



Federación Internacional de Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
y Promoción Social

ACOMPañAMIENTO DOCENTE. PROGRAMA DE ESCUELAS SUBURBANAS

Una Experiencia de Fe y Alegría en Paraguay

Informe de sistematización elaborado por:
Melquíades Alonso

Responsable nacional:
Teresa Getto

Octubre 2002.

**Proyecto: “Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría”
Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**

INDICE

Introducción.....	3
1. El contexto.....	4
1.1. Las escuelas.....	5
1.2. El contexto comunitario de las escuelas.....	8
1.3. Los docentes.....	9
2. El proceso de construcción del sistema de acompañamiento.....	10
2.1. Fase inicial: aglutinar (1992 – 1994):.....	12
2.2. La segunda fase: sentar las bases (1995 – 1996).....	16
2.3. La tercera fase: construcción (1997 – 2000).....	17
2.4. La fase presente (2001 – 2002).....	27
3. El sistema actual.....	27
3.1. Las dimensiones del acompañamiento.....	27
3.2. El proyecto institucional.....	28
3.3. Instancias de acompañamiento.....	29
3.4. La integración de las instancias de acompañamiento.....	36
3.5 Quiénes acompañan.....	37
3.6. Los efectos visualizados por los directores.....	41
3.7. Los efectos visualizados por los maestros.....	43
4. Algunas reflexiones finales y desafíos.....	43
5. A modo de conclusión.....	49
Fuentes de información.....	50

Introducción

Fe y Alegría inicia en el Paraguay con su “Programa de Escuelas Suburbanas” en 1992, para atender a los niños de los sectores populares con serias desventajas de todo orden: familiares, lingüísticas, nutricionales, de salud, laborales, etc.; niños que tienen el derecho a acceder a una educación que tome en consideración su condición y, en consecuencia, los prepare para la vida, para una vida mejor.

Muchos no tenían escuela donde acudir; otros eran alumnos que concurrían a escuelas en condiciones precarias, en las que enseñaban las maestras que no podían acceder a cargos en las escuelas “de arriba”, y donde el fracaso escolar –el fracaso de la escuela para formar a los niños– era la tónica habitual.

La preocupación por la capacitación de los maestros fue el hilo conductor desde el inicio. Si al comienzo se apuntó a compensar deficiencias de la enseñanza sentidas por las maestras, pronto se vio la necesidad de contar con programas sistemáticos de formación, los cuales, para intentar incidir en la práctica docente, necesitaban de un nuevo estilo de gestión en la escuela: la racionalidad centrada en la planificación efectiva y la elaboración de proyectos educativos de la escuela, la formación de equipos docentes y la creación de espacios de participación. La aplicación en el aula de lo adquirido en la capacitación ha sido, y sigue siendo, aunque difícil, la meta que guía los esfuerzos de acompañar al docente.

Lo que se presenta a continuación es resultado de un proceso de reflexión, por medio del cual se ha hecho una recuperación de lo realizado por el “Programa de Escuelas Suburbanas”, con particular énfasis en su sistema de acompañamiento docente. Para ello, se buscó contrastar el punto de vista de los educadores, con un punto de vista externo, de modo que quienes participan del proceso, al analizarlo, pudieran verse reflejados más o menos fielmente y desafiados por aquello que no siempre es percibido en el fragor de la acción. Es así como finalmente se redacta este informe, que no puede reflejar todo el proceso seguido, del cual es tan sólo uno de sus productos, aunque importante, pues se halla orientado a compartir estas experiencias y su sentido.

Para el efecto, se realizó un análisis de documentos del Programa, de videos de la institución, y de cuadernos de registro personales de una docente antigua y miembro del equipo técnico; se tuvo entrevista con cada una de las tres anteriores coordinadoras y con la actual, y con todos los demás miembros del equipo del Programa: una técnica pedagógica con una vasta experiencia como maestra de Fe y Alegría, vicedirectora y actualmente como técnica; una especialista en el área de matemáticas, quien anteriormente se desempeñaba como voluntaria del Programa; y la responsable del acompañamiento pastoral. Se entrevistó a una directora y a dos coordinadores pedagógicos. Se ha participado de un evento de capacitación de tres días de duración, antes del inicio de clase, con participación de todos los docentes y directivos de las escuelas de todo el país; del proceso de elaboración del plan educativo anual de una escuela; y de un círculo de aprendizaje donde los docentes reunidos por ciclo elaboraron su plan pedagógico anual. Asimismo, se participó de reuniones de coordinadores pedagógicos y coordinación de directores, y se observó una jornada mensual de

capacitación. Por último, se elaboró un borrador que fue tratado en reuniones de coordinadores pedagógicos y de Directores, así como fue compartido con un grupo de maestros de diferentes escuelas, participantes de una jornada de capacitación.

1. El contexto

En 2002, Fe y Alegría cumple diez años de labor en el Paraguay. Cuando inició sus labores, hacía poco tiempo de la caída de la dictadura (1989). No sólo subsistían los efectos del marco político de la falta de libertad, sino también las consecuencias de una educación basada en el memorismo y la sumisión, donde los docentes, sometidos incondicionalmente, eran considerados como el “ejército blanco” del régimen. Con ese tipo de escuela y de docente decide empezar Fe y Alegría en Paraguay. No cabe duda de que el inicio de Fe y Alegría se da en medio del proceso de búsqueda de la transformación de la educación, luego del golpe de estado de 1989; era el momento de los congresos educativos con miras a la reforma educativa, que se empezaría a implementar desde 1994. Entonces se soñaba con la educación como instrumento de transformación de la sociedad.

Esta obra se inició en el contexto de una lucha por la promoción de la justicia, donde fomentar la justicia como valor en los individuos ya no era suficiente; sólo la justicia social podría producir los cambios de actitudes y de estructuras que se precisaban para eliminar las injusticias. Esa justicia que no puede desligarse de la solidaridad, pues requiere del educador un compromiso orientado a la acción a favor de los pobres desde una valiente opción personal. Esa que ya había dado origen en el Paraguay a las ligas agrarias cristianas y sus escuelitas campesinas, ambas perseguidas y desarticuladas por la dictadura, y que había llevado a la expulsión de ocho sacerdotes comprometidos con la transformación social. Tras la caída de la dictadura, esa búsqueda de promoción de la justicia volvía con fuerza en un ambiente de mayor libertad, pero de creciente necesidad.

Cuando se inicia en 1992, Fe y Alegría aglutina a escuelas creadas con anterioridad, que venían funcionando todavía en la línea de la educación oficial de la dictadura. La reforma vendría recién en 1993, y se implementaría desde el año siguiente. Se trataba de escuelas privadas, subvencionadas por el Ministerio de Educación, que estaban bajo responsabilidad de congregaciones religiosas, y una a cargo de una parroquia.

El primer programa de Fe y Alegría fue el de las Escuelas Suburbanas; luego, se sumaron el de las Escuelas Rurales (PREBI), y el Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR), para jóvenes y adultos.

El PREBI comprende hoy 18 escuelas con tres centros agropecuarios dirigidos a alumnos de 7º, 8º y 9º grados en zonas rurales de tres departamentos: de Concepción, de San Pedro y de Caaguazú. Son escuelas que trabajan en la modalidad guaraní hablante; por consiguiente, con una orientación evidente hacia el bilingüismo, la escolarización se realiza en la lengua materna de los alumnos, el guaraní. Actualmente atiende a 2.050 alumnos.

El PREBIR es un programa de educación a distancia por radio, que abarca la alfabetización y el primer y segundo ciclos de la educación escolar básica. Actualmente, se viene desarrollando en forma experimental el tercer ciclo (7º, 8º y 9º grados); combina

clases radiofónicas, seguidas con cartillas y encuentros semanales coordinados por un educador guía. La educación se realiza en guaraní, con tendencia al bilingüismo. Fundamentalmente, se realiza en áreas rurales, aunque en los últimos años se ha empezado a implementar en un centro urbano del interior del país y dos barrios de zonas inundables de Asunción, la capital.

El Programa de Escuelas Suburbanas de Fe y Alegría se inició con la incorporación de escuelas ya existentes que trabajaban con niños de sectores populares, con todas las dificultades que ello implicaba en cuanto a calidad educativa, organización, orientación y práctica docente. Generalmente, eran incompletas y estaban en proceso de crecimiento “natural” (apertura de un nuevo grado cada año para acompañar la evolución del alumnado). Hoy cuenta con 15 escuelas, en las que se educan 5.995 niños, atendidos por 165 maestras, 15 directoras y 10 coordinadores pedagógicos de escuela.

1.1. Las escuelas

Eran escuelas subvencionadas con rubros oficiales; la mayoría pertenecían a congregaciones religiosas; cada una orientada según el carisma de la congregación respectiva: “Hogar de Jesús”, de Mariano Roque Alonso, a cargo de las Siervas de Jesús Sacramentado; “Inmaculada Concepción”, de Hernandarias, a cargo de las Hermanas Azules; “Sagrada Familia”, de Limpio, a cargo de los Hermanos Maristas; “Virgen de Fátima”, de Ciudad del Este, a cargo de las Vicentinas de Zagreb, y “San Vicente de Paul”, de Capiatá, a cargo de una religiosa Vicentina. Había también una parroquia: “San Cayetano”, del Bañado Sur.

Se sumaron luego Pa’i Puku, escuela con internado para hijos de trabajadores de estancias del Chaco paraguayo, y “Niño Salvador del Mundo”, iniciativa de la villa del mismo nombre, formada –y construida– por familias reasentadas originarias de barrios inundables de Asunción, que participaron de un proyecto de autoconstrucción con el apoyo del Comité de Iglesias, y que seguía brindando acompañamiento con promotores sociales. La villa contaba con una organización comunitaria, la Comisión Central, encargada del sistema de agua potable, de un puesto de salud y de la escuela.

Posteriormente, se fueron incorporando escuelas creadas con apoyo, desde el inicio, de Fe y Alegría, generalmente a iniciativa de los mismos pobladores: “San Antonio”, de Reducto, a cargo de las Hermanas Azules; “Despertar”, de Mariano Roque Alonso; y “María Auxiliadora”, de Caacupemí, Aregua.

Con el correr del tiempo, se han retirado de Fe y Alegría algunas escuelas que, ante los cambios en las condiciones sociales del barrio, han comprendido que su alumnado ya no correspondía a la población destinataria de la Institución: los más pobres. Son los casos de “Sagrada Familia”, de Limpio, e “Inmaculada Concepción”, de Hernandarias.

“En ese tiempo se fue creciendo. Algunas escuelas optaron por dejar de pertenecer a Fe y Alegría, pues Fe y Alegría centra su acción en la educación de los más pobres, mientras que los barrios cambian, y la población que acude a las escuelas también se va modificando. Esto sería un logro, si las condiciones de toda la

población del barrio mejorara su nivel de vida, de modo que fuera ya innecesario el que Fe y Alegría destinara su labor a ellos y se trasladara a otros donde fuera más necesaria. Sería un éxito en la lucha contra la pobreza. Pero la realidad es que, muchas veces, los más pobres se ven obligados a emigrar nuevamente a otros sitios más precarios aún, por la presión de los servicios urbanos –por ejemplo, el empedrado, que es pagado por quien posee el terreno-, o las dificultades de orden laboral –migrar hacia donde hay trabajo-. Ante la inexistencia de seguridad social y los servicios públicos de salud deficientes, una enfermedad grave puede hacer que una familia pobre pierda su vivienda –sea ella de su propiedad o vendiendo su precario ‘derecho de ocupación’-...” (Testimonio ex coordinadora),

Por otra parte, en el Bañado Sur, una escuela, San Cayetano, atendía a los niños de la población. Esa población fue creciendo rápidamente como consecuencia de la migración, particularmente ante el aumento de la pobreza en áreas rurales, y el hecho de que en esa zona se encuentra el vertedero de Cateura, el sitio donde se deposita la basura de Asunción y ciudades del Departamento Central, lo que permite la sobrevivencia como “gancheros” o recicladores de basura. Esto llevó a que Fe y Alegría acompañara el crecimiento poblacional con tres nuevas escuelas: San Miguel, Virgen de Luján y San Blas. Ya en el 2001, se abren dos escuelas nuevas, “ Santa Cruz” y “Caacupemí”, en el Bañado Norte de Asunción.

En el año 2000, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio de Fe y Alegría inició su labor para jóvenes y adultos en la zona de Bañado Sur, la que beneficia a padres y hermanos de alumnos de las 4 escuelas del Programa Suburbano que allí funcionan. Posteriormente se extendió el Programa al Bañado Norte.

De las 15 escuelas que atiende el Programa de Escuelas suburbanas, seis se encuentran en zonas marginales de Asunción, siete en poblaciones del Departamento Central, próximo a la capital, una en un barrio de Ciudad del Este y una con internado, en zona rural del Chaco.

Escuelas participantes del Programa de Escuelas Suburbanas

Situación en 2002.

Directores	Año		Alumnos	Docentes	Coord. P.
	Incorporación	Grado Superior			
A. Escuelas Incorporadas					
San Cayetano, Bañado Sur, Asunción (creada en 1976)	1992	9°	660	14	3
Oñondive, Cañada Garay, Luque (creada en 1989)	1992	9°	575	11	2
Hogar de Jesús, Barrio Universo, M. R. Alonso (c. 1990)	1992	9°	680	10	2
Virgen de Fátima, de Ciudad del Este	1992	9°	750	20	2
+ Sagrada Familia, Limpio	1992	sale en 1999			
+ Inmaculada Concepción, de Hernandarias	1992	sale en 1999			
Pa'i Puku, Chaco Paraguayo (creada en 1965)	1994	9°	600	48	2
San Vicente de Paul, Villa San Vicente,	1994	9°	250	8	2

Capiatá					
Niño Salvador del Mundo, Villa Salvador, Aregua	1995	8°	320	10	2
B. Escuelas Creadas con Fe y Alegría					
San Antonio, Reducto, San Lorenzo	1993	9°	480	8	2
Despertar, Mariano Roque Alonso	1993	9°	500	11	2
María Auxiliadora, Caacupemí, Aregua	1996	7°	180	4	1
San Miguel, Bañado Sur	1996	6°	350	7	1
Virgen de Luján, Bañado Sur	1997	5°	200	4	1
San Blas, Bañado Sur	1997	5°	250	5	1
Caacupemí, Bañado Norte	2001	2°	60	1	1
Santa Cruz, Bañado Norte	2001	2°	140	2	1

LOCALIZACIÓN DE ESCUELAS DE FE Y ALEGRÍA Año 2002



○ Escuelas del PREBI

○ Escuelas del Programa Suburbano

1.2. El contexto comunitario de las escuelas

Fe y Alegría apunta a la educación de los niños de los sectores más empobrecidos, en este caso, de zonas suburbanas. Los alumnos provienen de cinco situaciones barriales diferentes:

Los barrios inundables (Bañados Sur y Norte de Asunción, a orillas del Río Paraguay), con características de extrema pobreza, poblados por inmigrantes del campo, con familias incompletas e inestables, viviendo en un ambiente social donde la violencia, el alcoholismo, la drogadicción, incluso el delito, son frecuentes. Los niños, a la vez, abandonados por la familia o proveedores de ingresos a la misma; sometidos a castigos físicos, víctimas de violencia familiar... Las condiciones físicas del barrio son de hacinamiento, viviendas precarias, y riesgo de traslado forzoso a condiciones de mayor hacinamiento y precariedad cada vez que crezca el nivel del río (inundaciones grandes cada tres o cuatro años). En una mayoría de casos, estos niños trabajan, según su edad, ya sea en la casa (cuidado de hermanitos, cocina, acarreo de agua o leña), ya sea en la venta en el barrio (empanadas, torta, o verduras y frutas “recicladas”...) o fuera del mismo (ayuda en el reciclaje de basuras, venta de golosinas, cuidado de autos e, incluso, pedido encubierto de limosna).

Villas de reasentados desde barrios inundables, cuyos pobladores participaron de proyectos de autoconstrucción mediante la Ayuda Mutua, acompañados por el Comité de Iglesias (Oñondivé, Luque y Niño Salvador, Areguá). Allí existen problemas de ocupación laboral, pero el ambiente físico es más amplio, con viviendas de material, construidas por los pobladores, servicios de agua corriente y energía eléctrica, y con cierta organización barrial –no exenta de conflictos, pero existente-. Un caso particular de reasentados precarios es San Vicente, donde la Municipalidad de Asunción buscando desalojar un área inundable entre el palacio de gobierno y el congreso, trasladó a los pobladores, otorgándoles lotes en el municipio de Capiatá, pero sin servicios ni acompañamiento. Una religiosa, que los atendía en su lugar inicial, se trasladó con ellos para seguir acompañándolos, y gestionó la habilitación de la escuela. Estos niños provienen de familias que ya tuvieron una socialización en zonas inundables de Asunción y, por lo tanto, han estado expuestos a la lengua castellana y a pautas y valores urbanos. En estos casos, la familia es relativamente más estable, aunque con problemas de desocupación. También los niños aportan, aunque en menor proporción, a la familia.

Barrios de loteamientos: urbanizaciones privadas donde las familias acceden con pagos mensuales por la tierra. No siempre con los servicios básicos –agua potable, transporte– por lo menos inicialmente. Estos niños se encuentran en relativamente mejores condiciones que los de asentamientos precarios o villas de reasentados.

Barrios periféricos de ciudades del este, que tuvieron cierto auge durante la construcción de la represa de Itaipú y que, posteriormente, fueron ocupados por una avalancha de inmigrantes que ya no querían regresar al campo, dedicados a actividades informales, por lo general venta callejera.

Una situación particular: una condición especial es la de los hijos de trabajadores precarios de estancias dispersas del Chaco paraguayo (peones, trabajadores temporarios, como jornaleros en limpieza de campo, confección de postes, alambradas, etc.). Estos niños no accederían a la educación en los lugares de trabajo de sus padres, pero en la escuela de Pa'i Puku, una escuela con internado, tienen clases en horario habitual, apoyo pedagógico y educación no formal con otros educadores. Además, los niños tienen la oportunidad de realizar trabajos que implican aprendizaje de oficios (en panadería, huerta, etc) que ayudan al mantenimiento de la institución. Los padres visitan a sus hijos en tres oportunidades especiales, una de ellas el "Día de la Familia", y se alojan en la escuela durante el fin de semana. En estas ocasiones, se realizan programas especiales en un ambiente de festejo.

Es de señalar que en los sectores populares urbanos –aunque varíe en grado– los niños generalmente hablan en guaraní en sus hogares y en el barrio, mientras que la escuela les enseña a leer y escribir en español. Sólo una escuela del Programa, San Vicente de Paul, de Capiatá, ha ofrecido educación en modalidad guaraní hablante, ya que allí el idioma nativo actualmente se está extinguiendo. En ambientes urbanos, la exposición al español es relativamente fuerte por la radio, la televisión, los carteles, y, eventualmente, el acceso a periódicos.

1.3. Los docentes

Los docentes de Fe y Alegría son remunerados con rubros oficiales y, por tanto, pertenecen al magisterio nacional. Desde un primer momento, han tenido más requerimientos que los docentes de escuelas oficiales: tiempo adicional para capacitación en sábados, tiempo para acompañar un domingo al mes a las labores voluntarias de los padres; y, luego, doble sistema de registro y evaluación de los aprendizajes de sus educandos.

En general, algunos provienen de los sectores medios bajos y de los sectores populares, lo que les da una ventaja con relación al manejo de la comunicación oral en guaraní, lengua de los niños, de sus padres y de la comunidad.

Pruebas administradas en procesos de selección mostraban sus dificultades con la lectura comprensiva y la redacción en español, así como con las matemáticas. Se les exigía transmitir un saber que no era ni hicieron suyo –el del sistema educativo– a unos niños a los que no sólo les era ajeno, sino también en una lengua que éstos no dominaban.

Los maestros, que enseñaban a niños de sectores populares, eran generalmente aquellos que no tuvieron forma de incorporarse a una escuela de mejor estatus. El criterio de los supervisores era asignar los mejores docentes a las escuelas más importantes, donde los padres son más exigentes. Con los concursos, aquellos con mejor formación o más certificados se postulaban para las mejores escuelas y evitaban ir a las marginales.

"Los que están con niños de sectores populares realizan una labor de "traducción"

de los contenidos escolares –para lo cual nunca se les preparó– a fin de asegurar una cierta comprensión por parte de los alumnos. La práctica tradicional predominante les lleva a preferir la memorización y, para ello, la esquematización de los conocimientos para facilitar su asimilación (dictar o hacer copiar del pizarrón lo que se debe recordar, generalmente una forma resumida, sea comprendida o no). Esto es distinto a la “adaptación”, a la vinculación de los conocimientos escolares con los conocimientos cotidianos y la vida del niño” (Testimonio ex-coordinadora).

Hasta 1997, el universo estaba conformado por los docentes de las escuelas que funcionaban ya antes de la creación de Fe y Alegría, o por los que accedían a través del sistema de nombramientos del MEC: inicialmente, por terna propuesta por la supervisión; posteriormente, por concurso con base en certificados, hasta que, merced a una resolución ministerial de 1996, se autorizó la selección en escuelas subvencionadas de la iglesia católica, mediante concursos especiales, al principio con participación de representantes del MEC y, más tarde en forma más autónoma.

2. El proceso de construcción del sistema de acompañamiento

El sistema de acompañamiento en el proceso de construcción del Programa –y del Movimiento mismo– adquiere características complejas. No es posible disociar las dimensiones de control, apoyo y estimulación del proceso de capacitación de los docentes, del logro de mayor autonomía frente al Ministerio de Educación Cultura (MEC).

Frente a las condiciones tan desventajosas de los niños y de sus familias, la nueva práctica docente era la clave. El desafío del acompañamiento docente, entonces, implicaba varias dimensiones:

- Las características de la formación y práctica de los maestros.
- Las necesidades de los alumnos, no sólo académicas, sino de orden biológico, de seguridad y de afecto.
- La necesidad de integrar a un conglomerado de escuelas pre-existentes dentro de un movimiento con un ideario y una práctica educativa consecuente.
- La necesidad de dotar de una identidad y una mística a los docentes.

Hasta que Fe y Alegría implementa el sistema de selección de docentes en 1997, era habitual que los docentes con mejor formación no vieran atractivo el trabajo en barrios pobres y con alumnos con serias carencias y dificultades de aprendizaje. Inicialmente, en algunas escuelas que no eran de congregaciones religiosas, acostumbradas al sistema de las escuelas oficiales, las docentes no aceptaban las exigencias mayores de Fe y Alegría (jornadas mensuales de capacitación los días sábados, trabajo mensual con los padres en domingos, mayor exigencia en documentación de planes, etc)

Además, no pocos maestros de Fe y Alegría fueron inicialmente bachilleres sin formación docente, que se iniciaron como voluntarios en la enseñanza. Era una forma de forzar el nombramiento, particularmente en zonas donde los docentes con título no querían ir.

Posteriormente, se incorporaron a sistemas de “profesionalización docente” para bachilleres en aula, con una formación de relativamente menor calidad, con clases teóricas en sábados, mientras que su actividad de enseñanza era reconocida como práctica docente, sin oportunidad de acceder a experiencias diferentes y acompañadas.

“El docente, como profesional práctico, no estaba acostumbrado a reflexionar sobre su práctica diaria. En su formación inicial en institutos de formación docente, por lo general, se disocia la práctica de enseñanza de los conocimientos teóricos (conceptos y principios) que se aprenden para aprobar, que no orientan la práctica pedagógica, ni permiten reconstruirla conceptualmente en una reflexión. No se sabe aplicar principios y, en consecuencia, ante situaciones nuevas, no es posible la creatividad: sólo un bien intencionado proceso de imitación, o de ensayo y error. Esto, sin dejar de valorar sus esfuerzos por hacer que los niños aprendan –como cuando traducen los contenidos escolares del español a la lengua del niño para que comprendan, lo cual nunca se les enseñó a hacerlo-, o cuando, en su afán de que aprendan, esquematizan los conocimientos, se los dictan y se los hacen memorizar para que al menos aprueban los exámenes” (Testimonio ex coordinadora).

“Generalmente no se registra su práctica. Ni por el lado del planeamiento, que suele ser algo formal, una copia del de años anteriores, ni como registro de las experiencias. Le es más fácil, cuando encuentra espacio para ello, la reflexión dialogada en una reunión que el registro escrito y análisis posterior. El riesgo es entonces el de no generar un proceso” (Testimonio ex coordinadora).

“En cuanto a la capacitación (formación en servicio), hay una valoración mayor del certificado, particularmente de aquellos talleres o cursos de mayor duración y que dan más puntaje para concursos que el aporte de su práctica docente” (Testimonio ex coordinadora).

La asistencia a un evento de capacitación no significa necesariamente aprender, ni la transferencia de conocimientos a la práctica. El esquema ha sido el de acostumbrarse a la aplicación de un programa cuyo cumplimiento es supervisado por agentes externos de manera formal: presentación de planeamientos, número “razonable” de aplazados en las evaluaciones finales; pero casi nunca la calidad del proceso de enseñanza, y la calidad y pertinencia de los aprendizajes. Por otra parte, el docente se ha acostumbrado a un doble juego de presión y falta de libertad, lo que hacía que el docente disociara el cumplir con los requerimientos formales de la práctica real.

“De lo que se trataba, entonces, era de crear espacios de reflexión y discusión con la participación de los docentes y directivos, en los que se definan las competencias que éstos requieren para satisfacer sus necesidades humanas en la comunidad en que viven” (Testimonio de ex coordinadora 2)

Se puede hablar de un proceso en el cual se pasó de una inducción y provisión externa de insumos para mejorar la enseñanza (cursos de capacitación en particular) hacia la capacitación centrada en la revisión de la práctica, con la construcción de los equipos docentes en la escuela, como instancia para un trabajo colectivo. Asimismo, hubo el paso de la supervisión externa –incluso doble, la oficial del MEC y la de Fe y Alegría– a la

supervisión y acompañamiento internos en la escuela. En pocas palabras, se trata de pasar de la duplicidad de dependencia a la legitimación –interna y externa– del Programa y la construcción de instancias internas. Por eso, se podrían distinguir las siguientes fases:

2.1. Fase inicial: aglutinar (1992 – 1994):

La primera fase es la de trabajo en un ambiente de fuerte dependencia, de las escuelas ya existentes que se incorporan, frente las Direcciones de Área¹. Era el momento entre el golpe del 89 y la reforma que se inicia en el 93. El clima existente en educación era de autoritarismo, tanto en el MEC como en las escuelas.

Para las escuelas incompletas, en proceso de crecimiento, como era el caso en la mayoría de las de Fe y Alegría, el problema principal era la obtención de rubros (asignación de salario) y nombramiento de docentes, para ese entonces decididos por la supervisión, y otorgados, no como derecho, sino como “favor” que deja obligación a cambio. Y eso las hacía muy dependientes. Para tener una idea de la gestión realizada, las escuelas, según su ubicación, debían hacer trámites ante las supervisoras de Limpio, Capiatá, Luque, Asunción, Ciudad del Este, Villa Hayes.

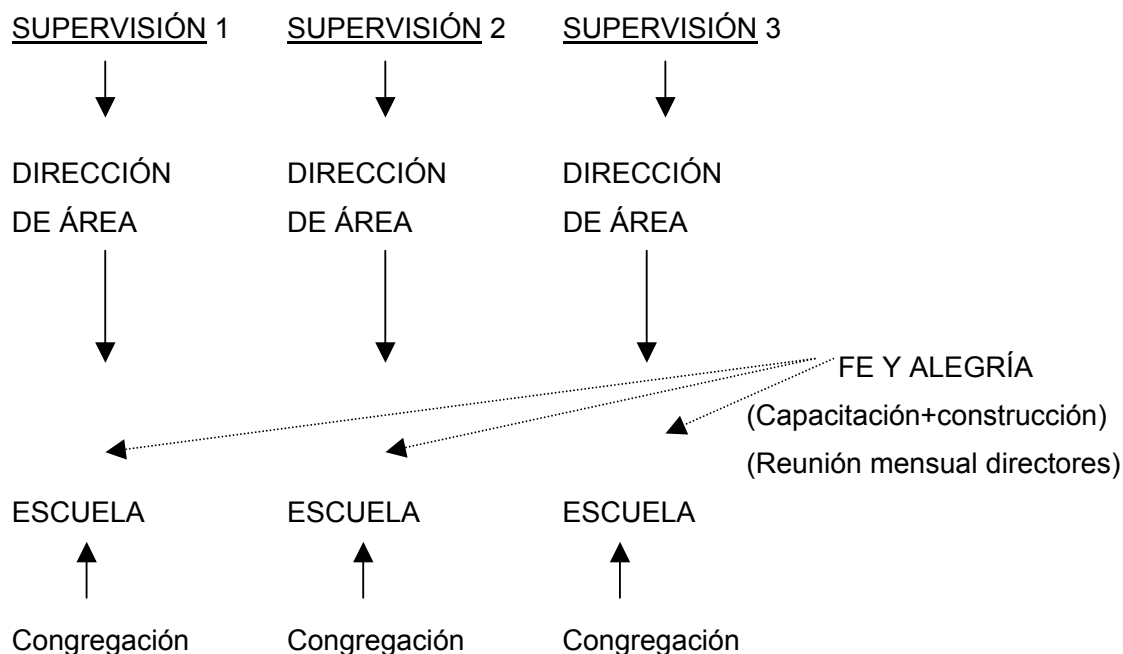
También era muy importante para estas escuelas la construcción de aulas para seguir creciendo –éste era un requisito para conseguir rubros-, para lo cual el apoyo de los padres era fundamental².

Por otra parte, se trataba de escuelas con una historia propia, con estilos de trabajo propios, que se incorporaban por distintos motivos a un movimiento educativo que surgía en el país, y cuyos principios aún no se conocían bien. La línea de dirección era la siguiente:

¹ Área educativa dentro de la organización del Ministerio de Educación era un conjunto de escuelas vinculadas en relación de subordinación a una escuela o centro educativo, cuyo director hacía de director de Área, y estaba directamente vinculado a la Supervisión, de quien emanaban disposiciones propias o venidas del MEC, y que el director de área ayudaba a implementar, generalmente con una labor de control.

² En los sectores populares empobrecidos son muchos los trabajadores de la construcción, dado que ésta suele ser la actividad primera de los inmigrantes a zonas urbanas, y un medio de socialización y capacitación laboral. Ahora, con la crisis, el empleo informal, como vendedores ambulantes, o incluso el de reciclador en basurales, es más frecuente

DEPARTAMENTO ED. PRIMARIA MEC



En esta fase, los instrumentos para el acompañamiento fueron tres:

- Las jornadas de capacitación
- La coordinación de directores, que se realizaba con la participación del director de Fe y Alegría
- Las visitas a las escuelas, de manera no sistemática ni planificadas.

En esta fase, ya se iniciaron las actividades de capacitación de los docentes: las de “pre clase”, jornadas de dos o tres días, previas al inicio de las actividades académicas; las mensuales, en sábados, fuera del horario de actividad escolar, con el apoyo de algunos directores con mayor formación; se inician también las reuniones mensuales de directores.

Desde 1993, se cuenta con una “responsable de mejoramiento docente” en la oficina nacional. Para el inicio de su labor, la responsable fue a Santa Cruz y Cochabamba, Bolivia, a fin de observar lo que allí Fe y Alegría hacía en este campo. En esa ocasión, allá estaban trabajando con una línea pedagógica definida, el constructivismo. A su vuelta, el trabajo se tuvo que centrar en “apagar incendios”. La estrategia seguida por las responsables coordinadoras implicó el incorporar a directores y docentes como voluntarios para preparar los eventos de capacitación de docentes, que debían hacerlo

en medio de sus actividades habituales. La única persona con tiempo destinado al seguimiento y capacitación era la responsable, con la colaboración del responsable de pastoral (de hecho tenía otras actividades también, como nexo con el Ministerio de Educación y responsable de acompañar las relaciones entre escuela y comunidad, no pocas veces conflictivas).

El programa de capacitación tenía que ser general para todas las escuelas, sin considerar las necesidades específicas. En el área de la capacitación docente, se trató de dar respuesta a necesidades concretas indicadas por los maestros (manualidades, taller, música, teatro..., ya que no se contaba con “profesores especiales”), mientras se solicitaban complementos. No siempre se tenía conciencia de lo que realmente se necesitaba, o no se quería reconocer las carencias en la práctica docente habitual. Asimismo, desde la oficina central de Fe y Alegría, se apuntó a la formación en lectura comprensiva y oral, en matemática y comunicación, que eran las áreas básicas en las que se insistía.

Por otra parte, se tenía la capacitación para la reforma educativa, implementada por el MEC. Se tenía que cumplir con lo que exigía la supervisión en cuanto a participación de jornadas organizadas por la misma, lo que hacía que se diera superposición de actividades, y los docentes no podían optar entre una y otra fuente de capacitación. Es más,

*“ciertas supervisoras creían que con Fe y Alegría podrían dar sus cursos y ganar dinero, pues las capacitaciones eran pagadas con aportes de las escuelas”
(Testimonio de ex coordinadora 1).*

Una necesidad era la de coordinar las actividades con la supervisión. Las supervisoras querían hacer sentir su “autoridad”. El enfrentamiento era visto como “riesgoso” por parte de los directores y maestros.

“Algunas maestras tenían mañas, y las directoras no querían conflictos con el MEC” (Testimonio de ex coordinadora 1).

Por otra parte, algunas escuelas eran más de la congregación que de Fe y Alegría, incluso conservaban el cartelito que identificaba a la congregación. Los sellos eran totalmente anárquicos, sin el símbolo del Movimiento. Era la época de la construcción de la identidad y del espíritu de Movimiento.

En esta primera fase, la capacitación se hacía una vez al mes, durante cuatro horas, en el local de Fe y Alegría. Para las maestras de Pa'i Puku, en el Chaco, se hacía un sábado completo, una vez al mes, en el local de su escuela. Salvo en una escuela, en esta fase no se trabajaba con los padres más allá del área de las construcciones de la infraestructura.

Con los directores se trataba sobre aspectos administrativos, particularmente sobre gestión de rubros, cambio de docentes, conflictos en la escuela y con la comunidad,

organización de la campaña de recaudación de fondos con la Rifa Anual, etc. Los directores participaban de las jornadas de capacitación con los maestros, a fin de poder acompañarlos. Generalmente, los directores no habían tenido una formación especial para la gestión directiva; por otra parte, además de no ser requerida para el efecto, en el país no se ofrecían oportunidades, salvo algunos cursos de administración escolar a cargo de entidades privadas.

Hubo un programa de capacitación específica para el preescolar; en aquella época no había rubros oficiales para el preescolar, y sólo una de las escuelas de Fe y Alegría contaba inicialmente con este nivel.

“Con una voluntaria española (Marta Villa) se empezó a trabajar un sábado adicional con maestros de preescolar y primer grado, en forma sistemática. Se formaron tres maestros” (Testimonio de ex coordinadora 2).

La responsable de capacitación realizaba visitas a las escuelas; en ellas, se tenían entrevistas con directoras, las cuales se centraban en que éstas contaran sus problemas. Ellas mismas reclamaban las visitas, porque se sentían acompañadas. Pero no había mucho contacto (saludo, observación de los niños en el recreo...). Por otra parte, también la supervisora quería hacer sentir su autoridad.

Se trabajó sobre el sentido de pertenencia. En aquella época, se instituyó el festejo del día del niño entre todas las escuelas de Asunción y el departamento central en el Jardín Botánico y Zoológico. También se integraban los funcionarios de la oficina central de Fe y Alegría.

Sin embargo, con las religiosas se daban ciertas dificultades:

“Eran entregadas, honestas, pero priorizaban su congregación. Y se hallaban, por el voto de obediencia, sometidas a los cambios que la congregación dispusiera (cambio de casa y dejar la dirección...), con lo que todo un proceso se interrumpía” (Testimonio de ex coordinadora 1).

Con respecto a las maestras, “en jornadas del MEC sobre la reforma, las maestras se destacaban, pues ya habían visto muchos temas tratados entonces en las jornadas de Fe y Alegría con especialistas como instructores contratados. Empezaba a sentirse un cierto orgullo de ser maestro de Fe y Alegría” (Testimonio de ex coordinadora 2).

Al mismo tiempo, había reclamo de su parte por tener más trabajo y no tener compensación económica por ello, ya que la capacitación se hacía una vez al mes, en sábados, y, además, debían planificar y acompañar, por turno, a los padres en sus labores dominicales como voluntarios.

La institución siempre proveyó recursos para la capacitación, para la alimentación de los docentes, las fotocopias, los materiales, y para el pago a instructores externos a la institución. Incluso se contó con la valiosa colaboración de voluntarios, locales y

extranjeros, quienes llegaron a desarrollar programas específicos para dar respuesta a las necesidades educativas: suplir conocimientos de los maestros, por un lado, y adoptar estrategias adecuadas de enseñanza acordes a las condiciones de los alumnos, por otro. Un caso particular es el de las matemáticas, con una docente voluntaria española que anualmente viene a capacitar a las maestras.

2.2. La segunda fase: sentar las bases (1995 – 1996)

La segunda fase es la de estructuración e institucionalización de la capacitación y el acompañamiento, con la incorporación de la dimensión pastoral.

“Se partía del trabajo de una persona sola, la coordinadora, que tenía que hacer lo mejor que podía, sola. Por suerte, el coordinador de pastoral apoyaba y acompañaba. Se partía de la inexistencia de un proyecto explicitado, de la actividad centrada en el desarrollo del Programa del MEC siguiendo el calendario del mismo, de no contar con una orientación clara (se trabajaba para ‘ayudar a los pobres’), de reuniones de directoras que eran un momento de expresar angustias y dificultades y no aún espacio de análisis, propuestas y acuerdos” (Testimonio de ex coordinadora 2).

Hasta entonces, lo que existía era un programa de mejoramiento docente centrado en las jornadas de capacitación. En esta etapa, se sientan las bases para un sistema de acompañamiento con base realista: proyectos que enmarquen la labor y, en consecuencia, orienten en la respuesta a las necesidades en un proceso, y generen documentos escritos, referentes de toda labor de acompañamiento, y registros de avances y dificultades, base para la reflexión sistemática.

Se mantenían las reuniones mensuales de directoras; se contaba con jornadas de capacitación pre-clase y se establecía un calendario fijo de jornadas mensuales que se realizaban en sábado.

“En 1996, se consigue la liberación de la obligación de asistir a las jornadas de capacitación del MEC, que los docentes consideraban ‘pérdida de tiempo’” (Testimonio de ex coordinadora 2). Se otorgaban a los docentes certificados que luego, desde 1997, fueron considerados válidos, una vez que se presentaba a la supervisión el programa de capacitación del año (todavía está en trámite la consideración de la capacitación con puntaje válido para los concursos en otras escuelas oficiales). Este reconocimiento del MEC, de la certificación de Fe y Alegría, resultó ser de suma importancia, ya que se podía dejar de asistir a los cursos organizados por la supervisión, dado que se contaba con certificación equivalente y capacitación de mayor calidad.

Se dio un salto con la organización de cursos especiales en colaboración con otras instituciones, como el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ). Así, se tuvo, con el apoyo de técnicos del CIDE de Chile, un conjunto de tres talleres sobre educación popular y relación escuela comunidad.

Se tendió a fortalecer la identidad de las escuelas dentro del marco del Movimiento.

Para ello, se trabajó sobre la historia de cada una de las escuelas. Es de señalar que hasta 1995 no se había relevado la historia de cada una de las escuelas ni del barrio donde se hallaba trabajando. Ese fue un intento de sentar bases a la identidad de las escuelas. Sobre todo, se insistió en el conocimiento del ideario de Fe y Alegría.

Se vio la necesidad de contar con un proyecto del programa y proyectos institucionales de las escuelas; para ello, se inició con una evaluación de cada una de las escuelas y una jornada de evaluación con fuerte participación (sin embargo, no todas las escuelas participaron).

Había que construir una nueva relación de las escuelas con el Programa, que fuera importante frente a la relación con la Dirección de Área y Supervisión.

En esta fase, se continúa con los tres instrumentos de acompañamiento, cualitativamente mejorados:

- Las jornadas, planificadas, con un calendario anual que empieza a ser respetado.
- La coordinación de directores, que ya trasciende el intercambio de inquietudes y necesidades y empieza a estructurarse y proyectarse hacia la planificación.
- Las visitas a las escuelas, que se realizan de manera sistemática, una vez por mes.

2.3. La tercera fase: construcción (1997 – 2000)

Quizá las innovaciones más importantes tienen que ver con la planificación sistemática instrumental –no formal-, el acompañamiento sobre la base de lo planificado, la diferenciación de tareas y asunción de responsabilidades –no ya “todo el mundo en todo”– y el uso y exigencia del registro escrito.

“Si el año 1997 fue de diagnóstico en cada escuela, 1998 fue del inicio de la planificación e implementación de un nuevo sistema de gestión. Se empieza a hacer proyecto y presupuesto de la escuela, y se crea un equipo coordinador pedagógico” (Testimonio de ex coordinadora 2).

Nueva forma de planificación.

En esta fase, se trabaja sobre la planificación; se capacita en planificación planificando; una meta era mostrar que planificando “se puede hacer más sin trabajar más”. “La planificación de la rifa fue un pretexto para mostrar la importancia de la planificación” (Testimonio de ex coordinadora 3).

Primeramente, se elaboró un proyecto del Programa de Escuelas Suburbanas, con la participación de las directoras. Luego, se trabajó con el proyecto institucional de cada escuela, que involucraba la participación de las directoras y maestras de cada una de

ellas. *“El Proyecto deja de ser ‘del director’ para ser ‘de la escuela’; todos deben participar en su elaboración”* (Técnica Pedagógica). Este proyecto institucional incluye el presupuesto, lo que ayuda a tomar conciencia del costo de su acción y a ordenar y ganar autonomía en la administración.

Se insiste en el plan pedagógico anual para cada grado, junto a los planes mensuales y semanales. Hay un intento deliberado de *“ruptura de la práctica tradicional de copiar el plan del año anterior, centrado en los contenidos del plan de estudios, sin tener en cuenta las necesidades del niño”* (Técnica pedagógica).

Para ello, se utiliza un esquema basado en lo que en Bolivia se estaba haciendo (la responsable del Programa viaja también a ese país para conocer el modo como allá se venía trabajando). Se inicia un replanteamiento de la orientación de la labor educativa, apuntando más hacia el proceso de aprendizaje y, en particular, de las competencias. Esto implica *“cambios en la forma de dar la clase, en la forma de evaluar, y en la forma de planear”* en todos los casos, *“se debe tener en cuenta el proceso del niño y sus necesidades”* (Técnica pedagógica). A partir de allí, se introduce la consideración de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, sobre la base de un diagnóstico de su condición.

El esquema contempla determinar las dimensiones (motriz, biológica, psicológica, afectiva, social, productiva, cognitiva, espiritual, ecológica), con las que se relacionan las:

Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA), que son identificadas por las maestras (a modo de ejemplo, para el 5º grado 1999: disciplina, sentido de limpieza y orden, pertenencia e identidad con la institución, razonamiento lógico, hábito de lectura, práctica de valores, conocimiento del cambio que se produce en su cuerpo, orientación sobre su sexualidad, auto dominio y control emocional, concentración, expresión oral y escrita..), para lo cual se cuenta con una ficha diagnóstica de cada alumno. **Las NEBA** son relacionadas con las:

Competencias básicas a ser adquiridas, en respuesta a esas necesidades básicas y para transformar su realidad –*“no para la supervivencia, sino para una vida digna”*-, y que se comprueban con **indicadores** de su logro, que se relacionan con **criterios**.

Se define asimismo un **centro de interés** como eje temático, que permite el desarrollo de distintas actividades para lograr las competencias definidas, y que guía la labor en un proyecto pedagógico. Se lo plantea como eje que vincula la escuela con la realidad comunitaria.

Este cambio de práctica requería apertura, motivación y capacitación de los maestros. De allí nacen los equipos de estudio para autoformación: círculos de aprendizaje, que se incluyen en el proyecto institucional y en los planes anuales. Estos círculos de aprendizaje serían una actividad de la escuela, y en horario habitual; por eso, se considera la suspensión de clases un día al mes.

En varios aspectos, el Programa de Escuelas Suburbanas se anticipa a la reforma educativa paraguaya, y en otros aplica de manera efectiva lo planteado formalmente por la reforma: la elaboración de los proyectos educativos institucionales, el funcionamiento regular de los círculos de aprendizaje, la confección de listas de registro de secuencia de aprendizaje, la confección de criterios de evaluación del docente. Además, el clima de apertura a innovaciones que se da con la reforma es propicio para que Fe y Alegría pueda poner en práctica el sistema de acompañamiento docente.

Nuevos instrumentos fueron desarrollados, como orientaciones para la planificación, orientaciones para la inscripción, la ficha diagnóstica de cada alumno, la ficha familiar, la ficha de registro de las competencias y su logro. Asimismo, se trabaja sobre el "Compromiso Laboral del Docente" y sobre el "Perfil del Director".

En resumen, las orientaciones propuestas para guiar el trabajo del Programa son:

- Profesionalismo docente
- Trabajo en equipo
- Búsqueda de calidad para los más pobres
- Formación docente permanente
- Autogestión en la capacitación: docentes que se preparan para enseñar a otros docentes
- Protagonismo
- Investigación: docentes que investigan sobre las necesidades básicas de sus alumnos con miras a un plan para el mejoramiento del niño.

Las **Jornadas de capacitación**, en 1997, terminaban con el plan de trabajo para un mes. Se hacía el acompañamiento en la jornada del mes siguiente cuando se evaluaba su ejecución.

"En 1998, los docentes preparaban la jornada. Se conformaba el grupo de preparación. La jornada estaba de hecho a cargo del equipo ad hoc, el cual podía traer a especialistas para que le ayudaran. Se asumía la responsabilidad como equipo. Se constituía un equipo investigador para cada tema. Esto duró en 1998 y 1999. Uno de los efectos importantes fue el crecimiento de la autoestima de los docentes que preparaban las jornadas. Se valorizó más a los compañeros y a sí mismos. En el 2000, ya se contó con un equipo más estable: con coordinadores pedagógicos en las escuelas y un equipo pedagógico central. Entre las experiencias, estuvo la implementación del séptimo grado. Se trabajó para evitar el que se tuviera grado con un solo docente. En consecuencia, se empezó a trabajar por área desde el segundo ciclo. Los docentes de quinto, sexto y séptimo trabajaban en equipo; al año siguiente, se sacó el del grado inferior y se sumó el nuevo, hasta que, al tercer año, sólo quedaban los del tercer ciclo. Este sistema no fue adecuadamente evaluado" (Directora de escuela).

Desde finales de 1999, se plantea un sistema que combina como propuesta: a) el

conocimiento de la psicología evolutiva; b) una nueva forma de planificar la acción pedagógica centrada en el aprendizaje, con la consideración de las NEBA y las competencias; c) la búsqueda del aprendizaje significativo; d) la evaluación no sólo del niño, sino también del maestro y de su metodología.

Con la introducción del sistema de planificación (en particular la elaboración del proyecto institucional de la escuela y los planes pedagógicos de los docentes –anual, mensual, semanal y diario– atendiendo a las NEBA), surge un proceso donde se da una cierta resistencia. Los motivos fueron varios, dificultades de comprensión, así como el trabajo adicional que implicaba el análisis en los niños y el registro de avances del aprendizaje para cada uno de ellos. Fueron numerosas las reuniones necesarias para aclarar lo que son y el sentido de las NEBA –inicialmente necesidades del niño, luego necesidades de aprendizaje, y finalmente también las NEBA de las maestras-, y no necesariamente en todos los casos la aplicación pasó de un acatamiento formal.

Los voluntarios.

Un aporte significativo ha sido la presencia de algunos voluntarios que sistemáticamente han apoyado las labores del Programa. En particular, debe citarse a voluntarias españolas, docentes especializadas, que anualmente dedican un tiempo a la capacitación visitando escuelas y, en un caso, confeccionando un manual de matemática significativa, vinculada a la vida cotidiana, para los educadores de Fe y Alegría³.

Conflictos.

Dos han sido habitualmente los conflictos enfrentados: los de la relación entre docentes y directores, y los de la relación entre comunidad y escuela. Con respecto a los segundos, fueron varios los motivos: en algunos casos, en las villas construidas por los pobladores, se abrieron escuelas en locales construidos por la comunidad; posteriormente, las escuelas se incorporaron a Fe y Alegría, lo que la comunidad lo sintió como una pérdida de control de las escuelas: la directora es nombrada por Fe y Alegría, la comisión central de los vecinos deja de tener una influencia directa, los padres de alumnos deben sumarse a labores –de construcción, de limpieza de predio, etc.– organizadas por la escuela y controladas por la directora y docentes. En otros casos, algunos pobladores fueron cambiando su condición, y fueron presionando por un mejoramiento de las escuelas que iba más allá de las determinaciones de Fe y Alegría; por ejemplo, la apertura de primer curso básico, cuando todas las escuelas sólo se planteaban llegar al sexto grado, para lo cual contaban con subvención del Ministerio. En ese momento, la reforma no abarcaba el denominado tercer Ciclo (7º, 8º y 9º grados) y, en consecuencia, los profesores del primer curso debían ser pagados por los padres

³ Se han editado dos volúmenes del Manual de Matemática, elaborado por una voluntaria española con la colaboración de un miembro del equipo técnico y docentes de las escuelas, bajo la siguiente referencia: HIDALGO BAEZA, María del Carmen, y MORENO CRESPO, Julián, (1998). MATEMATICAS, 1º a 6º Grado EEB. Guía para el Profesor”, Asunción, Fe y Alegría, Programa de Formación Docente, 475 páginas

a través del aporte de cuotas mensuales. Con esto, se privatizaba el primer curso, y se excluía a los alumnos cuyos padres no podían pagar. Asimismo, se fue dando pie a que los padres, que no concurrían al trabajo voluntario mensual, pudieran compensar abonando un salario diario. Esto producía diferenciación entre los padres: aquellos de mejor condición económica ejercían un cierto liderazgo, y a veces contaban con el apoyo desde la dirección que buscaba por encima de todo la educación de calidad. La falta de un acompañamiento adecuado desde el Programa generó situaciones de conflicto en algunas escuelas, y otras, para evitarlas, prefirieron salir de Fe y Alegría. En todos los casos, la coordinación del Programa acompañaba a las escuelas en la solución del conflicto.

Sin embargo, en esta etapa, se sumaba un nuevo conflicto. Este proceso, implementado en forma práctica, no involucró por igual a todos los docentes. Parte de ellos lo sentían como una imposición que les era difícil seguir y, en consecuencia, daban una respuesta formal, mecánica, “por cumplir”. *“De los 100 docentes, un tercio se involucró fuertemente con los cambios, un tercio necesitó ser empujado, y otro tercio no respondió” (Ex coordinadora 3).*

“En el 98, luego de una visita de la coordinadora a Bolivia, se empieza a trabajar con el plan integrado, las NEBA. Nadie entendía al principio; tampoco se tenía mucha orientación; pero sí se exigía. Había conflicto con relación a lo que pedía el MEC. Se aprendió a ser dobles: responder a las exigencias del MEC y a las de Fe y Alegría; a tener dos patrones. Esto cansaba a las directoras. No se podía hacer a la vez una ficha con 14 NEBA por alumno y el Registro de Secuencia de Aprendizaje pedido por el MEC. Al final era un ta-te-ti. Era inmensa la cantidad de papeles que llenar. No se hizo en forma experimental sino que se lanzó el paquete para todas las escuelas” (Maestra) [En el Anexo 5 puede observarse el formulario “Registro de Secuencia de Aprendizaje, R.S.A.”](#)

“En 1997, se trabajó con el plan tradicional; en 1998, con el plan integrado⁴. Hubo muchos aplazados, pues la evaluación se hacía con el Registro de Secuencia de Aprendizaje del MEC. Las directoras se sentían presionadas por el MEC por las estadísticas de rendimiento” (Directora).

Tampoco dejó de causar dificultades el sistema de coordinación pedagógica en la escuela. En una de ellas, *“el director renunció a su cargo como consecuencia de la pérdida de su función en lo pedagógico, particularmente por el hecho de que su coordinadora pedagógica, a su vez, era miembro del equipo técnico del Programa, con lo cual se sentía en una posición incómoda como superior en la escuela, pero como subordinado en la coordinación del Programa” (Coordinadora pedagógica de escuela).* Estas relaciones de poder no siempre habrían sido bien manejadas.

Por otra parte, *“había una gestión del Programa, con un compromiso muy fuerte, pero*

⁴ Es la nueva modalidad de planeamiento de la actividad pedagógica que integra, por ejemplo, en el plan mensual, competencias, dimensiones, unidad temática, objetivos de unidad junto a los objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo y evaluación en las áreas de Comunicación (castellano y guaraní), Matemática, Medio Natural y Salud; y Vida Social y Trabajo).

muy personal. Cuando la coordinadora deja el cargo, el Programa se ve con dificultades debido a la dependencia que de ella existía” (Maestra).

La relación con el MEC.

Es la fase en que se dan cambios en el funcionamiento del Ministerio de Educación, que son aprovechados convenientemente. Entre las oportunidades están:

- El prestigio adquirido por Fe y Alegría, particularmente por dos de sus programas: por una parte, el de las escuelas rurales (PREBI), que, adelantándose en un año a la reforma, implementó en forma experimental la educación bilingüe a partir de la lengua materna guaraní, desarrollando programas y textos que fueron posteriormente de mucha utilidad; y, por otra, el PREBIR que, con efectividad, a través de la educación a distancia en guaraní, aportaba un número significativo de la matrícula total del nivel de educación de adultos del MEC.
- La resolución ministerial, que autorizaba a escuelas subvencionadas de la iglesia católica a tener sus propios tribunales de selección de docentes y directores (Resolución N° 1417/96), “por la que se establece normas para el nombramiento de docentes y directores de las instituciones educativas privadas subvencionadas de la Iglesia Católica”.
- El sistema de círculos de aprendizaje (producto de la reforma educativa implementada desde 1994), como instancia de capacitación de los docentes, coordinados por la dirección de Área, en un proceso en cascada. Ello permitió organizar los círculos de aprendizaje en la propia escuela vinculadas a las jornadas mensuales, como prolongación, ya que se llevaban tareas para la escuela y, como base para ellas, se relevaban necesidades de capacitación.
- El reconocimiento de los certificados de la capacitación brindada por Fe y Alegría, con validez para concursos. Esto legitima y permite evitar las jornadas obligatorias organizadas por la Supervisión o la Dirección de Área. A ello debe sumarse que, en dichas jornadas, era notoria la diferencia de participación, dado que los maestros de Fe y Alegría habían tratado con especialistas sobre muchos temas que recién se introducían en el ámbito de la escuela oficial. Algo similar sucedió con los círculos de aprendizaje en las escuelas centro del Área Educativa (una estrategia inteligente, de parte de las autoridades del MEC, hubiera implicado reconocer la formación de las maestras de Fe y Alegría y contarlas como dinamizadores de las reuniones de capacitación; pero, para ello, era necesario salvar el autoritarismo).
- El haber realizado sistemáticamente la capacitación y avanzado con algunas propuestas de la reforma, adelantándose al MEC en su implementación. *“Un aspecto importante es que, estando en proceso la reforma con relativa mayor apertura, la ausencia de orientaciones claras a nivel operativo en el sector oficial hace que los directores de área y supervisores se vean rebasados por las iniciativas del conjunto de escuelas de Fe y Alegría, que ponen en práctica propuestas planteadas formalmente en la Reforma” (Ex coordinadora).*

La selección de docentes.

“La relación con el MEC se vuelve diferente. La realización de la selección de docentes llevó a que Fe y Alegría elaborara criterios de selección, un perfil del docente y una hoja de evaluación de su desempeño, antes de que el MEC cambiara la suya”. “La selección cobró mayor autonomía, máxime porque Fe y Alegría no esperaba a que se produjera la vacancia. Como muchas escuelas estaban en crecimiento y era esperable contar con nuevos rubros, ya en octubre se realizaba la selección para la incorporación en febrero. Se publicaba a través de las supervisiones la convocatoria. Se tenían las entrevistas y se tomaban pruebas – Matemática y Comunicación– y se buscaba que tuvieran una cierta experiencia – pasantía– en escuelas de Fe y Alegría” (Ex coordinadora).

Los criterios de selección de Fe y Alegría incluyen un examen básico en comunicación, matemática, ciencias sociales; y entrevista y conocimiento de las escuelas de Fe y Alegría (pasantía de una semana).

Sin embargo, el sistema de selección no asegura contar con los docentes debidamente capacitados y motivados, ya que la calidad de la formación en institutos docentes no necesariamente es buena; no obstante, la experiencia mostraría que *“los docentes jóvenes, de extracción popular y recién recibidos, son quienes experimentan un crecimiento significativo con el programa de capacitación y acompañamiento de Fe y Alegría”* (Ex coordinadora).

Los criterios establecidos para el concurso de selección de docentes de 1999 contemplaban como requisitos tener título de formación docente y domicilio cercano a la escuela; el procedimiento era el siguiente:

A. Etapa preliminar:

1. Presentación de carpeta con currículum completo
2. Test de formación general: geografía, historia, matemática, comunicación
3. Práctica docente a realizar dos veces en grados diferentes y en la escuela convenida para el efecto
4. Reflexión pastoral (está tachado)

B. Etapa sólo para los preseleccionados:

1. Entrevista con la comisión de selección de docentes
2. Entrevista para evaluar el nivel de madurez con especialistas en psicología (está tachado)”

“Cuando se gestionaban los nuevos rubros, ya se llevaban los nombres de los seleccionados. Esto hacía que las gestiones se realizaran directamente con la

Directora General de Educación Escolar Básica y no a través de la Supervisión. De allí, que muchas de las gestiones ya las realizaba directamente la coordinadora del Programa con la Directora de Educación Escolar Básica del MEC” (Ex coordinadora).

Por otra parte, la capacitación de Fe y Alegría ya se hallaba reconocida como válida por el MEC y, por tanto, las maestras son exoneradas de concurrir obligatoriamente a las jornadas organizadas por las supervisiones o las direcciones de área.

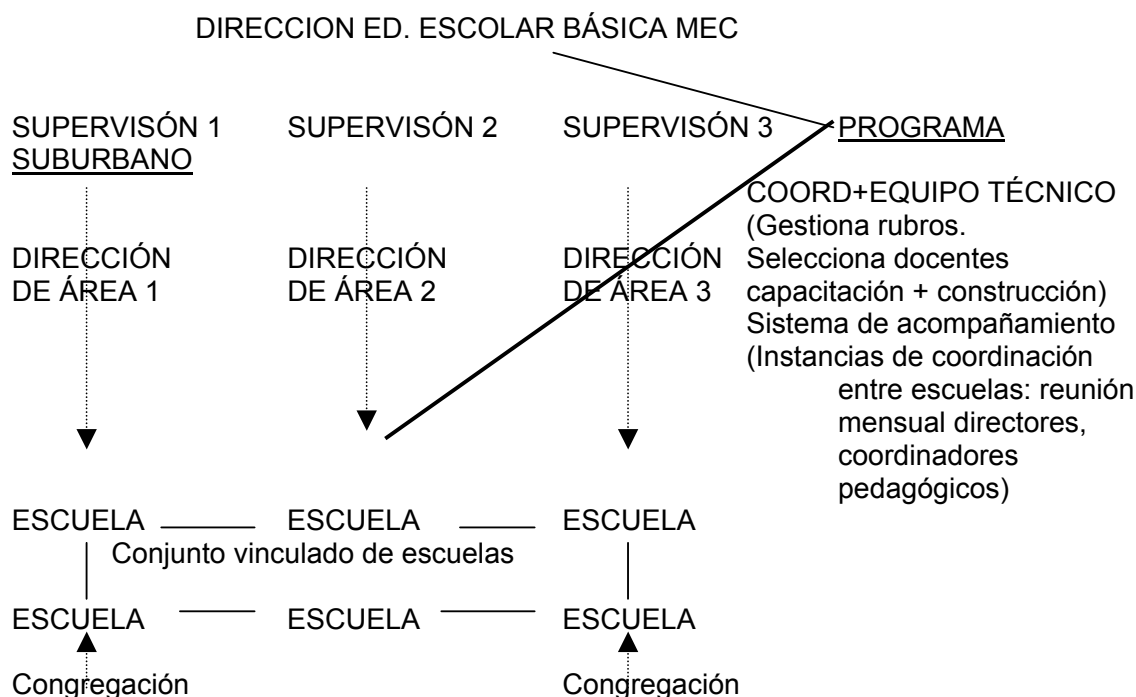
El aprendizaje sobre la práctica de participación hizo que las directoras de escuelas de Fe y Alegría, que ya no necesitaban concurrir a la supervisión para los concursos, exigieran, en las reuniones convocadas por la supervisión, que las mismas fueran estructuradas y con un orden del día, para no perder tiempo. Esto hizo que algunas supervisoras, para evitarse molestias, decidieran dejar de invitarlas a muchas reuniones.

Aun con la reforma educativa, el MEC no requería que las escuelas contaran con un proyecto institucional; bastaba el planeamiento de cada maestra sobre la base del programa oficial del grado; no se buscaba conformar un equipo docente en la escuela; Los círculos de aprendizaje, que fueron introducidos por el MEC, no pasaron, en general, de ser algo formal y poco productivo para las maestras, dado que no se daban las condiciones básicas para un aprendizaje autónomo. Pronto dejaron de funcionar en el sector oficial.

“Las supervisoras y directoras de Área quedaban desfasadas con el sistema de planificación implementado por Fe y Alegría. Ni lo comprendían, ni hacían esfuerzos por comprenderlo. Al habituarse a los informes escritos, los directores y maestros exigían que las críticas e indicaciones quedaran registradas con la firma de la supervisora o directora de Área. Como consecuencia de ello, dejaron de visitar las escuelas. Sólo esporádicamente aparecían técnicas de supervisión, particularmente las evaluadoras” (Directora).

Sin embargo, la doble vinculación se mantenía, aunque ahora centrada en lo administrativo. Toda documentación de la escuela, planillas, cuadro de personal, movimientos, permisos, etc., debían gestionarse con la Supervisión. Pero también los criterios de evaluación y promoción de los alumnos se daban según las disposiciones del MEC, canalizadas a través de la supervisión. Esto implicaba en muchos casos una duplicación de tareas, como cuando el maestro debía, por una parte, llenar el registro de competencias, adoptado por Fe y Alegría, y, por otra, el Registro de Secuencia de Aprendizaje, exigido por el MEC.

La situación podría visualizarse de la siguiente manera:



Aquí aparece el trabajo de acompañamiento planificado y con estrategia, teniendo como referencia la planificación efectuada en los distintos niveles (Programa, institución, grado)

El equipo técnico del Programa.

“La responsable del Programa trabajaba sola, aunque para ciertas tareas – organización de la rifa, organización de las jornadas– tenía el apoyo de funcionarios de la oficina central. Ya se tenía como modo de trabajo que ciertos directores y docentes colaboraran con la coordinación para ciertas tareas, como la organización de jornadas, para las que se conformaban equipos ad hoc. Se conformó un grupo de aproximadamente treinta maestras, seleccionadas de diferentes escuelas, las que, dado su interés, tienen una formación especial. Ellas dinamizan a otro número similar, que necesitaban de cierta presión, en tanto que un tercio de los docentes no respondían” (Ex Coordinadora 3).

En el 2000, se pudo incorporar, mediante un rubro conseguido del MEC, dos vice directoras como técnicas, cada una con medio tiempo en el equipo del Programa. *“Ambas eran vicedirectoras de una misma escuela y se turnaban en los dos lugares: en*

la escuela y en el equipo técnico” (Técnica pedagógica). Desde ese momento, el equipo central se halla integrado por la coordinadora, dos técnicas encargadas pedagógicas, un encargado de gestión administrativa y una secretaria.

Los círculos de aprendizaje funcionaban regularmente –cosa que no sucedía en las escuelas oficiales– y de manera autónoma. Fe y Alegría determinó la suspensión de un día de clase al mes para que todos los maestros participaran de los círculos. Un efecto esperado era el que los docentes sintieran un compromiso mayor con sus alumnos. Con ello, se sentaron las bases del equipo docente de la escuela. En esta fase se pudieron apreciar los efectos del trabajo planificado en los distintos niveles (Programa, escuela, grado).

Las jornadas de capacitación dejaron de realizarse los días sábado para tener un día hábil fijo al mes. Para ello se organizaron por ciclo (primer ciclo comprende 1º, 2º y 3º grados, y se le agrega el preescolar; el segundo ciclo, el 4º, 5º y 6º grados; luego, se irían incorporando el 7º, 8º y 9º del tercer ciclo, con una modalidad diferente: profesores por áreas y no por grado). Para hacer posible esta capacitación en día de clase, se organizó un sistema de suplencia de las maestras por padres capacitados –a veces estudiantes de formación docente o maestros sin cargo– según una planificación realizada con la maestra correspondiente. Con la realización de la capacitación en días de clase se apuntó a que la capacitación se asumiera como parte del trabajo normal del docente. Por eso se hacía en horario de trabajo; y por eso debía ser asumida con responsabilidad por los docentes.

Las resistencias iniciales de los padres fueron cediendo ante el reconocimiento del esfuerzo de la maestra por capacitarse y para trabajar mejor con sus hijos, y, sobre todo, ante los resultados obtenidos.

La labor de las supervisoras, que en algunos casos continuaron con sus visitas a las escuelas, pronto se redujo a cuestiones administrativas: presentación de planillas e informes. Con ello, las escuelas de Fe y Alegría obtuvieron una mayor autonomía, y un acompañamiento legitimado desde dentro del Movimiento. Este reconocimiento no sólo era necesario por parte del Ministerio; lo era también –dada la orientación tradicional autoritaria– por parte de los docentes de las escuelas.

Es de señalar que las escuelas empezaron a actuar como un conjunto articulado, con instancias de coordinación –reuniones de directores y de coordinadores pedagógicos– y no ya cada una aislada, teniendo que vérselas sola con su supervisora, que buscaba hacer sentir su “autoridad”

En esta fase, se pone en práctica en forma experimental –lamentablemente no se evalúa objetivamente– el sistema de paso del docente de primer grado al segundo con el mismo grupo, y del de tercero al cuarto. Esto implicaba, por una parte, rotación y, por otra, necesidad de innovar, porque la idea era trabajar con un grupo ya conocido y con el cual ya se habían establecido relaciones de confianza.

2.4. La fase presente (2001 – 2002)

Lo fundamental de esta fase sería la búsqueda de consolidación del equipo pedagógico de la escuela; implica espacios y momentos de trabajo en común, con un proyecto institucional compartido. Esto apunta a empezar a crear una nueva cultura escolar, donde la responsabilidad individual del docente, centrada en el aula y en su grado, debe dar cabida a la tarea en común como escuela, en una comunidad. Ciertamente, el aprendizaje de los niños se vuelve más importante que el enseñar del maestro, lo cual no impide que éste aprenda a planificar para enseñar mejor, para que se aprenda más.

Se pretende capacitar y motivar a los maestros; se busca que comprenda que son los que tienen que reformular y adaptar a la situación concreta un currículum, que deben experimentar y transformar. Se pasó de lo externo a lo interno: el énfasis en el acompañamiento se trasladó desde la oficina hacia la propia escuela, pero manteniendo la dualidad en una relación dialéctica.

Con la incorporación, en la mayoría de las escuelas, de un coordinador pedagógico pastoral (con rango de vicedirección), el acompañamiento se hace permanente y desde la misma escuela. Sin embargo, en las escuelas en proceso de crecimiento, no es así; por lo general, una docente que trabaja en aula es a su vez directora “ad honorem” y hace las veces de coordinadora pedagógica; cuando debe faltar más veces a su labor en el aula, es sustituida por padres o voluntarios.

El coordinador, no sólo participa de actividades de capacitación (una reunión mensual de coordinadores), sino que es el responsable, más allá de la capacitación interna (círculos de aprendizaje), del funcionamiento del equipo docente de la institución.

Entre las actividades que se desarrollan en esta fase, pueden mencionarse las acciones de formación centradas en la práctica, así como las visitas a experiencias significativas de otras escuelas, la preparación, por parte de los docentes, de materiales pedagógicos para compartir, y la socialización de experiencias educativas.

3. El sistema actual

3.1. Las dimensiones del acompañamiento

El acompañamiento contempla tres dimensiones: pedagógica, pastoral (más bien como animación) y de gestión. Las dos primeras se centran en los docentes, en los coordinadores pedagógicos y de pastoral, como agentes de acompañamiento directo; mientras que la última se centra, en particular, en los directores.

La dimensión pastoral no se separa de la pedagógica, y tiene el papel de animar, de otorgar sentido más profundo a la labor. De hecho, en toda reunión, sea de capacitación o de elaboración conjunta, se inicia con una parte centrada en lo pastoral, que va más allá de la oración y apunta a la reflexión personal y grupal, pero en función de la labor

educativa. Hay un aspecto de formación del docente, a la vez que una estimulación al hecho de hallar un sentido trascendente a lo que vienen haciendo con los niños. Por consiguiente, la dimensión pastoral se vuelve un elemento de singular importancia en la cohesión del grupo como equipo pedagógico.

3.2. El proyecto institucional

Pero no sería posible comprender el acompañamiento sin el proyecto institucional. Ya en el mismo proyecto anual de cada escuela, se contempla, junto a los planes académicos de aula, una serie de actividades de capacitación y acompañamiento en las tres áreas (pedagógica, pastoral y de gestión), que justamente hacen posible el acompañamiento en dos planos: interno, desde la propia escuela, y externo, desde el Programa.

“El Proyecto cambió nuestra manera de trabajar. A mí, que venía de otra institución donde no teníamos proyecto y no sabíamos hacer ni trabajar sobre la base de un proyecto, me costó bastante, tanto mi proyecto de aula como el proyecto institucional. No es algo por escribir nomás; pero funciona, se ven los resultados” (Maestra).

Cada una de las escuelas cuenta con un proyecto institucional anual, que es presentado en el mes de abril. Cada una de ellas se plantea objetivos general y específicos, y, para cada una de las áreas, se establecen actividades, responsables, modo de realización, recursos y momento (qué, quién, cómo, recursos y cuándo). Así, a modo de ilustración, se plantea como objetivo general para 2002:

“Afianzar la comunicación con los padres de familia y niños para mejorar la disciplina y el rendimiento académico, así como el fortalecimiento de los valores, a fin de elevar la calidad de vida de la comunidad” (Escuela San Blas, nueva e incompleta, ubicada en zona de vertedero de basura).

“Potenciar la integración, formación y capacitación de los docentes para ofrecer una educación de calidad que fomente la participación y corresponsabilidad de la comunidad educativa” (Escuela San Antonio, antigua, ubicada en barrio de loteamiento).

Entre las actividades contempladas en el proyecto, están:

En el área pedagógica: jornadas de capacitación de docentes, coordinación pedagógica, visitas pedagógicas (organizadas por el equipo del Programa), educación para el trabajo, círculo de aprendizaje, celebraciones (fiestas de la familia, del maestro, del niño), aula de apoyo (durante el año con voluntarios, y en noviembre la de nivelación), planeamiento integrado (planes pedagógicos anual, mensual, semanal y, en algunos casos, diario), evaluación diagnóstica de los alumnos, campañas o proyectos especiales (campaña de limpieza y arborización, campaña de útiles escolares, campaña “Por una escuela limpia”, “Revista Escolar”, etc..).

En el área pastoral: coordinación pastoral, jornada pastoral, retiro y acompañamiento docente (a cargo del equipo del Programa); acompañamiento a los padres, convivencia, acompañamiento al niño.

En el área de gestión: reunión de coordinación de directores (con el equipo del Programa), inscripción, trabajo comunitario con los padres, organización de reemplazos de docentes por padres en días de jornada de capacitación de maestros, reunión de Padres (reunión general trimestral); capacitación de padres (reunión mensual por ciclo), preparación de la merienda escolar (en algunos casos, atención médica), campaña de rifa de Fe y Alegría, construcción, actividades lucrativas (festivales, rifas, polladas, cantina), elaboración de presupuesto y administración.

Esto se da en la generalidad de los proyectos, aunque existen variaciones según las características de las escuelas (nuevas e incompletas u otras más antiguas y consolidadas). [En el Anexo 1 puede observarse el proyecto institucional de la Escuela San Cayetano para 2002.](#)

3.3. Instancias de acompañamiento

En el sistema de acompañamiento se pueden distinguir dos instancias, según el lugar donde se realiza: en la propia escuela y fuera de la escuela.

En la propia escuela

- a. **Círculo de aprendizaje:** es una reunión mensual de docentes con el coordinador pedagógico. El primer círculo permite la “transferencia” de información sobre los alumnos de una maestra –la del año anterior– a la otra que los recibe; tiene lugar antes de inicio de clase, con la elaboración del proyecto institucional; el segundo se lleva para elaborar el proyecto pedagógico de grado o área (tercer ciclo); los posteriores son dedicados a la elaboración de planes mensuales, y el de diciembre, a la evaluación del año académico, que se comparte luego en la evaluación general.

“El primer mes es la etapa de diagnóstico. Se aplican pruebas diagnósticas. Se tiene intercambio entre la maestra anterior y la nueva. Se pasan las fichas diagnósticas de los niños, el plan pedagógico anual del grado anterior y la evaluación. Se trata de determinar los aprendizajes que se mantienen vivos del año anterior y lo que les falta para completar lo que tenían que adquirir en el grado anterior” (Coordinadora pedagógica).

Es aquí donde se cuenta con un esquema de planificación pedagógica que incluye dimensiones, NEBA, competencias, indicadores y criterios. “Actualmente hay una lista de NEBA por grado, confeccionada en conjunto por los docentes, de la cual la maestra selecciona las que son pertinentes para su grupo de alumnos (Maestra). [En el Anexo 3 se observa la lista de NEBA, aunque no por grado.](#)

A modo de ejemplo, el círculo de aprendizaje del mes de marzo de 2002, en una escuela, combinó una parte de pastoral y otra pedagógica, pero íntimamente relacionadas.

Tras la oración inicial, se tuvo una lectura y reflexión personal (La Mano, vinculada al sentido de la labor de la maestra); luego, se compartió en el grupo la reflexión. Más adelante, el estudio en parejas (lectura del capítulo sobre La Formación del Docente Necesario, y reflexión sobre su vinculación con la realidad de la escuela); luego, se compartió en plenaria grupal. Tras un receso, se tuvo trabajo de planeamiento por ciclo; un grupo de preescolar, 1º, 2º y 3º grados; otro de 4º, 5º y 6º grados; y otro de 7º, 8º y 9º grados. Tras el almuerzo, prosiguió el trabajo de planeamiento. Luego de un receso, la revisión de un ejercitario de castellano, elaborado por docentes de distintas escuelas de Fe y Alegría. Se compartieron avisos y, finalmente, se realizó la evaluación. Durante todo el tiempo, los docentes fueron acompañados por el coordinador pedagógico (Registro de observación).

Los círculos de aprendizaje son valorados por los maestros:

“Para mí es muy importante el círculo de aprendizaje, porque nos encontramos con todas las compañeras. Nos encontramos. Sabemos los problemas de cada compañera, compartimos experiencias y también nos ayudamos mucho sabiendo las cosas de cada uno. Crecemos más en los círculos. Hay compañeras que nos dan mini-clases a nosotras. Se van a jornadas especializadas y luego comparten con nosotras. Por ejemplo, las compañeras del área de Historia y Geografía que se capacitaron con Elía (voluntaria española) o las de Bilingüismo” (Maestra).

“Lo que ayuda a formar el equipo docente de la escuela es el círculo de aprendizaje. Se aprende más de los compañeros, no sólo del coordinador” (Maestra).

“Tenemos dos partes: una parte pastoral y una parte pedagógica. En la parte pastoral, tratamos sobre nuestra persona, lo que nos falta, sobre la convivencia con los compañeros. En la pedagógica, tratamos sobre los problemas de aprendizaje, con nuestros niños, con nuestros planes, cómo mejorarlos” (Maestra).

Dentro de la escuela, existe mensualmente un círculo pastoral, que, en la práctica, no es distinguible del círculo de aprendizaje, salvo por el momento y su función; apunta fundamentalmente al crecimiento personal del docente y a la animación de su labor con un sentido trascendente. Existen, asimismo, actividades más intensas, como los retiros voluntarios que se ofrecen durante el año, y que solían reunir a maestros de distintas escuelas. En el 2002, se decide trabajar con los docentes de una misma escuela o escuelas cercanas, con miras a generar procesos de integración.

b. **Coordinación de docentes:** es una reunión breve de intercambio de experiencias y de planificación de las actividades por ciclo; es la oportunidad para que los maestros elaboren su plan pedagógico semanal, que deben entregar al coordinador pedagógico el lunes para su revisión y posterior comentario por escrito y, en casos

necesarios, en entrevista; son acompañados en la reunión por el coordinador pedagógico. Se realizan una vez por semana, generalmente los viernes, al final de la labor; para tal efecto, se toma 30 minutos de las clases –los niños salen 30 minutos más temprano– y los maestros quedan 30 minutos más del horario habitual. Se alterna cada semana en los turnos de la mañana y de la tarde. En otras escuelas, donde los docentes se quedan a almorzar, se hace durante el receso de la comida.

“La coordinación de profesores no se hace en el recreo. El recreo debe ser también una actividad educativa acompañada. De lo contrario, los niños quedan abandonados durante el recreo y, como éste es de 20 minutos, tiende a prolongarse” (Maestra).

- c. **Visita de miembros del equipo del programa** a la escuela, con base en un plan previamente establecido, con las áreas que se pretende apoyar. En las visitas, se acostumbra a ir al aula, desde el preescolar, y analizar los planes, objetivos, actividades, contenidos, particularmente su coherencia; por lo tanto, se hace observación de clase. La idea es dar a la maestra una retroalimentación de sus puntos más fuertes y positivos, y sus logros. En la actualidad, esta labor está principalmente a cargo de la coordinadora pedagógica y pastoral de la escuela (vicedirectora).

Anteriormente, se tenían asignadas algunas escuelas para cada uno de los miembros del equipo del Programa. Ahora, todas pasan por todas las escuelas. El acompañamiento se hace de acuerdo con los planes, pero también según una pauta de acompañamiento, que es llenada para cada escuela ([Ver Anexo 2 “Seguimiento Formativo 2002”](#)).

“Se tiene una visita al mes. Previamente se planifica, según lo que se pida en la escuela, las maestras en particular. Se escriben los criterios de la visita para el año. Hay un formulario para el efecto” (Coordinadora pedagógica).

En general se pide mayor presencia de los miembros del equipo de coordinación en las escuelas. Es una forma de sentirse acompañados.

“La verdad no es lo que se cuenta en las jornadas; es lo que se ve en la escuela, en el aula. Porque el mismo docente puede no ver aquello a lo que está acostumbrado” (Voluntaria española).

Un punto importante de la visita son las entrevistas. En cada una de las escuelas, se tiene una entrevista al mes, de dos horas aproximadamente, con la coordinadora pedagógica. No sólo se analizan planes de los docentes de la escuela, sino que se trabaja sobre sugerencias para cada maestra. Las sugerencias se hacen por escrito y de manera explícita: *“no se aceptan ya las indicaciones orales, ni el “tienes que mejorar”* (Coordinadora).

En la visita, por ejemplo al aula, la coordinadora pedagógica acompaña al visitante del equipo central:

“Hay un cuaderno de comunicaciones. Si se felicita, se dice por qué. Lo mismo, si no está bien; y se hacen observaciones para mejorar. Se cuida plantear siempre en positivo. Se evita que se sientan descalificados. Se busca terminar con la actitud defensiva. Cada vez hay menos defensa, se acepta mejor las observaciones. Lo mismo sucede con las directoras” (Coordinadora).

“Se nota que las maestras van creciendo, diagnostican mejor lo que va pasando en el aula. A las nuevas, los directores les acompañan mucho más” (Técnica pedagógica).

El seguimiento es visto como un “acompañamiento constante de Fe y Alegría y de los maestros con los alumnos. Anima a seguir. Se siente que esa persona se interesa por mí, me hace comentarios, da ganas de mejorar. Piden los planes mensuales y semanales, pero los corrigen. No se siente como control” (Maestra).

“Llegan hasta las maestras, van hasta el aula. Son importantes, porque nos ayudan y nos hacen sentir que somos importantes para ellos. Se fijan en lo que hacemos. Miran la pizarra y preguntan sobre lo que se está dando” (Maestra)

“Los niños también esperan. Se preparan para cuando van a tener visita. Se sienten importantes. Es una motivación más para ellos. Para nosotros, es exigimos más” (Maestra).

Se la siente como un medio de ayuda: “Queremos más acompañamiento, visitas; en mi escuela necesitamos más, no estamos bien todavía” (Maestra).

En cuanto a las voluntarias españolas se indica que “Son muy buenas. Nos orientan bien. Por ejemplo, en estudios sociales: cómo el docente debe tener su biblioteca, cómo hacer las investigaciones con los alumnos. Es muy importante la presencia de ellas. Nos dan técnicas sobre cómo hacer” (Maestra).

Fuera de la escuela

a. Jornada de febrero: previa al Inicio de clases, organizada por el equipo del programa, generalmente de tres días de duración, y con la participación de todos los docentes, directores y coordinadores pedagógicos de todas las escuelas; constituye una instancia importante de motivación y de construcción de la relación entre los miembros del Programa de Escuelas Suburbanas. Independientemente del tema que se aborde en la ocasión, es una oportunidad para sentirse parte del Movimiento, apreciar la magnitud del mismo, conocer y compartir con maestros de otras escuelas. Igualmente, para incorporar significativamente a los nuevos miembros.

A modo de ilustración, se transcriben observaciones del inicio de la jornada pre-clase del año lectivo 2002:

“El 4 de febrero de 2002, se inicia la jornada de tres días de duración. Participan más de 120 maestros y directores de todas las escuelas, de Asunción, del departamento central, incluso las de Pa'i Puku (Chaco paraguayo) y Alto Paraná. Se inicia creando un ambiente de participación y de sentido trascendente, con canciones conocidas y con contenido social (una sobre el Paraguay, otra sobre la familia de niños pobres).

“Una de las directoras más antiguas da la bienvenida a los maestros nuevos que se incorporan a Fe y Alegría desde este año. Se los llama al frente y son recibidos con aplausos. En el escenario, hay un cartel que dice “Nuevos Compañeros”, con los nombres de los mismos. Una directora les pone las tarjetas identificatorias con los nombres. El director de Fe y Alegría les entrega la insignia de Fe y Alegría y explica su sentido. Otra directora les entrega regalos. Una maestra ofrece una danza paraguaya en homenaje a los nuevos compañeros. Luego de este acto de bienvenida e incorporación de los nuevos maestros, el director habla del contexto del inicio del año y presenta la actividad a realizarse. Se reflexiona sobre un texto bíblico (la semilla). Luego se da inicio a la jornada propiamente dicha, que tendrá tres días de duración, con un instructor externo, apuntando a mejorar el autoconocimiento y las relaciones humanas en el ámbito del trabajo de los docentes de Fe y Alegría” (Registro de observación).

- b. Jornada de evaluación anual:** previamente se realiza en cada una de las escuelas la evaluación, a la luz del proyecto Institucional y de los planes académicos anuales de grado. Se hace en el último círculo del año escolar. La jornada de evaluación anual tiene tres días de duración, y participan todos los docentes, directores y coordinadores pedagógicos. Se evalúan los proyectos institucionales y los planes académicos anuales. El equipo del programa saca una síntesis para orientar las acciones del año siguiente: en qué insistir, qué mejorar o potenciar. Allí, se toma conciencia de la realidad de todas las escuelas.
- c. La reunión de coordinadores pedagógicos:** en ella, se plantean iniciativas, que pueden venir de miembros del equipo técnico del programa. Allí, se discuten posibilidades y se trabaja sobre alternativas de acción, con libertad e iniciativa.

A modo de ejemplo, se pudo observar parte de una reunión en la cual la coordinación de pastoral propuso la realización de campamentos con niños del 9º grado. Se analizó su sentido, su importancia, pero también las posibilidades reales de hacerlo, particularmente, la disponibilidad de personas capacitadas para las actividades educativas con los niños durante el campamento. Se analizaron experiencias de algunas escuelas. Algunos coordinadores vieron las dificultades en sus escuelas. Finalmente, se planteó la posibilidad de realizar campamentos en las escuelas donde existen posibilidades reales, como un proyecto experimental este año, con la posibilidad de capacitar a docentes de otras escuelas.

Se notan los aportes de los coordinadores, que conocen las habilidades de sus

docentes y que, con realismo, analizan las propuestas: no las aceptan simplemente, sino que las asumen tras una reflexión. Se evidencia un trabajo como equipo, un pensar juntos, alrededor de un interés común que va más allá del de la propia escuela, pero sin dejar de considerar las condiciones de la misma.

d. Jornadas de capacitación: Se realizan mensualmente en día hábil y asisten los maestros por ciclo. Ellos son reemplazados en el aula por padres, con los que se preparan debidamente las actividades. Se sigue un calendario fijo, lo que permite la planificación adecuada.

“La jornada mensual es planteada como derecho y obligación: derecho a formarse mejor y a crecer al participar de actividades de capacitación un día al mes; derecho a participar en día normal, siendo suplido el docente por padres reemplazantes con quienes la maestra prepara la clase especial; pero también una obligación de capacitarse y aplicar lo aprendido, para brindar una educación de calidad. Es lo que esperan los niños y los padres. Si al principio hubo protestas por parte de padres, ahora comprenden que es por el bien de sus hijos. Los niños no dejan de tener clase, la tienen en forma especial con ejercicios elaborados por la maestra y los padres” (Directora)

“Con los cursos y talleres, habitualmente se asiste, se escucha y ya está. Ahora tenemos una dinámica productiva. Hay que bajar en la escuela, aplicar con los chicos, llevar a la práctica en el aula y ampliar. Hay que bajar a nuestro nivel. Y, como en matemática, se ven los frutos de cómo se está dando la clase ahora” (Maestra)

Participan de estas jornadas de capacitación también los directores y coordinadores pedagógicos; el equipo del Programa se encarga de la coordinación; la planificación se suele realizar con los directores y coordinadores pedagógicos en las respectivas reuniones.

Se brinda el espacio adecuado, los materiales, los instructores, y se cubren los costos de la alimentación; el costo de la jornada por docente es de alrededor de dos dólares diarios; los docentes sólo cubren el costo del pasaje para el traslado al local de Fe y Alegría.

La jornada, al mismo tiempo que es una instancia de capacitación y seguimiento, para algunos docentes, en particular para los que enseñan en los barrios más difíciles, constituye también un día en el cual pueden hacer un paréntesis en su acuciante realidad.

“Lo más importante son las Jornadas: nos resultan lo más provechoso” (Maestra).

“Son útiles para nosotros, porque a través de ellas nosotros mejoramos nuestra

enseñanz y con los niños aplicamos las técnicas que aprendemos” (Maestra).

“Lo que nos hace crecer más son las jornadas y el acompañamiento que nos hacen” (Maestra).

“Nos ayuda a crecer, a ser más profesionales en las dudas que tenemos, a mejorar más, a ver si lo que estamos haciendo es correcto, lo que me sirvió y lo que no. Permite compartir experiencias, escuchar las experiencias de los demás. La jornada sirve de capacitación, pero también de seguimiento. Las dos cosas más importantes serían la jornada y los círculos” (Maestra).

En una oportunidad, se hizo un ejercicio con los directores: en el hipotético caso de que el sistema no pudiera seguir como actualmente, teniendo que optar por uno, qué componente del acompañamiento debiera conservarse. Dos fueron señalados: la reunión de coordinadores pedagógicos, que permite el acompañamiento interno en la escuela, el cual es continuo, y, en segundo lugar, la jornada de capacitación mensual, que, a la vez que capacita, permite un acompañamiento más distante pero efectivo, dado que participan de ella directores y coordinadores pedagógicos.

Planteado lo mismo a los docentes, éstos coincidieron en que lo más importante para ellos son las jornadas de capacitación y, en segundo lugar, los círculos de aprendizaje.

- e. Jornadas especiales:** Además de las jornadas de capacitación mensuales, se dan jornadas especiales por área, adicionales, con un representante de cada escuela. Los temas tratados son relativos a Educación Bilingüe, Matemática, Historia, Comunicación, Lecto-escritura. En general, se orientan más a los profesores de área del tercer ciclo (7º, 8º y 9º grados), pero también participan docentes de escuelas en proceso de crecimiento, que aún no tienen el tercer ciclo, como un modo de ir preparándose para el mismo, y para aplicar en los grados inferiores las orientaciones de la didáctica especial. El docente participante de la jornada especial actúa en su escuela como agente multiplicador.
- f. Las visitas a otras experiencias educativas:** Incipiente aún, se ha realizado la visita colectiva a un centro educativo del interior, donde se ha trabajado de manera particular en lecto-escritura. En una ocasión, directores y docentes de distintas escuelas del Programa viajaron hasta Caraguatay, para asistir a un evento donde los alumnos presentaban los resultados del trabajo durante el año. Esto dio lugar a que los visitantes redactaran sus impresiones e ideas sobre la base de lo observado, con miras a innovar en su escuela.
- g. La producción de material educativo:** En el área de la Comunicación y de las Matemáticas, como resultado de talleres, se han confeccionado, en grupos de docentes, un conjunto de ejercicios de consolidación del aprendizaje (“ejercitarios”); luego, han sido fotocopiados para su uso como material de apoyo. Por ejemplo, se

tiene:

* “Ejercicios de repaso, área de Comunicación”, resultado de jornada para docentes de 2, 3, y 4 de octubre 2001

* “Lista de actividades para estimular la lectura”, elaborada por las docentes.

“Con los maestros, se hace una revisión de lo que se viene haciendo en aula, y se comparte para estimular a los demás” (Coordinadora).

Se cuenta, además, con un manual de matemática para docentes, elaborado por una voluntaria española que anualmente realiza jornadas de capacitación y visita las escuelas del Programa.

En el caso de visitas individuales a experiencias significativas, y en el de jornadas de pastoral, se ha estimulado a que los participantes expresaran por escrito sus vivencias. Ellas fueron recogidas en una pequeña publicación fotocopiada para ser compartida con los demás compañeros. A modo de ejemplo, se tiene:

- “Testimonios de la participación de la 3ª jornada regional de cooperación de bibliotecas escolares en Caraguatay”, octubre de 2001
- “Testimonios de educadores, jornada de pastoral”. Luque, 12 de octubre de 2001

h. Pequeños estudios: Se realizó una encuesta con maestros con miras a confeccionar el Plan de Capacitación 2002. Asimismo, se hizo una encuesta a los alumnos sobre “Cómo ven a la maestra” y “Cómo le gustaría que fuera la maestra” a través de la redacción y del dibujo.

3.4. La integración de las instancias de acompañamiento

Todas estas actividades se hallan interrelacionadas (“encadenadas”), y cuentan con un registro escrito que requiere el control y permite el acompañamiento. Así, el proyecto institucional, elaborado en la escuela con la participación de directora, coordinador pedagógico y maestras, es llevado y discutido con los miembros del equipo del Programa.

Los planes pedagógicos anuales de cada grado son presentados y discutidos con el coordinador pedagógico, y enviados a la oficina central, luego que han sido trabajados en reunión de maestros por ciclo, con el apoyo del coordinador pedagógico, y confeccionados por cada maestra. Los planes pedagógicos mensuales se elaboran también en los círculos de aprendizaje por maestros reunidos por ciclo; cada maestra lo

presenta al coordinador pedagógico, con quien lo revisa y lo discute.

Los planes semanales se trabajan en las coordinaciones de docentes; las reuniones mensuales de coordinadores pedagógicos son la instancia donde se plantea la marcha de la labor educativa en las escuelas.

De este modo, el acompañamiento se convierte en un proceso que se hace de acuerdo con:

La evaluación del año anterior y el plan del Programa de Escuelas Suburbanas

El Proyecto institucional de la escuela

Planes pedagógicos anual, mensuales, semanales de cada grado

Análisis del proceso en coordinación de directores

Análisis del proceso en reuniones mensuales de coordinadores pedagógicos

Plan anual de capacitación de docentes y la evolución de la capacitación mensual

Círculos de aprendizaje mensuales como equipo docente

Coordinación de docentes, semanal, como equipo de escuela

Acontecimientos externos al Programa (evolución de la reforma y del MEC, situación del país, de los barrios, etc.)

Propuesta de acompañamiento mediante visitas a la escuela acordadas con el equipo docente (hay guía escrita)

Desde la perspectiva del maestro, su labor es acompañada principalmente, en el equipo docente de la Escuela, por el coordinador Pedagógico y sus compañeros docentes. A ello, se suma la capacitación mensual con técnicos externos y del equipo del Programa, junto a docentes del mismo ciclo o área, de otras escuelas. También se ha implementado un “Registro de Evaluación del Desempeño Docente”, de aplicación trimestral, que contempla aspectos referentes a diez áreas: compromiso, participación y trabajo en equipo, creatividad, madurez humana, proyecto educativo y enseñanza aprendizaje, responsabilidad, seguimiento del aprendizaje del niño, seguimiento de padres, formación permanente y gestión económica y administrativa ([Ver Anexo 4 “Registro de Evaluación del Desempeño docente”](#)).

3.5 Quiénes acompañan

Desde la perspectiva de quienes acompañan, están:

- a. El **coordinador pedagógico**, quien está diariamente con los docentes en la escuela; a él se le entregan los planes semanales (cada lunes) y mensuales, y con él se

discuten; participa de las coordinaciones de docentes (reuniones semanales de una hora). Se espera que tenga visitas al aula, por lo menos dos veces al mes. Con él se acuerdan labores como las “clases de apoyo pedagógico” con voluntarios, en los casos necesarios. Él también es acompañado por miembros del equipo técnico –en las reuniones mensuales– y sus iguales de otras escuelas.

“La coordinadora pedagógica me orienta para mejorar mi situación de aprendizaje, cómo puedo solucionar si tengo dificultades, me da sugerencias. Tenemos contacto con la coordinadora pedagógica todos los días” (Maestra).

“Cualquier dificultad que se presenta, se la comunicamos a la coordinadora pedagógica y buscamos salir adelante juntos, tratamos de solucionarla” (Maestra).

- b. El director** es responsable de la gestión general de la escuela; en los casos de las escuelas incompletas, aún en crecimiento, es también el coordinador pedagógico; realiza la vinculación con la Supervisión y la Dirección de Área Educativa; realiza la gestión administrativa ante la Supervisión. De hecho, existe un doble control: el administrativo de la Supervisión y el pedagógico del equipo del Programa. Es responsable de la elaboración del presupuesto de la institución y de administrar los recursos, que deben contemplar los necesarios para el apoyo a las actividades del equipo docente, de la capacitación y del crecimiento de los maestros. A su cargo está la organización de charlas educativas con los padres, las construcciones, el trabajo dominical, las actividades para obtener recursos económicos para la escuela (fiesta de San Juan, polladas, rifa). Asimismo, es su responsabilidad la realización de las actividades especiales del Día de la Familia, del Día del Niño y del Día del Maestro.

Ciertas funciones habituales de la dirección, como la gestión de rubros docentes y la selección de nuevos docentes, que antes eran realizados ante la supervisión, son ahora asumidas por el equipo del Programa, con participación de la directora, y canalizados directamente con la Dirección General de Educación Escolar Básica.

- c. Papel de la supervisión del MEC:** con relación a la supervisión, actualmente, el Ministerio de Educación ha separado la supervisión administrativa de la técnico pedagógica. Recién se está implementando esta nueva modalidad. Anteriormente, todo giraba en torno a la supervisión administrativa, y lo que más interesaba era cumplir con la entrega de estadísticas y papeles. La estrategia, desde el Programa, consistió en que las directoras les pasaran copia del plan anual institucional, e invitarles cuando se tenían visitas del equipo central. Ciertamente, se logró que no cuestionaran el no tener clases en días de Círculos de aprendizaje; que no se pudiera asistir a reuniones de supervisión; o que los maestros participaran de las actividades de capacitación de Fe y Alegría y no asistieran a jornadas de capacitación organizadas por la Supervisión.

“A las supervisoras cada año les presentamos el plan anual. Fe y Alegría convocó en la Oficina Central a los supervisores y directores de Área con quienes se trabaja. Incluso estuvo la Directora General de Educación Escolar Básica. Se hizo dos veces” (Directora).

Pero, pese a todo, aún hacen sentir su poder, particularmente, en las exigencias formales de presentación de planillas e informes, que son pedidos en forma no programada, tal como lo reconoce una directora: *“Piden para dos días después cosas imprevistas. No tienen una programación muy clara”*.

La supervisión técnico pedagógica apunta a una labor de acompañamiento que se está tratando de implementar con un primer diagnóstico (para lo cual, piden mucha información a las escuelas, no pocas veces duplicación de la que se envía a la supervisión administrativa), y un sistema de visitas a escuelas.

“A la supervisora pedagógica, le explicamos el sistema de planificación, y dijo que va a acompañar. Tuvimos una jornada de capacitación sobre proyectos. Quieren hacer lo primero que se hace en Fe y Alegría. Tienen idea, pero mucha claridad no hay. En media jornada quieren hacer todo, sin proceso. Dan recetas. Si uno no hace en el día a día, no se puede hacer. Asistir es bueno para darse cuenta de lo que se hizo en Fe y Alegría y de lo que se puede ayudar” (Directora de escuela).

“Piden que se haga presentación de proyecto de la escuela. No hay acompañamiento ni hacen comentarios sobre lo presentado” (Directora de escuela).

Esta labor es la que se viene realizando desde Fe y Alegría con el sistema de acompañamiento. En realidad, existe una tendencia a valorar y respetar lo realizado por Fe y Alegría; pero también es cierto que debería llegarse a un acuerdo para no duplicar y eventualmente introducir factores conflictivos.

Por otra parte, las supervisiones tienen a su cargo escuelas de un área geográfica determinada, que incluye a instituciones que atienden a niños de diferentes condiciones sociales. En ellas, la voz, los intereses, las necesidades de las escuelas de mejores condiciones son las que predominan. Las otras son “marginales”. Y no hay un tratamiento especial, compensador siquiera, con las de los niños más pobres. El sistema de Fe y Alegría se basa en una opción preferencial y el funcionamiento de un movimiento de escuelas similares en sus objetivos y en su alumnado. Pero también tiene una historia, construida no sin conflictos y dificultades, una identidad, un sentido de pertenencia y unos objetivos comunes. Dada la consideración que se tiene de Fe y Alegría, este nuevo tipo de supervisión no constituye una amenaza. Pero debería buscarse un acuerdo explícito, formal, para evitar, en el futuro, el conflicto que pudiera suscitarse por celos entre los dos tipos de supervisión en términos de poder en un sistema educativo muy partidizado.

Una alternativa que plantean algunos directores de Fe y Alegría es la solicitud de una supervisión administrativa propia para las escuelas de Fe y Alegría; ciertamente esto podría facilitar la gestión, pero se correría el riesgo de aislarse de las demás escuelas de su zona (a veces son escuelas vecinas, y los niños de la misma comunidad concurren a una u otra escuela). Ese aislamiento podría ser perjudicial, porque rompería los vínculos con el resto de los educadores, impidiendo comprender el

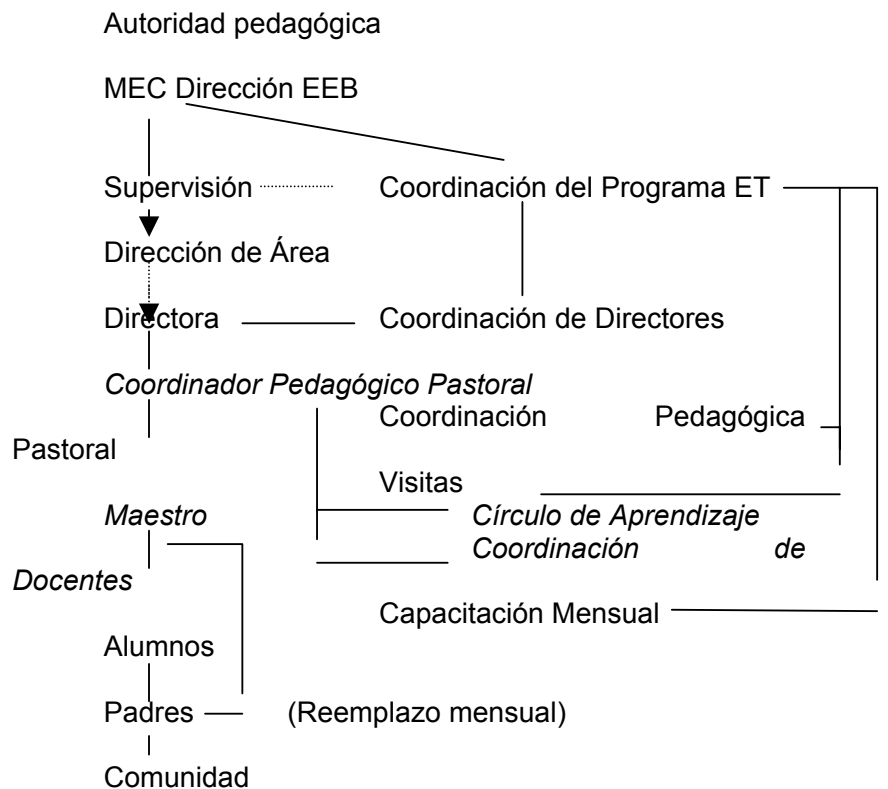
proceso que se está siguiendo y el intercambio de experiencias; e incluso favorecería la incomprensión, los prejuicios, hasta el punto de aparecer, ante los ojos de afuera, como un movimiento privilegiado.

Puede haber otros medios para superar las dificultades de tipo burocrático, tanto por el lado de los acuerdos en supervisión, como en el uso de instrumentos informáticos, cuando menos a nivel del equipo central que pudieran facilitar el tratamiento de la información. A diferencia de otro programa de Fe y Alegría, el de Educación Bilingüe Intercultural (PREBI), el Suburbano no cuenta todavía con copia de la documentación que cada escuela entrega a la supervisión.

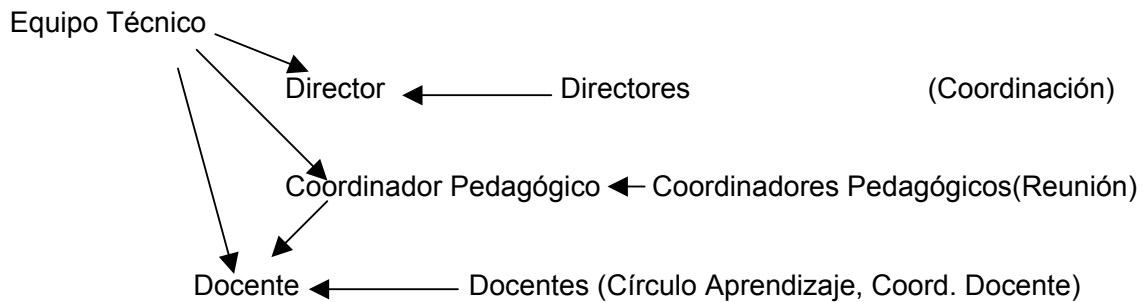
d. El equipo técnico del Programa de Escuelas Suburbanas: se halla integrado hoy por una coordinadora, una técnica pedagógica, una especialista en Matemática y una responsable de Pastoral. El sistema actual de acompañamiento no se puede dissociar de las otras responsabilidades que lleva a cabo el equipo técnico del Programa de Escuelas Suburbanas, como son las labores de selección de docentes, de evaluación de docentes, de capacitación, de planificación en los distintos niveles: institucional, académica de aula, de acompañamiento de los alumnos (competencias) y de criterios de inscripción de alumnos.

Sin embargo, los criterios administrativos y de evaluación formal de los alumnos son los del MEC, aunque en ambos casos hay criterios vinculados al diagnóstico del niño (ficha del niño y familiar), no contemplados por el MEC, e incluso paralelos, como es el caso, en lo académico, con el Registro de Secuencia de Aprendizaje del MEC y Registro de Logro de Competencias del Programa.

Los miembros del equipo del Programa realizan las labores de acompañamiento en dos niveles: indirectamente, acompañando a quienes acompañan en la escuela; directamente, a maestros, en cuanto sea necesario. Todos los miembros del equipo realizan las visitas a las escuelas, según un programa y áreas de acompañamiento acordados con el equipo pedagógico de cada escuela. Para el efecto, se cuenta con un formulario especial en el que se traduce el acuerdo. En el caso de la responsable de pastoral, hay una mayor amplitud, pues se dan también acompañamiento más personalizado o de pequeños grupos, a pedido de las maestras, para lo cual, se emplea tiempo extra, como el del almuerzo.



Visto de otro modo, desde el Equipo técnico del programa:



3.6. Los efectos visualizados por los directores

“El efecto en los niños es que, a través del docente en mejores condiciones, se respeta más el proceso del alumno. Aunque el sistema educativo como tal no siempre lo tiene en cuenta, como cuando se establece como edad de ingreso al primer grado los 6 años, que no necesariamente es el mejor momento para el niño de sectores populares, criado en situación de graves carencias” (Directora de escuela).

Se plantea la necesidad de investigar sobre los efectos del inicio de la escolarización a esa edad en términos de aprendizaje posterior, necesidad de apoyo pedagógico, incluso de repitencia y deserción.

“En general, el docente se siente acompañado. Tiene mayor claridad en los objetivos, y su labor la realiza con gusto. Hay más seguridad en los docentes. Al comienzo se sentían perdidos. Ahora se sienten respaldados, más seguros, no dudan de su trabajo. Tienen continua motivación que anima” (Directora de escuela).

“Pero también han aprendido la disciplina de trabajo. No hay que observarles ni mostrarse; ellos organizan su tiempo de trabajo responsablemente” (Directora).

“Existe más conciencia de la realidad nacional y de la comunidad donde se trabaja, y de la necesidad de cambiar” (Directora).

Por otra parte, con el sistema de acompañamiento, se ve la preocupación de la oficina central sobre lo pedagógico y lo material (local, mobiliario). Tenemos la mayoría de los recursos” (Directora).

“Lo más importante es el trato como persona, con dignidad, con cualidades y errores, pero alentando el crecimiento profesional y espiritual. Las maestras suelen decir que ‘en otras escuelas a lo mejor hay menos trabajo, pero nos tratan mal’. Por eso, a las que se van a incorporar no se les miente, se les dice que hay que trabajar más, y se les ofrece una semana de pasantía” (Directora).

“Les tratamos bien a los niños. No pasan desapercibidos en el aula” (Directora).

“Se valora la formación, la capacitación, el aprendizaje en las jornadas: el sistema de organización, cómo organizar el tiempo; ver que hay necesidad de organizar de diferentes maneras; ver que la organización resulta. Al final, sienten dejar una reunión de Fe y Alegría, pero no la de supervisión” (Directora).

“Hay una tendencia a la superación del cumplimiento rutinario de las actividades. Es habitual en nuestras instituciones educativas oficiales que se hagan las actividades como algo rutinario, con el menor esfuerzo, donde cada docente –o a veces cuando más un subgrupo de maestros– busca objetivos particulares, que pueden ser tener un puesto seguro y aguardar oportunidad para pedir su traslado a una escuela mejor, más céntrica, mejor ubicada, cerca de su casa.. Las escuelas de Fe y Alegría se iniciaron como escuelas subvencionadas. Esto implica una condición doble, como las oficiales por el financiamiento y la supervisión, pero con gestión directiva de carácter privado. Y, por ello, generalmente es más exigente con los docentes que en la escuela oficial” (Directora).

“Como muchas de las escuelas son nuevas, no existe aún rigidez. Son estas escuelas espacios de fuerte participación, de aprendizaje organizacional, de

autogestión, de enfrentamiento y búsqueda de resolución de problemas, así como de creatividad, transferible a diversas situaciones no escolares” (Técnica pedagógica).

3.7. Los efectos visualizados por los maestros

Los maestros indican que algunos de los logros más importantes en los niños tienen que ver con el pensamiento crítico y los valores; pero también el aprendizaje de la lectura. Estos efectos no se pueden separar de los esfuerzos realizados por la maestra, que busca caminos diferentes de los habituales:

“Mis alumnos son críticos, tienen más conocimientos, están aprendiendo más a saber defenderse para la vida, saben leer” (Maestra).

“Respetamos el nivel de los chicos, su nivel, dividimos el grado en niveles y, de acuerdo a eso, organizamos la enseñanza. Se hace el seguimiento de un grado a otro, la maestra le pasa los datos, eso no se hace en las escuelas públicas” (Maestra).

“Separamos a los niños en tres grupos según su condición y les damos tareas diferentes; luego de conocerse, integrarlos para que se ayuden. El niño que está más cerca de él le enseña más. De febrero a julio, no me sentaba, tenía que estar en los grupos, acompañando. Luego trabajaban en los grupos con su ‘profesor’. Para los exámenes, estimulaba que estudiaran en grupos: el que sabe más enseña a los compañeros (Maestra).

“Hay una diferencia. En la otra escuela teníamos apoyo de los padres, les ayudaban. Nuestros niños se van a trabajar. Vienen cansados, lo poco que aprenden es en la clase. Lo que aprenden es lo que el maestro desarrolla en la clase. Hasta ahí no más. Por eso, a veces nosotros respetamos el nivel, no podemos forzarle más, pero, eso sí, son buenos, analíticos, cuestionadores” (Maestra que enseñó en otra escuela).

Otro aspecto es el del trabajo como equipo docente:

“Yo trabajaba en otra escuela. No se nota en otras escuelas la colaboración que existe aquí entre profesores. Cada uno aparte con lo suyo. No se sabe qué otra parte pone el otro. Sólo se preocupa de seguir el programa. No se planifica juntos ni se comparte. Cada uno pone su parte, pero no se sabe lo que pasa. Y el chico es integral” (Maestra del tercer ciclo, donde hay profesores por área).

4. Algunas reflexiones finales y desafíos

El hecho de constituir una coordinación de escuelas tiene consecuencias sobre la autonomía de las escuelas. Hay mayor autonomía pedagógica, así como autonomía de

gestión mediante la integración como red de escuelas.

“Una consecuencia no deliberada, pero real, de este sistema de acompañamiento constituiría la mayor autonomía del conjunto de escuelas y de cada una de las escuelas. Al mismo tiempo, es una condición para que el sistema de acompañamiento funcione” (Coordinadora).

La gestión más autónoma supone la existencia de un proyecto pedagógico institucional, de instancias de integración y de orientación común. Tanto dentro de la escuela, como entre las escuelas. En este caso, lo colectivo hace posible lo particular.

“El proyecto pedagógico institucional permite plantearse metas; pero también conocer los recursos con que se cuenta, los recursos que se generan, y los recursos de que se puede disponer y administrar. Los rubros docentes son un aporte del MEC, y no implican posibilidad de modificación. Pero sí la posibilidad de obtener más, ampliar, ya que Fe y Alegría puede asegurar la provisión de rubros para las escuelas en crecimiento. También permite disponer de rubros para el coordinador pedagógico (vice-dirección), lo cual no cualquier escuela oficial puede tener” (Director).

Es posible preguntarse: ¿qué ha quedado realmente de este proceso?, ¿cómo lo sienten los distintos actores del mismo: técnicos, directores, coordinadores pedagógicos, maestros, niños, padres?; pero también: ¿cómo enfrentar necesidades que deberían ser mejor trabajadas? Algunas de estas necesidades serían:

La planificación de mediano plazo. Si bien hay una visión de lo que se quiere a corto plazo, se necesita una perspectiva mayor, la visión de mediano plazo, lo cual implica planificación orientada más allá de los actuales planes anuales. Con mayor perspectiva, el acompañamiento podrá ser mejor y ser dotado de una estrategia apropiada.

El acompañamiento de los padres. Es más, la redefinición del papel de los padres y de la comunidad, y de la propia escuela en la comunidad. La búsqueda de construir no una escuela en la comunidad sino la Escuela de la comunidad. Los padres hoy construyen, brindan su trabajo voluntario en acciones de mantenimiento del local o programas, como el de la merienda escolar, trabajan para actividades de recaudación de fondos: fiesta de San Juan, Rifa, etc; además, reemplazan a los docentes durante su jornada mensual de capacitación, se capacitan en la escuela, acompañan a sus hijos... Pero... ¿participan de la evaluación de las actividades de la escuela?, ¿participan de la elaboración del proyecto institucional?, ¿participan, asumiendo responsabilidades, del proyecto institucional, más allá de cuando se les requiere su colaboración, en actividades organizadas por y desde la escuela? Estas interrogantes llevan a plantear la necesidad de un trabajo de acompañamiento sistemático a la labor con los padres, y que no necesariamente debe recaer sólo sobre los docentes; también hace falta la coordinación con el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos en las comunidades donde funcionan escuelas y los padres de los alumnos.

“En la primera reunión de padres, se hace la lista de los padres dispuestos a

preparar con la maestra las actividades y reemplazarla en el día que le corresponda capacitación. Esto se ve facilitado por el hecho de que existe un calendario fijo. Suelen colaborar también estudiantes de Formación Docente y maestras sin trabajo” (Directora).

La atención de necesidades básicas para poder aprender. Aquellas necesidades que son base para el aprendizaje, para poder trabajar luego sobre sus NEBA de aprendizaje, están más allá de las posibilidades del docente. Las necesidades de alimentación adecuada, del cuidado de su salud, de sus necesidades de seguridad y afecto, de solucionar los problemas de maltrato infantil, y las consecuencias del vivir en un ambiente de agresividad, rebasan las posibilidades del docente y requieren del trabajo de otros profesionales en la comunidad. Por eso, la vinculación con organismos municipales, Consejos de Defensa del Niño (CODENI), con el centro de salud o la clínica municipal, pero también con las universidades con labores de extensión. Pero no como una tarea más del docente, quien debe dedicarse a aquello que es su labor principal: el estímulo del desarrollo integral del niño a través del aprendizaje adecuado.

“Muchas veces, nosotras somos de todo en la escuela: enfermera, psicóloga... Lastimosamente, a veces, los problemas escapan de nuestras posibilidades de seguimiento. A la directora y a la coordinadora les damos el caso: ellas tienen más tiempo. Hace falta contar con un psicólogo para ayudar a nuestros alumnos, porque tenemos muchos problemas” (Maestra).

“En mi lugar de trabajo, el problema es la drogadicción. No sabemos cómo actuar con ellos. Me sorprendí mucho cuando vi a un niño de doce años que había consumido droga. No es ya un caso ocasional” (Maestra).

Pasar de profesional práctico a profesional reflexivo. Estimular el aprendizaje en un medio cambiante, y más cuando lo que se busca es la formación del niño empobrecido, requiere de nuevos caminos que superen las recetas habituales. La creatividad requiere conocer principios educativos; de lo contrario, es o imitación o ensayo y error bien intencionado. Es necesaria buena formación científica que oriente la labor docente, aquella que los institutos de formación docente no dan. El conocimiento adecuado de las leyes del desarrollo humano es fundamental. Una psicología que oriente sobre las características del niño pobre y sus condicionantes sociales y culturales. Un sólido conocimiento acerca del aprendizaje, sus tipos y sus principios.

Si bien “los maestros aprenden más cuando entre todos van intercambiando experiencias de lo que hacen y de lo que les preocupa, el reflexionar conceptualizando y vinculando la experiencia con principios educativos generales es un paso necesario. Esa combinación, de experiencia práctica reflexionada y principios que permiten explicarla, es lo que haría posible buscar respuesta a nuevas situaciones con un camino diferente de la repetición mecánica o el ensayo y error.

La educación bilingüe. Se debería abordar convenientemente el problema lingüístico, que afecta tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Sería importante un estudio serio sobre la lengua con que el niño llega a la escuela y las habilidades psicolingüísticas que posee

entonces. Y, aunque en las comunidades predomina el empleo del guaraní en la comunicación cotidiana, las escuelas de Fe y Alegría no están embarcadas en el movimiento de Educación Bilingüe Intercultural que desde Fe y Alegría, y en torno al trabajo del P. Bartoméu Meliá, se viene realizando. Un fruto importante es la Gramática Pedagógica del Guaraní, un avance significativo sobre el enfoque oficial del MEC, y que, sin embargo, no es aún un punto central en las escuelas suburbanas. Por otra parte, la consideración de la condición psicolingüística de los niños podría dar una pista con respecto a las dificultades de aprendizaje, particularmente en la lectura y la redacción, bases de todo estudio independiente (aprender a aprender).

La investigación. La labor docente y el acompañamiento ya no se orientan a cumplir con el programa oficial. Se centran en el aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades del niño pobre y las competencias que debe adquirir. Pero aún les falta eficacia. A ese acompañamiento, le hace falta incorporar y fortalecer las labores de evaluación y de investigación. Es importante incorporar la dimensión planificadora, porque de esta forma la acción se vuelve más racional; pero también se necesita la dimensión investigadora para que el docente que analice la realidad de los niños con rigurosidad.

Sin embargo, estas actividades trascienden lo individual; deben ser labores sistemáticas del equipo docente, que, además, debería tener autonomía en la gestión educativa, a fin de que pueda realizar las innovaciones que se establezcan como necesarias, no simplemente inducidas desde arriba, o como proceso de ensayo y error bien intencionado, y que sean evaluadas y reformuladas. Como pudiera haber sucedido con la iniciativa del paso del maestro con su grupo al grado siguiente.

Pero esa labor de investigación requiere de formación y acompañamiento; y una alternativa, por lo menos para iniciar, sería que los docentes se sumen a proyectos de investigación originados desde el equipo técnico del Programa, sea encarados por el mismo equipo, sea en programas de colaboración con otras instituciones vinculadas con la educación y el desarrollo social, como el Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (ISEHF) o el Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch” (CEPAG), que pueden disponer de profesionales en el área.

Para dar este paso, es preciso contar con:

- **Banco de información sobre los docentes**, que permita dar respuesta a preguntas como ¿qué se hace con los registros de evaluación del desempeño docente que se realiza anualmente?, ¿qué seguimiento se le da?, ¿están los docentes ubicados en el grado conveniente (para los alumnos)?, ¿se tiene un diagnóstico de los equipos docentes de las diferentes escuelas?, ¿se tiene seguimiento de los procesos de comunicación y relacionamiento en los distintos equipos docentes?, ¿se parte del diagnóstico de la condición de los docentes para la capacitación?, ¿se toma en consideración la posibilidad de realizar movimiento de maestros entre grados de la misma escuela y traslados entre escuelas?, ¿se contempla trabajar realmente como red?

- **Banco de información sobre rendimiento académico de los alumnos**, tomando como unidad de análisis el grado, que permita dar respuesta a preguntas como ¿se aprecia sistemáticamente y, de ser posible, con prueba única los efectos de los esfuerzos de capacitación y seguimiento de los maestros?, ¿se realizan ajustes en consecuencia?, ¿se determinan los grados en los que hay dificultades a fin de evaluar sus causas y tomar las medidas que correspondan?

La Educación Popular. El afán por brindar una educación de calidad en términos de aprendizaje de las competencias básicas supone la facilitación del aprendizaje de la lectura, de la expresión escrita, del razonamiento lógico matemático y la adquisición de valores; pero este afán no puede distraer la atención sobre la finalidad de esa formación de calidad. Fe y Alegría tiene un pensamiento claro con respecto al papel de la educación en la formación de personas integrales, que busquen, no competir por un hueco donde insertarse en esta sociedad excluyente, sino transformar la sociedad para que haya lugar digno para todos. Una “educación orientada a desarrollar la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación”.

Estos planteamientos están lejos del pensamiento del sistema educativo oficial; pero tampoco es todavía una aspiración predominante en la práctica de los docentes de Fe y Alegría. Aún, el seguimiento se centra más en los aprendizajes básicos que en el sentido de esos aprendizajes.

La búsqueda de la solidaridad, más allá de los buenos discursos, es hoy, de hecho, contradictoria con las expectativas sociales, y las de los padres, de preparar a los niños para competir por un espacio en una sociedad excluyente. Desde una perspectiva de educación popular, la aspiración sería justamente ser capaces de luchar por cambiar esta sociedad excluyente.

La relación con los docentes del sector oficial. Fe y Alegría ha acumulado una experiencia valiosa que serviría de orientación a instancias del sistema educativo oficial, tanto a nivel de escuela, como de área y de supervisión. Es más, la decisión de Fe y Alegría de recibir a otros docentes, en pasantías o visitas para conocer su funcionamiento, puede ser un aporte significativo; pero también debe pensarse en la necesidad de enfrentar el peligro del aislamiento, de ser islas frente al sistema educativo oficial, del cual se es parte, y al cual se debería ayudar a mejorar. El hecho de no participar en las capacitaciones promovidas por el sector oficial, fuente de intercambio –aunque también de pérdida de tiempo–, podría significar un cierto aislamiento, sentirse y ser visto como “diferente”; es necesario suplir esa ausencia, cuando menos, con la invitación a docentes de escuelas cercanas, para que participen de ciertas actividades de capacitación ofrecidas por Fe y Alegría. Con ello se tendría conocimiento mutuo, legitimación, intercambio de experiencias y, posiblemente, la cooperación necesaria para las labores de mayor alcance, como el trabajo comunitario.

La coordinación con otros programas de Fe y Alegría. En dos comunidades donde existen escuelas del Programa Suburbano, se desarrolla el Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio para jóvenes y adultos. Muchos de los alumnos son padres

de alumnos de Fe y Alegría. Quizá, una mejor coordinación permitiría que la capacitación de los padres y su crecimiento personal y como padres se pudiera dar con mayor eficacia. Por otra parte, se podría aprovechar la experiencia que Fe y Alegría ha adquirido en el manejo de la lengua guaraní.

Con relación al PREBIR, una maestra del Bañado indica que *“ayuda muchísimo. Los papás se acercan mucho a las maestras para hacer sus tareas. ¡Cómo asisten los sábados a su reunión semanal! Están super entusiasmados. Los niños cambian. Los papás se van muchas veces para acompañar mejor a sus hijos”* (Maestra).

La formación docente inicial. Las experiencias de la formación en servicio de Fe y Alegría –jornadas de capacitación, formación en la práctica con círculos de aprendizaje– han demostrado que son los docentes más jóvenes y recién recibidos los que tienen un crecimiento mayor. Lógicamente, una pregunta importante sería: ¿qué sucedería si los docentes incorporados fueran formados dentro de la línea de la educación popular que propugna Fe y Alegría? Dado que son varias las escuelas aún en proceso de crecimiento por habilitación de nuevos grados, el número de docentes incorporados no es ínfimo, y es posible establecer las necesidades en términos de apertura de grados y de reemplazo –por jubilaciones, por ejemplo-, a fin de ir formando el personal que se necesitará en el futuro, a través de un acuerdo con algún instituto de formación docente, que actualmente funcione en el departamento central –donde está la mayoría de las escuelas–. Esta vinculación sería fundamental y permitiría a estudiantes de la carrera docente realizar a) anualmente, un diagnóstico de las escuelas y compararlas con otras similares; b) prácticas en las escuelas, y no una simple pasantía de una semana, antes de su incorporación definitiva; c) suplencias de docentes de manera sistemática. Además, es una oportunidad para que estos institutos se dediquen a estudiar la problemática educativa de las escuelas y se planteen proyectos experimentales, debidamente acompañados y evaluados (éste fue un punto en el que más enfatizaron los coordinadores pedagógicos).

La reserva pedagógica. Se podría pensar en un conjunto de docentes que por un año no trabajen en aula, y que puedan acceder al beneficio de la formación superior –becas, año sabático-, y que combinen su perfeccionamiento con el brindar servicios de suplencia calificada en las escuelas –por ejemplo, en los días de jornadas mensuales de capacitación, hoy con reemplazo por padres–. Con ello se podría tener un diagnóstico de la situación de los niños, realizado en el proceso de clase, más allá de simples pruebas.

El riesgo de vaciamiento formal: Si las exigencias son excesivas y la motivación no es fuerte, puede darse que se realicen las labores de planificación de manera formal, para cumplir con un requisito. Un punto débil para ello sería la determinación de las necesidades básicas de los alumnos. Habría una lista general de NEBA de la cual los docentes seleccionan algunas con criterio de sentido común. La conveniencia de vincular al docente como investigador en un ámbito próximo a su labor sería conveniente. Instrumentos se cuentan para ello, como las fichas de los alumnos. Faltaría un sistema de procesamiento pertinente –eficaz y rápido–, quizá con el apoyo informático desde el equipo del Programa.

5. A modo de conclusión

Se han dado pasos importantes con un sistema de acompañamiento docente que puede servir de referencia al sistema educativo oficial. No es perfecto, ni funciona en la misma profundidad en todas las escuelas; pero es un proceso construido con participación desde las escuelas. Existen desafíos. Y un sentido de pertenencia a un movimiento que no sólo da seguridad y acompaña estimulando la capacitación, sino que estimula a seguir creciendo. Posiblemente el desafío más importante será el pasaje de una preocupación de la calidad de la enseñanza adecuada a las características de los niños hacia una auténtica educación popular, donde se busque formarlos para querer y poder cambiar los mecanismos que hoy generan pobres. No para que dejen, algunos, de ser pobres, sino para que no existan más pobres.

El sistema de acompañamiento docente construido en estos años es considerado beneficioso para las maestras y apreciado por ellas, coordinadoras pedagógicas y directoras. Lo que aún queda por analizar mejor y de manera objetiva es el efecto que tiene para los niños.

Quizá una buena manera de concluir sea lo que expresaron las docentes en ocasión de analizar el borrador dentro del proceso de sistematización del sistema de acompañamiento:

“Fe y Alegría se preocupa en todos los sentidos por los docentes y los niños” (Maestra).

“Nos enriquece como persona. Nos forma mejor para rendir mejor, para formar mejor a los niños. La riqueza espiritual que nos da es muy importante. Necesitamos esa formación. Hay bastantes necesidades en los barrios, y, si no estás preparado espiritualmente, no vas a alcanzar un año” (Maestra).

“Yo enseñé antes en otra escuela, y comparo. Fe y Alegría nos da mucho para ser un profesional. Comparo lo que era como maestro y como persona” (Maestra).

“Lo que uno aprende en el Instituto de Formación Docente es diferente. En Fe y Alegría se aprende la parte humana, desde la persona, a conocer al niño, a conocer todas sus potencialidades y todas las dificultades por las que está pasando. Pero, sobre todo, el ambiente del chico. Se lo valora muchísimo” (Maestra).

“Yo empecé a enseñar apenas salida del Instituto (de formación docente) en Fe y Alegría. Pasé por los exámenes y las pruebas. Encontré algo diferente de aquello para lo que me formaron. Fe y Alegría me ha cambiado como maestra. En especial, en cuanto a la actitud con los niños. En los valores. La escuela de Fe y Alegría es una escuela diferente; la educación está más centrada en los niños, en los valores, en las actitudes, en enseñarles a hacer. Se nota que hay una familia en la escuela” (Maestra).

El proceso de construcción del sistema de seguimiento de los docentes de Fe y Alegría constituye, sin duda, un aporte al sistema educativo paraguayo. Hoy, pese a que no es perfecto ni está igualmente implementado en todas las escuelas, constituye un referente para las escuelas oficiales.

Cuando se den las condiciones apropiadas –entre ellas, la despartidización política, el entusiasmo con un proyecto de país para todos, el deseo de todos de participar en su construcción–, se podrá contar con una experiencia de referencia que se solventa con los rubros oficiales y con actividades de bajo costo adicional. Sin embargo, el proceso de construcción todavía necesita avanzar un paso más: hace falta desencadenar la revolución copernicana de asumir el ideario de Fe y Alegría en lo referente a la Educación Popular. Es importante que la escuela funcione mejor y el niño aprenda más para mejorar sus condiciones de vida; pero lo fundamental es que aprenda a querer y a poder hacer lo que es necesario para ser protagonista del cambio de esta sociedad basada en la injusticia social, que produce pobreza. Para que algún día no sean ya necesarias las escuelas de Fe y Alegría.

Fuentes de información

1. Personas entrevistadas:

- a. Ex coordinadoras del Programa: Lidia Sánchez, Matilde Ullón, Mercedes Lerea.
- b. Miembros del equipo del Programa: Teresa Getto de Benítez (coordinadora actual), Victoria Mendoza (responsable de pastoral), Nicolasa Ortiz (antigua docente, ex vicedirectora de escuela y actualmente técnica pedagógica), Laura Arias (responsable del área de Matemática).
- c. Nery Gómez (coordinador pedagógico de escuela)

2. Observación de:

- a. Jornada de Febrero, previa al inicio de las clases
- b. Tareas pre Clase de planificación en escuela (confección del plan institucional)
- c. Círculo de aprendizaje en escuela.
- d. Jornada de capacitación
- e. Reunión de coordinación de directores
- f. Reunión de coordinadores pedagógicos
- g. Reunión con grupo de maestras.