

# EL TRABAJO EDUCATIVO Y LA DESCENTRALIZACIÓN: REFLEXIONES DESDE DOS EXPERIENCIAS

*Patricia Ames*

La problemática de la descentralización nos remite a diversos niveles interrelacionados del aparato estatal y no estatal y a la participación de diversos actores e instituciones. En esta intervención voy a referirme principalmente a dos niveles del sistema educativo: la sede central y la escuela rural. Inevitablemente, el papel de los organismos y las instituciones de nivel intermedio aparece relacionado con ambas esferas. Sin embargo, parto de presentar ambos niveles a raíz de dos experiencias de trabajo concretas, realizadas durante el presente año en cada uno de estos ámbitos.

Ninguna de estas dos experiencias tenía la problemática de la descentralización como uno de sus temas prioritarios. Ambas incluían componentes de investigación y aplicación práctica desde diversos enfoques y preguntas y se encontraban unidas más bien por el interés de brindar y desarrollar estrategias que permitan mejorar el nivel educativo en el campo. Sin embargo, a lo largo de su desarrollo, preguntas relativas a las diversas instancias de decisión y al grado de participación de diversos actores e instituciones, nos remitieron varias veces a la reflexión sobre el tema. Por ello es que presento parte de estas experiencias y su proceso desde la problemática de la descentralización, a fin de brindar algunos elementos para identificar los distintos retos que ésta enfrenta, a diferentes niveles del aparato educativo y desde algunos casos concretos.

## EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN MULTIGRADO RURAL

Tras diversas experiencias de investigación en torno a la educación rural, participé recientemente, junto a un equipo conformado para tal fin, en la elaboración de una propuesta metodológica de atención a escuelas rurales multigrado<sup>1</sup>. Más allá de los resultados finales de esta experiencia, me interesa resaltar en este documento algunas interrogantes que surgieron en el proceso mismo de diseño de tal propuesta y los diversos elementos que surgieron en relación con la problemática de la descentralización.

Tales elementos tienen que ver con qué y cómo se diseñan los contenidos o las metodologías de la educación pública, quiénes lo hacen o lo podrían hacer, qué grado de adaptación requieren y a quién compete tal adaptación. Estas preguntas tienen que ver con el componente pedagógico de la descentralización. Pero, como señala Iguñiz (2000, 1999), para el caso de la educación, lo pedagógico no está al margen del componente administrativo y de gestión.

Para ilustrar estos puntos empezaré diciendo que el primer reto que enfrentaba la elaboración de una propuesta de este tipo era la búsqueda de algo lo suficientemente general para que sea pertinente y útil a un amplio número de situaciones diversas, dado que la educación rural se caracteriza justamente por la atención de realidades muy diferentes en términos geográficos, culturales, lingüísticos y sociales (Montero *et al.* 2001). Al mismo tiempo, debía ser lo suficientemente adaptable para responder a esta diversidad y ofrecer herramientas concretas de utilidad para los profesores rurales.

La metodología que se siguió para responder a este reto combinó diversas aproximaciones. Contábamos con un diagnóstico nacional del estado actual de la educación rural (Montero *et al.* 2001) y lo complementamos con un diagnóstico localizado y actualizado de la situación escolar en un grupo de comunidades cercanas entre sí, cuyas escuelas presentaban la característica central que debíamos atender (multigrado).

1. Escuelas donde un docente atiende a dos o más grados a la vez, al mismo tiempo.

También hicimos un balance de componentes relacionados al trabajo en aula y la forma en que respondían o no a las características y demandas que planteaba la situación multigrado. Estos componentes fueron: la formación y capacitación docente, los materiales educativos y la situación de bilingüismo e interculturalidad.

Paralelamente hicimos una revisión de los diversos proyectos y experiencias educativas que habían intentado responder a las características del aula multigrado tanto en el Perú como en otros países de la región que compartían similares características —así como en otros países del mundo—, en los que, a pesar de la diversidad de situaciones, encontrábamos muchos problemas comunes en relación con la educación rural y multigrado.

Todo ello nos sirvió para la elaboración de una propuesta que intente responder a las características reales y concretas de las escuelas peruanas, pero que incorpore al mismo tiempo hallazgos y estrategias que habían probado ser efectivos en este y otros contextos.

Finalmente, tal propuesta se llevó a consulta en dos regiones, una andina y otra amazónica, con expertos, funcionarios y docentes rurales, con el objetivo de ajustarla y mejorarla.

Uno de los resultados más evidentes de esta consulta fue la necesidad de adaptar la propuesta a las características y condiciones del medio local. Si bien la propuesta hacía referencia a procedimientos y estrategias del trabajo en aula, era necesaria la presencia de referentes y ejemplos concretos que aludan a la realidad local. Esta necesidad, identificada desde el inicio de la elaboración de la propuesta, apareció de modo constante tanto en maestros como en funcionarios. Si bien en principio estábamos de acuerdo con tal necesidad de diversificación, contemplada además en el currículo oficial, se nos planteaba la interrogante sobre si era necesaria una propuesta o varias o si una podía ser adaptada a diversas realidades.

En el primer caso, en tanto se pedía una propuesta base, el realizar varias escapaba del marco que se planteaba desde la sede central. En el segundo caso ¿a quién competía la adaptación de la propuesta? En este punto topamos con lo que se podría llamar una vocación centralista desde la sede central, en la medida que se pretendía una adaptación completa desde Lima. Sin duda, jugaba a favor de esta actitud un temor a perder cierto “estándar” que una propuesta nacio-

nal debía cubrir. Sin embargo, al tratar de resolver todo desde Lima, al momento de trasladar dicha propuesta, este supuesto estándar se perdía y se evidenciaba nuevamente una tendencia a concentrar el poder de decisión.

Por otro lado, la realización de los talleres nos mostraba que en cada región existían diversos actores e instituciones involucrados con el tema educativo, los cuales fueron convocados a dichas reuniones. Nuestro conocimiento previo de ambas regiones nos permitía identificar a tales actores e instituciones, desde los organismos intermedios del sector educación o sus proyectos especiales, hasta institutos pedagógicos o universidades que ofrecían la especialidad de docencia, pasando por organismos no gubernamentales dedicados al tema educativo y a proyectos especiales de educación bilingüe intercultural, así como también maestros de aula destacados que participaban de una o varias de estas instituciones y proyectos. Tales actores e instituciones tenían, por cierto, un conocimiento mucho más extenso y detallado de su propia región. En tal sentido, constituían un grupo de referencia particularmente importante. Más aún, en ellos podía encontrarse una masa crítica capaz de realizar la necesaria diversificación local que requería una propuesta general.

Sin embargo, ¿hasta qué punto tales actores tienen el espacio y el poder para intervenir en este proceso? Si bien logramos incluir una serie de observaciones y sugerencias desde estos actores, parecía necesario un proceso más profundo que diversifique la propuesta de acuerdo a necesidades locales. Sin embargo, los mecanismos para que estos diversos actores puedan trabajar coordinadamente parecen todavía muy limitados. Los organismos intermedios del Ministerio de Educación mantienen cierto monopolio en lo que a la escuela pública se refiere y los intentos de otros actores para coordinar con ellos muchas veces resultan infructuosos o desgastantes. De otro lado, la sede central tampoco propicia tales mecanismos y refuerza el centralismo al decidir una serie de medidas sin participación o involucramiento aun de sus organismos intermedios.

Sin embargo, se puede objetar que existe la normatividad para que tales organismos intermedios elaboren los lineamientos regionales que sirven de marco a la necesaria diversificación. En efecto, en la

estructura curricular vigente se consideran diversos niveles en la elaboración del currículo, como muestra la figura 1<sup>2</sup>:

Gráfico 1  
NIVELES DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO

Responsable		Nivel
DINEIP	ECB	Normativo
DRE Dir. CE	Lineamientos regionales para la diversificación Proyecto de desarrollo institucional	
Asamblea docentes	Proyecto curricular de centro educativo  Programación curricular de aula (programación anual)	Operativo
Docentes de aula	Programación de corto plazo Unidad de Aprend. - Proyecto de Aprend. - Módulo de Aprend.	

Sin embargo, más allá de lo que establece la norma, el hecho es que en la actualidad no existen lineamientos regionales en prácticamente ninguna de las Direcciones Regionales de Educación<sup>3</sup>. Más grave aún: al menos en el área rural, en el nivel operativo todavía no llegan a efectivizarse los proyectos de desarrollo institucional, los proyectos curriculares de centro educativo e incluso, en muchos casos, la programación curricular de aula. De modo que entre la ECB (Estructura Curricular Básica) y la programación de aula de corto plazo (el trabajo inmediato de los docentes), existe un gran vacío que deja en los maestros todo el peso de la diversificación curricular.

Antes de abordar los problemas que esta última constatación plantea, retomemos lo que veníamos diciendo sobre el nivel intermedio

2. Tomado de Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular de Primer Ciclo de Educación Primaria de Menores. Lima: Ministerio de Educación, 2000, p. 88.

3. Con excepción de Piura, donde sí parece haberse elaborado (Fanny Muñoz, comunicación personal).

en el cual podrían lograrse lineamientos para la diversificación. La norma establece como responsables de ello a las Direcciones Regionales de Educación, es decir, a los órganos intermedios del sector educación. Sin embargo, ¿qué pasa con todos los otros actores que hemos mencionado y en que, dada su trayectoria, interés y trabajo en el tema educativo, podrían participar de dicho proceso? ¿Son el Estado, su sede central y sus organismos intermedios los únicos llamados a participar de esta necesaria diversificación? ¿No se pierde de esa manera la capacidad acumulada en el tema por distintas instituciones en determinadas regiones?

En el mismo sentido, se ha señalado (Foro Educativo 1992) que los planes educativos locales y regionales deberían ser parte de un plan integral de desarrollo local o regional, de modo que los diversos sectores se articulen en torno a la satisfacción de sus necesidades. De esta manera, la educación debería encontrarse inserta en tales planes de desarrollo y sus particularidades en cada región debatidas por los diversos actores del escenario local<sup>4</sup>.

Sin duda, la pregunta que es necesario plantear en contraposición a las anteriores es si tales actores e instituciones locales tienen las capacidades necesarias para participar e intervenir en el diseño e implementación de lineamientos regionales. En el caso de la investigación que viene realizando Oliart, por ejemplo<sup>5</sup>, es notorio que los organismos intermedios de las zonas estudiadas enfrentan una serie de limitaciones en cuanto a dichas capacidades, a lo que se agrega la existencia de corrupción e ineficiencia en la gestión educativa. Entonces, no es suficiente con abogar por una mayor participación de organismos intermedios e instituciones locales, sino que es necesario atender a las capacidades que presentan, desarrollar las que requieren e identificar los actores e instituciones no necesariamente estatales que tienen tales capacidades y pueden contribuir con el proceso de diversificación. No en todas las regiones encontraremos al mismo

4. Ello por cierto nos recuerda que toda acción conducente a la descentralización educativa debe hallarse enmarcada en un proceso más amplio de descentralización del Estado, como nos lo recuerdan diversos autores (Iguñiz 1999, 2000; Foro Educativo 1992).

5. Investigación en curso para el Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales.

grupo de actores con las mismas capacidades, por lo que es necesario poder identificar entre ellos quiénes están en condiciones de hacerlo. Ello nos remitirá a configuraciones distintas en cada región, ya que no se puede proponer *a priori* quiénes deben participar y quiénes no.

Sin duda, estamos frente a opciones que no garantizan un inmediato y efectivo proceso de descentralización. La normatividad vigente que otorga mayor autonomía a los centros educativos (como la R.M. 0016) no está siendo aprovechada en su totalidad (Paiba 2000; Iguñiz 2000) y ello está relacionado a las capacidades (o la falta de ellas) para hacerlo, a las lógicas dominantes de los actores y a las condiciones concretas para lograrlo, aspectos a tener en cuenta y a desarrollar antes de implementar mayores cambios.

Sin embargo, la permanencia de una actitud centralista desde la sede central que insista en tomar la mayor cantidad de decisiones posibles desde Lima, contribuye muy poco al inicio de este proceso y de una efectiva descentralización. Como se ha señalado con base en otros procesos en América Latina (Iguñiz 2000), un aspecto clave en los procesos de descentralización ha sido que el Estado central sea más fuerte en sus iniciativas para impulsarlos. Sin una decisión política clara al respecto, no logra desarrollarse las capacidades y actitudes necesarias para dar sustento a tal proceso. Como bien señala Iguñiz (2000), “los procesos de centralización extrema o la existencia de poderes que sustituyen la participación de las poblaciones generan procesos de pérdida de capacidad de iniciativa y de acumulación de experiencia y responsabilidad” (4). Es entonces necesaria una mayor apertura desde el nivel central para permitir el desarrollo de tales capacidades y experiencias.

## DESDE LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Viremos ahora el eje de nuestra atención y descendamos al otro vértice del sistema educativo, aquel en el que transcurre la cotidianidad del acto educativo: la escuela. Una escuela en particular, sus maestras, las escuelas y los maestros vecinos. En ella vengo realizando una investigación sobre la cultura escrita en la escuela y la comunidad. Para responder a diversos problemas detectados, un enfoque de investigación-acción me permitió trabajar durante los meses de junio y

julio, entre otras cosas, la propuesta general diseñada para la sede central, desarrollada en un formato tipo manual, de modo que los profesores pudieran hacer uso de ésta.

¿Por qué descender radicalmente de un nivel al otro? Si volvemos al gráfico 1, recordaremos que a pesar de los múltiples niveles que se establecen para la construcción del currículo y para su necesaria diversificación, en la gran mayoría de los casos nos encontraremos que entre el primer nivel y el último, entre la ECB y la programación de aula que hace el maestro, no hay más que un gran vacío.

Es el caso de esta escuela que, por lo demás, no es un caso único. De ahí mi interés por analizar qué consecuencias tiene este vacío, qué significa el que en el estado actual de las cosas el peso de la diversificación y adaptación del currículo recaiga prácticamente y de modo casi exclusivo en los docentes, así como reflexionar por las formas en que ellos enfrentan esta situación y las herramientas con las que cuentan para tal fin.

Debo reconocer que entre los maestros de esta y otras zonas en las que he trabajado, la idea de la diversificación y la necesaria adecuación de los aprendizajes al contexto de alumnos y alumnas rurales está bastante extendida, al menos en el nivel de los discursos. Sin embargo, en el de las prácticas puede observarse que los maestros escasamente actualizan este discurso. En efecto, en una investigación anterior en la zona andina sobre el uso de los libros recientemente donados por el Ministerio de Educación (Ames 2001), los maestros argumentaban como una de las razones para el poco uso que hacían de ellos, el que estos no se referían al contexto local del niño y la niña rurales. Los referentes escritos y las ilustraciones presentaban cosas ajenas al contexto, como un helado o un semáforo, por señalar algunos de los ejemplos recibidos. Más allá de lo discutible de esta afirmación, el hecho es que los maestros se mostraban críticos con los contenidos de los textos, pero en el contenido de sus lecciones lo que hacían finalmente era presentar temas aún más ajenos a la experiencia de los niños, de una manera igualmente ajena a sus formas de aprendizaje y en algunos casos en una lengua distinta a la que los niños utilizaban para comunicarse. Los escasos intentos por diversificar tenían el común denominador de tomar, de modo superficial, elementos de la cultura local, usando productos de la zona como

referencia para los problemas de matemática, la formación de oraciones, la confección de herbarios, o danzas locales que reinventaban para las ocasiones festivas del calendario cívico escolar. Sin embargo, más allá de ello, eran pocos los intentos por incluir verdaderamente y de modo más significativo la cultura y experiencias de los niños y niñas.

Lamentablemente, pocos son los elementos que los maestros y maestras tienen consigo para abordar con mayor éxito esta tarea. Formados para una realidad monogrado<sup>6</sup> en todos los casos y monolingüe en la mayoría, hacen un gran esfuerzo por adaptar lo aprendido a una realidad muy diferente (o por que esa realidad encaje en lo que aprendieron como el “deber ser”). Si a las duras condiciones de su trabajo y los sueldos bajos que reciben, que abonan una menor motivación, así como el aislamiento al que están sujetos al trabajar en comunidades dispersas y en centros educativos unidocentes –o con dos o tres profesores para todos los grados–, unimos el hecho de que la formación académica que reciben los prepara poco y mal para enfrentar los varios retos que supone el trabajo pedagógico (véase, por ejemplo, Oliart 1996). Así entenderemos mejor que muchas veces las herramientas con las que cuentan son insuficientes.

Esto se pudo observar en las prácticas docentes en la escuela que mencionaba líneas arriba. Las tres profesoras que atendían la primaria recibieron la propuesta para la atención de aulas multigrado en las que habían participado previamente. Dos de ellas tenían algunos años trabajando en aulas multigrado y la tercera enfrentaba por primera vez este tipo de aulas, desorientada, por cierto, sobre cuál sería la mejor forma de trabajar con los dos grados que le correspondían. Por ello, recibieron con agrado el material, consideraron que les sería muy útil para su trabajo... pero no lo leyeron.

En el marco del proceso de investigación-acción, las profesoras se reunían conmigo dos veces por semana: primero para determinar un

6. Hasta 1997 existía solo un curso en el currículo de formación docente que hacía referencia al manejo del aula multigrado (Tecnología de la Escuela Unitaria). Luego de los cambios introducidos a partir de ese año, el curso desapareció. Los maestros son formados básicamente para desempeñarse en un aula monogrado, aunque la gran mayoría de ellos empezará su carrera magisterial en una escuela multigrado. En este sentido, aun la existencia de un solo curso resulta bastante insuficiente para prepararlos para esa realidad.

problema, discutir sus posibles alternativas de solución y diseñar una clase adaptable a diversos grados y niveles y segundo para, luego de haberla realizado, evaluar la actividad introducida.

Durante estas reuniones hice uso explícito, en varias ocasiones, de las propuestas y recomendaciones contenidas en el material entregado, les mostré dónde podían encontrar la información que estábamos revisando y qué contenía cada fascículo. Participaban activamente en estas reuniones y reconocían conocer varias de las cosas que contenía la propuesta (aunque no las pusieran siempre en práctica) y desconocer otras, por las que mostraban curiosidad y entusiasmo. Sin embargo, reconocían que fuera de tales reuniones no leían el material. Interesada por saber si el formato era inadecuado o los términos muy complejos, pregunté varias veces al respecto, pero encontré siempre la misma respuesta: no leían porque no tenían costumbre de leer, les costaba concentrarse, recordaban su época de estudiantes como la única en la que habían leído de modo constante, pero para su trabajo leían poco y básicamente las enciclopedias de las que sacaban los contenidos para sus clases.

Esta situación no era del todo nueva, pues el estudio anterior (Ames 2001) había arrojado información semejante, así como otros estudios que señalaban que “los maestros rurales leen poco y desisten de la aplicación de formatos, guías o manuales que requieran varias horas para su revisión fuera del tiempo de trabajo en las aulas o las escuelas” (UNICEF, 2000, p. 7). Justamente por ello, privilegiamos el trabajo en reuniones colectivas y de aplicación práctica, tipo taller. Sin embargo, lo que sí resultó nuevo fue verificar el poco espacio que tiene la discusión pedagógica entre las maestras en cuestión. En efecto, fuera de las horas en las que las cuatro nos reuníamos, el tema pedagógico no era tema de conversación entre ellas. Esto me llamaba la atención puesto que, como en muchas comunidades rurales, las maestras permanecen en ellas durante toda la semana y tienen las tardes libres, ya que, como señalan, no hay mucho que hacer en el pueblo. Podrían, pues, usar una parte de este tiempo para hablar de los problemas que encuentran y sus posibles soluciones. Tales problemas, inquietudes y soluciones existían, como pude comprobar a lo largo de nuestras reuniones, en las que las profesoras compartían sus experiencias en esta y otras escuelas; reflexionaban en torno a las

decisiones que tomaban, opinaban sobre las situaciones que presentaban las otras y sugerían caminos para enfrentarlas. Pero este proceso sólo se daba por la presencia de un agente externo (la investigadora) que las convocaba para tal fin y que de alguna manera neutralizaba las inseguridades y celos entre ellas.

En efecto, al parecer esta dificultad para consultarse entre ellas tenía que ver también con sus relaciones al interior de la escuela, con sus distintas posiciones de poder (directora, docentes), sus diversas credenciales académicas (titulada, no titulada) y su experiencia laboral (antigüedad, experiencia). No parecía sencillo para ellas recurrir a una de sus colegas para resolver dudas sobre la actividad pedagógica, en tanto podía interpretarse como un menor conocimiento y competencia profesional. Por tanto, el trabajo se realizaba de modo aislado: cada una desarrollaba su programación por separado y entregaba cada mes la unidad de aprendizaje correspondiente a la dirección.

En visitas a otras escuelas pude comprobar que esta no era una práctica exclusiva de aquella en la que me encontraba. Cuando el centro educativo realiza una visita a otro, en una comunidad vecina, los profesores de las distintas escuelas tienen oportunidad de conocerse y dialogar, pues pasan buena parte del día juntos, mientras los niños realizan competencias deportivas. Sin embargo, en ninguna de estas visitas los profesores aprovechan para hablar de sus experiencias en el aula. Este tema es el gran ausente en sus conversaciones. Hablan de temas sociales o gestiones burocráticas que deben hacer en las USE o DRE, de conocidos comunes o anécdotas varias.

En esta zona, por cierto, no funciona ninguna red de maestros o grupos de interaprendizaje, experiencias que al parecer han resultado exitosas en otros ámbitos, tanto fuera como dentro del país<sup>7</sup>. En general, la bibliografía al respecto enfatiza la necesidad de constituir

7. Al respecto, puede consultarse la amplia bibliografía sobre el caso de la Escuela Nueva en Colombia (por ejemplo, Schiefelbein 1993; Reimers 1993; Pscharopoulos 1992; Rosin 1993). En el Perú, UNICEF ha venido impulsando redes de maestros en diversos lugares del país: Ayuda en Acción y Fe y Alegría, en Cusco. Asimismo, ha constituido redes en las zonas en las que trabaja, y el IPP ha formado círculos de autoeducación docente. Desde el Ministerio de Educación, la Udece (Unidad de Descentralización de Redes Educativas) y la Udena (Unidad de Defensa Nacional) vienen desarrollándose grupos de interaprendizaje en algunas zonas del país.

tales redes como mecanismos para superar el aislamiento de los profesores, mejorar su trabajo y volver más eficiente la gestión (Sepúlveda, 2000; Montero *et al*, 2001). Más aún, la idea es que estas redes se constituyan en una estrategia de “cualificación” de los docentes; es decir, que “a través de distintos proyectos (los maestros) se apropien de su trabajo, lo documenten, lo piensen y se piensen a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura” (Martínez y Unda 1995, cit. por Cuba 2000).

Iguñiz (2000) enfatiza para el caso rural que las escuelas (pequeñas y) dispersas no tienen la capacidad de generar posibilidades de formación, de complementariedad, de enriquecimiento de los docentes y de producción y administración de los recursos, como podría ocurrir en una escuela polidocente completa y que, por ello, en su caso es necesaria la conformación de redes o núcleos que las pongan en contacto. El caso presentado parece enmarcarse dentro de este balance. Las profesoras no logran constituir entre ellas un grupo en el cual puedan reflexionar sobre su práctica pedagógica y usarlo como una estrategia de desarrollo profesional.

La conformación de redes podría dinamizar este proceso para el que, como ya señalé, existen inquietudes, intereses, preguntas y problemas por resolver. Sin embargo, me parece importante resaltar que tales redes no tendrán un funcionamiento óptimo de no involucrar a los maestros de manera activa y concreta. Dadas las prácticas observadas, es necesario un elemento que dinamice el funcionamiento de la red –un(a) promotor(a) o coordinador(a)–, al menos en una primera etapa, o de lo contrario las reuniones de maestros pueden convertirse en otro evento social, como se observa en las visitas mutuas que realizan.

Y digo en una primera etapa, puesto que una vez que las redes sean parte de la práctica docente y los maestros encuentren en ellas un espacio de trabajo y reflexión conjunta, su sostenibilidad será mayor. Esto lo sugiere la experiencia del NEC de Ccorao (Cusco), del que he tenido referencia en diversas oportunidades entre 1996 y el 2001 y que me llamó la atención justamente por mantenerse en funcionamiento desde la reforma del gobierno velasquista, agrupando hasta el día de hoy a unos ochenta maestros de las escuelas de la zona. En sus reuniones, ellos comparten el trabajo de programación curricular

entre varios docentes a cargo de un mismo grado o nivel en sus respectivas escuelas<sup>8</sup>. Desconozco si las discusiones involucran también elementos de pedagogía y metodología en el aula, aunque al parecer estos elementos están mayormente cubiertos a través de la oferta de capacitación del Plancad en la zona.

Estas experiencias contrastantes sugieren que siendo necesario y fundamental mantener la capacidad de iniciativa de los profesores, no puede recaer en ellos todo el peso del trabajo metodológico y de diversificación curricular, especialmente si no cuentan con las herramientas necesarias para realizarlos adecuadamente. El encontrar en un grupo de maestros los referentes y elementos necesarios para pensar y mejorar su propio trabajo puede ser una gran posibilidad de crecimiento profesional. Pero es necesario considerar también cuáles son los elementos que permiten el éxito y la continuidad o, aun, el origen de tales grupos. Quiénes pueden, por ejemplo, contribuir a dinamizarlos, desde niveles intermedios como los organismos del sector o las ONG que vienen trabajando con ellos los planes de capacitación docente. Y, sin duda, el atender los vacíos que viene dejando la formación magisterial también resulta una tarea urgente que debe plantearse desde los niveles central y local.

## REFLEXIONES FINALES

He presentado brevemente diversos elementos que surgieron en el trabajo con la institución educativa, tanto en el nivel de la sede central cuanto en el del centro educativo rural. En el camino, el papel del nivel intermedio se ha revelado de importancia fundamental, no solo para la gestión y administración descentralizada de la educación, sino también, y en este caso, como instancia para pensar la descentralización pedagógica y la diversificación curricular. Hemos podido ver que a pesar de la normatividad que otorga a los organismos intermedios ingerencia para los procesos de diversificación curricular, en gran medida la sede central aún mantiene el poder de decisión y la facul-

8. Referencias proporcionadas por el profesor Julio Mora, C.E. Llaquepata, integrante del NEC Ccorao.

tad de seleccionar los procedimientos y contenidos que deberían pasar justamente por tal proceso de diversificación.

En la breve mirada por el panorama de los organismos, instituciones y actores de nivel intermedio, reconocemos entre ellos un grupo de referencia que puede contribuir significativamente a contextualizar en el ámbito local las capacidades que el sistema educativo busca desarrollar en los niños y las niñas peruanos. Reconocemos también que hay aún muchas barreras. Quizás la más importante de ellas sea el todavía precario desarrollo, en muchos de los docentes, de las capacidades necesarias para llevar adelante este proceso. Sin embargo, sin la posibilidad de participar más activamente en el proceso de toma de decisiones, al menos de forma gradual, el desarrollo de tales capacidades y experiencias no será posible.

Más aún: ante la ausencia de un papel más activo en términos pedagógicos (y no meramente administrativos) de este nivel intermedio, encontramos que los maestros cargan solos con el peso de la diversificación y la puesta en práctica de las nuevas propuestas educativas, tareas para las que muchas veces se encuentran insuficientemente preparados. Sin negar el papel fundamental del maestro en el trabajo propiamente pedagógico, y sin ninguna intención de recortar su capacidad de iniciativa, lo cierto es que él requiere también de apoyo e insumos que no puede producir totalmente por sí solo. Y, al parecer, tampoco en el pequeño universo de la escuela multigrado. Requiere, para su propio desarrollo profesional y para enfrentar con éxito las exigencias de su trabajo, de mayores espacios que le permitan reflexionar sobre su práctica, sobre sus dudas y problemas y sobre sus hallazgos. Un espacio de ese tipo lo podrían constituir las redes de maestros o círculos de interaprendizaje. Sin embargo, tampoco debe verse en estas redes una panacea que surtirá efecto inmediato. El caso de la escuela presentada muestra que, a pesar de la cercanía física y la disponibilidad de tiempo de un grupo de docentes, el tema pedagógico no ocupa un lugar de reflexión predominante, más allá del dictado y la preparación individual de las clases. Ponerlo en el centro de la discusión requerirá ser conscientes de la densidad de las relaciones sociales que los unen y los separan, y quizás de la necesidad de un animador(a) al interior del grupo que dé origen y dinamice este proceso. También de la existencia de las condiciones materiales

necesarias para el funcionamiento de dicho grupo (tiempo, transporte, estímulos, continuidad, etcétera).

Espero que esta intervención en torno a dos experiencias muy acotadas, que aborda apenas algunos de los muchos elementos a tomar en cuenta para una efectiva descentralización educativa, tenga al menos el mérito de mostrar algunas de las dimensiones concretas del problema y la urgencia de resolverlo.

## BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia

- 2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales/Instituto de Estudios Peruanos.

CUBA, Severo

- 2000 “La descentralización educativa: Proceso de empoderamiento de los actores locales”, en *La descentralización de la educación: Un análisis urgente*. Lima: Tarea.

FORO EDUCATIVO

- 1992 *Descentralización educativa*. Lima: Foro Educativo.

IGUIÑIZ, Manuel

- 2000 “Propuestas sobre la descentralización educativa”, en *La descentralización de la educación: Un análisis urgente*. Lima: Tarea.
- 1999 “Descentralización en educación”, en *La descentralización de la gestión de los servicios de educación y salud en el Perú: Una mirada panorámica*. Lima: ESAN/USAID.

IGUIÑIZ, Manuel y Daniel DEL CASTILLO

- 1995 *Materiales para pensar la descentralización educativa*. Lima: Tarea.

MONTERO, Carmen; Patricia OLIART; Patricia AMES; Zoila CABRERA y Francesca UCCELLI

- 2001 *La escuela rural: Estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación-MECEP. Documento de Trabajo N° 2.

PAIBA, Manuel

- 2000 “El proyecto gubernamental de descentralización educativa y sus implicancias para el personal docente y las instancias administrativas del Ministerio de Educación”, en *La descentralización de la educación: Un análisis urgente*. Lima: Tarea.

UNICEF

- 2000 *Retos de la educación en las escuelas multigrado rurales*. Documento de trabajo.