

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Análisis de tres factores de un modelo de eficacia escolar
aplicado por una organización privada en zona rural en el
Perú**

**Investigación para optar por el grado académico de
Magíster en Educación con mención en Gestión de la
Educación**

Piera María Carreras Mariani

Asesora: Mag. María Guadalupe Suárez Díaz

Miembros del jurado:

Mag. Diana María Revilla Figueroa

Dra. Regina Moromisato Izu

San Miguel, 2013



A mi padre

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación *Análisis de tres factores de un modelo de eficacia escolar aplicado por una organización privada en zona rural en el Perú* tiene como propósito, analizar el rol que le asigna un programa para la mejora de la educación primaria rural a tres de los factores del modelo de eficacia escolar: el liderazgo directivo, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas.

El programa objeto de análisis es desarrollado por una institución privada que canaliza auspicio de la empresa privada para el desarrollo de intervenciones de responsabilidad social en zonas deprimidas de la zona rural andina del país. Las escuelas rurales que imparten educación básica sobre todo de nivel primaria, tienen características específicas que han sido consideradas para el diseño del programa y que han permitido plantear un modelo que recoge los principales aportes y factores del modelo de eficacia escolar.

Esta es una investigación cualitativa de nivel descriptivo que mediante un estudio de caso y utilizando como técnica el análisis documental, ha tomado para el estudio dos documentos elaborados por la institución ejecutora. Se propone comprender el rol que tienen los tres factores seleccionados del modelo de eficacia escolar que toma el programa: liderazgo directivo, participación de los padres de familia y trabajo en redes de escuela. En cuanto al liderazgo directivo de carácter transformacional y distributivo no centra la gestión en la figura de un director, sino que responsabiliza a la comunidad por la educación de los niños y les asigna tareas concretas. En el caso de los padres de familia, les otorga un rol más allá de las vinculadas al apoyo en las tareas escolares y propicia su participación en la gestión misma de la escuela. Finalmente, el trabajo en redes resulta ser una estrategia viable para la escuela rural caracterizada por la dispersión y el poco soporte de las instituciones del sector educación.

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	03
Introducción	05
Capítulo 1	
LA EFICACIA ESCOLAR COMO MODELO ALTERNATIVO PARA LA ESCUELA EN CONTEXTO RURAL	11
1.1 Desarrollo social en la educación básica en el Perú	13
1.1.1 La situación de la educación rural en el Perú	20
1.1.2 Programas para superar la inequidad en la escuela rural	29
1.2 El modelo de eficacia escolar	33
1.2.1 Los factores de mejora en la escuela	40
1.2.2 El liderazgo directivo, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas	45
Capítulo 2	
TRES FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR DEL PROGRAMA CONSTRUYENDO ESCUELAS EXITOSAS IMPLEMENTADO POR UNA ORGANIZACIÓN PRIVADA EN ZONA RURAL	52
2.1 La contribución de las empresas y organizaciones privadas en la mejora de la calidad y equidad educativa.	53
2.2 Programa Construyendo escuelas exitosas	56
2.2.1 Características del programa	59
2.2.2 Análisis de tres factores de eficacia escolar que recoge el programa	64
a. El Liderazgo directivo	65
b. La participación de los padres de familia	70
c. El trabajo en redes educativas	75
Conclusiones y recomendaciones	79
Bibliografía	82

INTRODUCCIÓN

Si bien el país está transitando hacia una creciente urbanización (INEI, 2012), el 28% de la población peruana, reside en la zona rural, la misma que concentra al 51.9% de los pobres del país. Del grupo considerado en condición de pobreza extrema, el 83.4% habita en el ámbito rural. Cueto (2000), nos ofrece una mirada más aguda del problema, señalando que la falta de equidad es uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la educación en el Perú. La relación es inversamente proporcional, en el sentido que a mayor pobreza, menores logros de aprendizaje con lo cual al consabido problema de la calidad de la educación, se agrega el de la equidad.

Los niños que residen en zonas de exclusión y pobreza no cuentan con posibilidades ofrecidas por el sistema que tenga en cuenta sus particularidades y la demanda de una atención específica. Hay escasos programas que atienden a los estudiantes de escuelas rurales, no solo con la finalidad de retenerlos y evitar el abandono temprano, sino ofreciendo alternativas acordes a su situación y a la realidad que deben enfrentar sus familias. En otras palabras, los niños del sector rural usuarios del sistema educativo peruano representan una cantidad importante que no viene siendo atendida en sus particularidades, recibiendo un servicio homogéneo casi sin distinción, con respecto a la escuela urbana de cualquier ciudad del país.

Por otro lado, el problema no solo radica en el acceso de los estudiantes a la escuela. Según el Ministerio de Educación (2011), cerca de la totalidad de la población culmina primaria, pero aproximadamente el 30% de la población rural lo logra con un atraso de al menos dos años. Las posibles causas de este problema que el propio Estado plantea están referidas al abandono escolar, estudio interrumpido o repitencia. Si bien en seis años (2003-2009) el atraso ha pasado del 4.1% al 2.3% en la zona rural, aún representa un grupo mayor con respecto al área urbana (1%).

Debido a la necesidad de responder a las características de la población escolar de sectores rurales pobres del país con calidad y equidad, es que se van perfilando propuestas para la atención eficiente de los estudiantes. Una de las opciones la

constituye la experiencia del programa *Construyendo escuelas exitosas*, implementada por una institución privada que desde el 2007 interviene en la escuela primaria pública rural, con un modelo de gestión que se inspira en el movimiento de las escuelas eficaces. Analizar esta experiencia resulta relevante y significativo, en la medida que puede proporcionar datos para la comprensión y abordaje de nuestra escuela rural, tanto de la gestión institucional como de la forma de atención a los niños que acuden a esta. Específicamente, resulta de interés analizar en este trabajo, tres de los factores que señala el modelo de eficacia escolar: liderazgo directivo, participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas. Es por ello que planteamos una investigación documental que contribuya a responder a la interrogante: ¿cómo se concibe la participación del director, los padres de familia y las redes educativas en el modelo de eficacia escolar diseñado por una organización privada de Lima que atiende escuelas rurales?

El objetivo que orientará la investigación está vinculado analizar el rol que le asigna un programa para la mejora de la educación primaria rural a tres de los factores del modelo de eficacia escolar: el liderazgo directivo, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas.

Para abordar la pregunta de investigación se optó por un enfoque cualitativo, que a decir de Hernández (2012), consiste en comprender y profundizar los fenómenos en un entorno específico, y que aportan al entendimiento de la situación que se analiza. Por otro lado, como lo afirma Flick (2009) los retos del mundo posmoderno demandan estudios puntuales, que analicen fenómenos determinados justamente por la diversidad de situaciones que se presentan en la actualidad; en ese sentido, y para las Ciencias Sociales, la necesidad de interpretar el mundo no requiere de grandes teorías ni narraciones.

A diferencia de la investigación cuantitativa, los estudios cualitativos requieren métodos más abiertos porque el objeto de estudio suele ser más complejo, “por tanto los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino prácticas en interacciones de los sujetos en la vida cotidiana” (Flick, 2009, p. 19). Para comprender un fenómeno social, es necesario entenderlo, más que centrarnos en la medición de las variables que lo involucran (Hernández, 2012).

Visto de esta manera, el estudio se encuadra en el enfoque cualitativo de nivel descriptivo, que tal como lo señalan Díaz y Sime (2012), describe situaciones y eventos que nos detallen cómo es y cómo se presentan los fenómenos, en el presente caso, la situación de la educación rural en el Perú, con especial énfasis en la educación rural y el diseño de un modelo que busca dar respuesta a esa problemática.

Además, esta investigación es un estudio de caso porque, como lo señala Yin (2003), es una herramienta de investigación que contribuye al conocimiento de fenómenos organizacionales, indicando además que se han hecho este tipo de estudios sobre programas, sobre el proceso de aplicación y sobre el cambio organizacional, aspectos que son relevantes para el análisis de los factores de la eficacia escolar en instituciones educativas de zona rural que se pretende realizar. Igualmente el caso puede ser un niño, un grupo de alumnos, movimiento de profesores, “el caso es uno entre muchos”. (Stake, 2007, p. 102) a lo que se agrega también, el caso del diseño de un programa educativo para zona rural.

El objetivo de un estudio de caso es aprehender una situación que haya obligado a dar una respuesta innovadora a una situación problemática o de interés. El programa *Construyendo escuelas exitosas* es una opción que contribuye a la problemática particular de la educación rural en el Perú y, por tanto, su diseño es significativo y aporta al entendimiento de una problemática que tiene larga data en el país. En ese sentido, y siguiendo a Stake (2007), es la particularización de un caso y no su generalización, interesando más bien conocerlo para poder comprenderlo, tal como se pretende hacer con el programa en mención.

La técnica utilizada fue el análisis documental, que Díaz y Sime (2012) señalan como el estudio de documentos elaborados por personas, organizaciones o culturas, que para fines del primer capítulo, se decidió trabajar con la obra más representativa de dos investigadores del modelo de eficacia escolar en España e Iberoamérica que aporten al desarrollo teórico y práctico de este enfoque durante los últimos 10 años. De manera específica se tomó el estudio de Muñoz-Repiso denominado *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso* y de Javier Murillo, el documento *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, de los cuales se tomó premeditadamente información sobre la categoría “eficacia escolar”. Una vez definido este

aspecto, se determinó que las subcategorizas a analizar a través de una matriz de análisis sean a) el liderazgo directivo, b) participación de los padres de familia y c) el trabajo en redes de escuela.

Para el caso del segundo capítulo correspondiente al modelo diseñado por el Programa Construyendo Escuelas Exitosas, se aplicó también la técnica del análisis documental y como instrumento, la matriz de análisis. Esta vez, los documentos analizados fueron:

- a) Programa *Construyendo escuelas exitosas* (PT = Propuesta técnica) - 2007
- b) Proyecto *Red Integral de Escuelas –PRIE-* (Proyecto = P) - 2009

Para desarrollar esta parte del trabajo, se ha diseñado un instrumento denominado *Guía para el análisis documental*, tomando como base la propuesta de matriz de Revilla (2012, p. 5) concretamente el instrumento que la autora denomina *Ficha de registro*. Allí, se asignó un código a cada uno de los dos documentos: la propuesta técnica se identificó como PT y el proyecto especial, tomó como abreviatura P. Las categorías consideradas fueron 1: liderazgo directivo, 2: participación de los padres de familia y 3: trabajo en redes educativas. Las subcategorías para cada una de esas categorías fueron: objetivos/propósitos; características; principales actividades; y verificación/evaluación.

Posterior a lo descrito, se procedió a elaborar una ficha consolidada que permitió una exhaustiva comparación de los documentos a partir de las categorías y subcategorías consideradas para este segundo capítulo.

Las categorías fueron elegidas por ser tres factores de interés privilegiado para el programa porque la lógica de intervención del mismo es a partir de un modelo de gestión que toma en cuenta estas variables.

En la subcategoría objetivo/finalidad, se revisan los propósitos que busca alcanzar la propuesta, es decir, el sentido que se le otorga a cada una de la categorías para explicar su posición en el modelo y el aporte que quiere alcanzar en el periodo de implementación. Resulta ser la orientación hacia donde deben dirigirse las acciones para cada una de las categorías. Indica también su importancia.

La subcategoría características trata de evidenciar las cualidades, de describir sus peculiaridades y distinguirlas de los demás factores. Se trata de focalizar los atributos que tiene y que la hacen diferente de las demás.

En cuanto a las principales actividades, lo que se busca es describir el conjunto de acciones o tareas que implica la categoría. Son las operaciones necesarias para alcanzar los objetivos tanto en el corto como en el largo plazo. Están organizadas de acuerdo a los planes de trabajo asignados a cada categoría.

Finalmente, con la subcategoría verificación/evaluación, se trata de valorar los resultados que se puedan alcanzar con el desarrollo de cada categoría. Cada una de ellas, debe ser analizada a la luz de los planteamientos o descripciones acerca de cómo verificar o evaluar si se han alcanzado los objetivos previstos para cada una de las categorías.

La revisión de los documentos permitió extraer y trasladar a la matriz las ideas vinculadas a las categorías y subcategorías en cada uno de los textos, señalando la página desde donde se obtenían. Por otro lado, la viabilidad de esta investigación estuvo desde un principio garantizada en la medida que se ha previsto el tiempo y los recursos disponibles. Se contó con información relevante sobre el tema tanto a nivel general, como específico de la realidad iberoamericana.

Se han considerado diversos antecedentes que han permitido analizar la propuesta. Autores como Murillo, (2006) y Muñoz- Repiso, (2000) han estudiado el enfoque de la eficacia escolar, tanto en sus fundamentos como en el análisis de experiencias y sus resultados. Igualmente, a nivel nacional, existen algunas investigaciones que reflexionan sobre las escuelas eficaces (Cueto, 2000; Cueto, Ramírez y León, 2003; Miranda, 2008), y determinan los factores que influyen en la mejora de las instituciones. Pumacajia (2009) por su lado, realizó una investigación acerca de la percepción de los docentes en una escuela urbana estatal en Lima. Por su lado, Morán y Vizcardo (2006) hacen lo propio en una institución en Comas orientada a establecer la relación entre la eficacia escolar y el rendimiento en el área de matemática. El estudio de casos que planteamos ha tomado en cuenta el diseño de una propuesta exitosa, hasta el momento, que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de escuelas públicas de nivel primaria, gracias al

énfasis otorgado al liderazgo directivo, la participación de la familia y el trabajo en redes educativas.

El trabajo de investigación se encuentra adscrito al ámbito de la gestión educativa, específicamente, pertenece a la línea de estudio de la escuela como organización educativa y vinculado al eje de las escuelas eficaces en zonas desfavorecidas.

Este estudio se divide en dos capítulos. El primero de ellos se refiere al papel de la escuela en el mundo actual, determinado por los constantes cambios y desafíos que influyen grandemente en la educación. Específicamente, se analiza la situación de la escuela rural en nuestro país, que no ha logrado mejorar los aprendizajes de aquellos que se encuentran en condiciones de desventaja y por tanto no ha permitido contribuir a la mejora de la calidad de vida de las poblaciones vulnerables por carecer, entre otros aspectos, de modelos de intervención que los aborde.

En el segundo capítulo, se analiza más ampliamente el aporte del Programa *Construyendo escuelas exitosas*, especialmente, para la comprensión de las tres categorías consideradas: el liderazgo del director, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas. Estos tres son precisamente factores presentes en el modelo de eficacia escolar, que serán revisados para determinar el rol que cumplen en el programa.

CAPÍTULO 1

LA EFICACIA ESCOLAR COMO MODELO ALTERNATIVO PARA LA ESCUELA EN CONTEXTO RURAL

La educación actual en el contexto de la globalización y los avances tecnológicos y comunicacionales, no ha superado los viejos dilemas que la persiguen desde siempre. Las inequidades, las diferencias en el acceso de hombres y mujeres, la poca atención a las escuelas pobres, la calidad del servicio educativo, la discriminación, el poco acceso a la cultura y la ciencia, entre otros, son herencias del pasado que el mundo contemporáneo no ha podido superar. Como señala Ruiz:

El mundo educativo actual, concebido para el viejo orden industrial, de la enseñanza en masa y el aprendizaje estandarizado, no consigue atender con éxito a un alumnado diverso, inquieto y complejo, alumnado que ha cambiado mucho más que las instituciones que hace tiempo la sociedad diseñó para acogerlo y formarlo (2006, párr. 1).

No obstante, se exige de los sistemas educativos, ciudadanos cada vez más formados y especializados que se inserten rápidamente en la economía de mercado. Esta contradicción es también parte de antiguas discusiones que no permiten ver con claridad las medidas que se deben adoptar a corto y mediano plazo para dar respuestas a estos desafíos.

Se puede reconocer una sofisticada tecnología en aulas de enseñanza de distintos niveles educativos, como ambientes carentes de mínima infraestructura, donde si las condiciones lo permiten, la pizarra y la tiza resultan siendo artículos preciados. Estas disparidades afectan a millones de seres humanos en el mundo, especialmente, a los niños ubicados bajo la línea de pobreza. A pesar que desde el año 1990 se viene mejorando progresivamente en términos de acceso a la educación primaria, el Banco Mundial advierte que “School enrollment rates are rising, but many children still do not enroll, attend, or complete primary schooling. A good quality education is the foundation of sustainable development and poverty alleviation. Education accelerates improvement in

other areas as well”¹ (World Bank, 2011, p.38). Por otro lado, se destaca que si bien Latinoamérica y el Caribe tienen los más altos índices de escolarización en el nivel primario, también ostenta el más alto porcentaje de repitencia (10%) solo comparable con el África Subsahariana que tiene el más bajo índice de acceso a la educación en este nivel.

Es evidente que se requiere un cambio en las políticas y prácticas educativas, que no estén centradas únicamente en aspectos cuantitativos, sino que incorporen los aspectos cualitativos que garanticen la implementación de un servicio que potencie el desarrollo humano.

Por ello, en el año 2000 se promueve el compromiso de las naciones en torno a un conjunto de propósitos llamados *Objetivos del milenio* (Sistema de Naciones Unidas en el Perú, s/f) que tienen que ver con la superación de varios problemas que aquejan a la humanidad: a) erradicación de la pobreza y el hambre; b) lograr la enseñanza primaria universal, c) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, d) reducir la mortalidad infantil, e) mejorar la salud materna, f) combatir el VIH/Sida, paludismo y otras enfermedades, g) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y h) fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Se espera que este conjunto de objetivos, traducidos en metas e indicadores concretos (sesenta en total), pueda ser alcanzado en el 2015². Muchos de estos objetivos tienen que ver con el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos y del sistema educativo, por lo que es fundamental una inversión en el sector educativo.

A nivel latinoamericano, las diferencias se profundizan y las respuestas a los desafíos educativos se lentifican. McGinn (2001, párr. 2) afirma que:

As a consequence of the high wastage rate of schools in Latin America the rate of increase of levels of education is increasing slower than in other regions. The average level of education of the labor force in Latin America increased from about 2.5 grades in 1955 to more than 4.5 grades in 1990,

¹ Las tasas de matrícula escolar están aumentando, sin embargo, muchos niños todavía no se inscriben, asisten o completan la educación primaria. Una educación de calidad es la base del desarrollo sostenible y la mitigación de la pobreza. La educación acelera la mejora en otras áreas.

² Nuestro país es suscriptor de este compromiso y debe reportar los avances de cumplimiento de manera periódica.

but during the same period average education of workers in Korea, Taiwan, Singapore and Hong Kong increased from about 3.3 grades to almost 9 grades.

Unido a lo anterior, se tiene que los sistemas educativos son obsoletos al igual que la práctica que llega al aula. Los estudiantes asisten a escuelas con maestros que no reciclan sus estrategias y tienen una visión limitada del enorme potencial de los alumnos. Las instituciones encargadas de la formación de maestros no desarrollan planes integradores, desafiantes que doten al profesional de la educación de una visión más amplia y permanente de la práctica educativa. Los sistemas se encuentran desarticulados, centralizados en estructuras burocráticas que no responden a la diversidad social y cultural. “In Latin America and the Caribbean, teaching is pedantic and rigid, with low levels of student participation. Emphasis is on content learning through memorization and recitation”³ (McGinn, 2001, párr. 6). En suma, se sigue formando para la vieja escuela, con paradigmas centrados en una visión *bancaria*, pero con demandas de un mundo acelerado y cambiante que requiere ciudadanos flexibles y creativos.

En este capítulo, se abordará la educación básica de nivel primaria, en especial, la que se imparte en la zona rural del país, para terminar presentando un programa que puede aportar en la mejora de las escuelas rurales y por tanto en los aprendizajes de los estudiantes que allí se forman.

1.1 Desarrollo social en la educación básica en el Perú

El vínculo entre educación y desarrollo es tan antiguo como la historia del hombre. Las sociedades han podido avanzar en la medida que han sabido interpretar que, mediante la educación, los ciudadanos pueden generar capacidades para transformar y transformarse ellos mismos. La educación es uno de los vehículos que permite alcanzar una mejor calidad de vida entendida en su concepción más amplia de acceder al conocimiento, a un trabajo digno, a una vida en sociedad con ciudadanos auténticamente libres y comprometidos con su entorno.

³ “En América Latina y el Caribe la enseñanza es pedante y rígida, con bajo nivel de participación de los alumnos. Se hace hincapié en el aprendizaje del contenido por memorización y repetición”.

Como lo señala Naciones Unidas (2003), aparte de los efectos estrictamente económicos, la educación tiene una influencia beneficiosa en el logro de otros objetivos, como son la mejora de la salud y la esperanza de vida, la participación en la sociedad civil y el acceso a una amplia gama de oportunidades.

Esta relación entre ciudadanos más formados y mejoramiento de la calidad de vida, no ha sido interpretada de la misma manera a lo largo del tiempo. Puelles y Torreblanca (1995) señalan que si bien el crecimiento económico de la posguerra hasta los años setenta se incrementó notablemente en los países capitalistas, no fue suficiente como se creía y no, necesariamente, significó el desarrollo de los países no capitalistas.

Pero la realidad no respondió a la teoría. Si bien durante el periodo 1950-1973 se produjo un crecimiento económico efectivo en los países en vías de desarrollo, es decir, en la periferia del sistema económico mundial no hubo un proceso de convergencia entre el centro y la periferia; por otra parte, se acrecentaron las desigualdades dentro de las mismas sociedades en desarrollo, porque aunque el crecimiento fue notable, resultó absorbido en parte por el incremento de la población y en parte por las clases o capas sociales más favorecidas: de esta forma, el problema del desbordamiento demográfico y el de la equidad social quedaron al descubierto. La constatación de todos estos hechos trajo consigo la crisis del modelo liberal de crecimiento económico. (1995, p. 168).

En efecto, la interpretación del concepto del desarrollo no se limita únicamente al campo económico, sino que el logro de un mayor crecimiento y bienestar de los ciudadanos pasa también por implementar políticas que compensen las inequidades de los sistemas económicos y sociales. Como lo señala la UNESCO, también fue haciéndose cada vez más evidente que, a parte de sus efectos estrictamente económicos, la educación tenía una influencia beneficiosa en el avance hacia otros objetivos. Tal como fue señalado en la Conferencia Mundial de Educación de 1990, los sistemas educativos son una condición indispensable, pero no suficiente para lograr el desarrollo. Invertir en educación no significa *per se*, que se alcance un bienestar general si es que no va unido a un conjunto de acciones que permitan alcanzar con plenitud el desarrollo humano.

¿Cuáles son entonces las bases sobre las cuales se debe concentrar la mirada para lograr un desarrollo pleno mediante la educación? Uno de los primeros elementos que menciona Puelles y Torreblanca (1995), es el referido a la universalización de la

educación primaria; es decir, aquellos países que han logrado que sus habitantes masivamente accedan al sistema educativo en el nivel primaria, han logrado un mejor desarrollo. Sin embargo, no es el único; también se requiere que la mujer esté más educada, no solo porque con ello mejora su empleabilidad, sino porque el impacto que logra en su hogar también incrementa la calidad de vida de los que la rodean (nutrición adecuada, disminución de mortalidad infantil, mejoramiento de la salud, etc.). Por otro lado, “la escolaridad también induce a diferir la fecha en que las mujeres inician su vida reproductiva, lo cual también repercute en una disminución de la fertilidad de las mismas”. (Muñoz, Núñez & Sánchez, 2004, p. 23).

Otro de los factores que favorece el desarrollo mediante la acción educativa, tiene que ver con la inserción de los ciudadanos no solo a la vida laboral, sino a la vida social, dotándolos de nuevas competencias para liderar, trabajar en equipo, resolver conflictos, entre otros, lo que mejora enormemente su inserción en la comunidad. Así también, permite disminuir las desigualdades y movilizar socialmente a las personas permitiendo que accedan a otros servicios y recursos que antes no contaban. Por otro lado, la educación proporciona herramientas para conectar al individuo con la sociedad del conocimiento, su integración a redes sociales y una comunicación fluida y sincrónica que mejora la comprensión de su realidad. Permite además mejorar el capital humano, generando una mayor producción de tecnología e investigación al servicio de una mejor calidad de vida, lo cual significa avanzar hacia la construcción de una sociedad que alcanza la equidad y la integración social y cultural.

En 1990, la UNESCO promovió la Cumbre Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) en Jomtien (Tailandia), que tuvo como propósitos para el milenio, universalizar la educación primaria y reducir el analfabetismo. A partir de ello, se definieron seis metas para lograr la satisfacción de las necesidades de aprendizaje que debían ser cumplidas en un periodo de diez años: universalizar el acceso al aprendizaje, fomentar la equidad, prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar el entorno de aprendizaje y fortalecer la concentración de alianzas. Según lo señalado por la UNESCO (2000), en el año 2000 no se cumplieron los objetivos definidos en Jomtien en materia de EPT. Por ello, reunidos los países en Dakar, reafirmaron los compromisos asumidos y se plantearon como meta que al 2015, se iban a lograr los objetivos de la EPT. El Perú no estuvo ajeno a este

movimiento, organizando en el año 2002 el Foro Nacional de Educación para Todos constituido como una comisión técnica multisectorial dependiente del sector educación en el que participan organismos del Estado y de la sociedad civil, entre las cuales se encuentran organizaciones privadas que desarrollan programas educativos como es el caso de la institución que diseñó la propuesta que se presenta en este estudio.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos tuvo implicancias en el rumbo de las reformas en América Latina. Estuvieron dirigidas a reorganizar los recursos para el sector educación, mejorar la calidad, evaluar los aprendizajes, repensar el currículo, aumentar las horas de permanencia de los estudiantes en las escuelas, capacitar a los docentes, incorporar las tecnologías de la información y comunicación. También se produjeron cambios en la gestión escolar, que a decir de Rivero (2003), reforzaron la descentralización y alentaron la distribución de decisiones con el fin de reducir el gasto en educación, disminuir la burocracia y compartir responsabilidades en espacios del gobierno local, regional y nacional. De esta manera, va tomando forma la noción que no es suficiente la universalización de la educación primaria, si no va de la mano con la mejora de la calidad del servicio sobre todo para aquellos que se encuentran en línea de pobreza.

Si bien en los noventa, fruto de los ajustes, se logró una mejora en las economías de la región, una década después se constató que las desigualdades y la pobreza habían permanecido y hasta empeorado.

Esto ratifica lo señalado por reconocidos analistas: América Latina es la región del mundo con peor distribución del ingreso y con mayor concentración de riqueza. A ello, se suma la fractura social de raíz étnica y económica como expresión de sociedades y regímenes políticos excluyentes. (Rivero, 2000, p. 110).

Por otro lado, desde la educación poco se aportó al desarrollo y, más bien, se instaló un sistema que reproduce y hasta acentúa las diferencias, especialmente, porque la propuesta curricular es poco adecuada a las necesidades de los estratos más pobres, con presupuestos recortados, con docentes menos capacitados, acentuando con ello las brechas sociales y aumentando la inequidad y discriminación. En otras palabras, el desarrollo no alcanza a quienes menos oportunidades educativas tienen.

El problema tiende a agravarse si se consideran las profundas fracturas existentes entre las oportunidades educativas del medio rural y urbano, entre la gestión privada y pública, entre los que manejan una lengua nativa y los que dominan el castellano, entre las necesidades de una escuela unidocente y aquella polidocente. Estas variables aportan negativamente a la integración social y perpetúan las diferencias entre aquellos que tienen acceso a un servicio educativo de calidad frente a otros marginados por la pobreza y exclusión.

Se concuerda plenamente con la reflexión que plantea Rivero (2000, p.131) cuando menciona:

En sociedades como las latinoamericanas hay una doble sensación de vértigo y parálisis. El vértigo de los saciados que no tienen tiempo para ordenar toda la información a la que tienen acceso y que gozan de ambientes familiares y de establecimientos educativos que estimulan sus autoaprendizajes; y el desvanecimiento diario de mayorías que tienen como principal objetivo asegurar la comida diaria sobreviviendo en ambientes familiares y escolares fragmentados y sin recursos ni seguridades sobre lo que hay que hacer. Lo que más diferencia al núcleo con mayores ingresos de los demás es su perfil educativo. Los pobres están doblemente penalizados: a su condición de pobreza suman sus dificultades para el acceso y la permanencia en los centros educativos y la baja calidad de los servicios recibidos.

Sin embargo, estos hechos no han impedido que puedan gestarse buenas prácticas educativas y reformas sostenidas que han sabido sobrellevar y superar las diferencias señaladas. El informe McKinsey 2012 (Mourshed, Chijioke & Barber, 2012) revela, mediante el análisis de 20 sistemas educativos, que hay ciertos aspectos clave que generan resultados positivos en los rendimientos de los estudiantes. Se tomaron no solo experiencias de países desarrollados, sino también de países en vías de desarrollo, con la condición que hayan mostrado desde 1980, mejoras sostenidas en los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, así como también la calidad de las reformas implementadas. En el caso de Latinoamérica, participaron Chile y el Estado de Minas Gerais (Brasil).

Una aseveración interesante del informe señala que “los sistemas examinados observados en esta investigación demuestran que es posible alcanzar una mejora

significativa en el desempeño estudiantil en apenas seis años y que su éxito no se debe solamente a factores de riqueza, escala o régimen político” (Mourshed, Chijioke & Barber, 2012, p.11). Por ello, se señala, que es importante implementar tres estrategias para lograr las mejoras del sistema educativo: ubicar un punto de partida (línea de base), realizar la intervención y, finalmente, adaptar la propuesta a contextos específicos de naturaleza local. Sin embargo, el informe recalca que a pesar que muchos sistemas educativos han realizado reformas, no han producido los cambios deseados, el éxito dependerá de la rigurosidad y disciplina en su implementación pues solo así, los cambios se sostendrán en el tiempo.

El informe proporciona un enfoque de mejora progresiva que señala que los sistemas atraviesan por *un trayecto de mejora* y que lo que interesa es relevar lo que cada etapa del proceso de mejora implica. Así, el informe divide el proceso de mejora en cuatro etapas, que dependen mucho del punto de partida donde se ubiquen las reformas, pero que suponen que el ascenso de una etapa a otra sea constante en el tiempo. Las intervenciones que tienen que ver con el nivel *deficiente a regular*.

Se centran en ayudar a los alumnos a obtener habilidades básicas de alfabetización y matemática, lo que requiere proporcionar un andamiaje para docentes poco capacitados que satisfaga todas las necesidades básicas de los alumnos, y elevar a todas las escuelas del sistema a un umbral mínimo de calidad. (Mourshed, Chijioke & Barber, 2012, pp. 16-17).

Esta afirmación es de particular importancia para la presente investigación, puesto que se trata de un programa que interviene en un contexto donde el sistema educativo no ha podido dar respuesta a las necesidades de la población rural de pobreza y pobreza extrema y, en algunos casos, de acuerdo a los resultados de la ECE, tampoco en áreas urbanas.

El informe describe las características que tienen los sistemas que parten del estadio *deficiente a regular*, que sin temor a un error, es el punto inicial donde se encontraría el sistema educativo peruano en lo que a la educación rural se refiere. Para ello, se precisa que son cinco los elementos que aparecen en este nivel: a) docentes y directores con menos experiencia y motivación; b) organismos del sector con poca capacidad para gestionar las escuelas; c) diferencias acentuadas en el desempeño de las escuelas; d)

escasos recursos a disposición; y e) niveles bajos de alfabetización y matemática de los estudiantes y ausentismo significativo. (Mourshed, et al., 2012). A partir del análisis de tres experiencias, el informe Mckinsey señala que estas se centran en el logro de niveles básicos en lectoescritura y aritmética y que son combinadas por tres características ya señaladas:

Gráfico 1

Factores que favorecen trayectos de deficiente a regular



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se indica que para lograr estos tres objetivos, las experiencias investigadas combinaron otros aspectos, tales como la mejora en la nutrición de los estudiantes, facilidades para el transporte con bicicletas y espacios para garantizar la salud e higiene de los niños.

Lo tratado hasta el momento, debe ser contextualizado de acuerdo a la cultura, historia, valores, estructuras y políticas. En ese sentido, el informe señala que los elementos de la realidad relevante para las transformaciones de los sistemas son: a) las necesidades de desarrollo profesional, b) idioma de instrucción y c) metas de logros de los estudiantes.

Una vez establecidos los cambios, se debe volver la mirada a la sostenibilidad: “resulta evidente que sostener el cambio requiere modificar la estructura del sistema: cambiar no sólo la forma de enseñar de los docentes y el contenido de lo que enseñan, sino cómo conciben la enseñanza” (Mourshed, et al., 2012, p. 61). Así, también, se repara en los elementos pedagógicos, en una nueva cultura de trabajo más bien colaborativo y cooperativo entre los docentes, donde se combina la ayuda entre los pares, con planes de carrera individual donde se comparte desde el centro de las escuelas hacia todo el sistema; de esta manera se puede lograr la sostenibilidad a mediano y largo plazo.

1.1.1 La situación de la educación rural en el Perú

Valcárcel (2011) señala que, en su concepción más simple, lo rural ha sido percibido como lo distante, lo rústico, lo tosco y campesino, en contraposición a lo urbano, entendido como lo refinado y moderno. También, se igualaba el mundo rural con un mundo agrario motivado, especialmente, por la definición que le atribuye el diccionario de la Real Academia Española: “perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores”, como también con cierto prejuicio indica como segunda acepción: “inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas”. (Real Academia Española, 2012)

Citando a Luis Llambí (2006), Valcárcel (2011) señala que la ruralidad está caracterizada por tres aspectos: a) baja densidad demográfica y dispersión, b) predominio de la agricultura u otra actividad extractiva como puede ser la minería y c) culturas y estilos de vida diferentes a los que acostumbramos ver en los centros urbanos. Sin embargo, existen innumerables interpretaciones de lo rural, que toman en cuenta las características del territorio, el predominio de una actividad económica u otras variables y denominaciones como zonas intermedias, semiurbano, semirural, rururbano, enfoque territorial, desarrollo rural territorial, y otros. Es por ello, que la tendencia actual es la de denominar *nueva ruralidad*, incluyendo en este concepto, no solo la actividad económica,

sino la serie de relaciones que se establecen social y culturalmente, aunque no goza aún de la total aceptación de la academia. Lo que hace este concepto es poner el acento en los cambios ocurridos a partir de la globalización lo que tienen su mayor expresión en el auge cobrado por la agroindustria, el comercio internacional y otras formas de subsistencia.

Para Montero (2011), el vínculo entre educación y desarrollo rural trae a colación una serie de cuestionamientos. Uno de ellos, tiene que ver con la disyuntiva acerca de si la educación debe servir de trampolín para salir del campo e ir al espacio urbano, o por el contrario, debe promover aprendizajes adecuados para que los pobladores se desempeñen mejor en sus propios espacios.

Cualquiera que sea el sentido y función última que se le asigne, es claro que el acceso a la escuela constituye un bien de gran valor para las poblaciones rurales, tal como puede entenderse de la notable expansión registrada y de los inmensos esfuerzos que hicieron y aún hacen las familias y comunidades, para lograr que sus hijos e hijas tengan cada vez más y mejor escolaridad. (Montero, 2011, p. 48).

Otra de las tensiones que señala la autora, tiene que ver en el dilema de lo individual y colectivo, es decir, la visión de la educación como vía para el desarrollo de proyectos personales o familiares, o el deseo de constituir un grupo de jóvenes educados que apueste por el bien colectivo de su localidad.

Por su lado, Triveli, Escobal y Revesz (2009) mencionan que la sierra peruana es un espacio complejo y heterogéneo, tanto desde el punto de vista socio-económico y cultural, como geográfico y ecológico. Esta heterogeneidad impone grandes desafíos a las propuestas de desarrollo. Para los mencionados autores, el desarrollo rural busca mejorar las capacidades de las personas y sus activos físicos, de manera de impactar positivamente en los ingresos. Al inicio, la estrategia de desarrollo estuvo centralizada en el Estado proveedor, quien priorizó los servicios de inversión social y no otros mecanismos como la capacitación de las personas, la asesoría, en otorgamiento de créditos especiales, el fortalecimiento institucional, entre otros.

Coincidiendo con los enfoques anteriores, Triveli señala que en efecto siempre hay una asociación entre lo rural y lo agrario que es necesario superar.

La agenda de las propuestas de políticas públicas es promover el desarrollo rural concentrándose no solo en la agricultura campesina, sino también en sectores importantes como el empleo rural, la sostenibilidad ambiental, la equidad, la participación social, la descentralización, el desarrollo local y el empoderamiento. (Triveli, Escobal y Revesz, 2009, p. 24).

Una primera tarea en el concepto de la *nueva ruralidad* es reconocer que si bien hay un alto número de población rural dedicada a la agricultura y ganadería, un sector importante viene desempeñándose en otras actividades como el turismo, el comercio, la artesanía, la minería, entre otros. ¿Cuál debería ser entonces la propuesta de una educación básica para el sector rural teniendo en cuenta estas características? ¿Cómo impulsar el desarrollo rural a partir de la educación para transformar y mejorar la calidad de vida de sus habitantes?

De acuerdo con Rivero (2003), la población rural es nuestro país, comprende un conjunto de características que el autor tipifica de la siguiente manera: a) composición multiétnica de la población: cerca de cuatro millones (la mitad de la los habitantes rurales), son quechua hablantes o aymarahablantes o utilizan otras lenguas de origen amazónico; b) situación de pobreza y bajos niveles de ingreso; c) ubicación en zonas de geografía diversa, de difícil acceso y de alta dispersión; d) acceso a vías de comunicaciones en mal estado, lejanas o simplemente inexistentes; e) limitado y deficiente acceso a servicios básicos como luz, agua y desagüe; f) servicio educativo y de salud de baja calidad y limitado; g) presencia de trabajo infantil en el espacio productivo o doméstico, a partir de los cinco años y con claras diferencias de género.

Por otro lado, Monge (2007) advierte que para poder entender la educación de la zona rural, es necesario comprender las características de la nueva ruralidad. Un primer aspecto tiene que ver con su composición numérica, es decir, las cifras establecen un porcentaje de habitantes rurales de alrededor del 28%, cuando la cantidad posiblemente sea mayor debido a que los parámetros que se toman para definir lo urbano de lo rural, no refleja necesariamente lo que ocurre en la práctica. Monge señala que cualquiera que viva en ese Perú que existe fuera de algunas grandes capitales regionales y provinciales, estará de acuerdo con que una porción mayoritaria de las capitales de distrito y de provincia, así como una buena parte de las poblaciones con más de dos mil habitantes o

con más de 110 casas contiguas son, esencialmente, rurales. Asimismo, este mismo autor señala otras características, como el proceso acelerado de urbanización de lo rural, así como el impacto ambiental que reduce los recursos naturales, pero a la vez la revalorización de la biodiversidad que está permitiendo ingresar a otros mercados. No obstante, la pobreza es un aspecto que permanece y se acentúa y no permite una escalabilidad necesaria para crecer e insertarse en mercados más grandes. Aún permanecen las contradicciones, no resueltas en el actual contexto de crecimiento y desarrollo económico que afectan la calidad de vida de un amplio sector de pobladores de zona rural.

Esta realidad se presenta en los distintos niveles y modalidades educativas generando brechas vinculadas al nivel socioeconómico de las familias y a las zonas donde estas se ubican. Así, aquellos hogares que viven en contextos de pobreza y pobreza extrema que tienen su residencia en las zonas rurales, son los que reciben el peor servicio educativo, traducido en bajos índices de aprendizaje, alta repitencia y deserción, lo que asegura el fracaso escolar y la poca empleabilidad de los jóvenes en el mercado de trabajo.

Poggi (2008, p. 4) señala que:

Casi todos los niños y niñas de América Latina (salvo en ciertos contextos rurales e indígenas) entran a la escuela, pero no todos cuentan con iguales recursos familiares y escolares para avanzar en el aprendizaje, proseguir la carrera escolar y lograr certificados escolares socialmente relevantes.

Esta situación se muestra con nitidez en nuestro país y se agudiza en los sectores pobres y de pobreza extrema del área rural andina.

Si bien el país está transitando hacia una creciente urbanización (INEI, 2011), el 28% de la población peruana que reside en la zona rural, concentra al 51,9% de los pobres del país. Del grupo considerado en condición de pobreza extrema, el 83,4% habita en el ámbito rural. Cueto (2000), nos ofrece una mirada más aguda del problema, señalando que la falta de equidad es uno de los principales problemas para el desarrollo de la educación en el Perú. La relación es inversamente proporcional, en el sentido que a mayor pobreza, menores logros de aprendizaje con lo cual al consabido problema de la calidad de la educación, se agrega el de la equidad. Los niños que residen en zonas de

exclusión y pobreza, no cuentan con posibilidades ofrecidas por el sistema que tenga en cuenta sus particularidades y la demanda de una atención específica. Hay escasos programas que atienden a los estudiantes de escuelas rurales, no sólo con la finalidad de retenerlos y evitar el abandono temprano, sino ofreciendo alternativas acordes a su situación y a la realidad que deben enfrentar sus familias.

Ames (2009, p. 78) señala que “es en las escuelas rurales donde se concentran los mayores indicadores de ineficiencia escolar y los niveles más bajos de aprendizaje....en las escuelas rurales se encuentran las tasas más altas de repetición, deserción y atraso escolar”.

En efecto, el problema no solo radica en el acceso de los estudiantes a la escuela. Según el Ministerio de Educación (2011), cerca de la totalidad de la población culmina primaria, pero aproximadamente el 30% de la población rural lo logra con un atraso de al menos dos años. Las posibles causas que el propio Estado plantea están referidas al abandono escolar, estudio interrumpido o repitencia. Si bien en seis años (2003-2009) el atraso ha pasado del 4,1% al 2,3.% en la zona rural, aún representa un grupo mayor con respecto al área urbana (1%). Por ejemplo, la repitencia ha disminuido, pero sigue afectando, de manera significativa, a los niños de zona rural y, especialmente, a los que cursan el segundo grado de primaria: el 20.8% de estudiantes repitió este grado en el 2009. El mismo informe del Ministerio de Educación concluye, que las medidas más apropiadas para incrementar la culminación oportuna de primaria, y el acceso a secundaria en el área rural peruana son aquellas que favorecen la mejora de los logros de aprendizaje de la gran mayoría de niños y niñas rurales que ya ingresan a tiempo al primer grado de primaria, y que no abandonan la escuela aún en los casos en que repiten el grado más de una vez. (MINEDU, 2001).

De acuerdo a las estadísticas del Ministerio de Educación (ESCALE-Unidad de Estadística Educativa, 2012), de los 3 643 120 estudiantes de nivel primario que se matricularon en el 2012, cerca de un millón (964 981 alumnos) corresponden a escuelas rurales. Estos niños acuden a instituciones educativas que tienen carácter polidocente (267 903 alumnos), multigrado (537 555 estudiantes) o unidocente (159 523 alumnos); son atendidos por 56 082 docentes que asisten diariamente a alguna de las 22 566 escuelas primarias de área rural, instaladas en los casi veinte mil locales escolares a nivel

nacional. La problemática no es numérica, sino que el sistema no ofrece un servicio acorde a sus necesidades y al contexto de pobreza en el que están expuestos. En otras palabras, los niños del sector rural usuarios del sistema educativo peruano representan una cantidad importante que no viene siendo atendida en sus particularidades, recibiendo un servicio homogéneo casi sin distinción, con respecto a la escuela urbana de cualquier ciudad del país.

Por otro lado, de acuerdo a estudios regionales, el Perú es el país que mayor índice de desigualdad muestra entre los resultados de los estudiantes de escuelas rurales y urbanas en el área de matemática y comprensión lectora. Pero eso no es todo, según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo -SERCE⁴- (2008), nuestro país tuvo un resultado inferior al promedio en el caso del tercer grado, concentrando un 15,24% de niños por debajo del nivel I, es decir, estudiantes que no son capaces de lograr las habilidades mínimas en el área de matemática, frente a un 4,77% que se ubica en el nivel IV que representa al grupo con mejores desempeños. Además, “Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú presentan diferencias significativas y estas indican que son los niños quienes alcanzan mayores desempeños que las niñas en Matemática” (UNESCO/ OREALC, 2008, p. 25). En el caso del desempeño en lectura, las estadísticas son similares, mostrando que un 9,24% de niños se encuentran por debajo de las capacidades mínimas y un 3,65% se ubica en el nivel más alto de desempeño. Llama la atención, que en Matemática se haya alcanzado un mejor resultado en el nivel IV que en desempeño lector (4,77% frente a 3,65%), porcentaje que suele ser distinto a las pruebas aplicadas desde el 2007 en nuestro país. La variable género no muestra diferencias en el tema del desempeño lector.

De acuerdo a este estudio regional, el Perú tiene un comportamiento similar en las áreas de matemática, comprensión de textos y ciencias. Hay algunas pequeñas diferencias entre los grados y materias, pero la tendencia es la misma: el patrón de las diferencias entre lo urbano y rural es dramática, los bajos niveles alcanzados en las competencias

⁴ En el SERCE participaron 16 países más el estado mexicano de Nuevo León. Se evaluaron los aprendizajes de los estudiantes de 3er y 6º grados de primaria en Lenguaje y Matemática, mientras que la evaluación de Ciencias de la Naturaleza se llevó a cabo en estudiantes de 6º grado de nueve países, más el estado de Nuevo León. Se abarcó 3065 escuelas, lo que significa 4627 aulas de 3er grado y 4227 aulas de 6º grado; 100 752 estudiantes de 3er grado y 95 288 de 6º grado de Primaria. La muestra representa a cerca de once millones de estudiantes de 3er grado de Primaria y diez millones de estudiantes de 6º grado de Primaria de la región.

deseadas para el grado es una constante en todas las áreas y los estudiantes que se ubican en los niveles altos de desempeño no supera el 5%.

Estos magros resultados, se acentúan y agudizan en el caso de la educación rural. En efecto, en los exámenes de la ECE 2011, encontramos un retroceso respecto de lo alcanzado en el 2010, rompiendo la tendencia de mejora registrada en los últimos tres años. El propio Ministerio de Educación reconoce que los aprendizajes se han *estancado* entre el 2010 y el 2011, que la brecha entre lo urbano y rural ha crecido, que las diferencias entre la escuela pública y privada ha permanecido igual y, finalmente, que “en las zonas más pobres de Lima Metropolitana los resultados de aprendizaje de estudiantes que asisten a las escuelas privadas están por debajo o al nivel de aquellos que asisten a las escuelas públicas” (MINEDU, 2012, p. 24). En consecuencia, las diferencias y brechas, persisten y se agudizan en algunos aspectos como en el desempeño de los niños en el área Lógico Matemática.

Cuadro 1

Comparación de Resultados de evaluaciones censales de estudiantes en Comunicación y Matemática, por nivel. ECE 2007-2011

Área	Nivel	2007	2008	2009	2010	2011
Comunicación	Nivel 2	15,9%	16,9%	23,1%	28,7%	29,8%
	Nivel 1	54,3%	53,1%	53,6%	47,6%	47,1%
	Nivel < 1	29,8%	30%	23,1%	23,7%	23,1%
Matemática	Nivel 2	7,2 %	9,4%	13,5%	13,8%	13,2%
	Nivel 1	36,3 %	35,9%	37,3%	32,9%	35,8%
	Nivel < 1	56,5%	54,7%	49,2%	53,3%	51%

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro que se presenta a continuación, se puede constatar que los logros alcanzados en las áreas evaluadas son muy pobres en general, especialmente, en el área rural. En el caso de Matemática, los estudiantes del área urbana han ido mejorando paulatinamente a lo largo de los cinco años; sin embargo, no ocurre lo mismo en el área rural: cada vez son menos los niños que alcanzan las competencias esperadas para el segundo grado. Esto quiere decir que de 100 niños que viven en condiciones de pobreza extrema que asisten a escuelas rurales, apenas cuatro logran las capacidades determinadas para el grado.

Cuadro 2

Comparación de resultados de evaluaciones censales de estudiantes en Comunicación y Matemática en el nivel 2⁵ por zona geográfica. ECE 2007-2011

Año	Comunicación		Matemática	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
2007	20,9%	5,6%	8,6%	4,6%
2008	22,6%	5,4%	11%	6,2%
2009	28,9%	11,6%	16,8%	7,1%
2010	35,5%	7,6%	16,4%	5,8%
2011	36,3%	5,8%	15,8%	3,7%

Fuente: Elaboración propia.

Se calcula que alrededor del 80% de las escuelas que atienden a los niños de zona rural, son escuelas del nivel de educación primaria de tipo multigrado y unidocente mientras que solo en 20% de los centros poblados rurales, hay escuela de nivel secundaria. Este mayoritario número de escuelas que son atendidas por un maestro o por maestros que se

⁵ Agrupa las competencias esperadas para segundo grado.

desempeñan en más de un grado, presentan diferencias significativas en el rendimiento de sus estudiantes frente a la escuela polidocente. No se trata solo de “la falta de material educativo pertinente al contexto, la cultura y el idioma, así como las deficiencias en equipamiento e infraestructura en la mayoría de los colegios ubicados en zonas rurales” (Consejo Nacional de Educación, 2010, p.18) sino la falta de preparación del maestro para manejar estrategias que le permitan atender más de un grado, lo que ha generado “bajos rendimientos de docentes no preparados para trabajar en medios rurales” (Rivero, año, p. 85).

El cuadro que se presenta a continuación habla por sí solo de estas diferencias. En el año 2011, los estudiantes de escuelas polidocentes alcanzaban 34,9% de suficiencia en Comunicación, mientras que los alumnos de instituciones multigrado, lograban 7,6%. Igual situación se presenta en el caso de los logros en el área de Matemática: 15,4% y 3,8% respectivamente. Como se ha mencionado y, tal como el propio Ministerio ha declarado, las brechas entre el tipo de escuela y zona de ubicación se han acrecentado en los últimos años. Comprendiendo esta problemática, el artículo 63 del DS Nro.011-2012-ED señala que “las instituciones educativas unidocentes y con aulas multigrado ofrezcan los seis grados de educación primaria, garantizando las condiciones para su buen funcionamiento”. Prioriza la creación de una institución educativa polidocente respecto a la unidocente. (MINEDU, 2012, p. 29).

Cuadro 3

Comparación de resultados de evaluaciones censales de estudiantes en el nivel 2⁶ por tipo de escuela. ECE 2007-2011

Año	Comunicación		Matemática	
	Polidocente	Multigrado	Polidocente	Multigrado
2007	19,6%	5,1%	8,2%	4,6%
2008	20,7%	7,8%	10,5%	6,8 %
2009	27,0%	9,5%	15,6%	6,3%
2010	33,9%	9,3%	15,8%	6,2%
2011	34,9%	7,6%	15,4%	3,8%

Fuente: Elaboración propia.

Lo señalado hasta el momento evidencia que las diferencias entre la escuela urbana y rural se han mantenido y hasta acentuado, y es posible que si se incorpora la variable cultural y del lenguaje, la brecha crezca aún más. ¿Es posible revertir esta realidad? Diversas experiencias vienen demostrando su efectividad en la superación de estos desequilibrios, lo que hace pensar que la respuesta a este desafío es posible.

1.1.2 Programas para superar la inequidad en la escuela rural

En el Perú se han hecho varios intentos por mejorar el servicio educativo en las escuelas de gestión pública, que como se ha visto, merece una atención urgente y prioritaria. Desde el punto de vista de las políticas educativas, es en el año 1972 que se oficializa una instancia dentro del Ministerio de Educación que mediante un programa de promoción educativa para las áreas rurales, buscaba atender a un vasto sector de la población asentado en áreas rurales y con lenguas diversas. A partir del año 2007, el sector educación cuenta con la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y

⁶ Agrupa las competencias esperadas para segundo grado

Rural (DIGEIBIR), adscrita al Vice Ministerio de Gestión Pedagógica. Esta dirección está a su vez subdividida en dos ámbitos: por un lado, el intercultural y bilingüe y, por el otro, la educación rural.

Todo el aparato burocrático que rodea la preocupación por la calidad y equidad de la educación de cientos de niños se desvanece cuando se encuentra poca conexión entre las aspiraciones políticas, válidas por cierto, y el correlato con la realidad. Un ejemplo que se puede tomar para explicar esta situación, se encuentra en un documento de la Dirección de Educación Rural que señala textualmente lo siguiente:

La educación en áreas rurales pretende formar ciudadanos críticos, creativos y democráticos, con capacidades para valorar la diversidad cultural y lingüística, reafirmarse en su cultura, respetar las diferencias de género e insertarse en procesos productivos integrales, en el marco de un proceso incluyente y en relación armónica entre la persona – naturaleza – sociedad, poniendo especial énfasis en las escuelas unidocentes y multigrado. (2010, p.6).

Basta mirar los resultados alcanzados en los últimos años por los niños de escuelas rurales, para confirmar que estas declaraciones no vienen generando cambios en el espacio de la escuela, ni mucho menos en las aulas. Sin embargo, a partir de la década de los noventa se han ensayado varios programas para la educación rural, tanto en las instituciones de nivel primaria como de secundaria.

a) **Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR).**- fue una intervención proyectada para 10 años de ejecución y estaba dividida en tres fases. Su objetivo estaba centrado en mejorar la calidad y equidad de la educación en áreas rurales desde el nivel inicial hasta el secundario. El primer periodo tenía un costo de 94 millones de dólares, de los cuales, el BIRF⁷ prestó 52. De acuerdo a algunos autores (Ames, 2009) el programa no alcanzó los resultados previstos debido a su complejidad y a la incertidumbre en los cambios de los responsables de dirigirlo: “while this Project was designed a period when the Ministry of Education had shown continuity its policies, the frequent changes in Ministers and subsequent changes in

⁷ BIRF: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, perteneciente al Banco Mundial

vision were not foreseen”⁸ (Banco Mundial, 2008, p. 37). Así, también, su cobertura fue limitada, lo cual no permitió aplicar la totalidad del presupuesto asignado, por lo que se decidió, al término de la primera fase de ejecución, cancelar su continuación a partir del 2007.

- b) **Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP):** fue una propuesta implementada entre el 2007 y el 2011 para capacitar, actualizar y especializar a docentes en servicio, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Superior Pedagógica - DESP, dependiente de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación del Perú, y su ejecución estuvo en manos de instituciones superiores con experiencia en formación docente. Constaba de dos programas, el llamado *básico* y el de *especialización*. En el primer caso, se trataba del desarrollo de las capacidades comunicativas y matemáticas de los profesores y su actualización respecto del Diseño Curricular Nacional. Por su parte, el denominado *programa de especialización* apuntaba a profundizar aspectos curriculares o pedagógicos específicos, vinculados a la modalidad, nivel educativo o especialidad del docente. Utilizaba el formato presencial y a distancia y su ejecución estuvo a cargo de universidades e institutos superiores pedagógicos con experiencia acreditada en formación docente. Se calcula que entre el 2007 y el 2011, este programa ha capacitado a cerca de 190 mil profesores a nivel nacional.

A pesar que promueve el respeto de la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios en atención a la realidad pluricultural y multilingüe del Perú (MINEDU, 2009), no se encuentra atención específica a la escuela rural ni su complejidad, especialmente, referida al manejo del aula multigrado y las herramientas metodológicas requeridas.

- c) **Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo – PELA (2007-2011 en su primera fase):** es una propuesta nacida como consecuencia de los bajos logros alcanzados por los estudiantes en las pruebas censales de los últimos años. Tenía como objetivo central revertir los resultados de las evaluaciones en el

⁸ “mientras este proyecto fue diseñado en un periodo en el que el Ministerio de Educación había mostrado continuidad en sus políticas, los frecuentes cambios de Ministros y los frecuentes cambios de visión no se previeron.

área de comprensión lectora y razonamiento lógico matemático de los niños del nivel inicial y de los dos primeros grados de primaria. La responsabilidad del diseño y conducción, recayó en el Ministerio de Educación y sus órganos descentralizados, y propuso como acción central la capacitación de docentes y directivos implementado bajo un esquema de acompañamiento pedagógico compuesto principalmente por talleres, visitas y pasantías. Las áreas que se consideraban claves fueron la gestión educativa, la capacitación docente, el desarrollo de las competencias de los niños en las áreas señaladas y el mejoramiento de la infraestructura y equipos en las instituciones educativas. De acuerdo al balance crítico que hace el propio Ministerio de Educación (2012), el PELA careció de un modelo pedagógico, las escuelas no fueron atendidas como unidades de cambio y no se generó una masa crítica local capaz de sostener el programa. Por otro lado, durante su implementación, no se tuvo en cuenta un criterio territorial, y hubo una debilidad en el monitoreo y supervisión de las instancias responsables. Actualmente, este programa se encuentra en revisión y redefinición para ser ejecutado a partir del presente año 2013.

- d) **Programa *Una laptop por niño*** -OLPC– es una propuesta ejecutada por la Dirección General de Tecnologías (DIGETE) dirigida expresamente a las escuelas unidocente y multigrado del área rural. De acuerdo a este programa, se coadyuvará a mejorar la calidad y equidad en la educación, sobre todo de los niños menos favorecidos, “considerando a las TIC como un recurso eficaz para contribuir al desarrollo de las potencialidades educativas en los estudiantes especialmente en las áreas de lecto-escritura, razonamiento lógico matemático y ciencias” (MINEDU, s/f).

De acuerdo a datos de la DIGETE, desde 2007 a la fecha, se han repartido cerca de 800 mil laptop XO en todo el país y en más de cuatro mil escuelas de nivel primaria y secundaria. Así, también, se han capacitado alrededor de cinco mil maestros a quienes también se les ha otorgado una computadora para fines pedagógicos. En una reciente publicación que da cuenta de los resultados del primer año de gestión de la actual administración del Ministerio de Educación, se señala que “con una inversión de S/. 161 215 842 hemos distribuido paneles solares y más de 400 mil laptop educativas para al 100% de las escuelas primaria y secundaria del país” (MINEDU 2012, p. 2).

e) **Proyecto Huascarán** (antes proyecto de educación secundaria a distancia en áreas rurales): intervención dirigida a la escuela secundaria, pero de gran importancia por el ser primero en utilizar las tecnologías de la información y comunicación. Se desarrolló en los locales de instituciones educativas de nivel primaria de zonas rurales dispersas con la finalidad de atender a los estudiantes, allí donde no habían escuelas secundarias por el reducido número de población escolar en la comunidad. Desde el 2001, se atendieron a 101 centros piloto de educación a distancia en diversas comunidades de varias regiones del país, bajo la orientación de un tutor encargado de los cinco grados del nivel secundaria. Los estudiantes contaban con videos educativos para cada una de las áreas y materiales de autoaprendizaje que eran completados de manera individual o grupal. Así, también, se implementó la transmisión remota desde la sede central lo que permitía emitir programas de manera simultánea a todos los centros piloto participantes.

Los programas aludidos muestran avances y retrocesos en su implementación y en los efectos que causan en el aprendizaje de los niños. La falta de continuidad en las políticas educativas, los cambios permanentes de los equipos, la aplicación de estrategias poco consistentes y limitados estudios que controlen los factores que condicionan el éxito/fracaso de las propuestas, son algunos de los problemas que no permiten cambios sostenidos en el tiempo. Abordar la problemática de la educación rural, implica una serie de procesos que den respuesta a una complejidad de enorme magnitud.

1.2 El modelo de eficacia escolar

Se ha señalado, a partir de la presentación de algunas experiencias nacionales e internacionales, que el problema de la calidad y equidad educativa es posible de atender. También se ha indicado que esta situación no se focaliza, en el caso de nuestro país, en el acceso al sistema educativo, puesto que los índices señalan casi una cobertura universal. Son las condiciones de educabilidad como lo señalan Bello y Villarán (2004) las que no están presentes en la escuela de los pobres y más concretamente en el área rural. “Si esta brecha no es enfrentada adecuadamente por las políticas sociales y por la escuela, será muy improbable el logro de los aprendizajes más complejos de la educación básica”, señalan los autores (Bello y Villarán, 2004, p.19).

Por otro lado, la inequidad no es un tema que se agota en lo económico, pues hay otro tipo de discriminaciones que se basan en la condición racial, de género, cultural, de lenguaje y otras más que no hacen sino profundizar estas brechas. Crear las condiciones para que los estudiantes aprendan aún en contextos adversos como el descrito, es un reto que se ha venido abordando desde hace varias décadas. Una de esas corrientes que marcó un hito importante es el enfoque de la eficacia escolar.

El modelo de eficacia escolar surge en un contexto de crecimiento demográfico y grandes migraciones del campo a la ciudad, que exigían dar respuesta al proceso de masificación de la educación. Por otro lado, el modelo respondía a la noción de la educación compensatoria, mediante la cual, al identificarse al estudiante en situación de *desventaja* el sistema debía generar alternativas dentro y fuera de la escuela para garantizar que pueda *nivelarse* y estar en condiciones de formar parte de un colectivo más o menos homogéneo. En otras palabras, el *diferente* debía *normalizarse* logrando de esta manera estandarizar la enseñanza para todos en igualdad de condiciones. Hoy en día, este concepto rompe con este esquema para dar lugar a otro enfoque de la educación compensatoria más orientada a temas de equidad y calidad en el servicio educativo, a la vez que responde al derecho de todos –no importando su condición- de acceder a recibir una formación integral y democrática.

Pues bien, en este contexto comienza a desarrollarse el modelo de las escuelas eficaces, que explica el éxito en el rendimiento de los alumnos, a partir de ciertos factores que no necesariamente se vinculan con el nivel socioeconómico de las familias o la *inteligencia* de los estudiantes. Las escuelas eficaces se convierten desde los años setenta en un movimiento alternativo no centrado en el *input-output*, sino en los procesos que se generan al interior de la escuela y la comunidad, para formar a los estudiantes más allá del ámbito meramente académico.

Los sistemas educativos, hasta entonces elitistas, no estaban preparados para asumir estos nuevos retos y a enfrentar algunos problemas sociales que se venían arrastrando desde décadas pasadas. En nuestro país, la reforma agraria y luego la reforma educativa pretendieron dar respuesta a los desafíos de una sociedad caracterizadas por las diferencias sociales, raciales y económicas.

Los Estados Unidos no eran la excepción y la presión de los ciudadanos por acceder a una mejor educación sin discriminación racial o económica llevó a que sus autoridades dispusieran en 1966 la elaboración de un estudio acerca del sistema educativo. Era el momento de iniciar una reforma educativa y James Coleman fue el encargado de realizar la investigación previa, focalizando la atención en el grado de discriminación existente en las escuelas que albergaban distintos grupos sociales y raciales. Al mismo tiempo, se planteaba analizar la relación entre rendimiento y los recursos con que contaban las escuelas (Baez de la Fe, 1994). La investigación consideró un gran número de estudiantes (cerca de medio millón), docentes (60 mil) y escuelas (cuatro mil) de distintas zonas del país.

Los resultados fueron sorprendentes y muy criticados, pues indicaban que la escuela no tenía mucha influencia en el rendimiento, es decir, que la dotación de libros, la existencia de laboratorios, la experiencia del profesor, entre otras variables, no producían los efectos esperados en el aprendizaje de los estudiantes. En suma, “la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico” (Baez de la Fe, 1994, párr. 16). El estudio Coleman señala que “es mucho más importante la situación social, económica y cultural de las familias y la composición social de la escuela donde asiste el alumno” (Bolívar, 2000, p. 29). Surge así, la famosa frase: *La escuela, no importa.*

Producto de los resultados arrojados por esta investigación, se generó un conjunto de propuestas que buscaron revertir la aseveración referida a que las dificultades socioculturales, raciales o económicas, explican el fracaso escolar. Fue tal el rechazo que generaron estas conclusiones, que se empezaron a plantear otros enfoques interpretativos del papel que juega la educación en la generación de los aprendizajes en los estudiantes. Así, nace la corriente de la eficacia escolar, que señala que “las escuelas pueden impactar favorablemente en el desempeño de sus alumnos, para compensar desigualdades de ingreso por antecedentes de los alumnos o por el contexto de la escuela” (Carvallo, 2010 p. 202).

Por eficacia se entiende, de acuerdo a la Real Academia Española, la “capacidad de lograr el efecto que se desea o espera” (RAE, 2012). Stoll y Fink (1996) la definen como la forma de progreso duradero de todos los estudiantes más allá de lo esperado, teniendo

en cuenta su situación inicial y asegurando que adquiriera los niveles más altos posibles. El modelo de eficacia escolar amplía esta concepción y señala, de acuerdo con Murillo (2005), que es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos teniendo en cuenta el rendimiento de inicio del estudiante y el contexto que lo rodea. Para Sammons (2011, p.11), “an effective school has been defined as one in which students progress further than might be expected from consideration of its intake”⁹. Para el presente estudio, la eficacia dentro de este modelo, toma en consideración dos elementos importantes: que todos los estudiantes sin excepción son capaces de mejorar su rendimiento en un periodo determinado y que ese progreso no se circunscribe únicamente a lo académico, sino que abarca todas las dimensiones del ser humano. En suma, es una propuesta que tiene como principios la equidad (todos pueden lograr los objetivos) y la integralidad (atención a todas las dimensiones del estudiante).

A decir de Carvalho (2010), el modelo de eficacia escolar, ha transitado por cuatro etapas. La primera, estuvo centrada en los estudios insumo-producto, característico del estudio Coleman, mediante el cual, se analiza el impacto de una sola variable en el rendimiento. La segunda fase, estuvo centrada en la dinámica insumo-proceso-producto, es decir, aparecen los primeros estudios relacionados con los factores de la eficacia escolar. Una tercera fase estuvo centrada en investigaciones que trasladan los factores de éxito de las escuelas a otras escuelas *ineficaces*, o con bajos niveles de desempeño. Una cuarta etapa, introduce las variables del contexto en los resultados de aprendizaje y mejora la metodología para su análisis.

Murillo por su parte (2003), resume la historia del movimiento de eficacia escolar en tres momentos. El primero lo denomina *optimismo pedagógico* surgido en los años sesenta con la finalidad de que la educación sirviera para la redistribución social. De acuerdo al autor, el modelo seguido era el IDDA: Investigación, Desarrollo, Difusión y Adopción; y estuvo centrado, principalmente, en materiales didácticos en la creencia que ello ayudaría a que las escuelas mejoraran. Se impuso un proceso desde fuera otorgando a los docentes un papel pasivo limitado a implementar sin mayor capacitación ni adecuación los materiales en sus aulas.

⁹ una escuela efectiva se ha definido como aquella en la cual los estudiantes progresan más de lo que se espera que alcancen.

Fracasado este modelo, surge la segunda etapa, en la década de los setenta, denominada como la *primera generación de programas de mejora de la escuela*. Estuvo caracterizada por la premisa de que la escuela es el centro del cambio, cuyas mejoras no necesariamente pasan por la normativa externa. Se centra más en los procesos que en los resultados y se basa en estudios cualitativos de la organización, su cultura y estructura interna. Ello generó que entre 1982 y 1986, la OCDE auspiciara un estudio en 14 países denominado *Proyecto internacional de mejora de las escuelas* que se constituyó en un hito importante dentro del movimiento de la eficacia escolar.

Finalmente, Murillo (2003) considera que la tercera etapa la constituye la *segunda generación* en la que hubo una profusa investigación y aplicación de programas. Todos estos dieron como resultado una serie de conclusiones, entre las que destacan el papel de los docentes, la comunidad escolar, la comunicación interna, el liderazgo, la reflexión, planificación, entre otros. Por supuesto, no desconoce el papel del entorno y las políticas públicas. Los avances obtenidos a la fecha, indicarían que hay una cuarta etapa del movimiento de eficacia escolar que abordaremos líneas abajo.

Uno de los autores más representativos del movimiento de escuelas eficaces, es Scheerens (1992) quien centra su atención en el valor añadido de la escuela, dentro de un enfoque sistémico de entrada-proceso-salida-contexto; teniendo como centro de atención, los indicadores de proceso. Por su lado, otro destacado investigador, Creemers (1994), considera la eficacia como todo lo que hacen las instituciones escolares para lograr que los estudiantes aprendan, proponiendo un modelo que toma cuatro niveles: alumno, aula, escuela y contexto. Este autor logra definir para cada uno de los niveles, factores relacionados, que Muñoz Repiso (2000, p. 17), resume de la siguiente manera:

- a) A nivel del alumno: aptitud, habilidad para entender lo que se enseña, perseverancia, oportunidad para aprender y calidad de la educación.
- b) A nivel del aula: calidad y adecuación de la docencia, uso de inventivos y tiempo dedicado a la enseñanza.
- c) A nivel de la escuela: establecimiento de metas compartidas por todos, atención al funcionamiento académico diario, la coordinación entre equipos y entre la escuela y los pares, el desarrollo profesional de los docentes y la organización de la escuela.

d) Al contexto: comunidad local, la administración regional y la estatal

Creemers continuó mejorando sus investigaciones en la lógica de aportar en una teoría de la eficacia escolar, aspecto en el que aún no hay un consenso definitivo. Junto con Kyriakides en el 2008, presentaron un modelo dinámico de la eficacia escolar, que considera como aspectos a medir en el alumno los resultados cognitivos, afectivos, sicomotores y nuevos aprendizajes. Cada uno de estos factores del modelo dinámico, pueden ser definidos y medidos mediante cinco dimensiones: frequency, focus, stage, quality, and differentiation¹⁰ (Creemers & Kyriakides, 2009, pp 294-295).

De acuerdo con Carvalho y teniendo en cuenta la evolución del movimiento de eficacia escolar y las transformaciones que han sufrido los modelos a lo largos del tiempo, “la corriente de eficacia escolar ha logrado su objetivo de demostrar que las escuelas sí hacen la diferencia y que es posible identificar, cuantificar y jerarquizar los factores que impactan en el desempeño de los alumnos”. (Carvalho, 2010, p. 204).

Cuando se mencionaba líneas arriba las fases que describía Murillo, se indicó que una cuarta etapa estaba gestándose en el movimiento de eficacia escolar y que tiene que ver con la presencia de otra corriente denominada *mejora de la escuela*. Esta centra su atención en los procesos que se gestan en las escuelas cuando se implementan cambios para mejorar su calidad. Muñoz-Repiso (2000) indica que eficacia escolar y mejora de la escuela no son modelos opuestos, sino complementarios. Para la autora, ambas corrientes en un principio fueron por caminos diferentes, pero que al final se encuentran; son términos distintos y aluden a aspectos específicos, principalmente porque el primero se centra en los resultados y, el segundo, en los procesos; aunque, reconoce que la eficacia escolar está mejor documentada e investigada frente al movimiento de mejora escolar. Surge de esta fusión, el movimiento de mejora de eficacia escolar, que recoge los aportes de ambas corrientes:

¹⁰ “frecuencia, enfoque, escenario, calidad y diferenciación”.

Cuadro 4

Aportaciones del movimiento de eficacia escolar y mejora de la escuela a la construcción del nuevo movimiento de mejora de la eficacia escolar

Aportaciones del movimiento de eficacia escolar	Aportaciones del movimiento de mejora de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a los resultados • Énfasis en la equidad • Utilización de los datos para la toma de decisiones • Comprensión de que la escuela es centro del cambio • Orientación hacia la metodología investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a los procesos • Orientación hacia la acción y el desarrollo • Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro • Comprensión de la importancia de la cultura escolar • Importancia de centrarse en la instrucción • Visión de la escuela como el centro del cambio • Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

Fuente: Stoll y Wikeley (1998, pp. 29-58). Tomado de Muñoz-Repiso (2000, p. 29).

Murillo (2003) señala, además, que hay una tercera generación que estaría gestándose dentro del movimiento de eficacia escolar que tiene que ver con la capacidad de las organizaciones por aprender, de la gestión del conocimiento al interior de la escuela y la cultura escolar. Al respecto, coincide con Muñoz-Repiso que en esta nueva mirada, “se encuadrarían aquellos que están naciendo de la colaboración de los estudios de la mejora de la escuela con los de eficacia escolar” (Murillo, 2003, párr. 39). Finalmente, como lo señala Bolívar (2000, p.30),” si una escuela no construye la capacidad interna de desarrollo (aun cuando tenga los oportunos apoyos externos), el trabajo innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo”.

Este nuevo movimiento que ha sido denominado *Mejora de la eficacia escolar*, surgido desde la década de los noventa, consiste en la forma en que las escuelas pueden llevar a cabo procesos de cambio que mejoren el desarrollo de los alumnos, mediante la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las estructuras organizativas de la escuela. “Este enfoque muestra por tanto dónde ir y cómo ir y su objetivo es

eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz” (Murillo, 2003, párr. 42).

Cuadro 5

Factores claves para la mejora de la eficacia escolar

a) La escuela como centro del cambio
b) El cambio depende de los docentes.
c) Papel de la dirección
d) Escuela como comunidad de aprendizaje
e) Cambiar la forma de enseñar y aprender

Fuente: Elaboración propia.

1.2.1 Los factores de mejora en la escuela

Tanto el movimiento de eficacia escolar, como el de mejora de la escuela o la correspondiente fusión denominada mejora de la eficacia escolar, consideran un conjunto de factores que inciden positivamente en el cumplimiento de la misión de las escuelas, uno de los cuales es el lograr que la totalidad de los estudiantes desarrollen sus capacidades de aprendizaje. No se trata únicamente de asegurarse que todas ellas estén presentes en una escuela para que se genere la mejora y el cambio; por el contrario, lo que se busca es lograr una cultura compartida de la eficacia, comprometiendo a los actores, movilizandolos recursos existentes de manera óptima y estableciendo directrices que señalen un derrotero compartido. Como lo destaca la UNESCO (2008, p.14), “es preciso por tanto, dar mayor prioridad al desarrollo de políticas que tengan como centro el cambio de la escuela y promover cambios en las personas que constituyen la comunidad educativa, y de forma muy especial los docentes”.

Para Murillo (UNESCO, 2008), los factores comunes hallados en los estudios sobre eficacia escolar, toman en cuenta un conjunto de elementos; no obstante este autor

señala que para el caso específico de América Latina, se presenta una incidencia directa de factores asociados al rendimiento de los estudiantes:

Cuadro 6

Comparación de factores de eficacia escolar

Factores genéricos	Factores asociados en América Latina
a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad	Sentido de comunidad
b) Liderazgo educativo	
c) Clima escolar y de aula	Clima escolar y de aula
	Dirección escolar
d) Altas expectativas	Altas expectativas
e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza	Currículo de calidad
	Gestión del tiempo
f) Organización del aula	
g) Seguimiento y evaluación	
h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional	Desarrollo profesional de los docentes
i) Compromiso e implicación de la comunidad educativa	Participación de la comunidad escolar
j) Recursos educativos	Instalaciones y recursos

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar hay determinados factores, que se han resaltado, que coinciden entre la visión genérica con aquella específica para América Latina. Tienen que ver con los actores (comunidad, docentes) con los procesos (clima, metas, currículo) y con los recursos (instalaciones, recursos).

Para Muñoz-Repiso (2000), los elementos que toma en cuenta están ligados a los cambios que se producen en las escuelas y su impacto en los resultados de los estudiantes. De esta manera, la autora señala un conjunto de elementos que tienen que ver con el profesorado, el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima, cultura escolar, capacidad del centro para aprender como organización y los factores contextuales del centro.

Carvalho (2010) en su estudio sobre la eficacia escolar en México señala una serie de factores que inciden en los logros de aprendizaje de los estudiantes y que él los cataloga como asociados al contexto, a la escuela y al maestro. En relación a la escuela, indica que su efecto en el desempeño de los estudiantes varía entre un 12% a 43%, y que se da con mayor incidencia en matemáticas, luego en ciencias y finalmente en comunicación. Señala, asimismo, otras aseveraciones que serían interesante contrastar con el caso peruano y que tienen que ver con el turno de la escuela (mañanas es mejor que tardes), la seguridad de los centros de enseñanza, el número de horas pedagógicas, el tipo de gestión (mejor en privadas que en públicas), el género (no hay mayores diferencias).

Por su parte, López y Gonzáles (2011), realizan una recopilación de 17 factores recogidos de la literatura sobre eficacia escolar, siete de los cuales están referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, destacan que todos estos factores están fuertemente condicionados por el contexto en el que está inmersa la escuela.

Se tomarán los factores comunes considerados por los autores mencionados (Murillo, 2010; Muñoz-Repiso, 2000; López & Gonzales, 2011) señalando sucintamente la definición que les otorgan:

- a) **Metas compartidas:** referidas a la visión, los propósitos, consensos, consistencia, “sobre los valores y metas de la escuela que se refleja en un enfoque común en la práctica y en la realización de un trabajo colegiado y cooperativo”. (Muñoz-Repiso, 2000, p. 22).
- b) **Clima escolar:** algunos autores señalan que este factor, es uno de los determinantes de los demás y el que más incide en el rendimiento. Así, lo mencionan Muñoz-Repiso (2000) y UNESCO (2008). Un buen ambiente en aula, es el mejor estimulante para el

aprendizaje de los niños; tiene que ver con la consideración de los intereses y necesidades de los estudiantes, así como la promoción de la autonomía, participación, confianza, ausencia de violencia y autodisciplina.

Por otro lado, el clima alude también al ambiente que se genera fuera del aula, a las relaciones entre los profesores y de estos con la dirección, en otras palabras, a la “existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar” (López y Gonzáles, 2011, p.346).

- c) **Altas expectativas:** es decir, confianza en el aprendizaje de los estudiantes, en la posibilidad que pueden alcanzar las metas propuestas porque todos cuentan con la capacidad de hacerlo. Como lo señala Muñoz-Repiso (2000, p. 23), “se ha comprobado que la comunicación y refuerzo de expectativas y su uso para estimular intelectual y afectivamente a los alumnos constituyen un factor diferencial de eficiencia”. Las altas expectativas también se refieren al vínculo con la escuela y con la percepción que de ella tienen como un espacio que promociona y valora el trabajo de todos los actores educativos.
- d) **Currículo / calidad de la enseñanza:** se trata de centrarse en las competencias requeridas por los estudiantes para adaptarse rápidamente a las condiciones de un entorno cambiante, así como a las estrategias que el docente debe implementar para optimizar el aprendizaje. Como lo menciona Murillo (2003) es necesario centrarse en habilidades de orden superior y en desarrollar metodologías, técnicas e instrumentos para guiar la enseñanza y para evaluar sus resultados. Finalmente, el uso de las TIC favorece el rendimiento del alumno cuando el maestro tiene la capacidad de utilizarlo como un recurso didáctico.
- e) **Desarrollo de los docentes:** como lo señala el estudio de UNESCO (2008), se ha encontrado una correlación positiva entre la habilidad del docente y el rendimiento de los estudiantes. Por ello, debería apuntarse a que los mejores maestros se desempeñen en los lugares menos favorecidos, como es la zona rural.

El papel de docentes es crucial y sensible en todo proceso que busca la excelencia y la eficacia en las escuelas. Murillo, citando a Fullan (2003, p.17), menciona “que el

cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen; es tan sencillo y tan complejo como eso”. Por ello es importante que el docente se desarrolle profesionalmente, logre una estabilidad y sea capaz de trabajar en equipo, porque las metas son compartidas y toda la organización escolar debe estar orientada al logro, con lo cual se enriquecen no solo las personas que forman parte de la institución sino que la propia escuela se convierte en un centro de mejora continua que genera su propio conocimiento: “los cambios en la educación son eficaces sí y solo sí, son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela”. (Murillo, 2003, p. 1).

- f) **Participación de la comunidad:** este factor está más orientado a la implicación de las familias tanto en el apoyo a los hijos en el hogar, como en su presencia y colaboración en las acciones de la escuela. “aquello docentes que se muestran satisfechos tanto con los alumnos como con la escuela, son también quienes reconocen contar con padres que participan tanto en la escuela como en el aula” (UNESCO, 2008, p. 219).
- g) **Infraestructura y recursos educativos:** significa no solo un factor que incide en la generación de escuelas eficaces, sino es un elemento importante vinculado a la calidad educativa. El contar con una escuela limpia, ordenada, con recursos al alcance de los docentes y los niños, genera aprendizajes de calidad y propicia un clima apropiado para toda la comunidad educativa.
- h) **Liderazgo:** vinculado, especialmente, al director y al equipo que dirige el centro, que como señala Muñoz-Repiso (2000, p. 21) “destaca reiteradamente la existencia de un liderazgo compartido, profesional e integrador en torno a fines comunes en las escuelas consideradas eficaces”. Murillo (2003) señala la importancia del perfil del directivo, quien debe gestionar una dirección colegiada y participativa, con un fuerte liderazgo pedagógico y para el cambio.

Muñoz-Repiso sintetiza con toda claridad los factores de una escuela eficaz: “en resumen, la escuela eficaz tiene un buen liderazgo, personal cualificado, políticas adecuadas y un clima seguro y atractivo fundamentado en impulsar que los profesores trabajen en equipo

y todos, alumnos, padres y profesores, se impliquen en el logro de una metas comunes (Muñoz-Respiso, 2000, p. 24).

1.2.2 El liderazgo directivo, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas en la escuela rural

La opción de abordar la problemática de la educación rural pasa por tener una estrategia integral que permita su mejora. En este aspecto, existen diversas opciones y propuestas de cómo debe funcionar la escuela rural; en el presente caso, se centrará la atención en tres factores que aparecen como prioritarios en muchas investigaciones educativas: el liderazgo del director, el involucramiento de los padres de familia y el énfasis de trabajo en redes de escuela.

El liderazgo

Sobre la temática del liderazgo, mucho se ha escrito. Este es una condición general para que las organizaciones funcionen. De acuerdo con Chiavenato (2000, p.104), el liderazgo se define como “la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de uno o de diversos objetivos mediante el proceso de comunicación humana”. Esta definición encierra tres consideraciones importantes: el poder y autoridad que se ejerce sobre un grupo de personas; la orientación hacia metas claras que guíen la actuación de los equipos; y la comunicación que se establece entre las personas basadas en algunos casos, en los roles o funciones que le compete ejercer, aunque es sabido que existe también un liderazgo informal muy estudiado por las teorías de las relaciones humanas y que no necesariamente van de la mano con las determinadas formalmente por la organización.

Diversos autores coinciden que el director es el factor que más influye en el aprendizaje y sobre el cual se ha logrado definir un repertorio de prácticas. López-Gorosave, Slater y García-Garduño (2010), hablan de tres elementos importantes que inciden en la dirección de un centro escolar: uno tiene que ver con el estilo en que se implementan las prácticas directivas, que influyen en el trabajo docente y por tanto en los logros de aprendizaje. El segundo elemento está referido al impacto de los primeros años de ejercicio en esta

función, donde se adquieren prácticas, se validan hipótesis, se modelan actitudes, todo lo cual, les permite adaptarse a su rol directivo. Finalmente, la tercera consideración es que son los alumnos de primaria, los que reciben con mayor fuerza la influencia del director y de la escuela.

Por otro lado, Pont, Nusche & Moorman (2009) señalan el importante papel del liderazgo escolar eficaz, que es “indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación” (2009, p. 9). En su estudio para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), los autores plantean cuatro elementos para mejorar el liderazgo escolar: a) redefinición de las responsabilidades especialmente vinculadas a la autonomía, rendición de cuentas y a la orientación a la mejora del aprendizaje de los alumnos; b) distribución del liderazgo mediante la creación de equipos de trabajo, recompensas que motiven a futuros líderes y apoyo a los consejos escolares; c) desarrollo de habilidades a partir de la formación inicial y en servicio; y d) hacer de esta profesión un campo atractivo, con sueldos adecuados y con línea de carrera que permita ascender a otras posiciones de mayor jerarquía. El liderazgo escolar, se convierte en piedra angular de mejora en las escuelas para garantizar mejores resultados de aprendizaje. En ese sentido, el rol que cumple el directivo es fundamental para la marcha de la escuela y debe reflejarse en la mayor preocupación por su formación y acompañamiento permanente.

El liderazgo no se ejerce de la misma manera, ni tiene los mismos efectos en una organización. Por ello, se distinguen distintos tipos de liderazgo de acuerdo, entre otros, a las cualidades del líder, su rol y al momento o ciclo que vive la institución. También, existen diversas tipificaciones del liderazgo que parten del enfoque o teoría sobre la que se asientan, pudiendo estar alineado con la teoría conductual, situacional o transformacional, entre los más importantes.

Duro (2006) y Palomino (2010) nos señalan una tipificación histórica del liderazgo organizacional, al mencionarnos que se dividen en dos grandes periodos: el paradigma clásico y el contemporáneo. Respecto del primero, se centra en la efectividad del líder, y se subdivide en la teoría de rasgos, las conductuales y las teorías de contingencia. Los contemporáneos incluyen el liderazgo situacional, transaccional y el transformacional.

Este último, es decir, el líder transformacional, tiene la “habilidad de desarrollar y movilizar a los recursos humanos hacia los niveles más altos de satisfacción, es decir, que los colaboradores consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos, antes de ser liderados” (Palomino, 2010, p. 43). Esta misma autora, tomando como base lo señalado por Bass & Avolio (1997) nos presenta las cuatro características que todo líder transformacional tiene: carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada. Así, también, el líder deberá manejar tres dimensiones en su rol, como son el de gestión, el interpersonal y el conceptual. El modelo de eficacia escolar toma el liderazgo del director desde la perspectiva de la corriente transformacional y le otorga un lugar protagónico como factor clave de éxito en la educación.

Participación de los padres de familia

Otra variable de indudable influencia, es la presencia e integración de los padres de familia en el proceso educativo, tanto para acompañar a los hijos en la consecución de logros de aprendizaje como para garantizar procesos democráticos y transparentes al interior de las instituciones educativas.

La Ley General de Educación de 2004 y el reciente Reglamento N°. 011-2012-ED, señalan la importancia de la familia y la necesidad de su compromiso con el desarrollo integral del estudiante. Para ello, le confiere la facultad de organizarse en asociaciones o instancias de representación, así como apela a la necesidad de su apoyo a la gestión escolar para apuntalar su mejoramiento. Sin embargo, no restringe su participación a lo estrictamente escolar, sino que reconoce que “contribuye también al desarrollo de habilidades sociales y valores éticos, a la práctica de hábitos de higiene, alimentación y descanso, así como a la organización de sus hábitos de estudio y al aprovechamiento adecuado del tiempo libre”. (MINEDU, 2012: art. 119).

Los padres y madres de familia que forman parte del sistema educativo básico nacional tienen dos opciones de participación formalmente reconocidas y reguladas por la legislación: las APAFA (Asociación de Padres de Familia) y sus órganos internos relacionados a su gobierno, participación y control; y mediante el CONEI en el que participan junto con otros actores educativos en la gestión de la escuela. Sin embargo, estos espacios están un tanto devaluados “en algunas escuelas, las malas experiencias

encontradas en la APAFA han permitido que los mismos padres cuestionen la representatividad de la organización, generando nuevas y distintas formas de participación.” (MINEDU-UMC, 2006, p. 190).

Berrios y Vásquez (2012) plantean en el modelo participativo de los padres de familia, un entramado social donde las múltiples interacciones afectan el funcionamiento de la escuela y el rendimiento de los estudiantes. Para las autoras, la participación de los padres de familia se da de dos maneras: en el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante; y en la gestión de la institución educativa.

Por esto es necesario que en el hogar se practiquen actividades para reforzar valores, hábitos y actitudes positivas que contribuyan al buen desempeño de los hijos e hijas, pero también es deseable que las familias apoyen el aprendizaje de los contenidos escolares (Berrios & Vásquez, 2012, párr. 9).

Específicamente, en el tema de gestión, las familias deben participar en las capacitaciones que ofrece el centro y en el relacionamiento que se establezca con otras instituciones del entorno. Importa también que los padres participen y exijan rendición de cuentas de lo actuado por la escuela, en una especie de auditoría social.

En esa misma línea, De la Guardia y Santana (2010) señalan tres grandes espacios de implicación de la familia: el político referido a la participación en las instancias de gestión escolar, y el contexto académico que tiene que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en el aula y el contexto de la comunidad que refiere a aquellas actividades que se desarrollan fuera de la escuela. De los tres contextos mencionados, es el vinculado a la comunidad el que despierta mayor participación de la familia.

Por su lado, Murillo señala que “el factor que más incide en el rendimiento de los estudiantes es el nivel cultural de los padres, y más concretamente el nivel de estudios de la madre” (Murillo, 2010, p.1). Esta aseveración no hace sino confirmar el papel que cumplen los padres de familia en la educación de sus hijos. En ese sentido, Cueto y Balarín (2008, p. 6) señalan su preocupación en el impacto que produce la familia, por ello “mejorar los resultados educativos de los alumnos requerirá el uso de mejores estrategias

para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos”. En especial, será importante determinar los mecanismos para que las familias de estratos pobres, de zonas rurales y de contextos adversos, puedan implicarse en la educación de los hijos, más allá de la asistencia a asambleas en las que muchas veces se tocan aspectos que no están directamente vinculados al quehacer de la escuela.

Es importante entonces que la escuela y la familia se complementen y que a esta última se le brinde orientaciones claras acerca de su rol, más allá del cumplimiento de las tareas académicas. En específico, es necesario desarrollar estrategias para que las familias de los niños que asisten a escuelas rurales pobres, se involucren de manera diferente y más efectiva, aspecto que el movimiento de eficacia escolar considera de manera más precisa.

Trabajo en redes

Desde hace aproximadamente una década, el sector educación en nuestro país viene impulsando las llamadas redes educativas rurales, que más que un programa en específico, supone una estrategia de trabajo para afrontar las características de las instituciones ubicadas en zonas rurales, sobre todo dispersas.

Rivero (2003, p. 50), señala que una red educativa rural es un “modelo organizativo que articula centros educativos próximos geográfica y culturalmente –que comparten intereses y necesidades ya por identidad o por diversidad socioeconómica, ecológica o productiva– promoviendo procesos educativos e innovadores en función de la mejor calidad del servicio educativo”. En el año 2005, con el reglamento de gestión del sistema educativo, se hablaba de redes educativas institucionales. El capítulo IV del DS 009-2005-ED, dedicaba cinco artículos a las denominadas redes educativas institucionales, definiéndolas como instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca entre escuelas situadas en el ámbito urbano o rural, con el propósito de a) elevar la calidad profesional de los docentes, b) optimizar los recursos humanos y compartir equipos, infraestructura y material educativo y c) coordinar intersectorialmente para mejorar el servicio educativo local (DS Nro. 009-2005-ED, 291725). Aparte de los criterios geográficos y culturales, la norma señalaba que había de tenerse en cuenta las facilidades de comunicación en la formación de las redes.

Desde el punto de vista organizativo, la norma señalaba que la red educativa Institucional, debía contar con una coordinación de red que funcione en un centro base (DS Nro. 009-2005-ED) y que esté bajo la dirección de un coordinador de red. A su vez, los directores de las instituciones o programas participantes, debían elaborar un reglamento interno que se definía en función de las necesidades de la red. La norma señalaba, además, funciones puntuales, entre las que destacaban la elaboración del proyecto educativo y el plan anual, la organización del centro de recursos, la promoción la capacitación docente, entre los más importantes.

Con la dación de la DS 011-2012-ED del 06 de Julio de 2012, se deroga el reglamento anterior y se establece en el artículo 140, una nueva denominación: la de red educativa, aunque en esencia su concepción sigue siendo la misma. Llama la atención que solo se le dedique el artículo mencionado y que no se haga alusión a la organización interna, funciones y al centro de recursos.

En la actualidad, la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural – DIGEIBIR - se refiere a redes educativas rurales vinculadas a las escuelas *Marca Perú*. Una red es definida, como “un modelo organizacional y de gestión que relaciona diversos elementos ubicados en un territorio determinado, que permite articular acciones, compromisos, responsabilidades desde todas las instancias del sistema educativo” (MINEDU, 2012, p. 3). Como se desprende, ya no se trata de un espacio o instancia sino que alude a un modelo y como tal está pensado de forma más estructurada y dentro de un enfoque más amplio que encaja dentro de la llamada revolución educativa (MINEDU, 2012) que el actual gobierno quiere implementar para transformar la educación, comenzando este proceso en aquellos lugares signados por la pobreza y postergación, como es el ámbito rural.

De acuerdo a información proporcionada por la DIGEIBIR, se han constituido 73 redes educativas rurales¹¹ en las 24 regiones del Perú y en la provincia Constitucional del Callao. La información proporcionada por esta dirección, señala que se atenderán 1 156 escuelas que cuentan con 56 106 estudiantes y 3 885 docentes. Las 73 redes aludidas

¹¹ Inicialmente, se focalizaron 72 redes educativas rurales. En el mes de julio de 2012, mediante RM 259-2012-ED, se incorpora la red educativa Pantoja-Angoteros en el alto Napo, conformada por 19 instituciones educativas de la provincia de Maynas, región Loreto. No se menciona el número de estudiantes, ni docentes que involucra.

estarán ubicadas en 69 UGEL de 129 distritos pertenecientes a 69 provincias del país. La inversión que supone la puesta en marcha el *Programa Nacional de Redes Rural*¹² y que se sustenta en la elaboración de 75 Proyectos de inversión Pública (PIP), asciende a 700 millones de soles. A partir de estos proyectos, será posible implementar las 73 redes planteadas por el Ministerio de Educación.

Los criterios que han hecho elegibles las zonas donde se desarrollarán las redes educativas rurales, toman en cuenta una diversidad de aspectos que podemos resumir como sigue: a) zonas que están intervenidas por otros programas intersectoriales (por ejemplo, JUNTOS); b) variable lingüística, es decir que abarquen redes tanto monolingües como bilingües; c) ubicación territorial considerando las zonas de frontera y VRAE; d) concentración de escuelas multigrado y unidocentes; e) que cuenten con acompañamiento pedagógico (PELA); f) experiencia de trabajo en red; g) que no excedan las cinco redes por UGEL; h) zonas que tengan los tres niveles educativos básicos o al menos inicial y primaria y que sean de gestión pública; i) ámbitos que reciban apoyo de la cooperación o recursos adicionales por canon; y j) que hayan sido declaradas EIB y cuenten con el compromiso de las autoridades del sector.

El enfoque de las redes educativas rurales enmarcadas dentro de una propuesta integral de escuelas denominadas *Marca Perú*, representa a nuestro entender una alternativa viable y posible de ejecutar. Su formulación, toma en cuenta la experiencia acumulada por el sector en el manejo de redes escolares, presenta claridad en su focalización y cuenta con los recursos económicos suficientes para implementarlas. Llama, sin embargo, la atención, que a la fecha no se haya ejecutado ninguna red, ni siquiera a manera de piloto y no por un tema de una carencia presupuestal. Una hipótesis que podría desprenderse de esta situación, es que la falta de implementación tenga que ver con la escasez de equipos especializados que puedan llevarla a la práctica, especialmente, en las zonas donde operarían estas redes. Los recursos técnicos y profesionales podrían ser una limitante que estaría frenando la implementación.

¹² Es la denominación que se le da en el documento del MINEDU que da cuenta de los logros alcanzados en el primer año de gestión.

CAPÍTULO 2

TRES FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR DEL PROGRAMA *CONSTRUYENDO ESCUELAS EXITOSAS* IMPLEMENTADO POR UNA ORGANIZACIÓN PRIVADA EN ZONA RURAL

En el capítulo precedente, se comentó acerca de la necesidad de responder a las características de la población escolar de sectores rurales pobres del país con calidad y equidad. Debido a ello, es que tanto el sector público como el privado vienen comprometiéndose en este propósito y desarrollando acciones y programas en el ámbito específico de la educación, lo que significa que es posible revertir años de olvido de un significativo grupo de peruanos que no acceden a los beneficios del crecimiento y desarrollo que experimenta el país.

Una de las intervenciones aludidas es la implementada por el Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE) mediante su programa *Construyendo escuelas exitosas*, inspirado en el modelo de eficacia escolar.

Este modelo surge en los años sesenta tomando como base, entre otros, los estudios de clima escolar y programas de mejora en estas instituciones (Baez, 1994). Constituye también un hito, el estudio que James Coleman hace público en 1966, señalando que poco o nada influye la escuela en los logros de aprendizaje de los estudiantes. A decir de Baez (1994), esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento. Otros investigadores decidieron analizar aquellas escuelas que mostraban resultados positivos, encontrando que la eficacia en la escuela, depende de ciertos factores que activados producen cambios significativos en los aprendizajes de los estudiantes.

En este capítulo, se busca analizar tres de los factores que forman parte del modelo de eficacia escolar, como son el liderazgo directivo, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas desarrollado por el programa *Construyendo escuelas exitosas*. Esta aproximación, se abordará a partir del análisis documental de dos textos, uno de ellos (PT) de carácter fundacional, que refleja las bases sobre las que se asienta el programa; el otro (P), una variación que se deriva del primero y que es adaptado a

solicitud de una organización que forma parte de una empresa privada que desarrolla proyectos sociales en las comunidades donde opera.

2.1 La contribución de las empresas y organizaciones privadas en la mejora de la calidad y equidad educativa

La empresa privada en nuestro país cumple un rol muy importante vinculado, principalmente, a la generación de riqueza, creación de puestos de trabajo y la contribución al bienestar de los ciudadanos mediante la producción de bienes y servicios. Pero su aporte no se agota en un buen rendimiento económico financiero y cumplimiento tributario: va más allá, al cumplir una función social a favor del público objetivo al que se dirige y a las comunidades circundantes a sus centros de operación, especialmente si forman parte del sector extractivo de la economía.

El concepto que más se acerca al nuevo rol que cumplen las empresas, tiene que ver con su compromiso con el desarrollo sustentable y con las dimensiones que ello implica, tanto en el aspecto económico, ambiental y social. A medida que las empresas extienden su contribución hacia otros ámbitos más allá del retorno de la inversión y las utilidades, se introduce un nuevo concepto –aunque algunos consideran que tiene larga data- que tiene que ver con este nuevo rol que asume y la que requiere de ella ser *socialmente responsable*.

El concepto de responsabilidad social empresarial ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo, que la identificaban con la filantropía o la no contaminación del medio en que opera, para constituirse en parte de la ética del accionar empresarial con todos los grupos de interés (*stakeholders*) con los que se vincula.

Si bien el concepto de responsabilidad social empresarial (RSE) no es nuevo, sí lo es la dimensión actual que se le otorga. “Una empresa socialmente responsable busca el punto óptimo en cada momento entre la rentabilidad económica, la mejora del bienestar social de la comunidad y la preservación del medio ambiente” (Fernández, 2009, p.19). Es en ese marco, de manera obligatoria o voluntaria, que la RSE se viene abriendo paso entre las organizaciones empresariales en el mundo, y el Perú no es una excepción. “En nuestro país, la RSE hace 20 años era una quimera para muchas personas. Pocos

habían oído hablar sobre el tema. Paradójicamente, las empresas extractivas fueron las primeras en reconocer y cuidar su medio ambiente y entorno. Tuvieron que pasar varios años más para que otras empresas coloquen el tema de RSE en su agenda” (Altamirano, 2011, p.2).

Las acciones vinculadas a la RSE en nuestro país, están presentes al interior de las empresas y en algunas organizaciones que las agrupan como CONFIED y Perú 2021. Esta última institución, fundada en 1994 tiene entre sus objetivos difundir y promover la responsabilidad social como metodología de gestión empresarial. La integran 63 empresas de diversos sectores de bienes y servicios.

Las empresas peruanas que incorporan la responsabilidad social en su gestión, desarrollan una serie de programas sociales especialmente dirigidos al ámbito de la salud, nutrición y educación. Vinculado a temas educativos, es importante resaltar que la Ley N° 28044, Ley General de Educación, dedica el artículo 24 al papel que cumplen las empresas en el desarrollo educativo nacional, en lo que tiene que ver en el diseño de políticas educativas, promoción de alianzas estratégicas, participación en el desarrollo de programas en el territorio donde se asienta y el mejoramiento del desempeño laboral de su personal. La norma aludida no sólo le garantiza la libertad para constituir empresas educativas de carácter privado, sino que permite que estas organizaciones participen y contribuyan con acciones hacia la comunidad sea a través de la articulación intersectorial o con programas que las empresas implementan en sus ámbitos de intervención.

Los programas educativos que desarrollan las empresas en el marco de la RSE en nuestro país, son variados y tienen que ver con iniciativas de mejoramiento de la educación básica, inclusión digital, becas a estudiantes destacados, promoción del arte y la cultura, auspicio de eventos educativos o científicos, entre otros.

Un elemento disparador de los programas de RSE en los últimos años fue el *Programa de solidaridad con el pueblo*, (conocido como *Aporte Voluntario Minero*). Fue un acuerdo establecido entre las empresas mineras y el gobierno de Alan García para hacer una contribución extraordinaria y durante cinco años, a proyectos de inversión social en las zonas de intervención directa de las empresas como en la región en que se ubican.

De acuerdo con los datos ofrecidos por la Sociedad Nacional de Minería Petróleo y Energía, hasta diciembre del 2011, el monto del apoyo brindado dentro el *Programa minero de solidaridad con el pueblo*, ascendió a S/. 2 285 206 403.39, divididos entre el fondo local, fondo regional y a la Comisión de la Verdad. En el caso del fondo local, las empresas destinaron la mayor cantidad de proyectos al rubro educación, más del 25%, los que insumían el 13% del total del presupuesto a 2011. La región que recibió mayor aporte local, es Áncash, con casi 40%, seguido por Arequipa (25%), Cajamarca (4%) y Cusco (7,7%). Igual situación se repite con el aporte al fondo regional, aunque la asignación de recursos a los proyectos educativos es del orden del 24% del presupuesto.

Las intervenciones en el ámbito educativo han sido destacadas y dirigidas tanto a la mejora de infraestructura como de desarrollo de capacidades: “solo en el área de Educación se ha mejorado la infraestructura y/o equipado de 4 218 colegios beneficiando a más de 298 mil alumnos de los niveles de primaria y secundaria, y se capacitó a 14 436 profesores” (SNMPE, 2011, párr. 7).

El rubro infraestructura sigue siendo el que consume mayores montos tanto locales como regionales a pesar que el programa señalaba que no menos del 30% del presupuesto debe estar destinado a educación, salud y nutrición/alimentación.

En total fueron 40 las empresas mineras que han aportado a este programa desde su creación; 27 pertenecen a la Sociedad Nacional de Minería Petróleo y Energía y 13 son organizaciones no asociadas.

Sin embargo, no solo fueron las empresas mineras las que desarrollaron este tipo de intervenciones. Esta coyuntura generó que diversas instituciones ofrecieran programas de RSE que pudieran canalizar estos fondos y que estuvieran dirigidas al campo de la educación, salud, nutrición, alimentación, como los más importantes. En otros casos, las propias empresas integraron una línea de RSE dentro de su gestión y son ellas las que administran estos programas de forma directa. Es el caso de empresas del sector agroindustrial, alimentos, bebidas, energético, pesca, telecomunicaciones y financiero, que vienen dirigiendo sus programas a distintos grupos de interés en variados temas como desarrollo local, medio ambiente, patrimonio cultural, negocios inclusivos que se suman a los ya mencionados.

Una de las asociaciones que viene canalizando la RSE en los últimos años, es el Instituto Peruano de Acción Empresarial –IPAE–, que diseñó entre el año 2006 y 2007 un programa educativo dirigido a la mejora de la calidad y equidad de la escuela rural y urbano marginal de la zonas de pobreza y pobreza extrema denominado *Construyendo escuelas exitosas*. Su concepción se dio en el marco del aporte minero voluntario. En las próximas líneas, se explicará con mayor amplitud esta propuesta y se incidirá en tres de los factores que la propuesta señala como integrantes de su modelo: liderazgo directivo, participación de los padres de familia y trabajo en redes educativas.

2.2 Programa *Construyendo escuelas exitosas*

El Instituto Peruano de Acción Empresarial, más conocido como IPAE, fue fundado en 1959 por un grupo de empresarios convencidos de la necesidad de aportar al desarrollo institucional del país. Su denominación original fue la de Instituto Peruano de Administración de Empresas, nombre que permitió el cumplimiento de uno de los objetivos prioritarios referido a la capacitación y formación del recurso humano de las empresas nacionales. Por ello, sus actividades iniciales estuvieron dirigidas a organizar conferencias y eventos que trataron temas vinculados a la economía, negocios y técnica de ventas.

La institución transitó por varias etapas y procesos que fortalecieron su misión y propósito, aglutinando lo más representativo del empresariado nacional, aunque supo adecuarse a los cambios del entorno y a las exigencias de la globalización. “Atendiendo a los cambios que se vivieron en el país y el mundo, IPAE se ha reestructurado y adecuado para hacerles frente y canalizarlos en beneficio del país” (IPAE, 2011, p.10). En efecto, de la capacitación como centro de su atención, pasó a promover el desarrollo empresarial, propiciar el diálogo con el gobierno y la academia a fin de lograr el bienestar de la mayoría. Actualmente, IPAE define su papel como una “fuerza propulsora del desarrollo empresarial, nacional y educativo, y promotora de una visión compartida de largo plazo, orientada a canalizar el esfuerzo colectivo de los peruanos hacia el bienestar general” (IPAE, 2012).

Desde esa misión, la institución crea lo que hoy es la *Escuela de empresarios*, pero no se agota en ella su compromiso con la educación. En efecto, 1992 y de acuerdo a un

mandato de la Conferencia Anual De Empresarios (CADE), se funda la Escuela de Directores y Gestión Educativa –EDYGE- que comienza a ejecutar diversos programas desde 1994, con el propósito de asegurar la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes mediante una gestión institucional eficiente. Con el apoyo de la Fundación Ford se dio inicio a un programa de formación para gestores de escuela cuya duración fue de dos años. Así también, se comienza a participar en las licitaciones de capacitación del Ministerio de Educación para la formación de directores de escuelas públicas tanto de Lima como de diversas ciudades del país. La experiencia fue muy importante y dada la demanda por seguir formando directores de escuela con una visión diferente de lo que es una institución educativa, es que se lanza en el 2007 un diplomado de un año de duración denominado *Gestión empresarial aplicada a la educación*.

Debido al fuerte vínculo de la EDYGE con la temática educativa y conocedores de las necesidades de la educación pública, especialmente, rural y urbano marginal, es que se comienza a preparar en el 2006 una propuesta para mejorar la escuela primaria pública rural que permitiera a las empresas atender de manera eficiente la problemática de la calidad y equidad educativa. Coincide su inicio con el programa de *Aporte minero voluntario*, descrito en el capítulo anterior, lo que permitió ofrecer a las empresas un producto estructurado y adecuado a este fondo solidario. De esta manera, las empresas que mostraron más interés en contar con el programa fueron las mineras, seguidas del sector eléctrico. Así, en mayo del 2007, se vende la primera propuesta a una empresa que con operaciones en San Ramón y, meses más tarde, a una minera que desarrolla su actividad en tres zonas de la Región Pasco. Con la constitución de cinco redes, se inicia formalmente la ejecución de la propuesta, y desde entonces, otras tantas empresas que trabajan en distintas zonas del país vienen apostando por el programa *Construyendo escuelas exitosas*.

Este programa implementado desde el 2007, viene contribuyendo al desarrollo humano de las poblaciones intervenidas a través de la implementación del modelo IPAE de gestión de escuelas exitosas, que promueve el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas de diversas zonas del país. “La finalidad de este programa es potenciar la gestión de las instituciones educativas que atienden a la población de zonas rurales y escasos recursos económicos, de forma que aseguren que todos los estudiantes aprendan y alcancen desarrollo humano a pesar de las condiciones de adversidad en las que se

encuentran” (IPAE, 2007, p. 3). De esta manera, se busca mejorar el rendimiento de los estudiantes en lectoescritura, razonamiento matemático, habilidades comunicativas, socialización y aprendizaje autónomo mediante la implementación del modelo de gestión que tiene la institución.

Este modelo incorpora los factores de éxito educativo identificados en diferentes experiencias e investigaciones, inspirados en el movimiento de eficacia escolar y ha sido validado por expertos nacionales e internacionales. Mediante la conformación de redes socio educativas, se reúne a instituciones educativas seleccionadas del nivel primario, organizaciones de la comunidad y otros actores sociales, involucrándolos en los esfuerzos por mejorar la calidad educativa y de esta manera responsabilizándolos del aprendizaje de los estudiantes. Así, durante el desarrollo del programa, se van potenciando las capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, se aúnan esfuerzos a través de alianzas con diversos actores sociales, y se asumen compromisos para apoyar a los niños que requieren mayor atención.

Como se ha mencionado en el acápite 2.4 del primer capítulo, este programa está dirigido a todas las empresas e instituciones que desean incluir, como parte de su gestión, un programa de responsabilidad social capaz de transformar las escuelas de las comunidades seleccionadas en escuelas exitosas, generar sólidas relaciones con las comunidades y formar un recurso humano capaz.

Para ello, las empresas seleccionan el ámbito de intervención donde requieren implementar el programa y donde se organizan las redes. Generalmente, concuerda con sus zonas de influencia directa o localidades que van a ser próximamente involucradas en sus operaciones. Cuando se trata de lugares de geografía dispersa, se propone la selección de un máximo de 10 escuelas, que por tratarse de zonas rurales, son instituciones unidocentes o multigrado. Aparte de esta consideración, se busca que el número de estudiantes involucrados sea de aproximadamente 600; y que los docentes no excedan de 25, por tratarse de una propuesta que se centra en el acompañamiento pedagógico en aula.

2.2.1 Características del programa

El programa *Construyendo escuelas exitosas* tiene como propósito central contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los niños a través del desarrollo de los aprendizajes en la educación primaria. Concretamente, se plantea como objetivo específico, la mejora en el rendimiento académico de los niños de las escuelas intervenidas en lectura y escritura, razonamiento matemático, habilidades comunicativas, socialización y aprendizaje autónomo, mediante la implementación del Modelo de gestión educativa de IPAE. “El modelo IPAE de gestión de escuelas exitosas se fundamenta en sólidas investigaciones teóricas y recoge la experiencia educativa internacional y la propia, en la cual las escuelas logran que los estudiantes aprendan a pesar de trabajar en contextos y condiciones difíciles”. (IPAE, 2007, p.13).

Este programa es ofrecido a las empresas como una alternativa a considerar en la gestión de sus proyectos de responsabilidad social. Una vez que se toma la decisión de implementarlo, los responsables por parte de IPAE, coordinan con los representantes de las empresas para focalizar las zonas de atención, completar la información que se requiera y proceder con la suscripción de un convenio de cooperación. El costo del programa es asumido por la empresa, la misma que se compromete a contribuir anualmente con un monto definido.

A lo largo de los cinco años de intervención, el programa se dirige a implementar un modelo de gestión centrado en el liderazgo que busca:

- a. Crear una cultura de calidad, donde los alumnos aprendan.
- b. Organizar las escuelas para crear una red de aprendizaje.
- c. Vincular la escuela con la comunidad.
- d. Hacer que la comunidad participe en el proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo el trabajo en las comunidades donde se interviene, se selecciona un coordinador, quien reside en la zona durante la ejecución del programa. Como se requiere un profesional con capacidades no solo pedagógicas, sino de gestión y con un claro liderazgo, los coordinadores pasan por un proceso intensivo de capacitación que los habilita en los procesos y productos que se requieren obtener a lo largo del programa. Es

él quien representa a IPAE en la zona de trabajo y quien ejecuta las actividades durante el calendario escolar.

La implementación del programa *Construyendo escuelas exitosas*, se lleva a cabo a partir de tres componentes: organización, desarrollo de capacidades y calidad (denominado hasta el 2010 como *monitoreo*).

- a) **Organización:** es el primer aspecto que se aborda y que se basa en la organización del conjunto de escuelas de una localidad en una red socioeducativa para que desarrollen una gestión ágil, participativa y eficiente. Además, se capacita a los actores educativos de la comunidad para que ejerzan un liderazgo orientado al éxito, generando una cultura de emprendimiento y calidad que permita lograr el desarrollo local y se vea reflejada en un nivel superior de aprendizaje de los alumnos.

Cada red de escuelas tiene tres niveles organizativos, cuya implementación permite un mejor desarrollo y evaluación de los objetivos trazados, para alcanzar como resultado “que los actores de la comunidad cuentan con un sistema de participación y organización que los hace responsables del desarrollo educativo de las escuelas primarias de su localidad”. (IPAE, 2007, p.14).

i. **Coordinación de red**

Es un órgano consultivo y de apoyo de la red. Está integrado por diversos actores locales como representantes de organismos públicos y privados, ONG, Iglesias, presidentes de comunidades, juntas de regantes, directores de las escuelas participantes, entre otros.

ii. **Dirección de escuela exitosa**

Es el órgano ejecutivo de cada institución educativa. Está compuesto por el director, personal directivo, dos docentes y un padre o madre de familia. Ellos toman decisiones sobre el proyecto curricular, el monitoreo y el apoyo a los procesos pedagógicos. Puede descansar en el CONEI.

iii. **Los círculos del éxito**

Son espacios participativos en cada institución educativa, donde los padres y madres de familia interactúan con los docentes a fin de dar solución a

diversos problemas que plantea el desarrollo curricular. Es equivalente a los comités de aula.

- b) Capacitación: componente dirigido a asegurar el aprendizaje de los estudiantes para lo cual se desarrollan nuevas capacidades en los actores educativos. El resultado esperado está orientado que “los actores educativos de la comunidad están capacitados para liderar el desarrollo educativo, apoyar los aprendizajes de los niños en el aula, la escuela, la familia y la comunidad” (IPAE, 2007, p.14). Esto se logra mediante jornadas con directivos, talleres con docentes, y encuentros con madres y padres de familia. Este trabajo, además, es complementado con asesorías presenciales constantes del coordinador de red y con un trabajo de apoyo mediante Internet.

Por otro lado, tanto los directivos de las escuelas como los profesores, reciben anualmente un diplomado acreditado por una universidad que les permite contar con puntaje para ascender en la carrera pública magisterial.

Finalmente, es importante mencionar que el programa *Construyendo escuelas exitosas* basa su propuesta pedagógica en el Diseño Curricular Nacional, y toma en cuenta los recursos que el sector educación utiliza en el nivel primaria.

- c) Calidad: los avances del programa son monitoreados permanentemente con el fin de obtener información que permita evaluar el cumplimiento de los objetivos y determinar las medidas que conviene introducir para asegurar el logro de las metas. Como resultado se busca que “los actores de la comunidad orientan su trabajo al logro de objetivos y cuentan con estrategias para garantizar la calidad de los procesos educativos, orientar su trabajo a obtener resultados, alcanzar metas y rendir cuentas” (IPAE, 2007, p.14).

Lograr cambios positivos en la escuela no es fácil, ni rápido. Por esta razón, el programa *Construyendo escuelas exitosas* se implementa a lo largo de cinco años generando en cada uno de ellos habilidades fundamentales para lograr el desarrollo humano de los estudiantes. Se atiende de manera simultánea, lo seis

grados de educación primaria, priorizando en cada uno de ellos planes pedagógicos para fomentar el aprendizaje de los alumnos:

- 1º Año: Plan *Leo* (lecto-escritura)
- 2º Año: Plan *Pienso* (razonamiento lógico matemático)
- 3º Año: Plan *Me comunico* (comunicación)
- 4º Año: Plan *Me integro* (socialización)
- 5º Año: Plan *Aprendo a aprender* (aprendizaje autónomo)

Estos componentes guían las actividades en las aulas, los hogares y en la comunidad, y se expresan en metas pedagógicas que permiten medir el grado de éxito del programa en cada institución educativa.

Mediante el monitoreo se mide el progreso del programa y se obtiene información para alimentar y reorientar los procesos, teniendo en cuenta que la finalidad de la intervención es implementar el modelo y lograr las metas pedagógicas anuales.

La información recogida es sistematizada en una web que permite realizar un seguimiento pormenorizado de los indicadores de avance del programa, el mismo que se encuentra a disposición de las empresas aportantes y los beneficiarios.

Para que los auspiciadores cuenten con una métrica clara de los avances de los estudiantes, se aplica anualmente pruebas de entrada y salida, comparando el nivel de rendimiento del estudiante al inicio del año escolar con los resultados al final del mismo, lo que permite ver cuál ha sido la evolución que ha tenido el alumno, la escuela a la que pertenece y la red de la que forma parte. El compromiso que se asume mediante convenio (contrato) con la empresa garantiza lograr un incremento en el aprendizaje de al menos 20% anual en todos los seis grados que conforman la educación primaria.

El diseño del programa estuvo a cargo de un equipo de profesionales de la educación con amplia experiencia en gestión de la educación. Una vez concluido su diseño, fue validado por dos reconocidos expertos quienes emitieron un informe positivo acerca de su coherencia y viabilidad, planteando algunas

recomendaciones que fueron incorporadas por los responsables de su implementación.

- a) Propuesta técnica del programa *Construyendo escuelas exitosas* (P.T.): considerado el documento base sobre el que descansa la intervención. Fue elaborado por un equipo de profesionales durante el 2006-2007 dedicados exclusivamente a su diseño. La propuesta técnica es la que se presenta a las empresas u organizaciones interesadas y forma parte del contrato que formaliza los compromisos que se asume en su ejecución durante los cinco años de implementación.

Para la presentación a las empresas que han expresado interés en auspiciar el programa, se consigna en el documento el nombre de esta y se agrega en el acápite denominado *focalización de la propuesta*, la zona de intervención seleccionada y organizada a partir de una o varias redes en las que se indica el nombre de la escuela, código modular, localidad (o comunidad), número de niños y docentes.

Para el año 2007, que implicó la puesta en marcha de la intervención, fueron dos las empresas que confiaron en la propuesta, instalándose cinco redes, una de las cuales se ubicó en la zona de San Ramón (región Junín) y las otras cuatro, en la provincia de Pasco (región Cerro de Pasco). Para ello, se contrataron cinco docentes para que cada uno de ellos asuma una red y se constituya en la zona de trabajo. Desde la ciudad de Lima se brindaban las facilidades para la ejecución del proyecto, dando el soporte administrativo y pedagógico para las actividades previstas.

Sin temor a un error, la propuesta técnica se constituye en el documento de mayor importancia para el programa y sobre el que se han rediseñado otros que han requerido de alguna adaptación especial a solicitud de la empresa auspiciadora.

- b) Proyecto especial (P): es una derivación de la propuesta técnica original, que fue concluida en el 2009 a solicitud de una empresa minera que estaba interesada en aplicar parte de su fondo a un conjunto de redes en una región del país. Dada la magnitud de la solicitud y la necesidad de operar con una lógica de gerencia descentralizada que no estaba prevista en la propuesta original, se adecua y prepara

el proyecto que, adicionalmente, debía considerar un componente nuevo para el programa: el voluntariado empresarial.

Durante los tres años que se desarrolló este proyecto, se diseñaron tres propuestas independientes, pero que contenían las recomendaciones o aportes recibidos de la experiencia anterior. Para el presente análisis, se tomará en cuenta la primera versión planteada para el año 2009.

En su elaboración, el equipo inicial que diseñó la propuesta técnica del programa *Construyendo escuelas exitosas*, actuó como asesor y apoyó, puntualmente, en la redacción de algunos capítulos de la propuesta, debido a que la responsabilidad estuvo a cargo de otro equipo conformado por profesionales de la misma institución. Sin embargo, se produjo una interacción constante con la empresa aportante para definir con precisión los alcances del mismo, especialmente porque la propuesta debía enmarcarse en el enfoque que manejaba dicha empresa.

Un elemento adicional diferenciador de esta propuesta, es que se constituyó en la zona de intervención un equipo de trabajo con 25 profesionales para que atendiera las 14 redes. Estuvo integrado por un gerente de sede, un administrador, cinco especialistas de área, cuatro monitores de sede y catorce coordinadores de red. “Los beneficiarios directos del proyecto serán los directores, docentes y estudiantes de primero a sexto grado de primaria de 100 escuelas asociadas a un total de 14 redes escolares que la asociación patrocina” (IPAE, 2009, p. 3). La meta de atención la constituyeron 4 862 alumnos, 299 docentes y 100 directores.

2.2.2 Análisis de tres factores de eficacia escolar que recoge el Programa

En la primera parte de esta investigación, se señaló la importancia de la educación y la necesidad de atender la problemática de la escuela rural en el país. El movimiento de eficacia escolar cuenta con un repertorio de factores que explican cómo lograr que una institución educativa logre el éxito. Por ello, se buscó analizar los factores de éxito que están presentes en el programa *Construyendo escuelas exitosas* para que a la luz de la

literatura sobre el tema, se pueda aportar en la revisión de algunos conceptos que mejoren la propuesta.

Para lograr este cometido, se analizaron los factores de éxito que generan escuelas eficaces según la clasificación seguida por Muñoz-Repiso (2000) y de la cual tomamos tres: liderazgo directivo, participación de la familia y trabajo en redes educativas, que constituyeron nuestras categorías de estudio. Para cada una de ellas, se analizaron las subcategorías: objetivo/finalidad; características; principales actividades y verificación/evaluación.

A continuación, se verá cómo han sido enfocados cada uno de los factores en los mencionados documentos, tomando en cuenta para cada uno de ellos, las subcategorías propuestas.

a) Liderazgo del director

Respecto a la finalidad del liderazgo del director, tanto en la propuesta técnica (P.T.) como en el proyecto especial (P), se destaca su importancia como uno de los factores de éxito de las escuelas, específicamente, una de las seis variables que forman parte del modelo IPAE de gestión educativa. Se menciona en la propuesta técnica (PT), que “el modelo IPAE de gestión de escuelas exitosas está centrado en el liderazgo participativo” (P.T., p. 7), marcando desde el inicio un enfoque específico de lo que este factor significa, y de la necesidad que esté orientado hacia un liderazgo transformacional. El director de una escuela *debe mostrar un liderazgo pedagógico fuerte*, indicando como resultado que “el equipo directivo muestra un liderazgo claro, con una fuerte presencia en la escuela, con capacidad para generar de forma participativa y colaboradora una planificación institucional” (P.T., p.12). Como se puede ver, el liderazgo no está centrado necesariamente en el director, sino en un equipo directivo, aspecto que va de acuerdo con el estilo transformacional mencionado y con el enfoque del modelo de eficacia escolar.

En cuanto a las características del liderazgo, tanto el proyecto (P) como la propuesta técnica (P.T.), señalan un conjunto de atributos que definen el liderazgo directivo transformacional: como son las “altas expectativas en torno a los resultados académicos

de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, clima seguro y disciplinado; y evaluaciones frecuentes del progreso educativo” (P.T., p. 8). En la propuesta técnica (P.T.) se amplían un poco más las características del equipo directivo, al señalar que requiere “un clima de respeto a los estudiantes y de altas expectativas acerca de sus logros, y una relación entre estudiantes y docentes basada en la confianza, la apertura y la tolerancia, tanto en cada aula como en la institución educativa” (P, p. 4).

Por otro lado, la propuesta técnica (P.T.) incide en algunos factores internos del trabajo en equipo, al señalar que “se promueve un tipo de liderazgo que favorece el trabajo en equipo, la solución saludable de conflictos, el establecimiento de un sistema de comunicación claro y empático.” (P.T., p. 12). El proyecto (P) explica, además de lo señalado, que el liderazgo toma en cuenta “los vínculos con la comunidad que permiten a la escuela aprovechar el capital cultural y social de las diversas organizaciones del entorno” (P, p. 4). La connotación de la escuela en un entorno específico que debe ser capitalizado por la institución educativa, es un aspecto que no se explica en la propuesta técnica desde la concepción del liderazgo directivo; sino en el discurso de la problemática de la escuela rural.

Una de los aspectos que no ha sido encontrado como característica, es el tema de la autonomía dentro del factor liderazgo directivo. Es cierto que la política educativa no ofrece a la escuela pública un amplio margen de autonomía, salvo el caso del movimiento *Fe y Alegría* que implementa “una gestión privada de recursos públicos; sin con ello abandonar el carácter público y gratuito de la educación que brinda” (Badillo, 2009, p.75). La autonomía, como menciona Bolívar (2004) es un tema de abordaje necesario y urgente. Tiene la particularidad de no poder ser total, en la medida que la escuela pública no puede dar sus propias normas, pero sí debería estar presente de una manera relativa. “Además, se debe distinguir la «autonomía», como capacidad de los agentes educativos centros, profesores, alumnos y familias para tomar decisiones propias, de la «descentralización», como distribución territorial del poder o transferencia de competencias en educación” (Bolívar, 2004, p. 8). Es en esta línea que se esperaría que los documentos analizados interpreten la autonomía y la integren dentro de lo que significa el liderazgo directivo, sin embargo, no se encuentra presente.

Sobre el tema de la autonomía es importante mencionar, que lo más avanzado que se ha logrado hasta el momento en el país, es el proceso de descentralización educativa que se incorpora en la Ley de Educación, donde:

Se retoma y promueve una gestión descentralizada en la cual se busca revertir la estructura vertical y centralista del Ministerio de Educación a una participación mucho más autónoma de las escuelas, las cuales se constituyen como la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo, según el artículo 66. (Álvarez, 2010, p. 19).

La descentralización por tanto, podría ser el hilo conductor hacia una mayor autonomía de los centros escolares, donde se combine la regulación del Estado, con la participación de los actores educativos.

En relación a las actividades que involucra el liderazgo directivo, los documentos analizados no señalan acciones dirigidas a potenciar los consejos regionales ni locales en lo que se significa el liderazgo de las escuelas; tampoco se señala expresamente el papel de los CONEI, que serían los espacios naturales de participación en el fortalecimiento del liderazgo directivo. La propuesta técnica (P.T.) menciona que el programa es “viable porque incluye (entre otros), el liderazgo transformacional de la DRE y la UGEL” (P.T., p. 32), pero no se encuentra expresada de qué manera se concreta su participación.

Por otro lado, el texto del proyecto (P) indica como uno de los resultados esperados de la intervención: “funcionarios de la UGEL, directivos, docentes y familias, han desarrollado capacidades de liderazgo y pedagógicas y mejorado su desempeño educativo en la escuela, el aula, la comunidad y el hogar”. (P, p. 35). A pesar de ser el proyecto (P) un documento que se deriva de la propuesta técnica (P.T.), expresa con mayor precisión el resultado que se espera en cada uno de los años de intervención, colocando, por ejemplo para el primer año “que un 50% de los especialistas en gestión institucional de UGEL capacitados por el proyecto han mejorado sus capacidades para asistir a las escuelas en el fortalecimiento de su liderazgo, la planificación estratégica y la generación de alianzas por la educación” (P, p.35).

La propuesta técnica (P.T.) indica un conjunto de capacidades que adquirirá una escuela exitosa, es decir, presenta un perfil que debe alcanzar a lo largo de los cinco años de

trabajo, indicando: “una dirección que ejerce liderazgo y que se manifiesta en los siguientes aspectos: tener visión, movilizar al profesorado, planificar el proceso de cambio, facilitar las transformaciones organizativas y curriculares, evaluar y dar refuerzo, gestionar los conflictos” (P.T., p.10). Además, se señala que se logrará “liderazgo en la planificación, liderazgo transformacional institucionalizado en la institución educativa y líderes educativos que gestionan el talento y las potencialidades de los equipo humanos”. (P.T., p. 29). No se encontró una declaración similar en el caso del proyecto.

En concreto, para propiciar el liderazgo transformacional, la propuesta técnica (P.T.) plantea un conjunto de actividades dirigidas a los directores de las escuelas, denominadas “jornadas de trabajo con directivos”. Tiene como finalidad, “generar en ellos capacidad de gestión y liderazgo para conducir con éxito sus instituciones educativas” (P.T., p.17). No se menciona en concreto cómo serán estos espacios, solo que serán conducentes a un diplomado en gestión, planificación y proyectos que cada año tendrá una acreditación de 200 horas.

Se mencionan como *otros logros del programa* que al cabo de los cinco años, se desarrollarán “16 jornadas con directivos, talleres para la mejora de instrumentos de gestión y asesoría permanente. A través de estas actividades se desarrolla una adecuada capacidad de gestión centrada en el liderazgo y atender las necesidades específicas de cada escuela de manera eficiente.” (P.T., p. 31).

En las actividades se menciona en la propuesta técnica (P.T.), el establecimiento de la línea de base. En ella, se manifiesta que se levantará información de la percepción de los actores educativos, entre ellos los directivos, acerca de la gestión de la escuela. “La información se recoge mediante cuestionarios organizados en torno a los factores de éxito que plantea el Programa, es decir, liderazgo (entre otros)....” (P.T., p. 19). No se menciona qué se hará con esta información, ni cómo se contrastará con los resultados que se logren al finalizar la intervención.

En lo que se refiere a la verificación/evaluación del liderazgo directivo se establece que el resultado final al cabo de los cinco años, permitirá contar, además de la coordinación de red y los círculos de éxito, con una dirección de escuela fortalecida, que se constituye en un “órgano ejecutivo para cada institución educativa encargada de diversificar el

currículum..... al finalizar la intervención, esta estructura organizativa funciona de manera autónoma y eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza” (P.T., p.31). No se encontró en el documento del proyecto (P), una alusión similar; no se enfoca el trabajo directivo por escuela, sino como se ha mencionado, está orientado a mejorar la labor de los órganos intermedios, que son los encargados de asistir a las escuelas en su labor administrativa, pedagógica e institucional.

En el documento de la propuesta técnica (P.T.), se establecen un conjunto de competencias que logrará el directivo, en lo que se denomina un “perfil de salida” (P.T., p. 26). Dicho perfil, cuenta con todos los elementos de una dirección escolar eficiente y transformadora que atiende las distintas dimensiones de su quehacer y muy orientado al trabajo con la comunidad, por ejemplo: “tiene una visión compartida y consensuada con la Comunidad sobre la gestión educativa” (P.T., p. 26). Sin embargo, al analizar los mecanismos de verificación/evaluación del liderazgo directivo, no se encontraron cuáles son los criterios para valorar si el programa ha logrado generar de manera efectiva, un liderazgo distributivo y transformador como lo expresa en distintas partes del documento.

En el caso del proyecto (P), cuando se aborda la problemática de la educación rural en el país, se presenta un diagnóstico interesante acerca de los directores de escuela; se menciona que “no conocen acerca de los efectos de la cultura organizacional en el aprendizaje de los niños, las nuevas herramientas para la gestión y administración, ni reciben apoyo para evaluar y mejorar la conducción de su centro educativo o de las redes con otras escuelas y desarrollar alianzas para incrementar el impacto de su trabajo educativo”. (P, p. 23). Sin embargo, no se identificó directamente una mención a la evaluación del liderazgo directivo.

Si es importante resaltar que el proyecto (P) le dedica un espacio al tema de la evaluación, medición y el monitoreo, que no encontramos en el documento de la propuesta técnica. Incluso el proyecto (P) tenía previsto en su organigrama la contratación de un especialista de monitoreo y evaluación, quien procesaría la información general que se recogía a partir del trabajo de campo de los coordinadores. El documento de proyecto (P) refiere que la forma que se levantará la información de los directores será la siguiente: “reciben la visita cordial del coordinador de IPAE, esta se desarrolla durante la mañana. Se acompaña al directivo durante su labor en la IE, comparten experiencias o

intercambian información que contribuya a mejorar su labor para la adecuada implementación del modelo de gestión IPAE”. (P, pp. 100-101). Como se ve, esta alusión refiere más al proceso y forma como se obtendrá la información y no ofrece información directamente relacionada a la subcategoría verificación/evaluación.

Finalmente, es importante señalar que en términos generales, en la propuesta técnica (P.T.) hay una explicación más amplia del liderazgo y de las formas que este puede ejercerse en la escuela. Hay una clara referencia al enfoque de mejora de la eficacia escolar y a los roles que juega la dirección en el liderazgo. Así, también, hay un desarrollo teórico de este factor, acompañado de una profusa literatura extraída de los principales autores del tema y que le da un resignificación al liderazgo escolar. No se encuentra el mismo énfasis en el texto del proyecto (P).

b. La participación de los padres de familia

De acuerdo con Murillo, la escuela debe ser un espacio participativo. “Una escuela donde estudiantes, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto, participan de forma activa en las actividades; están involucrados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones” (2011, p. 8).

Por otro lado, es importante para el niño mantener una continuidad entre la escuela y el hogar, sin importar el grado de capital cultural que esta tenga. Cueto y Balarín señalan al respecto que “la literatura a este respecto sugiere que se puede encontrar conocimiento relevante, incluso, en comunidades o familias con capital social y cultural aparentemente limitados. Se pueden crear vínculos hogar-escuela incorporando el conocimiento local al trabajo de la escuela”. (2008, p.9). Crear pues estas conexiones entre el hogar y la escuela, le otorga otro rol al padre y a la madre de familia y les hace partícipe de los logros que alcanzan los hijos.

Al igual que en el caso del liderazgo, los padres de familia son reconocidos en la propuesta técnica (PT) y en el proyecto (P) como factores importantes para lograr los objetivos del programa. El nivel de involucramiento no es solo mencionado, sino que es reconocido como un actor que participa de las decisiones en la escuela. Es en suma, un actor del modelo.

Respecto al objetivo/finalidad de la participación de los padres, encontramos que en la propuesta técnica (P.T.) se menciona que “el liderazgo transformacional se promueve y manifiesta (entre otros) en los padres de familia que se incorporan en decisiones de la escuela” (P.T., p.31). En efecto, coloca a la familia en un lugar de participación activa, debido a que su presencia en la escuela coadyuva a la toma de decisiones, proceso que supone asumir el poder y la responsabilidad por las medidas que se toman. En el documento del proyecto (P), igualmente se le otorga un lugar preponderante al padre de familia, señalando como beneficiarios directos del mismo a “las madres, padres y apoderados de las niñas y niños, quienes mediante encuentros y actividades de formación dirigidas, especialmente a ellos, desarrollan las capacidades y valores necesarios para apoyar los procesos educativos desde el hogar” (P, p. 26).

Por otro lado, el documento de proyecto (P) es categórico cuando afirma que:

La gran mayoría de escuelas sobrevive con los aportes de los padres de familia a través de la APAFA. Los procedimientos de ejecución y rendición de cuentas resultan muy complicados para cumplirlos...Predominan además bajas expectativas sobre el rendimiento de los niños y niñas de familias pobres y de cultura indígena, entre los docentes y las autoridades educativas. (P, pp.21-22).

En efecto, este último punto que tiene que ver con las expectativas de los padres, ha sido relevado por investigaciones de eficacia escolar. Así, Carvallo Portón (2010, p. 205), cuando trata de los factores asociados a los padres de familia, afirma que “coincidiendo con la literatura internacional, la variable *expectativas de los padres* es un factor con impacto positivo” en el aprendizaje de los estudiantes.

El texto de la propuesta técnica (P.T.) no deja de lado este aspecto. Hasta cierto punto, expone la importancia de los padres de familia en la mejora del aprendizaje del estudiante. Se menciona “integración de los padres de familia al proceso educativo”, que es más contundente y desafiante que la simple participación. Y luego explica:

En las escuelas exitosas, las madres y los padres poseen hábitos y rutinas que favorecen el estudio de sus hijos en el hogar y tienen altas expectativas sobre su rendimiento. Además, participan activamente en el desarrollo integral de sus hijas e hijos, a través de la formulación, ejecución y

evaluación colectiva del Proyecto Educativo Institucional, y la participación en las distintas instancias de gestión de la institución educativa. (P.T., p.13).

En cuanto a las características de la participación de los padres de familia, en el proyecto (P) se hace alusión al apoyo de los padres de familia en las tareas escolares en el hogar, e incluso se indica que la ausencia de este componente es causa del fracaso escolar. Señala, además, que aunque exista el apoyo, no necesariamente se comparte el modelo de aprendizaje de la escuela, lo cual puede hacer poco efectivo esa asistencia, de allí la importancia de su participación y de la motivación que en ese sentido proponga la institución educativa. Por ello, “cada red de escuelas se constituye en un espacio de deliberación y toma de decisiones educativas en el que participan directores de escuelas primarias, padres de familia, autoridades locales, el sector privado y otros aliados estratégicos asociados a ellas” (P, p.5).

Para viabilizar la participación de los padres de familia, ambos documentos explican como una de las características la presencia de estos en las instancias de organización. Así, la propuesta técnica (P.T.) menciona la coordinación de red, la dirección de escuela exitosa y el círculo de éxito, como instancias de participación de las familias. En el caso del texto del proyecto (P), no se incluye la dirección de escuela exitosa como una instancia del componente *organización*. “La red integral de escuelas tiene como máxima instancia a la coordinación de red. En cada escuela de la red funciona un CONEI u otra instancia e dirección del proyecto, mientras que los círculos del éxito integran a las madres, padres y apoderados para apoyar los procesos educativos”. (P, p. 94).

También destaca, en relación a las características de la participación de los padres de familia, un elemento importante constituido por la caracterización que el proyecto (P) hace de las familias rurales peruanas que no encontramos en la propuesta técnica (P.T.). Entre otros aspectos señala que:

Las familias pueden tener una alta valoración de la educación, pero eso no necesariamente significa compartir el modelo de aprendizaje que la escuela propone. Sus modelos de aprender están más orientados a actividades propias como la agricultura, el uso libre del espacio, el juego. (P, p. 23).

Este conocimiento de la realidad de la zona rural podría ser la causa de la no incorporación de la dirección de escuela exitosa, nivel que está más dirigido a la gestión

de la escuela, que como lo menciona la propuesta técnica “sus objetivos son implementar el modelo IPAE de gestión de escuelas exitosas en su institución educativa y asegurar el logro de las metas pedagógicas anuales” (P.T., p. 16).

Asimismo, se ha identificado que mientras en el proyecto (P) se refiere a la importancia de las familias como participantes o interesadas en la educación de los hijos, la propuesta técnica (P.T.) le otorga una integración con responsabilidades claras y aludiendo a la importancia de su presencia no solo en la ayuda en las tareas escolares, sino en la vida de la escuela y, en general, en la integración en el proceso educativo y en el rol que le toca cumplir en todos los ámbitos de la vida del niño. Sin embargo, no logra explicitarlo de manera clara por ejemplo, cuando incorpora el concepto “currículo del hogar”. (P.T., p. 16). No se ha encontrado en el documento una explicación al respecto, lo que significa y las actividades que acarrea.

Respecto a las principales actividades planteadas para la formación de los padres de familia, ambos documentos señalan como actividades centrales con los padres de familia, los *encuentros*, espacios destinados a compartir algunas acciones para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. En el caso del proyecto (P), se hace mención a las visitas a hogares, aspecto que no se encuentra con el documento de la propuesta técnica (P.T.). Llama la atención esta omisión debido a que es una de las acciones de mayor importancia en el programa que se ejecuta y que representa uno de los factores más reconocidos por la comunidad educativa y por las organizaciones auspiciadoras. Inclusive, el documento propone que muchas de estas visitas sean realizadas en compañía de los profesores y de representantes de la empresa, lo cual refleja el nivel de valoración que se le otorga en la comunidad.

Al igual que en el caso de los directivos, la propuesta técnica (P.T.) menciona que los padres de familia que participan de las actividades y se involucran en la mejora del aprendizaje de sus hijos, pueden obtener un diploma en *desarrollo social* que implica 40 horas de acreditación, 15 encuentros y 20 asesorías en cada hogar. Sobre estas asesorías, no se explica si es equivalente a las visitas que se señaló no se mencionaban en la propuesta técnica; en todo caso, son dos conceptos distintos pues responden a estrategias diferenciadas.

Un elemento que aparece únicamente en la propuesta técnica (P.T.) es el referido a la intervención en la gestión pedagógica de los padres. Se señala que:

Estas propuestas (sugeridas por los padres), se materializan en la programación de las distintas unidades didácticas, en la elaboración del material educativo y recursos didácticos, y, eventualmente, la participación de los padres y representantes de la comunidad como facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (P.T., p. 27).

Esta aseveración resulta interesante y sugerente y demuestra un espíritu democrático de la participación de la familia; sin embargo, y tal como se ha mencionado líneas arriba, la realidad rural podría estar impidiendo que este proceso efectivamente sea viable.

En cuanto a la verificación/evaluación de la participación de los padres de familia la propuesta técnica (P.T.) es un tanto general y se refiere a los niveles de participación en el diploma de padres, pero no especifica acciones más concretas que puedan ser valoradas como una intervención clave del modelo. En el caso del proyecto (P), se especifica en qué elementos debe traducirse esa participación como, por ejemplo, en la mejora del diálogo con los hijos, rutinas en el hogar y actividades de aprendizaje en el hogar. No se indica cómo se miden estos criterios, pero sí el indicador que se busca alcanzar, señalando, que al finalizar el proyecto, “el 100% de padres, madres y apoderados visitados en el hogar ha sido asesorado para propiciar el diálogo en la familia y desarrollar hábitos y rutinas para apoyar el aprendizaje escolar y el gusto por la lectura de sus hijos/as”. (P, p.45).

Igualmente, dentro de la descripción del componente evaluativo del proyecto (P), se señala que los padres de familia:

Reciben la visita cordial del coordinador, esta se desarrolla de acuerdo al cronograma establecido con ellas. Se acompaña a la familia durante su labor en la institución educativa, comparten experiencias o intercambian información que contribuya a mejorar su apoyo y motivación en el aprendizaje de sus hijos como complemento del trabajo desarrollado en el aula. (P, p.101).

Se infiere que con esta intervención, el coordinador podrá levantar información del monitoreo y evaluación demandado por el proyecto (P).

c. El trabajo en redes educativas

Para el abordaje de este factor del modelo de gestión IPAE, la propuesta técnica (P.T.) le otorga una importancia central, incluso mayor al enfoque teórico de escuelas eficaces. Se constata, en primera instancia, al analizar la subcategoría objetivo/finalidad. La propuesta técnica lo señala al mencionar que el programa, “promueve la participación de la comunidad al integrar a los padres en la gestión de la red y al asegurar una política de alianzas con las instituciones del entorno”. (P.T., 43). Al profundizar este concepto, se señala que se “propone una visión ampliada de la noción de comunidad educativa, en la cual madres y padres interactúan y dialogan con docentes y directivos para involucrarse activamente en el desarrollo humano de sus hijas e hijos” (P.T., p. 70)

Por las condiciones geográficas de nuestro país, la propuesta técnica toma en consideración no solo el número de escuelas sobre las cuales debe girar una red, sino la necesidad de articular a los actores locales más significativos, en la concepción de responsabilizar a la comunidad de la educación de los niños. Propone, además, un coordinador residente en la zona que se encargue de las visitas y del acompañamiento a todos los actores educativos de la red.

En relación al objetivo/finalidad del trabajo en redes educativas, el proyecto (P) menciona que:

Concibe a la gestión en redes como el sistema que coordina a los actores, los procesos y las funciones para lograr el propósito del proyecto que todas las niñas y niños logren aprendizajes de calidad sin importar su condición socioeconómica. La forma organizacional propuesta por el programa, es la Red. (P, p. 94).

En el caso de la propuesta técnica (P.T.), no hay una declaración tan específica de su finalidad, se señala que “el programa se dirige a implementar un modelo de gestión centrado en el liderazgo que busca (entre otros) organizar las escuelas para crear una red de aprendizaje”. (P.T., p. 3)

En cuanto a las características, se indica que para organizar una red, se requiere de 10 instituciones, para “asegurar que las escuelas intervenidas apliquen el modelo de gestión de IPAE” (2007, p. 3). Esta aseveración es importante, en la medida que “en la dinámica

rural las interrelaciones abarcan espacios mayores como un valle, una cuenca o el eje de una carretera, donde los intereses de las poblaciones involucradas, son compartidas” (Badillo, 2009, p. 76). De esta manera, es posible, bajo el concepto de red, establecer un PEI común por tener no solo similares características, sino aspiraciones parecidas.

En el caso de la propuesta técnica (P.T.) se tiene más claro cuál es la estructura organizativa de la red, dado su carácter de modelo de gestión, mencionando que esta se conforma por una coordinación de red, una dirección de escuela exitosa y un círculo de éxito. Al respecto, el modelo propone que se utilicen las instancias existentes en las escuelas, de tal suerte que la dirección de escuela exitosa equivale a lo que conocemos como CONEI y el círculo de éxito, al actual comité de aula. Es decir, propone una estructura macro, meso y microorganizativa en la lógica que todas estas instancias con sus responsables desarrollen proyectos, definan su misión y determinen los planes de trabajo tanto al interior de cada escuela como en la red como colectivo.

El documento de proyecto (P), si bien se señala que el funcionamiento de la red será a partir de estas tres instancias, se puntualiza que “cada Red de escuelas se constituye en un espacio de deliberación y toma de decisiones educativas en el que participan directores de escuelas primarias, padres de familia, autoridades locales, el sector privado y otros aliados estratégicos asociados a ellas”. (P, p. 5).

Por otro lado, el proyecto (P) tiene expresado, como en el caso de los otros factores, lo que se espera de la red al cabo de los tres años de intervención: “el 80% del personal directivo de 100 escuelas habrá perfeccionado sus capacidades para planificar, dirigir, monitorear y evaluar proyectos institucionales y de Red desde el enfoque propuesto en el Programa de Organización y Gestión de Redes Educativas” (P, p. 30). Como se puede observar, la denominación del programa de capacitación para los responsables de las redes, es distinto al utilizado en la propuesta técnica (P.T.), al señalar que se trata de un *Diplomado de Gestión de Redes*.

En cuanto a las principales actividades en el trabajo en redes educativas, la propuesta técnica (P.T.) menciona que “los docentes de las instituciones educativas reflexionan e intercambian experiencias con otros docentes en el marco de las redes educativas.... (la comunidad educativa) constituyen comunidades de aprendizaje ampliadas en el marco

de las redes exitosas”. (P.T., p.5). Por otro lado, y como es obvio, una de las actividades centrales que da inicio a la implementación del proyecto, es la constitución de la red.

La principal instancia, es la coordinación de red, espacio de intercambio y colaboración entre los actores sociales más importantes y cuyo objetivo es garantizar la implementación del modelo IPAE en la comunidad. Así, también “la coordinación de red es un espacio de análisis y deliberación colectiva sobre los problemas de la gestión, en el que se generan sugerencias y recomendaciones para la mejora educativa en cada una de las escuelas de la red” (P.T., p.16).

Ambas propuestas tienen clara la necesidad de la rendición de cuentas y proponen este mecanismo para compartir con la comunidad los avances obtenidos y comprometer a los actores en la mejora, que es un elemento que promueve el movimiento de escuelas eficaces, “es un mecanismo para evaluar externamente el sistema educativo, y promover la rendición de cuentas al Estado y a la sociedad, saber cuánto produce el sector educativo y qué grado de satisfacción experimenta la sociedad con los servicios” (Murillo, 2003, p. 304).

En cuanto a los mecanismos de verificación/evaluación, no se muestra con claridad en la propuesta técnica (P.T.) cuáles serán estos. En este documento, se menciona que “gracias a esta información (la de la línea de base) se mide el impacto de las acciones del programa *Escuelas Exitosas* en cada red de instituciones educativas” (P.T., p. 19). En el caso del proyecto (P), hay un poco más de precisión del resultado, cuando se indica que “al finalizar el proyecto, el 60% de las redes y el 40% de escuelas habrán utilizado indicadores realizables y medibles para monitorear, evaluar y reportar el avance en el logro del propósito del proyecto” (P, p. 37).

El trabajo en redes es una estrategia ya implementada por otras iniciativas en nuestro país. Es el caso del movimiento *Fe y Alegría*, que aplica este enfoque de trabajo en la gestión de escuelas rurales de zona andina. Igualmente, el CNE, sugiere en su documento de propuestas que:

Las escuelas rurales se organizarán en redes y cada una de ellas tendrá un equipo de acompañamiento encargado de apoyar a la red de directores en

la organización y gestión de las escuelas, así como en la participación de la comunidad. (CNE, 2010, p.17).

Esto revela que la organización de redes en un contexto como el rural, es una condición importante y necesaria si se tiene como propósito elevar su calidad. En efecto, la organización en redes de escuela, es una alternativa viable y necesaria para contextos como el peruano. La existencia de escuelas primaria multigrado o unidocentes que se encuentran alejadas, sin mayor contacto unas con otras, sin posibilidades que los docentes establezcan grupos de interaprendizaje o pasantías, representa una realidad que agobia al maestro. Procurar mecanismos, como el trabajo en redes, es una opción que genera acompañamiento y mecanismos de desarrollo profesional para el docente y los directores.



CONCLUSIONES

1. En los últimos años en el Perú, se ha venido implementando programas dirigidos a la mejora de las escuelas, especialmente, de ámbito rural e impulsados tanto por el Estado como por las organizaciones privadas. Los documentos de las experiencias consideradas en esta investigación han tomado los principales factores del modelo de eficacia escolar y lo han aplicado al contexto rural de pobreza y pobreza extrema. Se han enfocado en las características socioeconómicas y culturales de estas poblaciones para considerar aquellos elementos o factores sobre los que estaban en condiciones de trabajar.
2. Tres de los factores considerados por el programa *Construyendo Escuelas Exitosas* son abordados en los documentos analizados, y recogen los propósitos y objetivos que señala el modelo de eficacia escolar. El liderazgo del director, la participación de los padres de familia y el trabajo en redes educativas, son tratados en los documentos analizados tomando en cuenta su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora de las capacidades internas de la institución escolar.
3. El liderazgo del director en la propuesta técnica y en el proyecto tiene una connotación no tan centrada en la figura del director como en la de un equipo directivo, debido a que tiene la característica de ser distributivo y transformacional. Este equipo busca estar representado por los diversos actores de la comunidad, especialmente, autoridades de la escuela, padres de familia, docentes y líderes de la comunidad. De esta manera, se entiende la educación como un medio para el desarrollo humano donde todos son responsables y donde cada uno aporta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los documentos no mencionan cómo se formaliza o estructura la distribución de poderes y responsabilidades, con lo cual se podría presumir que su implementación podría traer vacíos debido a la falta de precisión de lo que significa orientarse hacia un liderazgo de este tipo.
4. La participación de los padres de familia es señalada en ambos documentos como vital tanto para las acciones que demanda directamente la escuela como para las que

se insertan en la dinámica del hogar. Sobre este último punto, no se limita únicamente a señalar el papel de soporte de los padres en el apoyo a las tareas de los hijos, sino que orienta su participación en la gestión de las escuelas mediante las instancias organizativas que se proponen. En ambos documentos se menciona que con los padres se trabaja el *currículo del hogar*, sin embargo, no se ha encontrado una definición explícita de lo que significa, limitándose a señalar algunas actividades como el rincón de estudio y el horario de trabajo, que se constituyen en tareas, pero de ninguna manera en una propuesta de currículo como se entiende desde el punto de vista pedagógico.

5. El trabajo en redes resulta destacado como estrategia para fortalecer el trabajo de la escuela y la intervención de la comunidad. Bajo este concepto, todos son responsables de la educación de los niños y todos cumplen una función para motivar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien es interesante la dimensión que se le otorga al trabajo en red y la estructura organizativa que se plantea, pareciera que va más allá del trabajo pedagógico, trascendiendo más bien hacia un concepto de red socioeducativa, en la medida que intervienen otros actores que están más allá de la escuela. Una redimensión de lo que significa el trabajo en red incorporando a los otros actores sociales, es acertado en el contexto rural peruano, donde está más instalado el concepto de trabajo comunitario y solidario. Sin embargo, habría que repensar si este mismo concepto se puede trasladar a otros ámbitos como el urbano marginal, donde se dice que también el programa puede intervenir, teniendo en cuenta que el factor cultural tiene otra dinámica en poblaciones urbanas.

RECOMENDACIONES

1. Sería necesario evaluar, en un próximo estudio, el papel que cumplen los organismos oficiales en la gestión de las escuelas, que por lo que se ha revisado, no se podría calificar como de una gran participación; por el contrario, parecieran ser una instancia de soporte a procesos ejecutados por otros actores, lo que habría que analizar con mayor profundidad para establecer si esa es la manera en que el Estado debería involucrarse en la gestión de las escuelas rurales en situación de pobreza.
2. Se hace necesario continuar profundizando en dos aspectos fundamentales; en primer lugar, en la comprensión y análisis de los otros factores del modelo de eficacia escolar que no han sido considerados en esta investigación y que tienen que ver con los vínculos con la comunidad, la relación docente-alumno, las alianzas locales y la cultura de rendición de cuentas. Por otro lado, se requiere avanzar en los resultados de la aplicación de la experiencia, específicamente, para verificar si la propuesta logra los objetivos planteados, es decir, si se logra mejorar los aprendizajes de los estudiantes de áreas rurales.
3. Es importante seguir de cerca el proceso que el propio Ministerio de Educación implementará con las escuelas Marca Perú, por tener de base principios comunes que el programa analizado ha considerado. Es recomendable que los resultados alcanzados durante los seis años de su implementación sean puestos a disposición de las autoridades del sector, compartiendo las buenas prácticas y sugerencias de mejora que se consideren pertinentes.
4. Dada la necesidad de atender a más de un millón los niños que asisten a las escuelas rurales de nivel primaria, es preciso desarrollar una oferta académica que permita a los profesores formarse o especializarse como docentes *rurales*, es decir, como profesionales que manejan la problemática de esta zona para que puedan ser asertivos en su intervención en el aula. De igual manera, los directores deberían estar preparados para liderar escuelas que funcionan en contextos rurales.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, M. (octubre, 2011). La responsabilidad social y su relación con las PYMES en el Perú y su entorno económico. *Cuaderno de investigación EPG, Edición Nro.* (16). Recuperado de http://www3.upc.edu.pe/bolsongei/bol/29/774/Working%20Paper%20-20Mar%C3%ADa%20Altamirano_c.pdf
- Álvarez, N. (setiembre, 2010). La descentralización educativa en el Perú. *Revista Educación*, 19(37). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/issue/view/295>
- Ames, P. (2009). *La educación en los tiempos del Apra: balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo.
- Arzaluz, S. (enero-abril, 2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*. 17(32). Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/32/4araluz.pdf>
- Bachs, A. y Cuquerella, J. (2007). *Procuración de Fondos, Gestión Financiera y la Estructura Legal en Fe y Alegría Perú*. Lima: Fe y Alegría. Recuperado de http://www.feyalegría.org/archivos/file/ProcuracionDeFondosGestionFinancieraYLegalEnFyAPeru_%20AntonioBach_JuanCuquerella.pdf
- Badillo, O. (2009). *La experiencia de educación rural. Una experiencia de Fe y Alegría en Perú*. Santo Domingo: Impresión Editorial Corripio.
- Baes de la Fe, B. (abril, 1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicancias para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de educación (RIE), 4 Descentralización Educativa (y2)*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>
- Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los andes y del cono sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: UNESCO
- Berrios, C. y Vásquez, M. (2012). La participación de los padres de familia en la educación. En: *AZ Revista de educación y Cultura*. México. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/la-participacion-de-los-padres-de-familia-en-la-educacion/>
- Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. Commonwealth Secretariat Multigrade Workshop, Gaborone, Botswana, 19-21 July, 2000. Recuperado de <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf>
- Bolívar, A. (marzo, 1999). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Revista Punto.Edu. Revista del CIPES para la gestión educativa. Edición Nro.* 15, Recuperado de <http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20escuela.pdf>
- Bolívar, A. (abril, 2004). *La autonomía de los centros escolares. Revista de Educación*, 333 Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re333_01.htm

- Carvalho-Pontón, M. (marzo, 2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art10.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación*. Lima: AGL Gráfica Color S.R.L
- Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la Administración*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill Interamericana S.A.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity (2 vols.)*. Washington: US Department of Health, Education & Welfare.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (noviembre, 2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, Vol. 29, Nro. 4. Recuperado de <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/270/166>
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell
- Creemers, B.M.P. & Reezigt, G.J. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. Routledge. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500235200>
- Cueto, S. & Balarín, M. (2008) *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: Grade; Niños del Milenio.
- Cueto, S., Ramírez, C. & León, J. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: Grade.
- Cueto, S. (2000). *Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú. Informe final del estudio*. Lima: Grade.
- De la Guardia, R. & Santana, F. (2010). El papel de las familias en los procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos: un análisis sobre la visión de expertos educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art4.pdf>
- Díaz, C & Sime, L. (2012). La explicitación de la metodología de la investigación. Un vistazo. En: *Orientaciones para el Marco Teórico*. Escuela de Posgrado – Maestría en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural – MINEDU (2010). *Aportes de la Dirección General de Educación Rural en la mejora de la calidad educativa*. Lima: MINEDU.
- Duro, A. (2006). *Introducción al liderazgo organizacional. Teoría y metodología*. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid: Editorial Dykinson.
- Escudero, J., Delfín, A. & Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa Nro. 1*, Recuperado de <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/estudio2008-1.pdf>
- Eagle, S., French, J. & Malcom, P. (2005). *Thinking Headteachers, Thinking Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Elmore, R., Peterson, P. & McCarthey, S.J. (1996). *Restructuring in the classroom; teaching, learning, and school organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Fernández, M. & González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(3). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Fernández, R. (2009). *Responsabilidad social corporativa: Una nueva cultura empresarial*. Alicante. Editorial Club Universitario.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. California: SAGE Publications.
- Fullan, M. (2000). *The Rol of the Head in School Improvement*. Nottingham: National College of School Leadership, Background Paper. Recuperado de <http://www.ncsl.org.uk/media/898/E7/role-of-the-head-in-school-improvement.pdf>
- Gonzales, E. (abril 2012). *¿Eficacia universitaria? Avances teóricos de un modelo. Primera Parte*. Santander: Universidad Francisco de Paula. Recuperado de eficaciaeducativa.blogspot.com
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: MacGraw Hill.
- INEI (2012). *Informe técnico: evolución de la pobreza 2007-2012*. Lima: INEI.
- IPAE (2007). *Propuesta técnica del Programa Construyendo Escuelas Exitosas*. Lima: IPAE.
- IPAE (2009). *Propuesta técnica Proyecto Red Integral de Escuelas –PRIE-*. Lima: IPAE.
- IPAE (2011). *50 Años*. Lima: Impresión y Comercialización Cartolan E.I.R.L.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnessota, University of Toronto & Wallace Foundation. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

- Little A. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. Recuperado de <http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/06/LearningandTeachingMultigradeSettings2004.pdf>
- López-Gorosave, J., Slater, C. & García-Garduño, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>
- López, I. & González, I. (diciembre, 2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del Programa IQEA. *Revista Profesorado*, 15 (3). Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev153COL9.pdf
- Marzano, R. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. VA: ASCD
- McGinn, N. (2001). Toward International Cooperation in Education for the Integration of the Americas. Portal of the Americas. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/trends/trends_mcginn2/cha1_8.aspx?culture=es
- MINEDU (2012). *Las escuelas marca Perú. Intervención en redes educativas rurales*. DIGEIBIR, Lima, Recuperado de http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/Presentaci%C3%B3n_Redex_Rurales_de_Escuelas_Marca_Per%C3%BA.pdf
- MINEDU (2012). *Expresiones de Interés. Instructivo*. Enero 2012-12-07 Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/proyectosrurales/>
- MINEDU (2012). *Logros del primer año de gestión. Todos podemos aprender, nadie se queda atrás*. MINEDU, Lima. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/logros_primer_anio_gestion.pdf
- MINEDU (julio, 2012). DS Nro.011-2012-ED. *Reglamento de la Ley General de Educación*.
- MINEDU (2012). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011. Presentación por la Ministra Patricia Salas*. Recuperado de www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Presentaciones/PPTECE2011Ministra.ppt
- MINEDU (2012). *Logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular – PELA, 2013-2016*. Recuperado de http://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publico/ppr/talleres/ppat2013/04julio2012/1EDUCACION/PELA.pdf
- MINEDU, (2011). *Edudatos Nro. 4: Causas del atraso escolar en la culminación de primaria en el área rural*. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/edudatos?p_p_id=115&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_115_redirect=http%3A%2F%2Fescale.minedu.gob.pe%2Fedudato

s%3Fp_p_id%3D115%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_count%3D2&_115_struts_action=%2Fblogs_aggregator%2Fview_entry&_115_urlTitle=n%C2%BA-4-causas-del-atraso-en-la-culminacion-de-primaria-en-el-area-rural-2

MINEDU (2009). *Programa Nacional de Formación y Capacitación*. Recuperado de http://www.ciberdocencia.gob.pe/pronafcap/web/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=34

MINEDU-UMC (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación.

MINEDU (abril, 2005). DS Nro.009-2005-ED. *Reglamento de la Gestión del Sistema educativo*, Lima: El Peruano: Normas Legales.

MINEDU (s/f). Programa una Laptop por Niño. Recuperado de www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Dist.html

Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del país. En: *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago: Impreso por Salesianos Impresores S.A.

Mourshed, M., Chinezi C. & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Cuadernos Nro. 61, Santiago de Chile: PREAL-CINDE-Interamerican Dialogue.

Montero, Carmen. (2011). Educación y desarrollo rural: reflexiones y temas para el debate. En: *Educación rural andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales*. Flormarina Guardia Aguirre, Oscar Toro Quinto editores. Arequipa: Desco: Educación Sin Fronteras.

Monge, C. (2007). La nueva ruralidad peruana. En *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú: memoria del seminario taller*. Carmen Montero, Manuel Valdivia, editores. Lima: AprenDes.

Morán, C. & Vizcardo, V. (2006). *Un estudio de caso sobre la eficacia escolar en una institución educativa en Comas* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Muñoz, C., Núñez, M. & Sánchez, H. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*. México: Universidad Iberoamericana A.C.

Muñoz-Repiso, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.CIDE.

Murillo, J. (febrero, 2011). La investigación sobre eficacia escolar en América Latina. En II Congreso Internacional de investigación Educativa. San José: Universidad de Costa Rica. INIE.

- Murillo J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones? Hacia un planteamiento de valor agregado en educación. En: Revista *REICE 2010*, Volumen 8, Número 4. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/REICE%20Vol8,4.pdf>
- Murillo, J. (coordinador) (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (julio-diciembre, 2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.htm>
- Murphy, J. & Hallinger (Eds.) (1993): *Restucturing schools: learning from ongoing efforts*. CA: Convin Press
- Naciones Unidas, (2003). *Población, educación y desarrollo. Informe conciso*. Nueva York: Asuntos económicos y sociales. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Palomino, M. (2010). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: Esic Editorial.
- Poggi, M. (mayo-agosto, 2008). Equidad y educación en América Latina. *Carta informativa de IIEP*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 26(2). Recuperado de http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Newsletter/pdf/spa/2008_2.pdf
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OECD publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44374937.pdf>
- Puelles, M. & Torreblanca, J. (setiembre-diciembre, 1995). Educación, Desarrollo y Equidad Social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09.htm>
- Pumacajia, L. (2009). *Percepciones acerca de la eficacia escolar: un estudio de caso*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Revilla, D. (2012). *Técnicas e instrumentos para la obtención de información*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Graduados. Seminario de Tesis 2. Lima, documento de la Selección de Textos Parte II.
- Rivero, J. (2003). *Políticas educativas en áreas rurales. Perspectivas de trabajo para la campaña de Educación para Todos/as*. Lima: Ayuda en Acción, Impreso SGGFREY.
- Rivero, J. (agosto, 2000). Reforma y desigualdad en América Latina. *Revista Iberoamericana*, 23. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a03.PDF>
- Ruiz, F. (2006). Aprendizaje y educación en la sociedad del conocimiento. *Infonomía*. Recuperado de <http://www.infonomia.com/if/articulo.php?id=41&if=51>

- Sammons, P. & Bakkum, L. (diciembre, 2011) *Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature*. En: *Revista Profesorado*, Vol 15 Nro. 3 Recuperado de <http://www.ugr.es/~recpro/rev153ART2.pdf>
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Sistema de Naciones Unidas en el Perú (2013). *Objetivos del milenio*. Recuperado de <http://www.onu.org.pe/Publico/odm/odm.aspx>
- SNMPE (2011). *Aporte voluntario minero financia más de 2,199 proyectos*. Artículo periodístico del Diario Gestión, 02 de Marzo de 2011. Recuperado de <http://gestion.pe/noticia/721618/aporte-voluntario-minero-financia-mas-199-proyectos>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Triveli, C., Escobal, J. & Revesz, B. (2009). *Desarrollo rural en la sierra. Aportes para un debate*. Lima, CIPCA, Grade, IEP, CIES, Bellido Ediciones EIRL.
- UNESCO (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. LLECE. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- UNESCO/OREALC (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y explicativo*. Santiago: Salesianos Impresiones.
- UNESCO (2004). *Changing teachers practice, using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: Unesco
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar*. UNESCO: París
- Valcárcel, M. (2011). *Rural clásico, nueva ruralidad y enfoque territorial: el caso peruano*. En: *Educación rural andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales*. Flormarina Guardia Aguirre, Oscar Toro Quinto, editores. Arequipa: Desco : Educación Sin Fronteras.
- Vásquez, M. Compiladora (2007). *La gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Uruguay: Universidad ORT. Instituto de Educación: Gráfica Don Bosco.
- Villar, R. (noviembre, 1996). *El Programa Escuela Nueva en Colombia*. En: *Revista Educación y Pedagogía Nros. 14 y 15. Segunda Época, Vol 7*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5596/5018>
- World Bank. (2011). *Atlas of Global Development*. Desing by HarperCollins Publisher. China: South China Printing Co. Ltd.

- World Bank, (2008). Rural Education Project in support of the first phase of the rural education programa. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/08/05/000333037_20080805013808/Rendered/PDF/ICR00008620ICR1Disclosed0Aug0102008.pdf
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Segunda Edición. SAGE Publications. Recuperado de <http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

