

¿CÓMO PROMOVER LA EQUIDAD EN NUESTRAS ESCUELAS MEDIANTE DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL?

*Edith Alfaro Palacios*¹

La décimo primera política de Estado del Acuerdo Nacional 2002: «Promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación» define equidad como «el *dar prioridad efectiva a la promoción de la igualdad de oportunidades*, reconociendo que en nuestro país existen diversas expresiones de discriminación e iniquidad social, en particular contra la mujer, la infancia, los adultos mayores, las personas integrantes de las comunidades étnicas, los discapacitados, entre otras» (el énfasis es nuestro). Para la reducción y posterior erradicación de estas expresiones de desigualdad se requiere de acciones de intervención del Estado y de la sociedad, aplicando políticas y estableciendo mecanismos orientados a garantizar la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas para toda la población.

Por otro lado, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) considera equidad como «la *reducción de la desigualdad social en sus múltiples manifestaciones*» (el énfasis es nuestro, CEPAL 2000:

¹ Coordinadora del Área de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

15), tomando la equidad como medida fundamental para medir la calidad del desarrollo; por ello, plantea que junto a un crecimiento económico se debe perseguir también un desarrollo más integrador en términos sociales y sostenible en términos ambientales.

Todo esto es posible de alcanzarse en sociedades más democráticas y con una ciudadanía fortalecida. Por lo tanto, tomando a la equidad como eje principal de desarrollo integral, debe romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad y las barreras de la discriminación por género y etnia. El logro de sociedades más equitativas coloca en primer plano la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales, que responden a los valores de igualdad, la solidaridad y la no discriminación.

La búsqueda de mayor equidad requiere que la sociedad desarrolle sistemas de protección y promoción de las oportunidades y de la calidad de vida en aquellos aspectos que las propias sociedades consideran de valor social, y que permiten que todos los ciudadanos sean partícipes de los beneficios y actores de su propio desarrollo.

La equidad como valor pareciera ser objeto de un consenso universal, sin embargo, las fuentes de desigualdades se encuentran en distintos ámbitos de la vida social y económica, por lo que las intervenciones en pro de la equidad deben contemplar estos ámbitos. Por eso, la noción de equidad debe ser considerada desde distintos aspectos que tiene que ver con *la igualdad de oportunidades* «al inicio y en las trayectorias de los ciclos educativos y del empleo con la igualdad para acceder al bienestar social pero también para participar en decisiones y en el espacio público» (CEPAL 2000: 302), con lo que queda claro que equidad no es solo un concepto de una sola arista, sino de muchas que deben tomarse en cuenta para poder intervenir, además de las que se mencionan líneas arriba también debemos considerar la igualdad

de oportunidades para acceder a los sistemas de justicia, a la seguridad ciudadana, aspectos que en nuestro país son difíciles de acceder.

También la equidad significa 'igualdad de oportunidades' para acceder a estilos de vida saludables, a múltiples fuentes de conocimiento e información y a redes de apoyo social y de otra índole.

Como hemos visto «equidad» básicamente es tener 'igualdad de oportunidades' para acceder a todos aquellos espacios que permitan, sobre todo a los más necesitados, tener cada vez mejor calidad de vida.

Por lo tanto, queda claro que desde organismos internacionales como la CEPAL y desde las concepciones a nivel nacional, como el Acuerdo Nacional, equidad es: *la igualdad de oportunidades* a las que todo ser humano tiene derecho sin distinción de raza, género, creencias o ideologías. Partiendo de esta definición, en el presente trabajo se analizará la equidad educativa hacia los niños, niñas y adolescentes desde la igualdad de oportunidades de aprendizajes que les brinda el docente en el aula y haremos una propuesta de acciones que se puedan llevar a cabo desde el aula universitaria a partir de la formación docente inicial, en un intento de lograr revertir el círculo vicioso de pocas oportunidades de aprendizaje y convertirlo en el círculo virtuoso de igualdad de oportunidades de aprendizaje que logren el desarrollo de las potencialidades personales de niños, niñas y adolescentes.

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Desde la relación que podemos establecer entre calidad y equidad educativa, veremos que esta relación está seriamente deteriorada en nuestro país, y se expresa tanto en «resultados de aprendizajes como en la existencia de amplios sectores excluidos del servicio educativo» (Lineamientos de Política 2004-2006 MED del Perú).

Observaremos este punto desde tres niveles:

- En el nivel nacional a partir de la información brindada en Lineamientos de Política 2004-2006 (Ministerio de Educación del Perú).
- En el nivel local, lo haremos a través de la información brindada por las investigaciones realizadas por GRADE (2002), en dos departamentos del Perú (Lima y Ayacucho).
- En el nivel mundial, a partir del Informe Mundial de DAKAR 2000.

Nivel nacional

Empezaremos analizando la información que aparece en Lineamientos de Política 2004-2006, documento del Ministerio de Educación del Perú, sobre algunas situaciones que se viven en nuestro país en materia educativa, a partir de allí reflexionaremos como maestros y maestras peruanas, y proponer acciones para revertir la iniquidad educativa. Veamos algunos datos

Tabla 1. Porcentaje de población analfabeta por sexo 1940-2001

Años	Total en números	Hombres %	Mujeres %
1940	2 070 270	37,6	62,4
1961	2 182 308	32,2	67,8
1972	2 062 870	30,2	69,8
1981	1 799 458	27,0	73,0
1993	1 784 281	27,3	72,7
2001	2 087 093	24,8	75,2

Fuente: INEI, Censos Nacionales de Población 1940, 1961, 1972, 1981, 1993; ENAHO 2001.

Al analizar la tabla, nos damos cuenta de que la mujer en el Perú siempre ha vivido una situación de inequidad frente a la igualdad de oportunidades educativas; desde el año 1940 hasta el 2001 la cifra de mujeres analfabetas ha aumentado de 62,4% a 75,2% mientras que la de los varones ha disminuido.

Tabla 2. Infraestructura Educativa: situación de los locales escolares

En buen estado	En regular estado	En mal estado
51,2% (21,157)	35,5% (14,709)	13,3% (5,517)

Fuente: MED

La tabla indica que de un total de 41 000 locales escolares, hay 5517 (13,3%) que están en mal estado. Según Roberto Martínez Santiago (2000), director de la *Revista Iberoamericana de Educación*, cuando se diseñan políticas de equidad educativa, estas deben empezar por la edificación de locales escolares y pasar por la innovación de estrategias metodológicas.

Tabla 3. Resultados del rendimiento escolar PISA 2001, porcentaje de estudiantes en cada nivel de dominio en la escala combinada de alfabetización lectora

Nivel	Argentina	Brasil	Chile	México	Perú
0	22,6	23,3	19,9	16,1	54,1
1	21,3	32,5	28,3	28,1	25,5
2	25,5	27,7	30,0	30,3	14,5
3	20,3	12,9	16,6	18,8	4,9
4	8,6	3,1	4,8	6,0	1,0
5	1,7	0,6	0,5	0,9	0,1

Fuente MED

La tabla nos muestra que el Perú es el país que ha obtenido mayor porcentaje (54,1%) en el nivel más bajo (0) de alfabetización lectora, y en el nivel más alto (5), llegamos a la pequeñísima cifra de 0,1%; partiendo de esta información, nuestro país es el que menos oportunidades de aprendizaje está brindando a los estudiantes, lo que constituye un reto para los maestros y maestras peruanas, puesto que desde las aulas tendríamos que plantear nuevas metodologías que ayuden a revertir la situación, desde la reflexión que podamos hacer de nuestra práctica pedagógica. La investigación-acción se presenta aquí como una herramienta valiosa para lograrlo.

Según los Lineamientos de Políticas de Gobierno 2004-2006, el rendimiento promedio en los centros educativos públicos es inferior al del sector privado, lo que evidencia un problema de equidad. En la escuela pública ninguno de los estudiantes peruanos alcanza los niveles superiores de la escala, mientras el 6% de estudiantes de centros educativos privados si lo logran. Esto es un indicador claro de la falta de oportunidades de aprendizaje en nuestras escuelas públicas. Con respecto a la cobertura de la educación en el Perú, Idel Vexler Talledo en el *Informe sobre Educación peruana: Situación y Perspectivas (2004)* sostiene que «la población en edad escolar de 0 a 16 años, es de 10 150 250, de ella el 66% está en zona urbana y el 34% está en zona rural. La matrícula en educación básica es de 7 456 519, lo que representa el 73%, con un déficit del 27% de población en edad escolar que no está siendo atendida y a los cuales no se les está dando las oportunidades de aprendizaje para su desarrollo».

Las áreas que no se están atendiendo son educación inicial, secundaria rural y personas con discapacidad. En educación inicial la cobertura de 0 a 2 años es de apenas el 3% y de 3 a 5 años es el 57%, en educación secundaria rural la cobertura es de 44. 7%, en cuanto a la educación de personas con discapacidad, se tiene un serio problema porque no se sabe con certeza cuáles

son las cifras exactas y se asume por las cifras internacionales que el 12% de la población estaría en este nivel, tanto como las personas analfabetas.

En cuanto al analfabetismo a nivel nacional, de los adultos con 15 años o más se asume que el 12,1% es analfabeto absoluto (que no saben leer ni escribir), de los cuales más de dos tercios está en el área rural, la tasa de analfabetismo absoluto rural es del 24%, el doble del urbano. En el Perú, el analfabetismo «tiene rostro de mujer» (Vexler Talledo 2004); de los 2 087 000 adultos mayores de 15 años y más analfabetos absolutos, el 75% son mujeres y entre las mujeres del área rural, la tasa se eleva a 37%, es decir, más del doble de la tasa del analfabetismo urbano.

Las preguntas que tendríamos que hacernos los maestros y maestras del Perú son ¿qué hacer frente a tremendo problema?, ¿cómo ayudamos desde el aula, a nuestros niños, niñas y adolescentes sobre todo de las zonas rurales para que no abandonen la escuela?, ¿qué oportunidades de aprendizaje les estamos brindando?, ¿qué podemos hacer para que las niñas rurales asistan a la escuela?, ¿qué métodos tenemos que emplear los maestros y maestras del Perú para revertir la situación de iniquidad?, ¿lo lograremos?, ¿reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica para mejorarla y ayudar así en equidad educativa?, ¿cómo promovemos la equidad en el aula?, estas y muchas otras preguntas quedan por empezar a resolverlas.

Nivel local

En los últimos años, el sistema educativo peruano ha logrado incorporar a importantes segmentos de la población anteriormente excluidos del acceso a la educación, sobre todo en la primaria. Los servicios en cuanto a cobertura son innegables, pero junto a ello «han aparecido altos niveles de desigualdad actualmente existentes en los desempeños dentro del sistema» (cf. Benavides

2004). Mejorar los desempeños de los estudiantes de NSE bajo tiene una posible consecuencia; no solo una reducción de la desigualdad, sino también una mejor formación de capital humano en general, lo cual tiene implicancias importantes para el desarrollo económico y social del país.

En las investigaciones realizadas por Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Gabriela Guerrero y otros, auspiciada por la Fundación Ford a través de GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo), *Perú 2004: Educación, procesos pedagógicos y equidad: oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho*, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 4. Distribución de las aulas por departamento, NSE y grado

	Tercer grado	Cuarto grado	Total
Ayacucho			
Nivel 1 (bajo)	7	10	17
Nivel 2 (medio)	8	2	10
Nivel 3 (alto)	3	3	6
Total	18	15	33
Lima			
Nivel 1 (bajo)	0	0	0
Nivel 2 (medio)	18	15	33
Nivel 3 (alto)	10	7	17
Total	28	22	50

Como podemos observar en la tabla, de las 83 aulas de la muestra, 17 de ellas están en el NSE bajo y todas ellas se encuentran en Ayacucho. Este resultado no es de extrañar, dado que diversos datos muestran que en las zonas rurales del Perú la pobreza es mucho mayor.

Las variables de oportunidades de aprendizaje utilizadas en la investigación son:

- Cobertura del currículo: se definió la cobertura del currículo sobre la base de la cantidad de ejercicios resueltos referidos a las capacidades y competencias establecidas en la ECB (Estructura Curricular Básica), en el área de lógico matemática, se hizo a través de los cuadernos de los niños y niñas y de los cuadernos de trabajo, proporcionados por el MED, cada ejercicio resuelto por lo menos por un estudiante se tomó como parte de *las oportunidades de aprendizaje* del salón dentro de la competencia y capacidad correspondiente.
- Demanda cognoscitiva: referida a los siguientes dominios cognoscitivos:
 - a) Conocer los conceptos y los procedimientos.
 - b) Usar los conceptos.
 - c) Solucionar ejercicios o problemas rutinarios.
 - d) Razonar.

Se entiende que, la complejidad cognoscitiva de las tareas aumenta de un dominio cognoscitivo al siguiente, por lo tanto, el dominio «razonar» es el de mayor demanda cognoscitiva.

- Ejercicios correctos: para este caso se tomó el ejercicio resuelto originalmente por el estudiante, sin tomar en cuenta las correcciones hechas por el profesor.
- Calidad de la retroalimentación: para cada ejercicio o pregunta, contestada o no, se marcó si el docente dio alguna retroalimentación

y si esta coincidía con la respuesta, es decir, si decía «bien» cuando la respuesta estaba bien dada o «mal» cuando estaba errada.

Resultados obtenidos:

Cobertura del currículo

Tabla 5. Porcentaje de ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo del MED resueltos por los estudiantes de tercer grado por NSE del aula

	NSE bajo	NSE Medio	NSE alto
Estadística	18	65	76
Geometría	22	55	61
Medición	39	71	77
Numeración	51	75	78

Tabla 6. Porcentaje de ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo del MED resueltos por los estudiantes de cuarto grado por NSE del aula

	NSE bajo	NSE Medio	NSE alto
Estadística	56	78	71
Geometría	30	56	47
Medición	14	42	48
Numeración	44	73	72

Como podemos observar en ambas tablas, son los estudiantes de menor NSE los que resuelven en promedio *menos ejercicios en los cuadernos de trabajo* que sus pares de nivel medio o alto, por lo tanto su enseñanza cubre menos el currículo. Es decir a los más necesitados no les estamos brindando situaciones de equidad educativa, siendo ellos los más vulnerables

y a quienes les deberíamos brindar mejores oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de sus potencialidades personales.

- Demanda cognitiva: desde el MED se remarca la importancia de resolución de problemas matemáticos, es decir, que los estudiantes resuelvan ejercicios que los induzcan a pensar, o de alta demanda cognoscitiva y que no sólo apliquen procedimientos memorizados. No obstante, observemos los resultados:

Tabla 7. Porcentaje de ejercicios en los cuadernos de trabajo del MED clasificados en cada nivel cognoscitivo

	Tercer grado		Cuarto grado	
	Número	%	Número	%
Conocer conceptos	911	62,2	1,140	72,9
Usar los conceptos	309	21,2	326	20,8
Ejercicios y problemas rutinarios	232	15,8	86	5,5
Razonar	13	0,9	12	0,8

La tabla nos muestra que desde el MED no se estimula, a través de los materiales que proporciona, el nivel cognoscitivo más alto, a pesar de que es una de sus recomendaciones. Esto constituye también una falta de equidad porque no les estamos brindando a todos los niños, oportunidades de aprendizaje en los niveles altos de demanda cognoscitiva con la que puedan desarrollar sus potencialidades personales.

- Ejercicios correctos: en este aspecto, son también los estudiantes del NSE bajo los que tienen menor porcentaje de ejercicios

correctos comparados con los estudiantes de los otros dos NSE y son los estudiantes de menor rendimiento los que tienen menos ejercicios resueltos correctamente, la pregunta que tendríamos que hacernos es ¿qué estamos haciendo los maestros para revertir esta situación y ofrecerles a estos niños y niñas mayores posibilidades de aprendizaje?.

- Calidad y cantidad de la retroalimentación: en esta variable se obtuvo que es más probable que los estudiantes de mayor NSE reciban retroalimentación por parte de sus docentes y es menos probable que esto ocurra en el NSE más bajo.

Observemos la siguiente tabla:

Retroalimentación general	Tercer grado			Cuarto grado		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
	32	63	65	37	59	71

Nivel mundial

En el Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar en abril del 2000, llamó la atención lo siguiente: la evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía:

- Más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria.
- Hay 880 millones de adultos analfabetos.
- La discriminación entre los géneros sigue impregnando los sistemas de educación.

- La calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias distan tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades.
- Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad.

Si no se avanza rápidamente hacia la Educación para Todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.

Esto nos hace reflexionar sobre las grandes diferencias y sobre la segmentación de las sociedades en el mundo, porque la equidad no es solo preocupación a nivel nacional, sino que es a nivel mundial, esto explica también las reuniones que se tienen a nivel internacional para enfrentar las grandes diferencias y la falta de oportunidades para todos los ciudadanos del mundo.

RELACIÓN ENTRE EQUIDAD Y EDUCACIÓN

Este punto lo vamos a dividir en dos aspectos, dado que equidad, como factor de desarrollo analizado en el presente trabajo lo relacionamos con dos variables:

- Equidad y educación.
- Formación docente y equidad.

Equidad y educación

Empezaremos analizando lo que se establece a partir del Foro mundial de Dakar (2000), donde se sostiene que la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave, no solo del desarrollo sostenible y de la paz, sino también de la estabilidad en cada país y entre las naciones; por consiguiente, la educación es un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización o globalización, a la que todos los países están sometidos. En este foro se afirma: «ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje» (Foro mundial Dakar 2000). Analicemos ahora los objetivos que se proponen en este Foro mundial:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Como vemos, todos los objetivos señalados en este Foro apuntan a resolver el problema de las desigualdades sociales y hacer de la educación una herramienta que ayude a las sociedades mundiales a lograr la equidad entre los miembros de su comunidad. El Perú no es ajeno a estos objetivos, por eso es que en las políticas adoptadas en el sector educación se pretende incluir los objetivos planteados anteriormente, cabe preguntarse entonces ¿cómo lo lograremos?, ¿en qué medida se está dando prioridad a las clases menos favorecidas?

Educación y equidad según la CEPAL

Por otro lado, la CEPAL, como organismo económico, sostiene que la educación es un derecho social y cultural que permite no solo acceder a trabajos de mejor calidad, sino también participar en las redes por donde circula el conocimiento; por eso, afirma que «la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad [...] proporcionando herramientas esenciales de la vida moderna que eviten la marginalidad sociocultural», considera además a la educación como

«una llave maestra para incidir de manera simultánea sobre la equidad, el desarrollo y la ciudadanía» (Ocampo CEPAL 2002).

Así también, la CEPAL plantea que los retos del desarrollo integral deben tener dos puntales fundamentales, dos llaves maestras: educación y empleo. La educación que permite incidir en la equidad, el desarrollo y la ciudadanía, según los estudios de la CEPAL, requieren 11 ó 12 años de educación para alcanzar una alta probabilidad de no caer en la pobreza, nos dice también que los efectos potenciales de la educación sobre la equidad son de largo plazo y que no se producirán si no hay una dinámica generación de empleos de calidad, para promover la superación de las iniquidades en el acceso en el mercado de trabajo. Todo esto nos hace pensar en la importancia de educación con equidad como medio de desarrollo de los seres humanos, para formar sociedades más democráticas.

Según la CEPAL, es importante entender que una mejor distribución de los activos simbólicos (capacidades que estimuladas de una manera equitativa, permiten enfrentar en una posición de igualdad de oportunidades) contribuye a una mejor distribución de los activos materiales como ingresos, bienes y servicios, de allí la gran importancia y la influencia decisiva de la educación con equidad como un desafío en la oferta educativa, en el rendimiento escolar y en las posibilidades de inserción productiva en el futuro.

Los años 90 han sido ya considerados como la época en que se impulsaron las reformas educativas, el logro de mayor eficiencia en el uso de los recursos y la elevación la calidad de la educación. Pero los avances no han ido por el lado de la calidad educativa y menos todavía los avances con impacto visible y positivo en la equidad en las condiciones de oferta y demanda educativa. Según la CEPAL uno de los desafíos en el campo educacional es la «mayor oportunidad de equidades educativas». Pese a

la expansión del sistema educativo, se observa que el acceso a una buena educación sigue estando muy segmentado por estratos socioeconómicos, por lo tanto hace falta una educación que vaya más allá de la cobertura, es decir, que permitan reducir las actuales brechas en las condiciones de acceso que permita igualar las oportunidades de acceso a una educación de calidad que implique garantizar a los sectores más desposeídos una oferta educativa que les ayude a permanecer más tiempo en el sistema educacional.

Ministerio de Educación y equidad

A nivel nacional, desde el MED, se están aplicando los compromisos a los que se llegó en el Acuerdo Nacional, destacando los temas «de aprendizajes fundamentales» (Lineamientos de Política 2004-2006 MED), como aquellos aprendizajes que se necesitan para el desarrollo humano, tal como lo afirma el Ministro de Educación en la presentación del documento. En este documento se analiza además el deterioro de «la calidad y equidad educativa» y sostiene que la sociedad peruana tiene en la educación uno de sus soportes fundamentales para superar con éxito los desafíos más importantes, considerando a la educación como una condición necesaria para alcanzar bienestar colectivo y desarrollo humano, para consolidar el Estado de Derecho y una ética pública.

En el mismo documento se analiza también a la educación como una urgencia impostergable para atender los problemas de atraso, así también, para construir consensos básicos y posibilitar la integración social. La educación constituye también un factor de reducción de desigualdades y «sustento de la construcción de caminos de progreso y crecimiento del bienestar con equidad» (Lineamientos de Política 2004-2006 MED). Como se ve, esta preocupación es una demanda mundial que las naciones están

«obligadas» a enfrentarlas como parte de los acuerdos internacionales, pero una de las preguntas que nos planteamos es ¿se está enfrentando desde el MED este desafío?

Asimismo en el Portal del MED (en el enlace de EPT), encontramos: «La equidad en atención a la diversidad, la educación garantiza a todas las personas igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo y contribuye a reducir la exclusión, las iniquidades y la pobreza».

La equidad en los 90: estudios del IIPE-UNESCO en el Perú

Por otro lado, en la investigación realizada por Bello para el Instituto de Investigación de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO Argentina) *Perú Equidad social y educación en los años 90*, Tedesco (1998) plantea que «si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito [...] por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos no tienen impacto en los resultados escolares de los alumnos» y se introduce un término importante, desde el cual se ha hecho este estudio en Latinoamérica, este término es la «educabilidad», definida como 'conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela'. Nuestra pregunta sería entonces ¿estamos brindando estos recursos a nuestros niños, niñas y adolescentes? Es así como el análisis de la relación entre educación y equidad adquiere mayor complejidad, al mismo tiempo que la educación está en la base del desarrollo equitativo y requiere de una base de equidad para poder desarrollarse.

Formación docente y equidad

Por todo lo analizado anteriormente, desde principios de los años 80, todo lo relativo a la formación docente ha gozado de un interés cada vez más creciente, para poder enfrentar este problema, aunque se ha incidido más en la formación permanente que en la inicial. Así, en las últimas décadas «la aparición del concepto del profesor investigador, reflexivo y crítico ha ido cambiando las viejas concepciones sobre la formación del profesorado superando el papel de reproductor del currículo» (cf. Imbernon 1998).

Por otro lado, el Informe de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina 2001 nos pone en alerta en lo que se refiere a carrera docente: «los maestros están mal preparados» y pone la nota D en una escala de A-F. También se afirma que la desigualdad de la educación peruana «es mayor que la de otros países en la región [...] las más débiles son Apurímac, Ucayali, Huancavelica» (ápuđ Braslavsky 2000). La formación docente inicial es entonces una preocupación urgente para empezar a cambiar la situación de iniquidad, su objetivo principal debe ser el desarrollo de las aptitudes, conocimientos y habilidades de los futuros docentes, que les permitan satisfacer las necesidades y demandas de los alumnos y de este modo ser capaces de promover la participación por igual en todos los niños y jóvenes, cualquiera sea su origen, Küper, además sostiene que uno de los valores de la formación docente debe ser «la igualdad de oportunidades y una actitud que promueva el respeto a las diversas culturas y que se enfrente decididamente al racismo».

Como afirma Tovar (1998), aún no nos atrevemos a formar una «escuela distinta», donde los chicos no tengan que estar demostrando a cada momento «su hombría», donde puedan manifestarse sin temor, abrazar a

su amigo del alma sin que hablen mal de él, no tendrían miedo que las chicas les ganen en matemática por que ellos saben que en otros cursos nadie los gana, donde las maestras y los maestros sean más horizontales en sus relaciones con el alumnado y

no tendrían temor de ser afrentados por la burla o la falta de respeto, investigarían lo que no saben junto con sus alumnos y alumnas, no dejarían pasar ninguna afrenta contra la dignidad de la mujer, solicitarían la intervención de las chicas y de los chicos con la misma frecuencia y donde puedan dar tanto o más valor a un gesto de solidaridad que a un trofeo de fútbol, una escuela distinta supone darle a la afectividad igual peso curricular que a los conocimientos porque se aprende desde lo que se percibe y se siente y no desde lo que se instruye. (cf. Tovar 1998)

Es así como la revisión y el análisis de documentos como el informe de la CVR y sus Recomendaciones para la Educación pueden ser un excelente punto de inicio para realizar investigaciones, cuyas metas principales podrían ser «aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social» (cf. Imbernon 1998). Es decir, que los maestros y maestras seamos capaces de reflexionar y analizar a partir de la observación de lo que acontece en el aula y favorecer el aprendizaje de los alumnos y alumnas porque, finalmente, «el tema de calidad está ligado al tema de equidad: todos tienen derecho a una educación de calidad» (cf. Capella 1998). Es por eso que uno de los requerimientos que Palacios y Paiba hacen a los maestros peruanos es «estar preparados para adaptar el currículo a la cultura de los estudiantes, a su origen étnico, creencias religiosas, lenguas, experiencias de discriminación racial, de género, cultural» (cf. Capella 1998). Es aquí donde la investigación-acción toma un papel muy importante como la reflexión

que los futuros docentes puedan hacer desde las experiencias de su práctica profesional con la ayuda de sus formadores.

LA CVR Y EL MAGISTERIO

El informe de la CVR hace un análisis de la situación de la educación en el Perú, y busca determinar qué factores explican la importancia que le asignó el Partido Comunista Sendero luminoso (PCP-SL) a los maestros y a las instituciones educativas para actuar desde allí.

También explica cómo la masificación del sistema educativo se acompañó de un deterioro de la calidad del contenido mismo de la enseñanza, que privilegió la memorización y la sumisión del juicio crítico del estudiante frente a una supuesta autoridad inapelable del libro y del maestro. Todo esto abrió las puertas al accionar del PCP-SL en las escuelas, en los estudiantes y en los maestros. El SUTEP centró sus actividades, antes que en la elaboración de propuestas propiamente pedagógicas, en la formulación de demandas en el campo laboral y económico, su filiación política y la imagen que se creó del magisterio como un grupo subversivo, permitió que se convirtiera en pieza fundamental de la difusión de la ideología del PCP-SL, sin «herramientas» para resistir, por su deficiente calidad académica. La CVR considera que la presencia de la escuela y del maestro en los lugares más remotos del país es clave para transmitir ideas que al estado le interesa promover: el patriotismo, nacionalismo, modernidad y desarrollo; sin embargo, los maestros pueden adoptar, en ocasiones abiertamente posiciones contrarias, dadas las situaciones de iniquidad que viven.

La CVR informa que la violencia originó, además, la pérdida de oportunidades educativas para los jóvenes que tuvieron que interrumpir sus estudios debido al clima de inseguridad en sus poblaciones. La pérdida

de oportunidades educativas se generó también por la carencia de la infraestructura necesaria como consecuencia de la destrucción de centros educativos, lo que hasta en la actualidad opera como un factor limitante, estos jóvenes y niños que hoy en día son adultos, al no tener una educación adecuada, se encuentran en una situación de desigualdad frente a quienes sí pudieron culminar su educación y alcanzar un mejor nivel de vida y posibilidad de un futuro promisorio.

Recomendaciones de la cvr para el sector educación

Las recomendaciones de la CVR invitan a la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad con equidad que promueva valores democráticos y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales, estas recomendaciones las podemos incluir tanto en la formación inicial docente como en la formación permanente:

- «Establecer un plan de estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento de la proclividad a la violencia: reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia peruana». La CVR propone para la formación integral una enseñanza de la Historia que contribuya al desarrollo de la autoconciencia, y de una geografía con idea cabal de nuestra realidad física de país y de su ubicación en el contexto mundial.
- «Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales». Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país, no como una debilidad sino como una potencialidad.

- «Disciplina». Propone el reto a las escuelas para que promuevan la disciplina basada en una gestión democrática, que permita la autonomía y el crecimiento personal del estudiante y no en prácticas humillantes y mucho menos en castigos físicos.
- «Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas». En esta recomendación, la CVR promueve la educación bilingüe intercultural, que supere el racismo, la discriminación y los niveles de autoestima, recomienda también atención a los niños y niñas de 0 a 5 años de diversidad étnica. La CVR siempre tiene presente el factor equidad.
- «Redefinir la educación en cuanto a contenidos, metodología y cobertura, en función de capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural». Este es una de las recomendaciones de la CVR que los docentes de aula y los formadores de docentes deberíamos recoger y plantear investigaciones desde metodologías, contenidos, formas de evaluar, estrategias para trabajar la equidad, como elemento de potenciación de las capacidades personales.
- «Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural». Este es uno de los aspectos de mayor iniquidad en nuestro país, es por eso que la CVR pide desarrollar rápida y significativamente la educación en la población rural, adecuando los planes de estudio de acuerdo a su realidad y haciendo de la escuela rural un lugar donde se pueda aprender con decoro.

Todo este análisis de las recomendaciones de la CVR, tomados desde la formación inicial de docentes, nos permitiría evitar la segmentación y estimular la calidad con equidad en educación para construir una sociedad en la que todas las personas, sin exclusión, puedan tener los bienes y servicios dignos, en la que nadie quede excluido.

¿FORMANDO MAESTROS DISCRIMINADORES?

Analizaremos ahora los estudios realizados por Violeta Sara-Lafosse con respecto a las discriminaciones y el papel del docente en nuestro país como pieza clave, pues de él depende en gran medida la posibilidad de construir una sociedad democrática. Este partió de la organización de un seminario-taller y se hizo el estudio de currículos y sílabos de los Centros de Formación Magisterial para conocer el tipo de educador que formaban.

En este estudio se intenta tener algunos conocimientos referentes a la actitud discriminatoria de los docentes y, a la preparación que para enfrentarla reciben los futuros docentes en las instituciones de formación magisterial. Se han considerado cuatro formas de discriminación, las dos primeras son de connotación biológica y las siguientes son culturales:

- Racial.
- Por sexo.
- Discriminación de la cultura andina.
- Discriminación hacia el trabajo manual.

Sin embargo, el maestro o la maestra puede ser un discriminador, y de hecho lo es en algunos casos, puesto que él también recibió una socialización que influye tanto en sus actitudes como en sus comportamientos y puede manifestarse en todas o en algunas de sus formas convirtiéndose en un reforzador de las diferencias sociales, reproductor de la ideología dominante. Esto lo puede hacer a través de los contenidos que trasmite, palabras o actos con los que reproduce en el aula el mensaje discriminador. Pero, por el contrario, como parte de una reflexión crítica, puede romper con estos patrones el círculo vicioso y acercarse al círculo virtuoso de valores más democráticos.

El educador en un contexto de discriminación

El educador tiene un papel protagónico en la lucha por la erradicación de las discriminaciones. En nuestro país el problema de la discriminación está profundamente relacionado con el problema de la identidad nacional. El Perú es un país de profundos contrastes geográficos y sociales, coexisten culturas diferentes (la quechua, la aymara, la occidental, las amazónicas) tenemos una gran variedad de rasgos físicos (blancos, mestizos, orientales, negros) todos convivimos en un mismo territorio geográfico y ligado por una misma historia. Estas diferencias se interpretaron valorativamente poniendo un menos o un más. Así, la persona blanca (occidental) se coloca en el escalón más alto de la estratificación social y el indio quechua hablante ocupa el último lugar, es así como surge la discriminación étnica y racial.

La Conferencia General de la UNESCO, en su 15.^a sesión (1958), invitó a los estados miembros a adoptar la práctica de la enseñanza mixta de los niveles primario y secundario como una forma de asegurar la igualdad de acceso a la educación, aunque en nuestro país esta recomendación se ha hecho efectiva con una tardanza de muchas décadas, actualmente. Sin embargo, desde el MED, la educación pública optó por la coeducación y cada vez más las instituciones educativas particulares que son las que más han tardado, están ingresando a la coeducación.

Entre las causas de las discriminaciones en las escuelas se señala nuestra herencia colonial, la falta de preparación de los docentes, los currículos obsoletos, el desconocimiento de la realidad del alumnado que tiene el maestro. Asimismo, no se han propuesto cambios pedagógicos concretos que enfrenten el problema desde la práctica pedagógica, quedándose solamente a nivel académico.

Para no ser maestros discriminadores

En este punto se analizará ciertos aspectos del funcionamiento interno de los Centros de formación Magisterial (CFM) como los currículos, asignaturas y sílabos, que pueden reflejar el grado de interés de estos centros respecto al problema de las discriminaciones.

- Currículos

La investigación realizada por Sara-Lafosse (1994) trata de evaluar en qué medida los currículos elaborados por los CFM traducen un reconocimiento de las discriminaciones que han sido objeto de estudio. Vemos que los cursos que forman el plan de estudios, se clasifican en las tres áreas curriculares tradicionales:

- Formación General.
- Formación profesional básica.
- Formación profesional especializada.
- Práctica profesional

Para estudiar el grado de reconocimiento que existe en los CFM de las discriminaciones objeto de estudio se indagó en primer lugar si en los currículos se incluían asignaturas que pudiesen traducir una preocupación real para enfrentarlas y en segundo lugar, se trató de analizar, a través de los sílabos disponibles, los contenidos de estas y otras asignaturas en relación a las discriminaciones. Se encontró que en los CFM de estudio no existe todavía un reconocimiento generalizado de la necesidad de enfrentar, a través de propuestas curriculares, las discriminaciones en estudio.

- Revisión de asignaturas

Podría decirse que se trataba de identificar las asignaturas más relacionables con el tema de la investigación, considerándose por ello los cursos de Antropología, Quechua, Didáctica del Castellano como Segunda Lengua, Educación en Población, Orientación y Bienestar del Educando (OBE) y Educación Cívica. Los tres primeros fueron escogidos en tanto pueden ser indicio de interés por enfrentar la discriminación hacia la cultura andina. El curso de Educación en Población, en tanto tiene unidades de estudio relativas a la igualdad de sexos. El curso de OBE, a su vez, en cuanto a su vez puede jugar un papel importante en la orientación profesional que los futuros docentes proporcionen a sus educandos y por último el curso de Educación Cívica en la medida que al proporcionar una mayor igualdad entre las personas, busca luchar contra las discriminaciones.

Como resultado del estudio se puede apreciar, una preocupación en tratar los temas de formación sexual, ocupacional y hacia la cultura andina. Sin embargo, a decir de la misma autora, es necesario ser cauto no por que se dé un mejor tratamiento del tema implique una perspectiva crítica frente a la discriminación.

- Revisión de los sílabos

Para completar el estudio de los currículos se propuso hacer un análisis de los contenidos de las asignaturas de ciencias sociales y humanas de la formación común, utilizando para tal efecto los sílabos correspondientes.

El acceso que se tuvo a estos instrumentos fue limitado, lo que se podría entender o que el material no estaba expedito o bien que hay resistencia a los trabajos de investigación, esto nos hace dar cuenta de lo

difícil que es investigar en nuestro medio porque muchas veces se entiende esta actividad académica como una actividad fiscalizadora. A este respecto se tiene plena conciencia de las dificultades que hay para elaborar los sílabos e incluso se sabe de casos en que el profesor se ocupa de temas que no tienen relación con el sílabo de la asignatura o también de casos en el que el profesor repite los mismos temas en todos sus cursos, o que el profesor desarrolla los temas sin considerar la sumilla aprobada por la institución o de los profesores que no presentan sílabos. Además el funcionamiento de los CFM estaba obstaculizado con frecuencia por problemas políticos o de reorganización interna. En estas circunstancias se optó por analizar solo los sílabos en los que los propios profesores entrevistados declararon que se incluía algún punto o «unidad de estudio» relativa a las discriminaciones. Se llegó a los siguientes resultados en cada forma de discriminación:

- Discriminación étnico-cultural: Este tipo de discriminación es la que con mayor frecuencia se trata en los sílabos sobre en todo en los cursos de Lengua en los que se da a conocer la situación del «multilingüismo» del Perú.
- Discriminación racial: En un mismo CFM se mencionan tres asignaturas de especial interés: un curso de Sociología de la Familia donde se incluye una unidad de estudio que cuestiona la posición de subordinación de la mujer en nuestra sociedad. En el curso de Antropología Educativa se estudia a la familia campesina, donde se encuentra un punto dedicado a los roles sociales según el sexo. En un curso de Realidad Social Peruana, hay un punto dedicado al machismo como mecanismo que reproduce la estructura social. En otros CFM se encontró el curso de Educación Cívica en el que se aborda la igualdad de hombre y mujer frente a la ley. Y el tema de la coeducación se aborda dentro de un curso de coeducación.

- Discriminación Laboral: En un curso de Historia de la Educación se hace varias veces alusión a la problemática de la enseñanza técnica, el curso de Sistematización Ocupacional busca impulsar el desarrollo de la educación técnica, siendo el único curso de los CFM donde se propicia la revaloración del trabajo técnico manual.

Todo este análisis documental nos debe servir de autorreflexión, primero para conocer cómo hemos sido formados como maestras y maestros y luego para proponer desde nuestro actuar como docentes, programas innovadores que puedan revertir el problema de la discriminación existe en nuestro país.

Por otro lado, estas son las intenciones pedagógicas manifestadas a través de los sílabos, pero como docentes sabemos que existe un «currículo oculto» que depende sobre todo de la forma como se enseña, ya que como señalan algunos autores «la interacción social maestro y alumno es tanto o más importante que el mismo contenido transmitido» (ápuđ Lafosse 1994). La autora le da importancia a la observación de aula que pueda complementar el estudio documental realizado aquí.

El educador que necesitamos

Conocer el tipo de educador que desde el punto de vista de las discriminaciones en estudio, se forma en los CFM significa también saber hasta qué punto están preparados para vencer los obstáculos que se oponen a una igualdad de oportunidades en la escuela y por lo tanto conocer cuán integral es la formación ofrecida en los CFM. Es decir en qué medida el futuro docente está «entrenado» para comprender la realidad, relacionando las diferentes áreas del conocimiento, a tomar una posición crítica frente

a la arbitrariedad que representa seleccionar contenidos curriculares ajenos a los patrones socioculturales de las mayorías. Por otra parte hasta qué punto adopta prácticas pedagógicas concretas que luchan contra las discriminaciones descritas, puesto que no basta que los contenidos manifiesten cierta conciencia de las discriminaciones, sino que tal propósito se lleve a la práctica y esto se puede hacer desde la práctica profesional que realicen los futuros docentes en centros educativos, brindándoles espacios de autorreflexión desde la práctica pedagógica.

En este estudio se midió también cuán integral es la formación de los futuros docentes en los CFM, en el sentido de comprometerse en la lucha contra las discriminaciones estudiadas, para esto se construyó una variable compuesta denominada «educación integral» en base a seis indicadores:

- Idiomas aprendidos en el CFM.
- Posibilidad de aprender quechua.
- Posibilidad de seguir cursos de Formación laboral o de graduarse como profesor de educación técnica.
- Posibilidad de formarse en coeducación.
- Realizar prácticas profesionales en colegios coeducativos (este indicador en este momento quedaría sin importancia, dado que la gran mayoría de centros educativos estatales y particulares son coeducativos).
- Recomendaciones pedagógicas para luchar contra el sexismo, etnocentrismo, el racismo y la discriminación laboral.

Con estos indicadores se obtuvo cuatro grados de educación integral: nula, baja, media y alta, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Un 11,6% de los alumnos habrían recibido una formación nula.

- El 32% habría recibido poca formación.
- Un 47% recibió mediana formación.
- Un 10% se puede considerar que ha recibido alta formación, por tanto más integral.

Analizando estos resultados, nos podremos dar cuenta que un 43,6% de los futuros docentes no están siendo formados en los CFM con claros compromisos para enfrentar el problema de la discriminación que se vive en las escuelas, con lo que salen sin las herramientas necesarias para ayudar a formar sociedades más equitativas. Según Küper se debe «mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar mejor en sus alumnos y alumnas los comportamientos y valores de solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente y para respetar la diversidad cultural» (ápuđ Braslavsky 2000).

APORTES DE OTRAS INVESTIGACIONES PERUANAS PARA FORMAR A MAESTROS EN EQUIDAD

Citaremos brevemente algunos de los estudios de investigación promocionados por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) en *Procesos pedagógicos y equidad* (Benavides 2004), que nos parecen relevantes para ayudar en la formación de maestros desde la observación y la reflexión que se haga, por un lado, y, por otro, puede servir a los maestros y maestras que están en las aulas para formar en equidad a nuestros estudiantes. Estos estudios están referidos a:

Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho

Esta investigación está orientada a analizar el impacto de las oportunidades de aprendizaje (ODA), sobre el rendimiento, definido como valor agregado-diferencia en rendimiento entre inicios y fines del año escolar. Los autores demuestran que los estudiantes de estratos socioeconómicos altos y los que tienen mayores oportunidades de aprender (midiendo, por ejemplo, la calidad de la retroalimentación del maestro), tienen mayores posibilidades de mejorar su logro en matemática, que los de estratos socioeconómico bajos que tienen menores oportunidades de aprender. La relevancia del presente estudio está dada principalmente, por la posibilidad de entender si desde el sistema público se brinda ODA (mostrados en el diagnóstico del presente trabajo) y con esto promover la equidad educativa.

Currículo y equidad de género en primaria

Este estudio tuvo como objetivo identificar cuáles son los propósitos explicitados en el currículo intencional respecto del tema de género en cada una de las tres escuelas limeñas estatales de su muestra, entendiendo como decíamos que es la escuela, la institución que constituye uno de los principales agentes socializadores, y cuales son los mensajes sobre este tema que finalmente están siendo transmitidos a través de las interacciones didácticas o el currículo enseñado a los y las estudiantes. La autora demuestra que existen elementos que evidencian que no es posible dar una respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela frente al tema de género. «Ciertas prácticas en la escuela —indica la investigadora*— promueven la equidad de género, pero éstas coexisten con otras que van en dirección opuesta». La investigación revela también que ciertos aspectos de la práctica docente pueden estar permitiendo la reproducción de las desigualdades de género entre ellos la poca o nula relación entre la práctica

y la reflexión docente, que realizan los maestros y maestras sobre su propia práctica pedagógica. Parte importante del estudio se orientó a analizar cómo los roles de género y sus estereotipos, continúan reproduciéndose en la escuela y entre los estudiantes, al menos de acuerdo con el estudio de los cuadernos de trabajo y las entrevistas a los profesores y estudiantes.

Al respecto existen también otras investigaciones, que dejan la posta para «precisar de qué otras maneras se infiltra esta discriminación en la escuela» (cf. Tovar 1998) y empezar a cambiar la situación desde nuestra intervención pedagógica, porque se requiere planificar de otra manera, se necesita innovar, e «intentar seguir nuevos caminos para enseñar y aprender» como afirma la autora.

Estrategias docentes en escuelas multigrado (del valle de Mala, provincia de Lima)

Este estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias de enseñanza que implementa el o la docente de aulas multigrado y escuelas unidocentes. El aula multigrado, en la cual un maestro o una maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales de muchos países en desarrollo. La autora encontró que estas escuelas son mucho más complejas de lo que se refleja en la literatura existente y que, si bien comparten gran parte de la problemática general de la escuela primaria peruana, presentan algunas singularidades. Al igual que en otros países, en el Perú, ni los programas de formación de maestros, ni las propuestas de desarrollo curricular de primaria han tomado en cuenta esta realidad educativa. En estas escuelas la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente, la semana escolar se reduce a tres o cuatro días, la pérdida absoluta de matrícula entre el primero y el sexto grado

es de 86%. Sobre las condiciones de los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado se señala lo siguiente:

- a) El estilo de enseñanza está orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar a sus niveles de aprendizaje.
- b) La organización de la enseñanza no alude al trabajo grupal ni distingue los niveles de aprendizaje de niños y niñas.
- c) La actividad de los alumnos es eminentemente pasiva, limitada a la escucha de las indicaciones y al copiado.
- d) Los contenidos de enseñanza no hacen referencia a las necesidades de aprendizajes de los niños y niñas ni a sus experiencias culturales.
- e) La diversificación es poca o no existe y las actividades tienden a ser iguales para todos los grados.
- f) Las maestras y maestros atienden de diferente manera a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diferentes estrategias: con actividades comunes, con actividades separadas, atendiendo a los más pequeños o según el avance de los niños o niñas.

El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia

Este estudio realizado por Giselle Silva tuvo por objeto dar luces acerca del valor del juego como estrategia privilegiada de evaluación del desarrollo infantil y de intervención pedagógica con niños en edad preescolar. Desde una perspectiva de equidad, buscaba investigar en niños preescolares limeños

urbanos, de diferente nivel socioeconómico, las relaciones específicas entre el juego que despliegan, su desarrollo evolutivo y su madurez para el aprendizaje. La autora encontró que las oportunidades efectivas de juego, tanto en el CEI como en el hogar, guardan mayor relación con el enfoque actitudinal de las maestras y de los padres de familia, que con el nivel socioeconómico y los consiguientes recursos materiales de los participantes. Este trabajo se ocupa del tema de la equidad educativa para el nivel inicial desde una perspectiva cualitativa. La atención está puesta en la búsqueda de modelos pedagógicos que aseguren el acceso de la gran mayoría de los niños a una educación de alta calidad curricular. En este sentido la equidad y la calidad educativa se asumen como elementos indivisibles. Según hallazgos científicos, muestran que la práctica del juego refleja y produce cambios cualitativos y cuantitativos en las diferentes variables del funcionamiento general del niño, entre los cuales podemos mencionar el grado de desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, la adaptabilidad, el lenguaje, la respuesta emocional y conductual, los estilos de afrontar y resolver problemas y los modos de percibir e interpretar el mundo circundante.

La selección de los CEI se hizo según el criterio de inclusión del juego como herramienta educativa y se les clasificó en «pro lúdicos» y en «tradicionales», según incluyan esta herramienta o no lo hagan, respectivamente. Cabe resaltar los siguientes resultados en esta investigación:

Los niños de CEI pro lúdicos tienen en promedio mayor tiempo de juego efectivo que los niños que asisten a CEI tradicionales, así mismo las oportunidades de juego en el aula a la hora de entrada son más ricas, variadas y dinámicas para los niños de CEI pro lúdicos. Los de enfoque Pro lúdico utilizan técnicas lúdicas para introducir los contenidos, mientras que los CEI tradicionales emplean la técnica expositiva; en los CEI tradicionales

se emplea gran cantidad de tiempo para la realización de hojas de trabajo, en cambio los pro lúdicos invierten el tiempo en actividades expresivas y creativas, como la narración de cuentos y las actividades gráfico-plásticas.

PROPUESTA

A partir del análisis realizado a la información recogida en el presente trabajo, surge la presente propuesta con la que creemos se podría enfrentar el problema de la equidad educativa desde la formación inicial de los docentes.

I. Datos Generales:

Asignatura: Práctica pre profesional del séptimo al décimo ciclo

Población: Alumnos y alumnas de la práctica pre profesional.

Nivel: Primaria.

Objetivos:

- Incluir en el currículo de formación docente inicial el tema de equidad educativa a través de la práctica preprofesional.
- Proporcionar a los estudiantes de educación el manejo de herramientas para fomentar la equidad en las aulas con el apoyo y acompañamiento de sus formadores.

II. Fundamentación teórica:

Esta propuesta se basa en el enfoque de investigación-acción, como herramienta de estudio autorreflexivo, que nos permitirá: «la reflexión en la acción: el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo» (ápuđ por Alfaro 2004), es decir, hacer que mis alumnos y alumnas de la práctica

preprofesional docente, sean capaces de reflexionar para darse cuenta si las actividades que planifican y ejecutan en el aula reproduce la discriminación o por el contrario promueven la equidad, es decir, que sean capaces de preguntarse: ¿estoy brindando oportunidades de participación democrática?, ¿estoy brindando oportunidad de aprendizaje a los niños y niñas que más lo necesitan?

Por otro lado, esta propuesta partirá de la observación y reflexión que hagan los alumnos y alumnas del currículum (objetivos, capacidades o competencias, contenidos, estrategias: métodos y materiales y evaluación) como concepto esencial para comprender la práctica educativa porque no podemos olvidar que «el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales de socialización que se le asignan a la educación escolarizada» (ápuđ por Alfaro 2004) porque como el mismo autor refiere de poco servirá emprender reformas curriculares sino las ligamos a la formación docente, para conectar su formación a aquello que motiva su actividad diaria, es decir, el currículum.

Por ello, la reflexión que se hará a partir de la observación del desarrollo del currículum en el aula es clave para entrar en la espiral de la investigación-acción: reflexión-acción-reflexión. Consideramos que es a través de la capacidad de reflexión que debemos iniciar cambios en la práctica pedagógica en lo que se refiere a mejorar situaciones de equidad en particular. Es observando lo que acontece en el aula, es decir «mirando» la aplicación del currículum en el aula, que pueden identificar problemas de discriminación y actuar en consecuencia.

Esta propuesta también se basará en los aportes de James Mckernan (1999), quien afirma: «el currículum se puede mejorar por medio de la investigación-acción y son los profesores los que están mejor situados para realizar esta investigación» (ápuđ Alfaro 2004), porque es a través del

planteamiento de actividades curriculares dirigidas a promover la equidad en el aula que el currículo se puede mejorar. Así, el propósito último de la investigación es comprender, y «comprender» es la base de la acción para la mejora. Además el propósito de la investigación-acción es resolver los problemas diarios, inmediatos, lo que se vive en la cotidianidad del aula y es allí donde se pueden identificar problemas de discriminación e inmediatamente empezar a investigar para proponer estrategias de mejora y poder cambiar la situación.

La metodología y las técnicas de investigación que se utilizarán en esta propuesta son las que propone Florentino Blázquez (1991), es decir, se utilizarán técnicas cualitativas como la observación, la entrevista, el diario de campo, grabaciones en cintas de audio o video. En cuanto a la metodología se hará con los mismos pasos que el autor propone y que se ha ido enriqueciendo con la práctica:

- Identificar el problema: Observar el aula.
- Analizar con detalle la situación: reflexionar.
- Elaborar estrategias de mejora, (Plan de mejora), en base a la construcción de un marco teórico.
- Aplicación del plan de mejora, incluyendo en las sesiones de clase las estrategias sugeridas por los autores consultados.
- Controlar su desarrollo: reflexionar.
- Comunicar los resultados.

III. Esquema de la Propuesta

Investigación-Acción y Equidad en la práctica Preprofesional docente: desde el aula Universitaria hasta la escuela

1. Identificar el problema:

En este momento es muy importante el acompañamiento y el apoyo que brinde el formador, además es necesario explorar: «tareas, cuadernos, pizarra, formación escolar, disciplina [...] y otras tantas actividades que componen la vida diaria en la escuela» (cf. Tovar 1998). Para ello realizaremos las siguientes actividades:

- Observación a la docente de aula. Para identificar situaciones de discriminación (ver anexo 1).
- Crear espacios de autorreflexión (ver anexo 2).
- En el nivel personal para conocer cómo está viviendo o ha vivido la discriminación.
- Con el docente de la práctica preprofesional, inmediatamente después de la ejecución de la sesión de clase, para poder identificar situaciones de discriminación o de equidad. Tanto para este punto como para el anterior se utilizarán como técnica la observación y como instrumentos las guías de observación y autorreflexión así como el cuaderno de campo.
- Grabación y observación de clases para observar conductas y acciones que promuevan equidad.
- Entrevistas a niños y niñas para conocer la situación de inicio.

- Revisión de la E.C.B. y de materiales del MED para identificar la promoción de la equidad a través del currículo.
- Revisión de los cuadernos de los niños y niñas para identificar las variables planteadas.

2. Marco Teórico

Revisión de fuentes bibliográficas: bibliotecas universitarias, internet, entrevistas con expertos de otras disciplinas como antropólogos, sociólogos o psicólogos, para que la I/A sea interdisciplinaria, revistas de Educación, entre otras, referidas a los temas de los problemas de discriminación identificados.

3. Plan de Mejora

- Elaboración del Plan de Mejora, en base a los aportes de los autores consultados: Formulación de estrategias metodológicas que promuevan las ODA y equidad de género.
- Incluir en la planificación de las sesiones de clase las estrategias seleccionadas.
- Aplicación de las estrategias seleccionadas en la ejecución de la clase en el aula.
- Autorreflexión de la aplicación de las estrategias aplicadas.
- Evaluación: para continuar o para replantear las estrategias, aquí se inicia nuevamente la espiral autorreflexiva de la I/A.
- Entrevistas a niños, niñas y docentes para ver cambios.
- Revisión de cuadernos de trabajo de los niños y niñas para ver los cambios.

1. Sistematización de la propuesta

Narrar la experiencia utilizando como instrumento un Dossier de I/A, esta es una narración pedagógica, realizada por futuros maestros y maestras para futuros maestros y maestras. (anexo 3)

2. Comunicación de la Propuesta:

Organizar espacios para compartir la experiencia con:

- Los compañeros de estudio.
- Profesores de la Práctica Profesional.
- Otros docentes universitarios.
- Directores y docentes de la I. E. donde se llevará a cabo la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO PALACIOS, Edith Betty

2004 *La Investigación. Acción en la Práctica Preprofesional como herramienta para mejorar la formación inicial de los docentes.* Trabajo de investigación inédito.

BELLO, Manuel

2003 *Perú: equidad social y educación.* Argentina: IIPE/Unesco.

BENAVIDES, Martín

s. f. *Educación, procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación.* Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

BRASLAVSKY, Cecilia

2000 *Perspectivas de Formación docente.* Lima: Ministerio de Educación del Perú GTZ/Cooperación Alemana.

CEPAL

2000 *Equidad, desarrollo y ciudadanía.* Chile: Sede de las Naciones Unidas.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN

2003 *Informe Final.* Tomo III y IX. Lima: Editora General Estrella Guerra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

s.f. *Políticas educativas 2004 -2006.* Lima: Ministerio de Educación del Perú.

s.f. *Educación Para Todos.* Disponible en Portal del Ministerio de Educación <www.minedu.gob.pe>

Ocampo, José Antonio

2000 «La educación en la actual inflección». *Revista Iberoamericana de educación*. s.d.

OEI

1998 *Una Educación con calidad y equidad. Organización de los Estados. Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores*. s.d.

2000 *Revista Iberoamericana de Educación*. s.d.

SARA – LAFOSSE, Violeta

1994 *¿Formando maestros discriminadores?* Lima: PUCP.

Tovar, Teresa

1998 *Cuando Juan y Rosa van a la escuela*. Lima: Tarea.

UNESCO

2000 *Informe de Dakar*. Disponible en Portal de la UNESCO <www.unesco.org>

VEXLER TALLEDO, Idel

2004 *Informe sobre la educación peruana. Situación y Perspectivas*. <www.ibe.unesco.org>

Anexo 1

Proyecto de Investigación UCSS

GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS/LAS DOCENTES DE AULA

C. E. _____ Grado y Sección : _____

Profesora: _____

Título de la sesión: _____

Alumna observadora : _____

- I. Observa el proceso de una sesión de clase y responde las siguientes preguntas:
1. ¿Qué demandas cognitivas estimula en los niños y niñas?, ¿estimula demandas cognitivas superiores como el razonamiento?
 2. ¿Qué actitudes ha planteado en los objetivos de clase?, ¿estimulan la equidad de género, la participación y la no discriminación?
 3. ¿Cómo motiva a los alumnos/as?, ¿se preocupa por motivar a los niños que más lo necesitan?, ¿qué estrategias utiliza?
 4. ¿Cómo recoge saberes previos, participan indistintamente niños y niñas?, ¿se preocupa porque participen los que más lo necesitan?
 5. ¿Los contenidos que trabaja son coherentes con los objetivos planteados?, ¿domina los contenidos?
 6. ¿Los contenidos que trabaja responde a las necesidades de los niños y niñas y a las demandas del contexto?
 7. ¿Mantiene la atención de los niños/as?, ¿son efectivos sus métodos?, ¿qué métodos utiliza?

8. ¿Estimula la participación de los niños y de las niñas?, ¿durante el proceso de E-A participan indistintamente niños y niñas?, ¿por qué algunos no participan?
9. ¿Desarrolla un buen clima en el aula?, ¿cómo se les ve a los niños/as en el desarrollo de las actividades? ¿toma en cuenta este factor la/el docente?, ¿cómo lo hace?, ¿permite que se ayuden entre ellos/as?
10. ¿Qué materiales usa?, ¿los materiales están al acceso de todos los niños y niñas?, ¿son pertinentes con los objetivos y con los contenidos?
11. ¿Cómo sistematiza la información?, ¿lo hace con los niños/as?, ¿estimula en este proceso las demandas cognitivas?
12. ¿Se asegura de que tanto niños como niñas entiendan la tarea?
13. ¿Las actividades desarrolladas son coherentes con los objetivos y los contenidos planteados?
14. ¿Las actividades didácticas estimulan tanto las habilidades o demandas cognitivas como las actitudes planteadas en los objetivos?
15. ¿Las actividades didácticas permiten la intervención tanto de niños como de niñas?
16. Durante el desarrollo de las actividades, ¿brinda espacios para que los niños y niñas lean y produzcan textos?
17. ¿Qué actitudes de discriminación se observan entre niños y niñas, entre docentes y niños/as, durante el desarrollo de las actividades?, ¿el docente se da cuenta de ello?
18. Si se da cuenta de actitudes de discriminación, ¿qué hace el/la docente frente a estas actitudes de niños/as?
19. ¿Plantea la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana?
20. ¿Cómo evalúa el logro de los objetivos?, ¿se preocupa porque los niños/as que más lo necesitan los alcancen?
21. ¿Retroalimenta a los niños o niñas que más lo necesitan?, ¿cómo retroalimenta?

- II. Con la información recogida describe la sesión de clase observada.
- III. Analiza y reflexiona sobre la sesión de clase observada poniéndote en el lugar de la/el docente, ¿qué hubieras hecho tu en su lugar? y ¿por qué?

Anexo 2

Ficha de Autorreflexión de la Práctica Preprofesional

Nombre de la alumna practicante: _____

C. E. _____ Grado: _____

Nombre de la Sesión de Clase: _____

I. Después de ejecutar la sesión de clase y haciendo un ejercicio de autoobservación de la misma, responde las preguntas siguientes:

1. Al planificar las actividades pedagógicas o sesiones de clase, ¿he tenido en cuenta el perfil, los objetivos, las competencias o capacidades del currículo o del PCC del C.E.?, ¿por qué?
2. ¿Qué demandas cognitivas he planteado en los objetivos de la clase?, ¿estimulan demandas cognitivas superiores como el razonamiento?
3. ¿Qué actitudes he planteado en los objetivos de clase?, ¿estimulan la equidad de género, la participación, la no discriminación?
4. ¿Los contenidos tratados en clase fueron coherentes con los objetivos que me tracé?, ¿por qué?
5. ¿Al motivar y captar la atención de los niños y niñas, toma en cuenta a los que más lo necesitan?
6. ¿Cómo recogí los saberes previos de mis alumnos/as qué estrategias utilicé?, ¿soy consciente de la participación tanto de niños como de niñas?
7. ¿Qué contenidos trabajé o lo hice con lo que los niños/as ya sabían?, ¿este nuevo contenido es coherente con los objetivos planteados?
8. ¿El contenido responde a las necesidades de los niños/as y a las demandas del contexto?
9. ¿Cómo sistematicé u organicé la información?, ¿lo hice con los niños/as?, ¿tomé en cuenta tanto la estimulación de las demandas cognitivas como de las actitudes planteadas en los objetivos?

10. ¿Las actividades que he desarrollado estimulan las habilidades o demandas cognitivas y las actitudes que me he trazado en los objetivos?
11. ¿Las actividades didácticas permiten la intervención tanto de niños como de niñas?
12. Durante el desarrollo de las actividades, ¿brindo espacios para la lectura y la elaboración de textos?
13. ¿Me percato de lo que sucede durante el desarrollo de las actividades?, ¿qué actitud tomo si observo que algún niño o niña no está participando?
14. ¿Permito que los niños se ayuden mutuamente durante el desarrollo de las actividades?
15. ¿Estimulo la participación de los niños y de las niñas?, ¿me preocupo por que durante el proceso de E-A participen indistintamente niños y niñas?
16. ¿Desarrollo un buen clima en el aula?, ¿cómo se les ve a los niños/as en el desarrollo de las actividades? ¿tomo en cuenta este factor?
17. ¿Los materiales que he utilizado están al acceso de todos los niños y niñas?, ¿son pertinentes con los objetivos y con los contenidos?
18. ¿Me aseguro de que tanto niños como niñas entiendan la tarea?
19. ¿Qué actitudes de discriminación pude observar entre niños y niñas durante el desarrollo de las actividades?, ¿me doy cuenta de ello?
20. Si me doy cuenta de actitudes de discriminación, ¿qué hago frente a estas actitudes de los niños y niñas?
21. ¿Planteo la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana?
22. ¿Cómo evalúe el logro de los objetivos?, ¿me preocupo porque los niños/as que más lo necesitan los alcancen?
23. ¿Retroalimento a los niños o niñas que más lo necesitan?, ¿cómo lo hago?
24. ¿Qué instrumentos de evaluación me ayudaron a recoger la información para darme cuenta que logré los objetivos?
25. ¿Cómo hice la metacognición con los niños/as?, ¿para qué me sirvió?
26. ¿Qué incidente ocurrió en el aula que llamara mi atención?, ¿cómo lo enfrenté?

27. ¿El uso de la Ficha me sirvió para analizar mi práctica pedagógica?

28. ¿Qué puedo mejorar de mis clases?, ¿por qué?

II. Con la información recogida describe tu sesión de clase ejecutada.

III. Analiza y reflexiona sobre aquellos puntos que a tu juicio fueron los que llamaron tu atención, haciéndote preguntas como:

– ¿Lo que hice fue lo mejor?, ¿por qué lo hice?

– ¿Fui capaz de darme cuenta del comportamiento de los niños y de las niñas durante la ejecución de la clase?, ¿pude hacerlo mejor?

– ¿De qué manera hubiera dado mejores resultados?, ¿cómo me doy cuenta que lo que hice estuvo bien o pudo ser mejor?

– ¿Qué actitudes de los niños y niñas me dicen qué fue lo mejor o faltó algo?

Anexo 3

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL DOSIER DE I/A Mg. Luis Sime (CISE/PUCP)

Empezaremos por definir qué es un dossier llamado también portafolio. Este es un organizador profesional que le permitirá recoger ordenadamente la información sistematizada del proceso de investigación-acción que lleve adelante y que es la base para todo el proceso de reflexión crítica y mejora de la práctica pedagógica.

¿Cómo elaborar el dossier o portafolio?

El dossier o portafolio debe incluir los siguientes elementos.

Carátula, que incluya tu nombre y el nombre de tu propuesta de acción y secciones como las siguientes:

1. Plan Inicial de IA (se incluye la guía del plan de IA)
2. Mi indagación sobre el problema:
 - 2.1. ¿Cuáles han sido las fuentes que más he podido aprovechar para la indagación sobre mi problema? (alumnos, colegas, padres, mis experiencias previas, otros) ¿Puedo resumir los aspectos más importantes que he podido rescatar de esas fuentes?
 - 2.2. ¿Qué textos específicos me han ayudado a indagar más sobre mi problema? Incluir la cita más importante del autor y su fuente.
3. Las estrategias de mi propuesta de acción reflexiva son:
 - 3.1. ¿Qué estrategias se desarrollaron según lo previsto?
 - 3.2. ¿Qué estrategias tuvieron que cambiarse o anularse?, ¿por qué?
 - 3.3. ¿Qué nuevas estrategias tuvieron que generarse?, ¿por qué?
4. Hacia una evaluación global de mi propuesta de acción reflexiva:

- 4.1. ¿En qué medida logré mejorar el problema a través de mi propuesta de acción reflexiva?, ¿cómo puedo dar evidencias, indicios de mejoría?
- 4.2. ¿Cuál ha sido el instrumento que más me ha servido para recoger información de las evidencias?
- 4.3. ¿Qué problemas he tenido con la recogida y procesamiento de la información?
5. Mi autorreflexión sobre el proceso:
 - 5.1. ¿Cuáles han sido las tensiones, dilemas más significativos que he enfrentado durante esta experiencia de I-A? ¿qué puedo aprender de ellas? (describir y reflexionar sobre incidentes críticos).
 - 5.2. ¿Cuáles han sido los momentos o aspectos de mayor satisfacción durante esta experiencia de I-A? ¿qué puedo aprender de ellas? (describir o reflexionar sobre incidentes críticos).
 - 5.3. ¿Qué ideas personales sobre el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos, la institución u otro referente he cambiado o problematizado fruto de esta experiencia de I-A?
6. Para seguir mejorando mi práctica profesional:
 - 6.1. ¿Cómo puedo seguir mejorando el problema?
 - 6.2. ¿Qué debo mejorar en mi estilo y competencias profesionales?
7. Anexos:
Instrumentos aplicados.
 - 7.1. Cuadros que resumen el procesamiento de la información.
 - 7.2. Algunas evidencias que dan cuenta de mi propuesta: fotos, registros.
 - 7.3. Algún documento importante que sirvió de base para la aplicación de la propuesta.