



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE GRADUADOS



UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PADRES
DE FAMILIA PARA CINCO DISTRITOS DE CAÑETE:
DISEÑO A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE SUPERVISIÓN

Tesis que presenta:
María Guadalupe Suárez Díaz

Para optar el grado de Magister en Educación con mención en
Planificación de la Educación

Lima, Noviembre del 2002

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	I
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I: LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO	2
1.1. Precisiones conceptuales respecto a la planificación y la evaluación de proyectos educativos	3
1.1.1. La planificación de la educación: una aproximación teórico-metodológica	3
1.1.2. Planificación y evaluación de proyectos educativos	15
1.2. Rol de la planificación educativa en el desarrollo local	27
CAPÍTULO II: LA FAMILIA: UN FACTOR RELEVANTE EN LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO	34
2.1. Influencia del contexto macro- social en la organización y dinámica de la familia	34
2.2. Los padres y madres de familia como principales agentes educativos	44
2.3. Importancia de la complementariedad educativa hogar - escuela	56
CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN MORAL Y SOCIAL	61
3.1. Una aproximación al origen y diversidad de las Escuelas de Padres	62
3.2. Lineamientos orientadores para una propuesta de Escuela de Padres	71
3.2.1. Fundamentos filosófico- antropológicos de la Educación para la Paz	75
3.2.2. Rescatando los principios rectores de la Educación Popular de Adultos	80
3.3. Lineamientos didáctico- metodológicos para una Escuela de Padres	88
3.3.1. Criterios didácticos promovidos por la Educación para la Paz	89
3.3.2. La praxis educativa desde la óptica de la Educación Popular de Adultos	93
3.4. Misión y alcances de las Escuelas de Padres en la formación de una Nueva ética acorde con una Cultura de Paz	98

	Pág.
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CASO	
CAPÍTULO I: PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO	106
1.1. Información básica del estudio	107
1.1.1. Resumen del proyecto	107
1.1.2. Fundamentación de la evaluación del proyecto	111
1.2. Formulación del problema	114
1.3. Objetivos del estudio	114
1.4. Estrategia	115
1.4.1. Fase de revisión – organización	115
1.4.2. Fase de comprobación	117
1.4.3. Fase de procesamiento y análisis de la información	119
1.4.4. Fase de autoevaluación	120
1.5. Técnicas e instrumentos	121
1.6. Variables e indicadores	123
1.7. Cronograma de acciones	131
CAPITULO II: ANÁLISIS DE LA REALIDAD EXTERNA E INSTITUCIONAL DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”	132
2.1. Caracterización de las zonas de ejecución del proyecto: un acercamiento A partir de la realidad nacional	133
2.1.1. Una aproximación diagnóstica al distrito de Pachacámac en el contexto socio- económico de la provincia de Lima.	135
2.1.2. Una aproximación diagnóstica a los distritos de Mala, Imperial, Nuevo Imperial, San Vicente y Lunahuaná en el contexto socio - económico de la provincia de Cañete	139
2.2. Las entidades participantes en el proyecto materia de estudio	147
2.2.1. La entidad financiadora	147
2.2.2. La institución ejecutora del proyecto	149
CAPÍTULO III: ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”	154
3.1. Descripción de los resultados de la evaluación del proyecto “Capacitación De Padres de Familia”	155

	Pág.
3.1.1. Resultados de la evaluación ex – ante	155
3.1.2. Resultados de la evaluación de proceso del proyecto	158
3.1.2.1. Componente técnico	159
3.1.2.2. Componente productivo	163
3.1.2.3. Componente pedagógico	167
3.1.2.4. Componente administrativo	176
3.1.2.5. Componente económico	179
3.1.3. Resultados de la evaluación final del proyecto	180
3.2. Análisis de la evaluación del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”	182
3.2.1. Evaluación del proyecto en sí mismo	182
3.2.1.1. Análisis de la consistencia externa	183
3.2.1.2. Análisis de la consistencia interna	192
3.2.1.3. Análisis de la consistencia de la Guía de Orientación de Foncodes	205
3.2.2. Evaluación del desarrollo del proyecto	208
3.2.2.1. Eficiencia de la estrategia	208
3.2.2.2. Mecanismos, instancias y criterios de toma de decisiones	214
3.2.2.3. Factores que afectaron el desenvolvimiento de las acciones	215
3.2.2.4. Componentes con mayor logro de metas y objetivos específicos mejor logrados	220
3.2.2.5. Resultados parciales no planeados y no deseados	222
3.2.2.6. Dinámica institucional	226
3.2.2.7. Principales factores favorables y desfavorables intervinientes en la ejecución del proyecto	228
3.2.3. Evaluación de los resultados del proyecto	229
3.2.3.1. Logro final de objetivos generales y metas del proyecto	229
3.2.3.2. Cambios actitudinales en los padres /madres beneficiados(as) al finalizar su participación en el proyecto.	231
3.2.3.3. Enseñanzas obtenidas a raíz de la ejecución del proyecto	232
CAPÍTULO IV: OFERTA DE PROGRAMAS DE ESCUELAS DE PADRES EN CINCO DISTRITOS DE CAÑETE	235
4.1. Características del estudio	236

	Pág.
4.2. Resultados de la investigación	238
TERCERA PARTE: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PADRES DE FAMILIA PARA CINCO DISTRITOS DE LA PROVINCIA DE CAÑETE	
CAPÍTULO I:	
UNA RED DE ESCUELAS DE PADRES: PROPUESTA PARA LA INTEGRACIÓN FAMILIAR Y EL DESARROLLO SOCIO - EDUCATIVO LOCAL	252
1.1. Resumen del proyecto	253
1.2. Descripción de la propuesta	254
I. Denominación	254
II. Fundamentación	254
III. Objetivos y metas	262
IV. Descripción sustantiva del proyecto	266
4.1. Componentes del proyecto	268
4.2. Estrategia operativa	276
4.3. Características de la evaluación del proyecto	285
4.4. Delimitación del ámbito de ejecución del proyecto	293
4.5. Población - objetivo y población beneficiaria	294
4.6. Entidades responsables e instancias cooperantes	294
V. Recursos	296
VI. Presupuesto para el primer año del proyecto	298
CONCLUSIONES	302
RECOMENDACIONES	304
BIBLIOGRAFÍA	305
ANEXOS	
Anexo N° 01: Ficha de registro de información: Realidad socio – cultural de las zonas de ejecución del Proyecto “Capacitación de Padres de Familia”	325
Anexo N° 02: Guía de entrevista a un representante de la institución ejecutora	327
Anexo N° 03: Matriz de análisis: Realidad interna de la institución ejecutora del Proyecto “Capacitación de Padres de Familia”	328
Anexo N° 04: Matriz de análisis para la verificación de la consistencia externa del Proyecto (variables N° 01, 02 y 03)	330
Anexo N° 05: Matriz de análisis para la verificación de la consistencia externa del Proyecto (variables N° 04).	331
Anexo N° 06: Matriz de análisis de la consistencia interna del Proyecto	332

	Pág.
Anexo N° 07: Matriz de análisis de la consistencia de la Guía de Orientación de Foncodes	334
Anexo N° 08: Matriz de análisis de los resultados de la evaluación de proceso del Proyecto	335
Anexo N° 09: Matriz de análisis del contenido de los textos, guías y manuales	339
Anexo N° 10: Matriz de análisis de los resultados de la evaluación final del Proyecto	340
Anexo N° 11: Guía de entrevista a los representantes de los programas de Escuela de Padres desarrollados en algunos de los distritos seleccionados de Cañete	342
Anexo N° 12: Matriz de análisis de la oferta de Escuelas de Padres desarrolladas en cinco distritos seleccionados de Cañete	344
Anexo N° 13: Dotación de materiales por centro participante en el Proyecto "Capacitación de Padres de Familia"	349
Anexo N° 14: Personal que participó en el Proyecto "Capacitación de Padres de Familia"	351
Anexo N° 15: Estado financiero del Proyecto "Capacitación de Padres de Familia"	353
Anexo N° 16: Guía de entrevista a moderadores y padres de familia	354
Anexo N° 17: Encuesta a padres de familia	356
Anexo N° 18: Cuadro comparativo de lecciones por tipo de programa	360
Anexo N° 19: Matriz de Planificación del Proyecto "Impulsando nuestro desarrollo"	361
Anexo N° 20: Ficha de seguimiento de avances: componente técnico	367
Anexo N° 21: Ficha de seguimiento de avances: componente productivo	368
Anexo N° 22: Ficha de seguimiento de avances: componente educativo	369
Anexo N° 23: Ficha de seguimiento de avances: componente administrativo (administración de recursos)	371
Anexo N° 24: Ficha de seguimiento de avances: componente administrativo (dinámica institucional)	373
Anexo N° 25: Ficha de seguimiento de avances: componente económico	374
Anexo N° 26: Ficha resumen mensual del proyecto	375

AGRADECIMIENTOS

A nuestro Padre Creador, por concederme vida y salud para iniciar y concluir esta tesis;

A mis adorados padres, por su infinita comprensión y estímulo permanente para llevar adelante este trabajo;

A mi Asesora, Mag. Carmen Diaz Bazo, por su probada paciencia y por sus valiosas y oportunas sugerencias;

A todos mis profesores de Maestría en “Planificación de la Educación”, verdaderos ‘Maestros’, por sus invalorable enseñanzas;

A la Coordinadora y a mis compañeras de trabajo en el Diploma de Segunda Especialidad “Proyectos Educativos y Cultura de Paz”: Dra. Francisca Bartra Gros, Lic. Carolina Torres Zavala, Lic. Teresa Jinés Manyari y Sra. Yolanda Ramírez Odar, por sus palabras de aliento y los importantes consejos brindados en el área de informática;

A quienes se interesen por consultar este documento, elaborado con el deseo de aportar - aunque sea mínimamente - a la reflexión sobre nuevas alternativas para la formación de padres de familia en nuestro medio.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han demostrado ampliamente la influencia que ejerce el contexto familiar en el desarrollo integral de los hijos y la tendencia de éstos a reproducir en sus interrelaciones sociales las actitudes y comportamientos generados al interior de este primer y fundamental espacio de formación socio-emocional y moral del ser humano.

El surgimiento de los primeros programas de Escuelas de Padres en Estados Unidos (1815) y Francia (1909) y su posterior expansión a nivel mundial, evidencia el interés por generar nuevos espacios de interaprendizaje que respondan a las demandas de formación de los padres y madres deseosos de mejorar el desempeño de su función educadora.

Una de las instituciones que lleva a cabo este tipo de programas en nuestro medio es el Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar (CECDEFAM), entidad que entre febrero y diciembre de 1997 asumió la ejecución del Proyecto “Capacitación de Padres de Familia” en un distrito de Lima (Pachacámac) y cinco de Cañete (San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná), contando con el financiamiento del Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES), en cuya representación la suscrita fue designada como supervisora externa.

Fue así que tuvimos la oportunidad de realizar un seguimiento permanente durante todo el proceso de implementación y ejecución del proyecto, habiendo evaluado su diseño (ex - ante), el desarrollo de las acciones (evaluación de proceso) y los resultados obtenidos (evaluación ex - post) y, no obstante el satisfactorio cumplimiento de las metas previstas, se detectaron diversos factores que afectaron la eficacia y calidad del proyecto, que constituyó además, la primera experiencia de trabajo simultáneo de CECDEFAM en varias localidades.

Nuestra intención ha sido, por tanto, reconstruir y sistematizar el proyecto “Capacitación de Padres de Familia”, analizarlo a la luz de los resultados de la evaluación de sus etapas inicial, procesual y final, y de las características de la actual oferta de programas similares brindadas por instituciones no escolares para esas localidades, con el fin de plantear una propuesta de carácter integral e integrador que redimensione el proyecto de referencia, incorpore elementos que otorgen mayor consistencia, viabilidad y eficacia, y permitan superar la atomización de experiencias generada en el anterior proyecto.

La parte medular de nuestro estudio pertenece, por tanto, al campo de la investigación evaluativa, tratándose en particular, de un Estudio de Caso a partir del cual diseñamos una propuesta para la formación de padres de familia focalizada en los cinco distritos de Cañete que contemplaba el proyecto de referencia, por pertenecer éstos a un sólo ámbito geográfico con características locales y poblacionales similares.

La pregunta orientadora de la investigación y que dió lugar al diseño de nuestra propuesta fue: “¿Qué características deberá presentar un conjunto de Escuelas de Padres en los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná para que, teniendo como referencia los resultados de la evaluación del proyecto ‘Capacitación de Padres de Familia’ ejecutado por CECDEFAM en 1997, supere sus deficiencias y potencie sus aciertos, permitiendo desarrollar las capacidades de sus usuarios como agentes educadores que aporten a la paz y a la transformación social?”

Frente a ello, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- 1.- Establecer los lineamientos teórico- metodológicos para la planificación y evaluación de proyectos socio- educativos orientados a la formación de padres de familia como agentes de paz y de transformación social.
- 2.- Reconstruir y analizar críticamente el proyecto “Capacitación de Padres de Familia” desarrollado por CECDEFAM en 1997, a partir de los resultados de su evaluación ex - ante, de proceso y final, así como de las características de las zonas y entidades involucradas en su ejecución.
- 3.- Diseñar una propuesta de formación de padres de familia para los cinco distritos seleccionados de Cañete, que supere las deficiencias y potencie los aciertos del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”, incorporando elementos que otorguen mayor consistencia, viabilidad y eficacia al mismo.

En concordancia con lo anterior, esta tesis consta de tres partes: Marco Teórico, Estudio de Caso y Propuesta de Formación de Padres de Familia para cinco distritos de la provincia de Cañete.

En el Marco Teórico trabajamos tres aspectos centrales: la planificación como praxis social e instrumento de desarrollo y su vinculación con la evaluación, asumiendo ambos procesos desde el punto de vista sistémico y estratégico; la influencia de los factores macro-sociales en la dinámica familiar y la repercusión de ésta en la formación psico-emocional, social y moral del ser humano; y finalmente, tras explorar el origen y diversidad de Escuelas de Padres, precisamos nuestra opción por la Educación Popular y la Educación para la Paz como corrientes orientadoras para una propuesta alternativa de formación de padres de familia que fomente en éstos su identidad y cohesión como sujetos sociales con capacidad de autodeterminarse, de establecer relaciones fraternas y justas, y de contribuir al mejoramiento de su realidad familiar y local.

La segunda parte de la tesis (Estudio de Caso), comprende también tres áreas. Por un lado se tiene el reconocimiento de la realidad socio-económica y cultural de las zonas de ejecución del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”, así como de las características más relevantes de las instituciones ejecutora y financiadora. Un segundo gran componente es la reconstrucción, sistematización y estudio del proyecto a partir de los resultados de su evaluación inicial, procesual y final. La tercera área está dada por la caracterización de la oferta de programas de Escuelas de Padres por parte de instituciones no escolares para Cañete, durante el período 1996- 2001.

La tercera parte de la tesis está dedicada a la presentación del proyecto “Impulsando nuestro desarrollo”, propuesta multidimensional de formación y capacitación productiva de padres de familia, a través de una red de Escuelas de Padres dirigida a las zonas urbano- marginales de los cinco distritos seleccionados de Cañete.

Consideramos que la presente investigación alude a un tema actual y que el producto final, surgido de nuestra experiencia profesional, puede llegar a constituir un referente teórico y metodológico interesante para la evaluación de proyectos, además de aportar una propuesta susceptible de ser aplicada y/o adaptada para su aplicación a realidades socio-culturales similares.

CAPITULO II

LA FAMILIA: UN FACTOR RELEVANTE EN LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO

Existe evidente consenso en torno a que el desarrollo del ser humano –asumido en su dimensión integral- tiene en la familia al núcleo social del cual recibe influencia más directa y decisiva. Por ello, la red de fenómenos que se dan al interior de la misma cobra especial importancia en la configuración psicológica, social y moral de la persona. Sin embargo, por el hecho de ser la familia un micro- universo que refleja el orden social en el que se inserta, creemos necesario remitirnos primeramente a aquellos factores de carácter macro- social que inciden en la dinámica familiar y que pasamos a analizar a continuación.

2.1. Influencia del contexto macro-social en la organización y dinámica de la familia

Toda reflexión en torno a la realidad nacional no puede sustraerse a tener como eje central la denuncia de un estado de *violencia*, entendiéndola en términos de Silva Santisteban (citado por Mujica, 1995: 229), como un estado que es producto de

situaciones deshumanizantes generadas en forma activa o pasiva por personas o instituciones, que acometen una violación o arrebató al ser humano de uno o más elementos que le son esenciales para su desarrollo como persona: su integridad física, psicológica o moral, sus derechos, libertades, etc. En la misma línea, George Susan (citado por Salmi, 1993: 4) precisaría “violencia es todo aquello que impide a la gente satisfacer sus necesidades fundamentales: alimento, vivienda, salud, sí, pero también dignidad”.

Nuestra sociedad es, por ejemplo, testigo y víctima de una VIOLENCIA ESTRUCTURAL – o, en términos de Salmi (1993), “indirecta” - que se traduce en una desigual distribución de la riqueza y que, dividiendo a la sociedad en estratos marcadamente diferenciados y polarizados, llega a grados severos de POBREZA para el 50,8% de la población que pertenece a los sectores ‘D’ y ‘E’ (Apoyo Opinión y Mercado: 2001), negando las posibilidades de satisfacción de necesidades básicas y de realización personal al 30,1% de peruanos de zonas rurales y casi al 9% de ciudadanos de zonas urbanas que sobreviven en condiciones de *pobreza extrema*. (Cuánto S.A.: 2000).

La atmósfera de angustia económica en la que se desenvuelven muchos hogares repercute en la estructuración de la personalidad de niños y jóvenes provocando en ellos sentimientos de inseguridad, inestabilidad emocional y desconfianza, pudiéndose llegar a internalizar la *frustración* como una actitud ante la vida. (Salazar, 1987: 28). Uno de los indicadores más notorios de pobreza lo constituyen las viviendas improvisadas, así como el hacinamiento de efectos tan nocivos para el desarrollo psico- biológico de los individuos.

La inexistencia de un espacio propio puede convertirse no sólo en “símbolo del fracaso de las esperanzas que se tuvieron en la juventud y de la injusticia de la sociedad para la que se han sacrificado” (García Yague, 1979: 98), sino también en foco de sobre- estimulación que generan tensión nerviosa, agresividad y malos

hábitos de comunicación interpersonal que pueden ir desde voces altisonantes hasta pequeños hurtos; presagio de futuras formas de violencia familiar (Rodríguez Rabanal, 1992: 40).

Otras investigaciones (Guillot, 1984: 47) mencionan puntualmente la relación existente entre las condiciones adversas de las viviendas y el DESARROLLO MORAL, señalando que “la posibilidad de disponer de un mínimo espacio que permita la separación, soledad y quietud del individuo resulta esencial para el desarrollo de sus facultades morales”.

La compleja problemática socio- económica repercute también en el aspecto físico y psicológico. Estudios de campo con niños de sectores populares en condición de pobreza, hablan del impacto que generan las deficiencias nutricionales tanto en el desarrollo biológico del niño en período de gestación (Meza Cuadra: 1989), como en su desarrollo intelectual durante la edad pre – escolar (Pollit: 1974; Alarcón: 1986, citado por Capella: 1999).

Si a ello se agregan las vivencias traumáticas y restrictivas que trae consigo la pobreza, el impacto es perceptible, incluso, en la esfera emocional durante la edad adulta, al forjar estructuras yóicas débiles, poco diferenciadas, con limitaciones en el código lingüístico y en la capacidad de simbolización (Rodríguez Rabanal, 1992: 38). Otros autores mencionan el surgimiento de enfermedades “socio- psicósomáticas”, producto de alteraciones emocionales generadas por un estado de conflictividad permanente con la sociedad (Luban, 1995: 63). Luego, existe consenso en establecer una *relación causal de carácter acumulativo entre pobreza, desnutrición y deficiencias bio- psicológicas y emocionales*.

A los alarmantes índices de desnutrición, morbilidad y mortalidad infantil de la sociedad peruana, esta última la tercera más alta de los países de América Central y del Sur (UNICEF: 1999), se suma la alta tasa de analfabetismo existente con las

consiguientes secuelas de marginación social que esto conlleva y que demuestra la existencia de una violencia sorda pero implacable de carácter LATENTE (Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz: 1989). Esta es una nueva forma de violencia indirecta, “por intervención”, caracterizada por interferencias deliberadas en el entorno social, de efectos dañinos no directos y, a veces, retardados (Salmi:1993).

La aguda CRISIS SOCIO- ECONÓMICA y CULTURAL que subyace tras la conjugación de todos estos factores alcanzan comprensibles dimensiones de desesperación en muchos sectores tornándolos escenarios permeables al surgimiento de comportamientos agresivos (violencia directa) y, a mayor escala, a la germinación y propagación de ideologías subversivas. Estas tomarían la forma de “guardianas de la identidad” (Erickson: 1983) que responden a las necesidades psicológicas de evasión y de acceso a cierto grado de elección por parte de quienes buscan ser reconocidos como individuos diferenciados. Desde una perspectiva histórico – social, dichas opciones son una forma distorsionada de protesta social ante la conciencia de un AGRAVIO COLECTIVO permanente y no resuelto que busca descargar una frustración y un resentimiento históricamente acumulados (Macera, 1992: 253-258).

Un aspecto que se encuentra íntimamente ligado a los procesos políticos es el CULTURAL vinculado a divisiones étnicas y culturales de carácter estructural que dificultan la convivencia pacífica y el fortalecimiento de la nuestra identidad. Sin embargo, la identidad humana se crea dialógicamente en función a las interrelaciones, las cuales incluyen nuestros diálogos reales con los demás. Luego,

El reconocimiento público de nuestra identidad requiere una política que de margen a la deliberación pública acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos. (Luna Pineda, 1995:151).

En otras palabras, supone una sociedad en la que prime una lógica cooperativa para acceder a acuerdos mínimos con base en razones, motivos y propuestas a partir del

diálogo entre diversas convicciones e interpretaciones (Hoyos: 2001), respetuosa de la *interculturalidad* y promotora de la *equidad de oportunidades*, es decir, una sociedad auténticamente *democrática* cuya concreción es todavía un reto y una necesidad largamente clamada en nuestro país.

Un elemento cultural particular, que va cobrando cada vez mayor protagonismo por su capacidad invasora y que pone en contacto al sujeto con realidades y valores muchas veces cuestionables, es el constituido por los *medios de comunicación social*, en particular, la televisión, medio del cual dispone el 96% de hogares peruanos (Cuánto: 2000). Actualmente son muchos quienes consideran a estos medios como generadores de nuevas formas de violencia - “VIOLENCIA CULTURAL” para Tortosa (2001: 10) o “alienante” para Salmi (1993) - por privar a las personas de sus derechos a la integridad psicológica, emocional, cultural e intelectual.

Los medios de comunicación tienen, a la vez, capacidad para hacer que las personas no perciban, se acostumbren y/o que ensayen explicaciones para justificar la violencia y mantener su vigencia, creando tendencias para la no intervención ante este tipo de mecanismos de solución de conflictos. Esto da lugar a otro tipo de violencia indirecta denominada “por omisión” (Salmi: 1993), por la cual el individuo se sustrae de intervenir para denunciar y contribuir a detener actos concretos de violencia.

Como señalan varios autores (Vargas, 1990: 144; Abelló, 2000: 39; Tedesco, citado por Gómez del Castillo, 2000: 46), la televisión se ha tornado hoy en día en un fenómeno mediático de trascendencia incuestionable. Ella, al hacer uso de imágenes en lugar de palabras y manejar nuevos parámetros de tiempo y espacio, comunica significados que exigen de los sujetos un procesamiento cognoscitivo diferente y un determinado desarrollo de su capacidad discursiva, en virtud de los cuales decodificará los mensajes. Muchos hablan entonces de la necesidad de “leer la televisión” en lugar de optar por la actitud pasiva de “ver la televisión” (Postman, citado por Abelló, 2000: 40).

Las crecientes exigencias laborales demandan a la mayoría de padres y madres de familia peruanas ausentarse del hogar, incrementándose el nivel de interacción y dependencia de los hijos respecto a la televisión, así como la interpretación libre de sus contenidos, con la carga de violencia y los valores antidemocráticos, de alienación cultural e inducción al consumismo que muchas veces ofrece.

En estas circunstancias se encuentra ausente la necesaria interacción entre padres e hijos frente a los mensajes televisivos que plantean, entre otros, Hodge y Tripp (1989: 73) y que permitiría – a través del diálogo contextualizado en situaciones cotidianas – configurar el verdadero significado de esos contenidos. Este proceso resulta particularmente importante en niños de 9 a 12 años, fase en la que es mayor la capacidad de transformar y ”utilizar la televisión para pensar” (Fiske y Hartley, citados por Abelló: 40).

Muy ligado a los múltiples condicionamientos económicos y socio- culturales mencionados, se encuentra el carácter autoritario de la estructura del ESTADO que limita las oportunidades de participación de la población en la toma de decisiones e irrespeta un aspecto consustancial a la condición humana: los derechos de la persona, ahondando así lo que Mac Gregor denomina la ‘fragilidad material, cultural y jurídica de los ciudadanos’ (Mac Gregor, 1989: 13-20) y atentando directamente contra la dignidad humana.

El respeto a la dignidad humana implica atender tres principios básicos (Llopis, 2001: 13) que se condicen en gran medida con el concepto de desarrollo planteado en el capítulo anterior:

- * autonomía: que alude a la capacidad de elegir y asumir como actor un proyecto determinado partiendo de una memoria histórica,
- * identidad: tanto cultural como de género,
- * holístico o unificador de todo lo que es natural y vivo.

La historia de la República es pues, la historia de una tradición política conservadora y autoritaria que ha llegado a extremos flagrantes de violación de derechos humanos – ejemplo típico de “violencia represiva” (Salmi: 1993) – que ha agudizado la falta de libertades políticas, la incapacidad de los ciudadanos para participar en la adopción de decisiones de la vida en comunidad, la ausencia de seguridad personal, etc.; es decir, ha acentuado las dimensiones críticas de la pobreza humana (PNUD: 1997). Como consecuencia, se ha acentuado la intolerancia y la injusticia, fomentándose relaciones de subordinación que se perpetúan a través de las instituciones sociales y organizaciones laborales.

Este modelo de relación tiene su correlato en las RELACIONES JERÁRQUICAS de dominación que se dan al interior de las familias y que puedan asumir rasgos extremos especialmente entre quienes laboran como obreros y en actividades extractivas. Como lo comprueban algunas investigaciones (Sara Laffosse, 1989: 21), existe tendencia a reproducir en la vida familiar el esquema de relación dominación – subordinación que se experimenta en este tipo de trabajos, generando relaciones autoritarias típicas de familias patriarcales.

Se ha demostrado también (Gimeno: 1999), que no obstante el notable incremento de familias que están en proceso de transición hacia las formas ‘compañera’ o ‘igualitaria’, en la sociedad occidental actual prevalecen los hogares patriarcales – matricéntricos, caracterizados por una autoridad que reside en el padre aunque es la madre quien toma las decisiones que afectan a la vida cotidiana familiar. En el contexto peruano, la autoridad en sectores populares es casi siempre entendida como producto de una interrelación verbal y /o física agresiva creadora de un clima de amenaza, temor e inseguridad en los hijos.

Considerando los elementos que venimos esbozando, cabe hablar de una gran mayoría de niños y adolescentes peruanos que, de una u otra manera crecen en ambientes incapaces de atender adecuada y oportunamente las necesidades materiales

y psico- emocionales para el crecimiento y maduración de sus hijos y para el desarrollo de su potencial humano.

Coincidimos con Arango (1994: 3) cuando señala que los niños y jóvenes que se desarrollan en este tipo de ambientes se encuentran en condición de ‘riesgo’. Pero esta autora va más allá al indicar que los niños y jóvenes en riesgo, en realidad, son producto de ‘familias en riesgo’ y que cuando el número de éstas es elevado, como en el caso peruano, ‘la sociedad misma está en riesgo’.

La condición de riesgo está dada por la influencia de indicadores más o menos evidentes y permanentes de violencia al interior del entorno familiar y social. En éste último, el SISTEMA EDUCATIVO FORMAL no está tampoco exento de rasgos de violencia y en muchos casos tiende mas bien a perpetuarlos, contradiciendo el gran propósito de brindar una formación integral.

Como lo evidencian algunas investigaciones (Rodríguez Rabanal, 1992: 197), nuestro sistema educativo refuerza las tendencias más regresivas de las personas provenientes de los sectores más afectados y expresan una concepción autoritaria que estimula la obediencia ciega al esquematismo.

Un primer rasgo de violencia se da desde la organización al interior de las escuelas, donde un estilo de gestión por lo general no democrático repercute en todas las instancias de la institución. Estudios con niños entre 10 y 14 años en distritos del cono norte (Cedapp- Tarea- Tinkuy: 1993; Castro y Villacorta: 1998) y cono sur (Carmona: 1999), coinciden en que la autoridad del docente tiene en más del 68% de casos connotaciones de autoritarismo, hecho que es reconocido, incluso, por los mismos educadores.

Los alumnos se enfrentan también a un sistema de normas curriculares y disciplinarias prescriptivo ya establecido, a un cronograma de actividades ya

determinado, a un sistema de evaluación en el cual, como en los casos anteriores, el educando tiene un margen mínimo o nulo de *participación*. En particular, el uso de la evaluación como medio de amedrentamiento y dominio por parte del docente y sus repercusiones psicológicas en los niños (Irigoyen: 1990; Martínez: 1995; Saravia: 2000), evidencian lo lejos que se está de rescatar su carácter dialógico, interactivo y fortalecedor de la autoestima (Sime, 2001: 84- 86).

Tampoco la escuela peruana colabora mucho a que el educando se forme un concepto responsable de “*libertad*”, pues presenta escasos contrapesos a la noción que sobre este valor prevalece en nuestra sociedad - reforzada por los medios de comunicación – y que vincula la libertad con la ‘capacidad de hacer y de poseer’ (Godefroy y Suárez, 1990: 19).

Al igual que la sociedad y los medios de comunicación, la educación incentiva una cultura basada en la *competencia, la discriminación y la exclusión*. Ello - que se expresa desde el proceso de admisión o auténtica “selección “ de alumnos en gran cantidad de centros particulares - es usualmente reforzado a través de estrategias metodológicas que propician la formación de personalidades más individualistas y egocentristas que solidarias y preocupadas por la búsqueda del bien común (Irigoyen: 1990: 35- 37).

El tratamiento de los contenidos no es tampoco ajeno a la exaltación de la violencia como sucede con temas histórico- sociales cuyos contenidos y ejemplos destacan casi siempre acontecimientos *bélicos*, haciendo parecer natural la resolución de conflictos mediante la violencia.

Asimismo, se ha venido brindando más una preparación cultural teórica y memorística que una educación integral que forme para la vida; se tiende más a la acumulación de conocimiento que al procesamiento y creación del mismo; se propicia

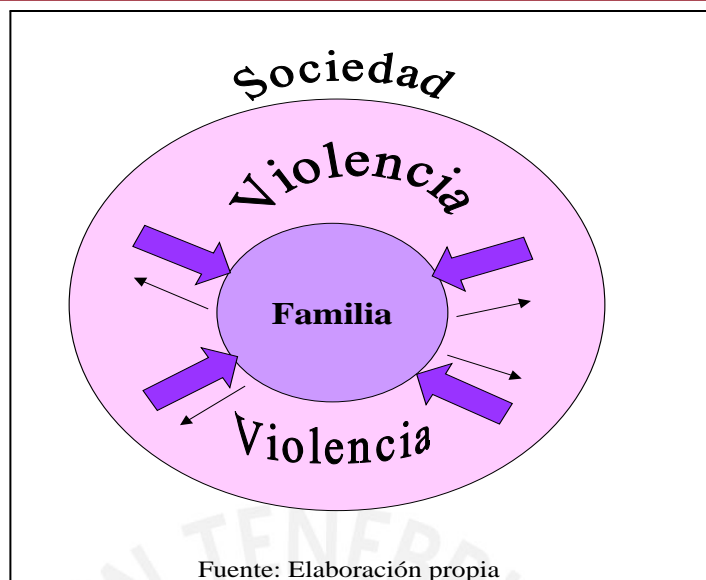
una formación más *coercitivo - adaptativa* que orientada al desarrollo de la capacidad de “anuncio y denuncia”.

Finalmente, la estructura y la dinámica escolar, así como el currículo oculto tampoco suelen brindar al estudiante las herramientas necesarias para una convivencia social ordenada ni para hacer frente a las dificultades y problemas que la sociedad le plantea. Por el contrario, estimulan la acriticidad y el comportamiento heterónomo que limitan el crecimiento del sujeto como “persona”, con sus naturales correlatos: la *inseguridad y la confusión* (Revolledo: 2002).

A todo lo anterior cabe agregar las situaciones de *violencia explícita* a cargo de docentes, especialmente en centros educativos de sectores urbano – marginales, que aún en estos tiempos relacionan disciplina con castigo físico o psicológico (Cedapp – Tarea - Tinkuy: 1993; León: 1998; Cedapp: 1996; Saravia: 2000).

Evidentemente en un ambiente educativo con las variables mencionadas, cualquier esfuerzo por fomentar la práctica de valores corre el riesgo de recibir un tratamiento aislado y asistemático, sin el necesario correlato en las experiencias cotidianas escolares, perdiendo por lo tanto, consistencia y permanencia. Un contexto educativo con tales características desaprovecha la posibilidad de potenciar los logros formativos de los hogares y ahondan, mas bien, las deficiencias e inconsistencias en que incurren los mismos. (Suárez: 2001).

Todos estos aspectos permiten visualizar a grandes rasgos el grado de influencia que tiene sobre la familia un contexto político, socio - económico y cultural que, como el nuestro, revela estar realmente saturado de violencia y de elementos perturbadores del desarrollo individual como ‘persona’ y directa o indirectamente desestabilizadores de la dinámica y estructura familiar. Se genera así, una interrelación entre familia y sociedad afín a la que se establece entre un sistema y uno de sus sub-sistemas, tal como se ve a continuación.



Y es que, como coinciden varios autores (Lewis: 1981; Yela: 1984 y Sroufe: 1985, citados por Gonzáles Tornaría: 2001), la familia es un sistema social que supera la noción de un simple conjunto de miembros. Lo que le sucede a cada integrante afecta a los otros y lo que le acontece a la familia como totalidad al interactuar con el entorno que le rodea, afecta a cada miembro.

Existen, sin embargo, recursos que los padres de familia utilizan – en forma consciente o inconsciente - para *reforzar, encauzar y/o prevenir* los posibles trastocamientos que, como resultado de la influencia del ambiente, pueden afectar las relaciones intra y extra - familiares. A continuación esbozaremos los principales rasgos y efectos de esos mecanismos que nos permitirá redimensionar el gráfico antes presentado y percibir nuevas interrelaciones.

2.2. Los padres y madres de familia como principales agentes educativos

Existe consenso en considerar a la familia como el primer contexto de aprendizaje y el grupo de socialización más importante del ser humano, por contactar al niño con los valores socialmente aceptados y porque el tipo de relaciones interpersonales que se establecen en ella marca las pautas para las futuras interacciones de sus miembros.

Para Coleman (citado por Sánchez García: 1998) existen tres modelos familiares vigentes en la actualidad: el pre – moderno, en el que predomina la autoridad del padre sobre numerosos hijos, considerados medios de producción; el moderno, asociado a la familia nuclear típica de la burguesía urbana, donde el hijo es visto como bien de inversión y al que se le debe brindar una atención personalizada; y el modelo post – moderno, representado por parejas urbanas, con buen nivel educativo y, por lo general, económicamente independientes.

Si bien cada tipo de familia nos sitúa ante una visión particular del ser humano, la sociedad y, lógicamente, de la familia, todos comparten elementos e interrelaciones (González Tornaría: 2001) que podemos resumir en:

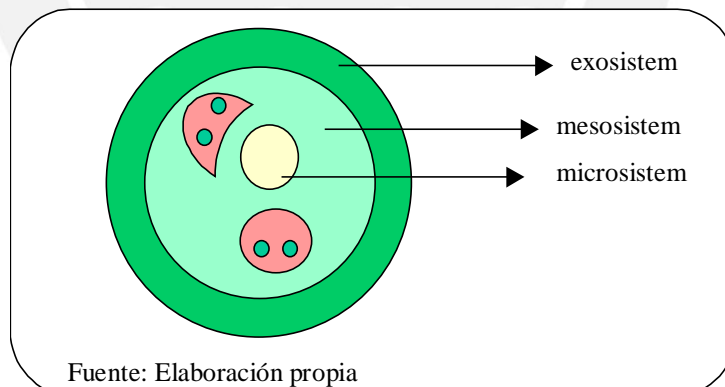
- * Un proyecto vital de existencia en común con un proyecto educativo compartido, en el que hay un compromiso emocional.
- * Un contexto de desarrollo para hijos, padres y familiares directos.
- * Una red de apoyo para las transiciones y las crisis normativas o esperadas (primer empleo, cambio de empleo, jubilación) y de las no normativas que suponen quiebres inesperados (divorcio, accidentes, enfermedades, etc.).

El *proyecto educativo familiar* implícitamente existente en una familia es una suerte de contrato familiar que comprende una forma particular de organización familiar, cierta división de roles y tareas, así como determinadas expectativas compartidas por todos los miembros.

Los valores, actitudes y expectativas que se transmiten de esta forma constituye lo que Bloom y Creemin (citados por Martínez: 1996) denominan “el currículum del hogar”. Este cuenta también con objetivos, contenidos y metodologías que determinan la identidad de cada familia y contribuyen a generar aprendizajes en sus integrantes. Las familias se diferencian entonces, no sólo por los contenidos, sino por los estilos con que se transmiten tales contenidos.

Además del sistema macro – social, al que hemos hecho referencia en el punto 2.1. del presente capítulo, del cual forman parte las normas que regulan la vida en sociedad, las creencias y valores apreciados por ésta y los mensajes que transmiten los medios de comunicación, Bronfenbrenner (1987, citado por Gonzáles Tornaría: 2001) identifica tres sistemas más que conforman con el anterior un modelo para entender la realidad familiar. Así, los otros tres sistemas serían:

- * el “exosistema”, que comprende las influencias de todos los agentes externos que recibe la persona y que aunque no están en contacto directo con ella, impactan sobre la misma (por ejemplo, los valores manejados por la familia extensa y amigos que influyen en los padres de familia).
- * el “mesosistema”, dado por la relación existente entre dos o más sistemas con estrecha influencia en la persona (por ejemplo, familia y escuela).
- * el “microsistema”, conformado por las relaciones más próximas e íntimas de la persona al interior de la familia.



Por su naturaleza sistémica, cada elemento de un sistema afecta a otros generándose una suerte de ‘equilibrio circular’ similar al estado de homeostasis, que una vez establecido, tiende a mantenerse. Pero también, como todo sistema, es susceptible al cambio y posee modos de relación no lineales sino multilaterales.

Localizándonos en el microsistema familiar, coincidimos con Ackerman (1994: 88-90) cuando afirma que tanto la *estructura* como la *calidad* de las RELACIONES FAMILIARES inciden en el desarrollo psico- emocional de los hijos por cuanto regula los impulsos individuales, moldean el sentido de responsabilidad por el bienestar del otro y constituyen ejemplos de actitudes y comportamientos de orden moral y social.

Pero hablar de relaciones familiares supone, a nuestro entender, referirse a un elemento presente en todo proceso de interrelación humana: el *conflicto*, el cual creemos constituye la esencia y dignidad del drama individual que crea a la persona, ya que “son los choques habituales con el medio, las normas impuestas y la integración de nuevas realidades las que forjan la vida personal dándole un cauce específico”. (García Hoz, 1981: 209).

Una fuente de conflictos son precisamente las crisis familiares a las que hacíamos referencia en páginas anteriores – normativas o inesperadas – cuya resolución inadecuada puede generar efectos que se arrastran a través de las etapas que conforman el ciclo de vida de una familia: de constitución, de expansión o transición a la paternidad y de reducción o etapa del “nido vacío” (Vidal: 1991).

En el ámbito de las relaciones humanas intrafamiliares, cuando se agudiza un conflicto puede dar lugar a manifestaciones directas e indirectas de violencia, que se objetivizan de modo especial en los sectores cultural y socio- económicamente más deprimidos (Cedapp- Tarea- Tinkuy: 1993), y que confluyen en un mayor deterioro de las relaciones interpersonales. Dichas manifestaciones son, según el Comité Peruano de Bienestar Social (1986:83):

- a) Arbitrariedad de los padres (que menoscaban la libre determinación de los hijos y utilizan el castigo físico, psicológico o afectivo como mecanismos disciplinarios),
- b) Falta de autovaloración de los padres, y
- c) Extrema diferenciación de roles; siendo el padre quien asume el rol dominador de

la cónyuge e hijos (patriarcalismo).

En relación a la ARBITRARIEDAD DE LOS PADRES, es bastante reconocido en el campo de la Psicología la influencia que tiene la observación de *modelos violentos* (Bandura: 1969: 76 –89) en el incremento de la agresividad, lo cual se da a través de tres procesos distintos pero conexos: imitación vía aprendizaje observacional; reducción de inhibiciones para cometer tales actos al llegar a asumirlos como una manera lícita de alcanzar las metas; y la desensibilización ante la violencia y el sufrimiento ajeno. Años después, Maccoby y Martín (1974, citado por Solé i Gallart: 1998) confirmarían la vigencia de estos elementos en el ámbito de la familia.

En efecto, Rodríguez Rabanal (1992: 44) refiere por investigaciones en zonas urbano – marginales, la estrecha relación existente entre los impulsos agresivos y sexual – destructivos en niños cuyos padres o familiares cercanos tenían conductas delincuenciales y/o la madre ejercía el meretricio. Así, la destructividad y el lenguaje procaz formarían parte del contexto donde estos niños gestan estrategias de supervivencia defensivas, tratando de alcanzar con ello cierto ‘protagonismo delincencial’. Como refiere el mismo autor (1992: 76): “allí donde el ambiente no facilita la afirmación de la individualidad, la violencia garantizaría de algún modo, la posibilidad de dejar algunos rastros de distintividad”.

La misma investigación pone de manifiesto que un estado de orden y obediencia impuesto ‘a como dé lugar’, así como la apelación al castigo como medio de sojuzgamiento, sería expresión de un repertorio formativo usual en este tipo de sectores. En tal sentido, resulta necesaria una evaluación continua y un replanteamiento, si fuera el caso, de las características que asumen la *autoridad* y el grado de autonomía y *libertad* al interior de las familias, por cuanto una formación en exceso represiva no resulta eficaz para eliminar conductas indeseables y posiblemente sólo contribuye a aumentar la ansiedad existente entre padres e hijos y afianzar comportamientos socialmente desviados.

Un caso habitual que expresa las restricciones de elección impuestas por los padres de sectores populares a sus hijos, está dado al no permitirles salir de sus viviendas o encerrarlos en ellas por temor al descontrol de los niños, por un lado, y a interferencias externas en la privacidad del hogar, por otro. El encierro y la prohibición serían garantía de seguridad frente a la sensación de desvalimiento de hijos y padres, aunque finalmente los exponen a impactos mayores - al dar lugar a mentiras y violación de las normas - sin darles la posibilidad de aprender a discriminar y elegir (Rodríguez Rabanal, 1992: 194).

Por otro lado, el desarrollo de la personalidad se encuentra especialmente ligado a las *relaciones afectivas* que se tenga con los padres, las que se expresan, por ejemplo, en el interés y preocupación que los progenitores muestren por los problemas e inquietudes de los hijos, así como en el estímulo brindado ante los logros alcanzados en su desarrollo.

Algunos autores destacan que la naturaleza de las relaciones interpersonales constituyen el factor clave del desarrollo del niño en la familia, más incluso que la propia estructura familiar (Schaffer: 1990, citado por Solé i Gallart: 1998). Y es que “a través de tales relaciones el sujeto va formándose un concepto de sí mismo; se valora o no según lo valoren sus padres” (Sarason, 1993:89).

Otros estudios realizados con niños de 5 a 7 años en zonas urbano – marginales de Lima, ponen en evidencia la frecuencia con que son tratados como si fueran pequeños adultos, estableciéndose una relación escasamente empática que produce en los niños “un sentimiento de infravaloración y de permutabilidad por el que cada niño se siente equivalente a otro, donde lo específicamente suyo no es reconocido y donde para hacerlo necesita someterse a las exigencias impuestas por los adultos” (Rodríguez Rabanal, 1992: 39). De ahí que resulte esencial fomentar desde la familia interrelaciones basadas en el *amor, el reconocimiento y el respeto* a la propia identidad y a las diferencias que exigen los diversos estadios de desarrollo.

Consideramos también de suma importancia la valoración que hacen los padres de sí mismos. En efecto, la AUTODESVALORIZACIÓN – el segundo tipo de violencia familiar mencionado - afecta significativamente la socialización de los hijos tornándola conflictiva y forjando personalidades inseguras e inestables por entrañar una desautorización de los modelos más cercanos y afectivamente más importantes. (De Ajurianguena, 1983: 778).

Considerando que durante su desarrollo la persona adquiere una representación interna del ambiente y de sí misma, una visión del mundo formado en base a todo aquello que ha percibido, aprendido y sentido, tendríamos también aquí un nuevo origen para la formación de personalidades *agresivas* ya que, según algunos enfoques psicológicos, un grupo mayoritario de personas propensas a adoptar conductas violentas está constituido precisamente por aquellos que buscan compensar con agresividad la conciencia de una autoimagen deficiente y que denota, por tanto, muy bajos niveles de autoestima.

Este sentimiento de minusvalía e inferioridad se suele proyectar también a la relación que los padres establecen con la escuela, al delegar en ella la responsabilidad casi total de la formación de los hijos. Un estudio reciente realizado con fines complementarios a los del Plan Nacional de Capacitación Docente – Plancad – (Rodari: 2001) en centros escolares de Lima, concluye que tal delegación de responsabilidades responde a la creencia generalizada de que “son los docentes los únicos o los que más saben y que se encuentran por ello capacitados para decidir lo más conveniente para la problemática de los niños”.

Pero los padres no sólo son modelos de actitudes sino también de normas de comportamiento social y moral. En este sentido, el JUEGO DE ROLES que se da al interior del hogar – y que hemos citado como fuente de un tercer tipo de violencia familiar- constituye un *ensayo* de las funciones que en el futuro podrán asumir los hijos en la sociedad.

Son múltiples las variantes que surgen en el proceso de diferenciación de roles y que van desde aceptar el libre ejercicio de la violencia - especialmente en los varones - como el medio más fácil de solucionar conflictos, hasta *una marcada división del trabajo* al interior del hogar signada por normas de corte machista que otorgan al padre la exclusividad en la *toma de decisiones* frente a una actitud materna en extremo permisiva.

Este tipo de dinámica familiar sanciona cualquier intento de los hijos por establecer un mayor *dominio del medio* que el que les es permitido, sembrando en ellos sentimientos de inseguridad sobre sus capacidades para controlar el futuro y condicionándolos a asumir una visión pesimista y pasiva frente al mismo.

Los estudios realizados por Laurence (1978: 80) demuestran que, por el contrario, el niño que crece en un ambiente de *metas progresivas* y que es recompensado cuando las alcanza, gana confianza en su relación con el tiempo y percibe los logros que se obtienen a través de él no como fruto de la suerte o el destino, sino como producto del esfuerzo y de la capacidad transformadora del hombre.

Asimismo, se conoce que los ambientes en los que se ejerce roles tan contrastantes no proporcionan *una línea educativa clara y consecuente* siendo mas bien un nuevo factor de inestabilidad socio-emocional. Además, la ausencia de roles de transición incentiva a manifestar comportamientos similares sin establecer la necesaria correlación entre *autoridad y responsabilidad*. Por el contrario, “la autoridad aparece vinculada a la responsabilidad sólo en sistemas basados en el logro y en los que no impera la dominación” (Laurence, 1978: 89).

Como coinciden Turiel (1984), Martí y Samper (1995) y Mwamwenda (1992, citado por Solé i Gallart: 1998) - al aplicar los planteamientos de Kolberg al estudio del *desarrollo moral* del ser humano - son especialmente importante las vivencias en ámbito familiar. Los dos últimos concluyen específicamente que los adolescentes

formados en familias donde prevalecen las interacciones sociales positivas, se fomenta la participación democrática, la expresión de sentimientos y la práctica de valores éticos y religiosos, obtienen mayores puntuaciones en índice de madurez moral que quienes pertenecen a hogares en los que se practica una autoridad que los priva de estos espacios, de manera limitante y frustrante.

De ahí la necesidad que los padres ejerzan una *autoridad natural* basada en disposiciones firmes pero equilibradas y consecuentes, y cuyas razones sean claramente expuestas; una autoridad que surja del *respeto y la admiración de los valores* que manifiestan a través de su conducta y que propicie la reflexión sobre los alcances e implicancias de los propios actos. Sólo así la disciplina será realmente, como dice Zig (1993: 89), “aquella experiencia que modela, fortifica y perfecciona”.

Rescatando la opinión de la Dra. Sara Lafosse (1983: 83), consideramos que la vivencia de *interacciones tan asimétricas* en el hogar, a raíz de un inadecuado ejercicio de la autoridad, fomenta la práctica de relaciones *jerárquicas* mientras que percibir un clima signado por la participación y la colaboración *solidaria e igualitaria* estimula, por el contrario, la adhesión a los valores que estas actitudes representan.

Un estudio transcultural en el campo de la *educación en valores* realizado con adolescentes de tres países europeos y dos latinoamericanos (Musito y Fontaine: 1996, citados por Gonzáles Tornaría: 2001), concluye que es alta la correlación entre un clima familiar en el que prima la armonía, el bienestar emocional y el afecto, y el reforzamiento de los valores de comprensión, tolerancia, estima y protección hacia las personas y la naturaleza.

Esta correlación va disminuyendo progresivamente en el caso de hogares caracterizados por preocuparse por el bienestar de las personas más próximas y de aquellos en los que se valora la integridad y equilibrio interpersonal y social, hasta ser mínima en el caso de las familias donde predomina una restricción abierta de

acciones o pulsiones dañinas para otros o que violen expectativas o normas sociales. Ello confirma que la comprensión, el apoyo y la tolerancia son dimensiones centrales de entornos familiares afectivamente constructivos.

Otras investigaciones de los mismos autores revelan que en todos los sectores socio-económicos, la democratización de las relaciones familiares – autoridad, distribución de poder y mecanismos de control – se vinculan directamente con la facilitación de la comunicación y la comprensión entre los miembros de las familias (Musito y Fontaine: 1995, citados por Gonzáles Tornarúa: 2001).

Lo anterior nos da pie para rescatar precisamente el valor de la *comunicación* y el trabajo en *proyectos conjuntos* como medios de acercamiento para propiciar la corresponsabilidad de todos los miembros de la familia frente a las dificultades y el fortalecimiento de los lazos de unión e integración.

Tanto la práctica de relaciones interpersonales edificantes como el restablecimiento de roles sociales equitativos son posibles en tanto se enmarquen en una *atmósfera democrática* (Meyer, 1989: 207-210) en la que se manifieste apertura, capacidad de empatía y una clara intencionalidad de hacer posible aquel elevado nivel de participación al que hacemos referencia. Un ambiente que brinde soportes afectivos pero que mantenga las restricciones y controles necesarios para proporcionar orientación y estructura al desenvolvimiento individual.

El ejemplo de una vida común *solidaria* constituye un elemento primordial en la formación *axiológica* del ser humano porque lo prepara para asumir futuros roles sociales que conllevan una opción, un nivel de *valoración* de lo que es como *persona* y, como señala Andrés (1999: 16), “una forma de entender y actuar en el mundo”.

La relación estrecha entre las experiencias familiares y la forma de valorar la realidad y de proceder frente a ella, la estudian a profundidad Revenga (1992), Martí (1999) y

González -Anleo (1999), coincidiendo que la adopción y estructuración de una jerarquía de valores se remonta a una vivencia específica de relaciones intra-familiares; a una experiencia de participación en determinados estilos de vida. Y es que si bien la familia no es el único contexto donde se educa en valores, el ambiente de proximidad e intimidad que la tipifica, la hace especialmente eficaz en esta tarea.

Como señala J. Capella (1987:413), este proceso no es únicamente producto de la imitación sino se trata de una “transferencia de valores por identificación”, cumpliendo en ello la madre un papel fundamental al ser el primer nexo humano que pone al hombre en contacto con el entorno social. Son varias las investigaciones que subrayan la importancia del cuidado materno y la disponibilidad emocional de la madre para satisfacer las necesidades del niño, en el proceso de socialización primaria, en la constitución somática y psíquica de la persona y en su capacidad para elaborar una gama más amplia de recursos para una existencia creativa. (Winnicott: 1963, citado por Rodríguez Rabanal: 1992).

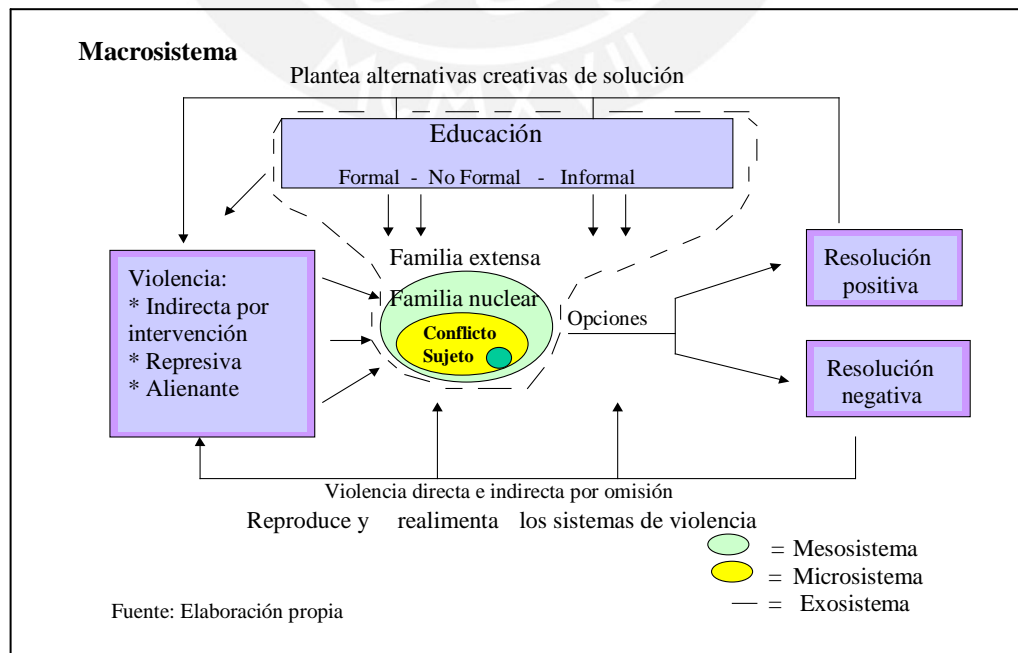
Considerando la existencia de dos posiciones en torno a la educación en valores en la familia (González Tornaría: 2001), una que refiere que los niños interiorizan los valores familiares y otra que, desde una perspectiva constructivista, afirma que los niños son agentes activos en el proceso de construcción de valores, creemos que esta última refleja con mayor claridad el rol de la familia.

Esta lo entendemos por un lado, como espacio de resiliencia que forma a los hijos para resistir y resolver creativamente las tensiones entre pertenencia socio - cultural y diferenciación (García y Ramírez: 1998, citados por González Tornaría: 2001) y porque desarrolla, en mayor o menor grado, la capacidad de los hijos para sobreponerse a las adversidades y satisfacer las necesidades surgidas al contactar con el entorno (Cedapp: 2001). Por otro lado, en toda familia se da una relación transaccional, en doble sentido - aunque asimétrica - entre padres e hijos, en la que ambos *aprenden mutuamente* y que permite a los hijos crear un sistema valorativo propio.

En el caso de la niñez abandonada, todas las variables que hemos venido analizando toman un matiz totalmente diferente. La carencia de ese gravitante primer entorno social que es el hogar, a pesar que la ausencia de las principales figuras formadoras fuera, en el mejor de los casos, ‘compensada’ con la presencia de otros agentes, así como la falta de la red de interrelaciones que este entorno lleva implícita, generan un serio déficit afectivo y psicológico.

Ese déficit se manifiesta en una alteración de los sentimientos de autoestima, amor, protección y defensa, habiéndose constatado que la rebeldía e impulsos destructivos de los niños en condiciones de abandono, son precisamente expresión de sus carencias afectivas (Rodríguez Rabanal, 1992: 47). Este grupo humano constituye así, una población en riesgo físico – moral, expuesta a una influencia permanente e intensa del *entorno educativo espontáneo o informal* con la diversidad de agentes, propósitos y mecanismos que éste ostenta (Chauca y Torres: 1987).

A la luz de las posibilidades de mejoramiento de la dinámica familiar que hemos analizado hasta aquí, es posible descubrir nuevas formas de interrelación familia – sociedad. Luego, el gráfico que presentáramos páginas atrás quedaría como sigue:



Así, si bien la familia recibe los efectos de una sociedad en crisis, tiene la posibilidad de formar sujetos capaces de proponer alternativas creativas para el mejoramiento social o, de lo contrario, formar simples reproductores y realimentadores de las múltiples manifestaciones de violencia percibidas. En ello, la educación como “derecho fundamental del ser humano y condición esencial para la paz y la armonización de las relaciones interpersonales e intersociales” (OEI, 2001: 2), cumple una función preponderante.

De ahí que creemos que es necesario rescatar espacios de educación formal, no formal e informal que brinden a los padres y madres de familia posibilidades para clarificar sus valores y hacer de sus hogares ambientes constructivos y edificantes que ayuden a los hijos a descubrir los propios valores como guía para una actuación segura y consciente en el mundo.

2.3. Importancia de la complementariedad educativa hogar- escuela

Hasta el momento hemos presentado algunos de los múltiples factores extra e intramiliare que intervienen en la formación socio- emocional y axiológica del ser humano y cuya influencia se hace más evidente durante la etapa en la que el hogar es el único medio social en contacto con el niño.

Pero llega el momento en que éste debe incorporarse a aquella nueva comunidad educativa que es la escuela y lo hará llevando consigo una historia vital larga, compleja y dotada de una gama de arquetipos familiares muy diferenciados y a veces contradictorios que repercutirán, en mayor o menor grado, en el éxito con que el niño se integre al ambiente escolar y social en general.

En esta etapa muchos padres, presionados por diversas situaciones – entre ellas, la problemática socio- económica que viven - se concentran más en dar solución a las

mismas y delegan en la escuela la responsabilidad casi total de la formación de los hijos, estableciéndose un nivel superficial y esporádico de *comunicación* con el centro educativo focalizado, generalmente, en el rendimiento académico de los hijos.

Esta situación de desencuentro entre escuela y familia es puesto de manifiesto por Rodari (2001) en un estudio que ratifica el predominio de una relación funcional entre familia y escuela, así como percepciones de mutua desconfianza entre padres y docentes que, aunque poco expresadas, emergen continuamente en comportamientos y discursos en forma de desconfianza recíproca, desacuerdos, rivalidad y poca disponibilidad de cada parte. Luego, es débil aún la imagen de la escuela como institución que COMPLEMENTA, ORIENTA y REORIENTA la formación recibida en la familia y la conciencia que ésta junto con la escuela, deben cumplir una labor sinérgica y co-responsable en la formación de los niños y adolescentes.

De ahí que sea necesario replantear las relaciones entre maestros, padres y autoridades de las instituciones educativas. Se debe superar la tradicional relación orientada sólo a la búsqueda de ayuda o de información específica – de ambas partes – para hacer del centro, mas bien, un espacio de promoción educativa que propicie la toma consensual de decisiones y la participación organizada de los padres de familia desde su experiencia laboral personal.

Por un lado, la escuela no puede ignorar lo que diversos estudios confirman: que la educación no formal ofrecida por las familias tiene más importancia en los niños que el sistema educativo formal (Portois: 1978; Mc Conkey: 1985, citados por Gonzáles Tornaría: 1999). Por otro lado, la familia no debe minimizar el papel que les corresponde ni asumir una actitud pasiva en su relación con la escuela. La innegable existencia de una diferenciación de roles y espacios - que hace que el padre actúe como tal y el docente lo haga en su calidad de docente – no invalida la posibilidad de que ambos asuman un compromiso con miras a promover el desarrollo individual y comunitario, desde el lugar que cada uno ocupa.

Se trata entonces de hacer de la escuela un *espacio generador de alternativas a nivel personal, de relación familia – escuela y de comunidad*. Esto supone concebirla no sólo como un lugar para tomar conciencia sobre problemas vinculados a situaciones académicas, sino como “punto de encuentro para la construcción y propuesta ante la crisis y las diversas manifestaciones de violencia” (Gallardo y otros, 1992: 123).

La adecuada estructuración de la personalidad del sujeto – ahora en su doble faceta de hijo y alumno – requiere por tanto una *unidad y continuidad en los criterios educativos* de modo que la labor formativa de la escuela encuentre resonancia en el hogar y viceversa, es decir, que exista coherencia entre las orientaciones que se le dan en relación a su desarrollo. Esto se pondrá de manifiesto no sólo en la esfera *emocional* sino también en la *social*, observándose en ambas un incremento evidente de las potencialidades del niño o adolescente y, específicamente en el último caso, en una mayor capacidad de ajuste social. (Ríos, 1988: 62- 64; Mosteiro, 1991: 16).

La unidad de cometidos educativos entre el hogar y la escuela será igualmente beneficioso para los *docentes*, ya que el seguimiento de la formación de los niños en sus hogares les proporcionará mayor información y elementos de juicio para manejar con más eficiencia las dificultades que puedan surgir en el ámbito escolar.

Para que se dé una confluencia permanente y sólida de esfuerzos en la tarea educativa es indispensable que los padres descubran y asuman su función como EDUCADORES NATURALES Y PERMANENTES e incorporen nuevos criterios que les permita comprender y encauzar mejor las capacidades reales de sus hijos.

Los padres requieren por tanto, acceder a canales educativos que, a través de elementos no sólo *teóricos* sino fundamentalmente *afectivo – vivenciales*, les confiera *seguridad* para superar exitosamente el desafío de hacer de la familia un contexto humano y dinámico que prepare a los jóvenes para superar creativa y armoniosamente los conflictos y contradicciones que el entorno les presenta.

Existen varios mecanismos que pueden emplear los centros educativos con el fin de establecer y/o fortalecer paulatinamente los lazos de cooperación entre familia y escuela, favorecer el apoyo mutuo, la valorización de todos los actores implicados y la promoción de compromisos. Entre ellos, siguiendo a Mosteiro (1991:18), podemos citar en orden progresivo de complejidad y alcances, los siguientes:

- a) Realización de sesiones informativas del centro.- Aunque tienen un carácter muy general y suponen contactos más burocráticos que personales, constituyen una primera vía de acercamiento a la realidad familiar.
- b) Realización de sesiones de información pedagógica.- El objetivo central es brindar información sobre las actividades pedagógicas que se prevé desarrollar a nivel de aula o de institución, entre las cuales se puede presentar algún encuentro formativo dirigido a los padres de familia. Con este tipo de sesiones, al igual que con las descritas en el punto anterior, se busca despertar la inquietud en los padres/ madres de familia que más adelante facilite su integración a la dinámica escolar.
- c) Relaciones personales con los padres.- Solicitadas a raíz de algún episodio frecuente o anormal en la evolución de la vida escolar o familiar del educando.
- d) Sistema tutorial.- Referido a entrevistas convocadas con cierta periodicidad por el tutor y/o profesor del niño/ adolescente.
- e) Organización de convivencias.- Aunque no necesariamente tengan un contenido formativo sino estén referidas mas bien a excursiones, actividades culturales, recreativas, etc., constituyen una estrategia importante de acercamiento e integración con los padres de familia.
- f) Organización de tertulias, círculos de estudio, etc.- En este rubro se consideran aquellas actividades que respondan a necesidades, intereses, aficiones e inquietudes de los padres de familia. Su finalidad sería motivar de modo más personalizado y

detectar a los padres/ madres más dispuestos para mantener vínculos permanentes con el centro.

g) Implementación de clubes de padres.- Suponen una realización más sistemática de los eventos descritos en el punto anterior, pero con una misión más formativa y orientada a reforzar los lazos de unión entre los padres de familia y entre éstos y la institución. Pueden funcionar al interior del centro o en un local diferente.

h) Desarrollo de ciclos de formación familiar.- Tienen un carácter esporádico y pueden girar alrededor de un problema concreto de la comunidad educativa o surgir a partir de un tema de interés público generado en el radio de acción de las familias. Si afecta a un número significativo de padres puede dar lugar a un ciclo de charlas sobre el tema.

i) Escuela de Padres.- Constituye el paso más serio en el propósito de acercamiento e integración con los padres de familia.

En el tercer capítulo veremos precisamente las características y alcances de las Escuelas de Padres como espacios formativos capaces de favorecer el encuentro e intercambio de experiencias entre instituciones de tanta trascendencia en la vida del ser humano como el hogar y el centro educativo.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN MORAL Y SOCIAL

Las características tan peculiares del contexto social en el que nos desenvolvemos demandan a las instituciones educativas convertirse en centros de confluencia de diversos actores sociales, además de ámbitos impulsores de proyectos de transformación y desarrollo que permitan potenciar las “capacidades de una determinada población para reproducir la vida”. (Gallardo y otros, 1992: 209).

Entre las líneas de acción que pueden desarrollar las instituciones socio- educativas con el fin de proponer alternativas a los efectos que ejerce la violencia presente en el contexto macro-social que envuelve a la familia, se encuentran las Escuelas de Padres. Estas están llamadas a ser centros dinámicos de convergencia de esfuerzos con un objetivo común: la formación de seres capaces de transformar cualitativamente su vida interior y su entorno social.

Desde esta perspectiva, la incorporación de los padres como miembros activos de un quehacer educativo conjunto con el centro escolar requiere de acciones que se

enmarquen dentro de ciertos *lineamientos teóricos y metodológicos* orientados a lograr un cambio en las estructuras valorativas de los participantes que los lleva a convertirse en auténticos difusores de relaciones humanas más fraternas y justas.

Tales lineamientos, además de los tipos, misión y alcances de las Escuelas de Padres en nuestro medio, serán los aspectos a desarrollar en el presente capítulo.

3.1. Una aproximación al origen y diversidad de las Escuelas de Padres

Diversas fuentes (Padres y Maestros: 1996; Calero: 2000; Cedro: 2000) concuerdan en que el origen de las Escuelas de Padres se remonta a Estados Unidos y Francia. Un primer hito lo encontramos en la ‘Asociación de Madres de Familia’ creada en 1815 en Estados Unidos. En 1832 aparece la primera Revista dedicada a la educación familiar de los hijos: ‘Mothers Magazine’, la cual dio pie al surgimiento de muchas otras de similar naturaleza entre 1834 y 1840.

En 1897, la educación de los padres parece tomar mayor relevancia dando lugar al primer Congreso Nacional Parents – Teachers, en el año 1897. En el siglo XX, el surgimiento de nuevos espacios de reflexión sobre el tema de la educación de los padres se traslada a Francia, específicamente a París, donde en 1909 la Sra. Moll – Weiss funda la Escuela ‘Padres – Madres’. Un año después G. Bertier funda la Revista ‘Education’, casi simultáneamente a otros dos acontecimientos en Estados Unidos: la creación de numerosos centros de investigación gracias al apoyo de la Fundación Rockefeller para formar especialistas en la educación de los padres, y la fundación del Consejo Nacional para la Educación de los Padres.

Pero es en 1928 que la Sra. Vérine crea la que es considerada la primera ‘Escuela de Padres’ en el mundo, con el propósito de devolver la confianza a los padres para desempeñar adecuadamente su función educadora, promover un mejor conocimiento

del niño y conciliar los antiguos principios de la autoridad paterna con las ideas de autonomía del niño como persona (Padres y Maestros, 1996: 26). Dos años más tarde se publica el primer libro referido a la educación de los padres - 'L' enfance' -, en cuyo prólogo la Sra. Vérine defiende la necesidad de la formación continua de los padres.

Los primeros cursos para educadores familiares empiezan a desarrollarse de manera regular en 1939, también en Francia, actividad que integra años más tarde como colaboradora a la Universidad La Sorbona, incluyendo ésta a su vez, cursos similares como parte de sus actividades regulares. En 1953 se editó también en Francia una Revista particularmente importante por mantenerse vigente hasta hoy: 'L' Ecole des Parents', siendo la publicación oficial de la Federation National des écoles des parents et des éducateurs.

En los últimos años han proliferado en el mundo las Escuelas de Padres, a los que los progenitores acuden voluntariamente con el deseo de mejorar las interrelaciones familiares, especialmente con sus hijos. Sin embargo, podemos distinguir diversos tipos que hemos organizado según cinco criterios, que son:

- a) *Según los destinatarios*, distinguimos dos tipos de Escuelas de Padres:
 - *Abiertas*: aquellas dirigidas a todos los padres o tutores sin distinción.
 - *Restringidas*: orientadas a parejas que comparten una característica común, por ejemplo, estar en proceso de divorcio, tener un adicto en la familia, etc.)
- b) Por la *intencionalidad del programa* las Escuelas de Padres pueden ser de tres tipos. Las dos primeras mencionadas por la Revista Padres y Maestros (1996) y la tercera identificada por nosotros:
 - *Proselitista*: Son las que buscan servir o favorecer a causas ajenas a la formación de los padres. Son promovidas por instituciones educativas, políticas, religiosas, grupos o tendencias psicológicas, asociaciones culturales, etc., que

incorporan a los padres como elementos activos para difundir la ideología institucional que se pretende inculcar. Las variantes están dadas por instituciones en las que prevalece un fanatismo actuante hasta aquellas en las que predomina el deseo sincero de formar a los participantes como padres.

- *Burocrática*: Caracterizada por funcionar en un local especialmente habilitado para ese fin y tener cierta presencia ‘oficial’ conocida. Además, pasa por largos períodos de inactividad - aunque no se le deja perecer - debido a la incapacidad de organizarla así como a la falta de conductores de grupos y/o recursos. Suelen ser dirigidas por personas que desarrollan actividades más rentables y asumen la Escuela de Padres como una ‘institución de fachada’.
 - *Formativa*: Cuyo propósito es contribuir a desarrollar en los padres de familia las competencias que le permitan establecer relaciones constructivas consigo mismo y con los integrantes de su entorno familiar y social. Aunque se puede dar el caso de organizaciones que impulsan estos espacios por otros intereses, prevalece la intención de aportar a la formación de los padres de familia, ya sea a través de acciones permanentes o por períodos cortos.
- c) Por su *origen histórico*, identificamos tres tipos de Escuelas de Padres (Gonzáles Tornaría: 1996):
- *Técnico- instrumentales*: Priorizan programas comportamentales y de entrenamiento sistemático. Está vinculado al *paradigma socio – tecnológico* impulsado en los años 60 - caracterizado por la importancia asignada al desarrollo económico e industrial - a raíz del cual surgen dos focos de atención: la educación permanente - como vía de democratizar el sistema educativo - y la teoría del cambio que asume a la planificación como método para ayudar a solucionar problemas sociales a través de un proceso deliberado de colaboración entre el que da y el que recibe ayuda, donde educadores expertos y líderes deben conducirse como agentes de cambio.

- *Emancipadora.*- Son Escuelas que aplican la pedagogía emancipadora alemana y la pedagogía de toma de decisiones nacida en América Latina bajo el impulso de Paulo Freire. Ambas rescatan la comprensión y la reflexión sobre el significado de los hechos, así como la presencia del educador en tanto facilitador de procesos y acompañante del participante para que éste descubra sus propios recursos. Responden al *paradigma interpretativo* impulsado en la década del 70 con el deseo que la educación contribuya a vincular al individuo con el mundo cambiante, a través de una visión *socio – emancipatoria*.
 - *Ecléctica.*- Constituye una posición intermedia entre la marcadamente directiva y la plenamente dialógica de los dos paradigmas anteriores. Propone una centralidad en el diálogo como *comunicación* en la que se comparten conceptos y se buscan soluciones y alternativas. Aquí, el educador es el nexo entre las necesidades de los participantes y sus propios recursos educativos, permitiendo que ambas partes - docente y participante - descubran sus propósitos, expectativas y orientaciones recíprocas. Pero además, es un analista crítico que sugiere alternativas sobre formas de pensar y propone nuevas contradicciones, conceptos y situaciones valorativas para analizarlas y, en función de ellas, formular las propias. Corresponde al *paradigma socio- comunicativo* surgido en la década de los 80 y principios de los 90, cuando se toma conciencia que la reflexión crítica es resultado de varios factores.
- d) Según las características del *moderador* (Halpen: 1990; Zingles y Black:1989 e Isambert: 1968, citados por Gonzáles Tornaría: 1999), las Escuelas de Padres pueden trabajar con un moderador:
- *Experto:* Profesional que posee los conocimientos y experiencias que lo califica para estructurar y dirigir el proceso de formación de los padres.
 - *Padre voluntario:* Su ventaja es la capacidad de ser más fácilmente aceptado por otros padres, aunque corre el peligro de resultar muy selectivo en sus

observaciones y tener dificultad para marcar límites en su relación con los participantes.

- *Profesionales y padres voluntarios.*- Si la actividad del moderador es asumida en forma conjunta o intercalada. Reporta una complementariedad de enfoques aunque hay quienes advierten riesgos de tensiones que pueden generarse entre los profesionales y los padres voluntarios, produciendo confusión de expectativas por ambas partes. Esto puede superarse, sin embargo, con ‘cursos de entrenamiento’ o capacitaciones que permiten a los padres voluntarios desarrollar sus capacidades como moderadores.

e) Por la *dinámica generada al interior del grupo*, rescatamos tres (Padres y Maestros: 1996):

- *Académica:* Los temas son presentados con métodos expositivos por expertos, a través de conferencias, charlas, etc., - es decir sesiones discontinuas – centradas en el aprendizaje de contenidos y que responden a objetivos no necesariamente relacionados entre sí. Este tipo de Escuelas corresponde a las denominadas ‘Escuelas para Padres’, en las que estos últimos cumplen un rol eminentemente receptivo.

En contraposición a lo anterior, se tiene dos tipos de espacios que asumen al usuario como actor central de su aprendizaje y que enfatizan una dinámica grupal o uno de tipo participativo:

- *Grupal:* Prioriza la comunicación interpersonal para la toma de decisiones. Parte de las experiencias de los participantes y de la expresión de los propios sentimientos. Son generalmente desarrollados también por expertos pero existe una relación de continuidad y articulación programática en las sesiones. Se identifica como variantes: el grupo espontáneo, libre e incluso irregular en la asistencia de los participantes, hasta los grupos permanentes donde la asistencia individual es básica para su desarrollo.

- *Participativo*: Impulsado por un moderador afectivamente vinculado al grupo de padres. Puede propugnar un programa temático ‘eje’ o insistir más en técnicas grupales pero siendo fruto de la libre elección, sin manipulación externa. Prioriza el denominado ‘encuentro activo’, el cual supone:
 - *un grupo de aprendizaje* con la dinámica interna propia de un grupo.
 - *un grupo más o menos pequeño*, con un promedio de 20 personas, para que nadie se sienta ignorado o marginado, sino mas bien, interrelacionado.
 - *un grupo heterogéneo*, cuyas experiencias, enfoques y posturas diferentes favorecen una actitud de cambio y de realismo enriquecedor.
 - *un grupo libre, democrático, informal* que produce, aporta y expresa sentimientos sin condicionamientos externos al grupo.
 - *un grupo que participa de alguna manera en la elección de los temas* propuestos para su discusión y no los acepta sin saber a dónde los conduce.
 - *un grupo que participa en el diseño* de sus programas, horarios, formas de comunicación, recursos y actividades de la Escuela.
 - *un grupo que se autocrítica*, analiza sus propios objetivos, métodos, normas más efectivas y los modifica grupalmente.
 - *un grupo capaz de tomar decisiones*, que no teoriza sino que trata de crear nuevas actitudes y acciones más eficaces.
 - *un grupo que no prescinde de los contenidos pero que sabe que existe un objetivo mayor que apunta al cambio actitudinal a nivel personal y social*
 - *un grupo con un conductor con triple misión: animador, informador y estructurador de aportaciones de los componentes del grupo.*
 - *un grupo que tiene en cuenta tanto los contenidos a lograr por sesión como la relación personal con los integrantes del grupo. Que sabe utilizar en cada momento los métodos, técnicas, recursos y estrategias para promover el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de actitudes, según se requiera.*

Como puede apreciarse la tercera, cuarta y quinta tipología de Escuela de Padres

responden a diversos modelos de intervención y, por tanto, a determinadas concepción de hombre, de la relación educador – participante, del rol del educador y de la idea de cambio. Dichos modelos de intervención son (Bouchard: 1988, citado por Gonzáles Tornaría: 1999):

- *Racional*: Cuando el monitor es quien posee la *información* y, por tanto, el poder. Da lugar a una relación jerárquica en la que los padres son el objeto de estudio.
- *Humanista*: Considera las *habilidades* de los padres para tomar sus propias decisiones. Aquí, el moderador asume una actitud de escucha empática para favorecer la expresión libre de sentimientos.
- *Simbiosinérgica*: Derivada de la teoría sinérgica de Félix Adam (1984, citado por Díaz: 1994) que destaca el esfuerzo concentrado individual y grupal (reacciones psíquicas, afectivas, motoras y perceptivo – atentas) de todos los agentes que participan en el proceso formativo de los adultos en el logro de objetivos definidos. Establece una relación de interdependencia, reciprocidad, colaboración y reflexión crítica entre el monitor y los participantes, en la que ambos se enriquecen mutuamente en un ambiente grupal no coercitivo y de liderazgo compartido que estimula la ‘autodirección’ de los participantes.

Consideramos que la relación ideal sería precisamente ésta última, de carácter recíproco, donde padres y moderadores aprenden juntos y es que los sistemas de formación de padres reposan cada vez más en la idea de ‘apropiación’ (‘empowerment’, según Rappoport y Rappoport: 1977, citado por Gonzáles Tornaría 1999: 92), por la cual el participante es tan apto como el monitor para conocer y definir sus propias necesidades, aspiraciones y recursos.

En el cuadro siguiente resumimos los diferentes tipos de Escuela de Padres precisando, en los casos necesarios, el modelo teórico del que se derivan.

Cuadro comparativo según tipo de Escuelas de Padres

CLASIFICACIÓN/ CRITERIOS	USUARIOS	DINÁMICA INTERNA
1. Según los destinatarios:		
- Abiertas	- Padres o tutores sin distinción.	--
- Restringidas	- Parejas con una o más características comunes.	--
2. Según la intencionalidad del programa:		
- Proselitista	- Difusor activo de ideología institucional.	--
- Burocrática	--	- Refleja la deficiente organización de la Escuela.
Formativa: * Capacitación	--	- Orientada a formar pp.ff: * por corto tiempo * tendencia al entrenamiento sistemático.
* Permanente		* de modo continuo, integral

Cuadro comparativo de Escuelas de Padres según modelo de intervención

MODELO DE INTERVENCIÓN	CLASIFICACIÓN / CRITERIOS	USUARIOS	MODERADOR	DINÁMICA INTERNA
Racional	3. Por su origen histórico: - Técnico-instrumentales	- Recibe ayuda y colabora con el que la da.	- Agentes de cambio	- Basado en programas comportamentales.
Humanista	- Emancipadoras	- Agente de su proceso autoliberador.	- Facilitador de procesos. - Acompañante del participante	- Vincula al participante con el medio cambiante - Orientado a la toma de conciencia.
Simbio – sinérgico	- Eclécticas	- Participa en su proceso de auto-determinación en solidaridad.	- Nexos entre necesidades de participación y los propios recursos educativos - Analista crítico	- Centralidad en el diálogo.

MODELO DE INTERVENC.	CLASIFICACIÓN / CRITERIOS	USUARIOS	MODERADOR	DINÁMICA INTERNA
Racional	4.- Según tipo de moderador: - Experto	--	- Profesional posee el saber y el poder	- Podría basarse en una relación vertical.
Humanista	- Padre voluntario	- Uno de ellos dirige las sesiones.	- Un padre líder con habilidades sociales	- Propicia un clima de aceptación aunque las interrelaciones sean difíciles de delimitar.
Simbio-sinérgico	- Mixto	- Uno de ellos comparte la dirección de las sesiones con ex - perto.	- Asumido conjuntamente por un profesional y un pp.ff.	- Empleo de enfoques complementarios pero con riesgo de confundir expectativas
Racional	5. Según tipo de dinámica interna. - Académica(*)	- Rol pasivo	-Experto asume rol activo	-Sesiones expositivas discontinuas que enfatizan contenidos y responden a objetivos no interrelacionados.
Humanista	- Grupal	- Rol activo, expresa sentimientos y experiencias	- Experto que promueve la comunicación interpersonal.	-Promueve la toma de decisiones y la expresión libre en sesiones continuas
Simbio-sinérgico	- Participativa	- Participa interactivamente en el diseño y en las decisiones para desarrollar el programa.	-Persona afectivamente vinculada al grupo. Anima, informa y estructura todos los aportes.	- Propugna el 'encuentro activo', el aprendizaje vivencial, la emancipación y el desarrollo de actitudes, en sesiones continuas

(*) Corresponde a las "Escuelas para Padres"
Fuente: Elaboración propia.

En particular, considerando las exigencias que plantea implementar programas de formación de padres en sectores populares, nos identificamos con el modelo simbiosinérgico expresado en Escuelas de Padres promotoras de la función socio –

comunicativa; Escuelas de tipo mixto en las que coexistan momentos conducidos por los participantes, otros en los que sea asumido por el educador – quien, por su formación, se encuentra más habituado a la organización y al manejo de los contenidos del programa – y otros en los que sea conducido en forma coordinada.

Además, resulta básico establecer una dinámica interna participativa que apunte a una real emancipación sin caer en la relación instrumental por la que un educador ‘emancipado’ sabe qué necesitan los participantes y en función de ello trata de ‘liberarlos’. Mas bien, se trata de generar “procesos de autodeterminación en solidaridad” (Masschelein: 1987, citado por Gonzáles Tornaría, 1999: 104), en los que las intenciones del moderador son tan importantes como las del participante.

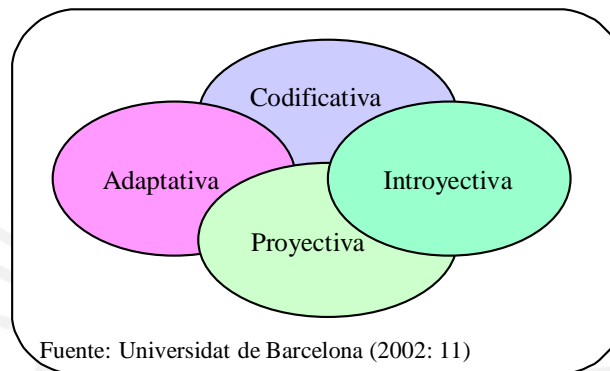
3.2. Lineamientos orientadores para una propuesta de Escuela de Padres

Asumimos la concepción de Capella (1983: 80) en torno a que la EDUCACIÓN es, ante todo, un proceso de *emancipación* mediante el cual sujetos y sociedades trascienden su condición de meros individuos para convertirse en agentes de su propio destino, gracias a su capacidad transformadora. Apostamos en tal sentido, por procesos formativos que permitan a los hombres y mujeres – padres y madres de familia, en el caso específico de la educación de estos agentes – conciliar las potencialidades de su mundo interno trascendente con su capacidad para intervenir en su realidad objetiva - concreta y mejorarla.

La educación, como proceso de reflexión - acción del hombre sobre el mundo que le permite integrarse positivamente a él como ser ‘situado y adaptado’ (Marcel, citado por Capella, 1983: 82), será así un proceso que le permite optimizar las cuatro dimensiones de la persona que, además de estar integradas, suponen diversas capacidades, procedimientos y recursos humanos susceptibles de ser desarrollados en las interacciones sujeto – medio interno – medio externo, y que son (Martínez:1886,

citado por Universitat de Barcelona, 2002: 10):

- * Codificativa: Referida a la captación y codificación de la información.
- * Adaptativa: Que permite la autorregulación del comportamiento y adaptación a patrones establecidos en el entorno.
- * Proyectiva: Permite crear las propias normas y actuar en concordancia con ellas.
- * Introyectiva: La más importante. Permite a la persona ser consciente de sus actos.



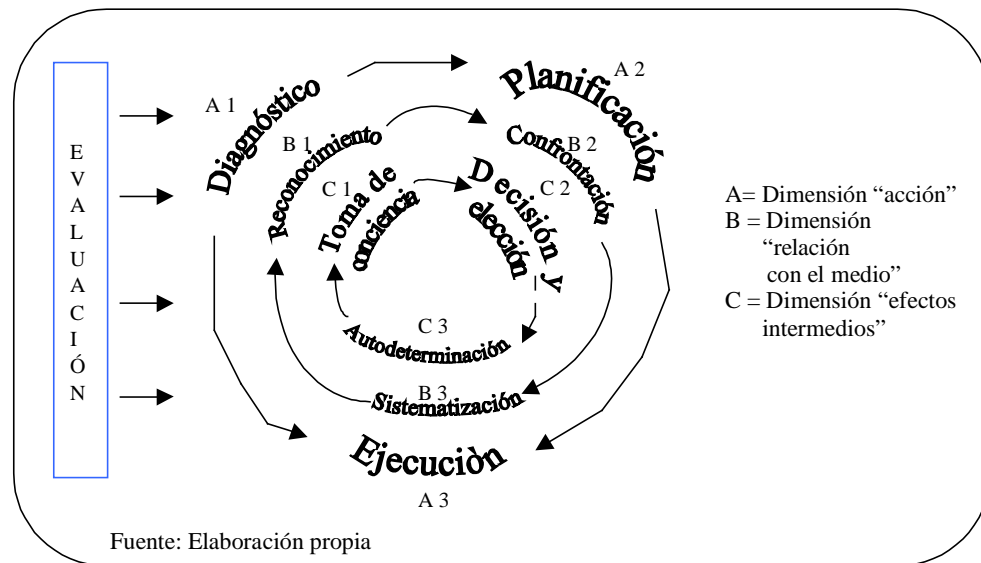
En un mundo signado por la incertidumbre producida por los constantes cambios, es necesario – como afirma Giddens (1994, citado por Universitat de Barcelona, 2002: 17) – que las personas procuremos no sólo ser autores sino dueños de nuestro propio destino, y ésta es una prioridad en la formación de poblaciones adultas.

El término EDUCACIÓN DEL ADULTO o “andragogía” propuesto por Alexander Kapp en 1830, alude a la ciencia y el arte de educar permanentemente al adulto en función de su vida personal, social y trascendente (Monclus: 1997). Esta formación comprende, como precisa Castro Pereira (1990), un proceso sistemático, abierto, intencional y emancipador en el que interactúan tres sistemas:

- a) El aprendiz adulto o participante.- Principal recurso de la acción educativa y administrador de su propio aprendizaje.
- b) El docente andragogo o facilitador.- Persona - referencia llamada a desempeñar el rol de consultor, orientador, agente de cambio, tutor, etc.

- c) El contexto, conformado a su vez, por los cuatro sistemas mencionados en el capítulo anterior: macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema.

La educación no formal de adultos, en particular, supone la interacción de tres dimensiones concéntricas presentes en cada uno de esos sistemas: acción, relación con el medio y efectos internos.



La primera de ellas (acción) comprende los procesos de diagnóstico, planificación y ejecución - a lo cual nosotros añadimos la evaluación como acción permanente - la segunda dimensión (relación con el medio) está dada por los procesos de reconocimiento, confrontación y sistematización; en tanto que los efectos internos lo conforman la toma de conciencia, la decisión y elección, y la autodeterminación.

Como se ve, todos los procesos guardan no sólo una relación secuencial circular sino de progresión gradual lineal entre los tres círculos que se van formando. Así, el diagnóstico - a nivel de acción - supone un proceso de reconocimiento del medio que lleva, a nivel interno, a una toma de conciencia. La planificación, a través de una confrontación con el entorno, permite ejercitar la capacidad de decisión y elección.

Por último, la ejecución hace posible que se sistematice las experiencias derivadas de la relación con el medio y ejercitar la capacidad de autodeterminación.

Esta concepción de educación no formal de adultos – aplicable al trabajo con padres de familia – tiene un carácter empírico normativo. Empírico en tanto contempla variables que se desprenden de la experiencia, y normativo por ofrecer pautas a considerar en los programas para maximizar sus potencialidades emancipatorias.

En esta línea, asumimos el CURRÍCULO como una propuesta para propiciar la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de acciones educativas situadas en un entramado social e histórico determinado que exige, a su vez, una permanente reflexión e interpretación de la práctica. Como propone el enfoque crítico de la teoría curricular (Kemmis: 1986), resulta central tanto la contextualización histórica y social, como la idea del DOCENTE autoreflexivo, comprometido con el cambio y miembro de una comunidad de investigadores críticos; un docente cuya función principal es ayudar a los participantes adultos a desarrollar competencias para un aprendizaje autónomo.

Esto resulta particularmente importante dado que en educación de adultos no se habla de "proceso de enseñanza - aprendizaje" sino de "ORIENTACIÓN - APRENDIZAJE". Por ello los programas de formación de adultos requieren entender el aprendizaje, como señala Capella (199: 158) citando a otros autores, en tanto proceso constructivo (Cobb: 1994; De Corte: 1990), contextualizado (Greer: 1995; Vigotsky:1978), individualmente diferenciado (Riveros:1997), colaborativo (Vigotsky: 1978), acumulativo, autoregulado y orientado a un propósito definido (Shuell: 1992).

A la luz de estos conceptos previos nos centraremos en los aportes que dos grandes líneas de reflexión educativa - la Educación para la Paz y la Educación Popular de Adultos - ofrecen para diseñar propuestas de formación de padres de familia.

3.2.1 Fundamentos filosófico- antropológicos de la Educación para la Paz

Es posible identificar dos focos de origen de la Educación para la Paz (Alba Olvera, 2001: 3). Por un lado estaría el movimiento de la Escuela Nueva de principios del siglo pasado - en un contexto europeo afectado por las consecuencias de la primera guerra mundial – liderando una corriente para evitar la guerra e impulsar una educación para la comprensión; ideal que es retomado por la ONU y, en especial, por la UNESCO después de la segunda guerra mundial.

Un segundo foco generador de la educación para la paz, surge en Europa durante los años sesenta con el auge de las investigaciones en torno a la paz con fuertes repercusiones en el plano conceptual por la reformulación del concepto de “paz” como lo contrario de guerra (paz negativa), para entenderla como ausencia de condiciones de opresión, desigualdad e injusticia en las relaciones humanas (paz positiva). En este proceso de redimensionamiento de la educación para la paz contribuyeron la teoría gandhiana del conflicto, difundida por Galtung y Lederach y años después, los planteamientos de Freinet con la Escuela Moderna, Paulo Freire y su pedagogía para la liberación, A.S. Neill y su experiencia en Summerhill, Lorenzo Milani y su escuela de Barbiana, etc.

En el Perú, las dimensiones alarmantes que va adquiriendo la crisis de valoración, evidencian la necesidad de remover las estructuras no sólo socio- económicas sino morales de la sociedad. Ello hace indispensable la participación conjunta de grupos humanos dotados de una nueva concepción valorativa basada en aspiraciones humanistas y comprometidos con la creación de un nuevo orden social y espiritual.

Desde esta óptica y siendo los valores los elementos catalizadores de acciones transformadoras, su vivencia será requisito para una actuación político - social responsable y solidaria, para una convivencia armónica que haga viable la instauración de una Cultura de Paz.

Conceptualizamos la PAZ - en términos positivos - como “la solución armónica de los conflictos” (Mac Gregor: 1987- b) y como un “proceso de realización de la justicia y la verdad en los diferentes niveles de la vida humana” (Mujica, 1995: 230).

En ese contexto, una Cultura de Paz será aquella en la cual se da la adhesión unánime y sincera de todos sus miembros; un estilo de vida que al fundarse en la solidaridad moral e intelectual de todos los integrantes de la sociedad, busca la vigencia y praxis consciente de lenguajes, conductas y actitudes de paz. Vendría a ser así, lo que Silva Santisteban (1989) denomina “una rehumanización de la convivencia social”.

Si bien una Cultura de Paz supone el establecimiento de una sociedad justa y democrática, basada en el principio de igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos, implica también un compromiso *individual* en la construcción de esta nueva sociedad. Al respecto, L.J. Cisneros (citado por Mac Gregor: 1987-b) precisa que por algo hablamos de ‘Cultura de Paz’ y no de ‘Cultura de la Paz’ ya que, asociando el término ‘cultura’ con ‘cultivo’, la expresión ‘Cultura de la Paz’ se asemeja a cultivo de la vid o del olivo; alude a una acción que recae en un factor externo al cultivador: la planta; mientras que “Cultura de Paz” supone un cultivo en el AGENTE constructor de la Paz: el hombre; en sus disposiciones espirituales, morales y psicológicas que a la postre, serán las verdaderas edificadoras de la Paz.

Precisamente la educación, como actividad humana orientada a la formación integral del ser humano, es un espacio clave para generar aquella TRANSFORMACIÓN INTERIOR –moral y espiritual- que motive y de sustento a una nueva sociedad, lo cual implica, como señala García Hoz (1972: 694), empezar por favorecer el descubrimiento de la PAZ INTERNA como condición necesaria para un equilibrio entre las interacciones sociales.

Una educación que promueva valores de paz se orientará a preparar seres para la transformación pacífica de la sociedad, incidiendo en la necesidad de erradicar el uso

de la violencia en la solución de conflictos e incentivando el conocimiento, internalización y práctica de un factor crítico, utópico pero dinamizador de una nueva cultura: los DERECHOS HUMANOS.

En términos de Mac Gregor (1989:18), esta educación buscará “crear las condiciones que ayuden a los hombres a conseguir su seguridad espiritual, económica, social y política”, en el marco de una sociedad democrática, es decir, apostando por la LIBERTAD, pero también por la IGUALDAD, dado que la democracia es “una apuesta redistributiva del poder, de las múltiples porciones de poder que hay que disputar en una sociedad” (Vargas,1990: 142).

Y es que pensamos que el verdadero servicio a la Paz supone la creación de una nueva CONCIENCIA DEL ORDEN, rescatando en ésta su sentido dinámico de adecuación de actividades con miras a un fin: el fortalecimiento de la JUSTICIA. Esto confirma, a decir de Mac Gregor, la necesidad de entender a la Paz como una auténtica interrelación en justicia (1987-a) y en un clima de *tolerancia* (1995).

Al respecto, coincidimos con García Hoz en que el concepto de ‘TOLERANCIA’ supera la idea de una especie de permiso que se concede a algo poco valioso para existir. La entendemos mas bien como un respeto nacido del amor y aprecio a la *dignidad de la persona*, más allá de su condición cultural, racial, religiosa o política; un valor que asegura y respeta el derecho a ser distinto.

Lo anterior permite comprender la prioridad que otorga la Educación para la Paz a la promoción de un valor que de alguna manera integra a varios de los mencionados, la SOLIDARIDAD, cimiento sobre el que se afirman otros valores sociales y que está llamada a dar sustento a la integración nacional. Y es que si bien la Solidaridad – ‘horizonte utópico del hombre como ser en relación’- nace de una relación madura del hombre CONSIGO MISMO: afirmación del Yo, adquiere sentido en tanto culmine en un compromiso con el ‘OTRO’ para cambiar la realidad (Bartra, 1987: 306).

En vista de esto, la Educación para la Paz se abocará a estimular en los educandos la identificación de aquellos ‘otros’ en toda la naturaleza estableciendo una correcta relación con ella y fomentando la responsabilidad de pasar de entes agresores a *hombres solidarios con la vida*. Además, como precisa Raths (1975:91), hablar de solidaridad remite necesariamente a un proceso que conduce a la persona a *optar libremente* por la adhesión a una causa o ideal noble siempre que sea asumido *responsablemente*. Se visualiza así la estrecha correspondencia que existe entre la solidaridad y otros dos valores de gran relevancia en contextos como el nuestro y que son plenamente rescatados por una Educación para la Paz: libertad y responsabilidad.

Teniendo en cuenta las características de la realidad nacional y asumiendo la Paz como un factor estrechamente vinculado con el desarrollo (UNESCO: 1999) y como tarea y compromiso del hombre consigo mismo y con su entorno, consideramos que:

Educar para la Paz exige suscitar el reconocimiento de sí mismo y de los otros como personas; el reconocimiento de nuestra complejidad y diversidad (social, económica, política, cultural, racial, etc.) como aspectos potenciales de conflicto. (Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz, 1989: 32).

En efecto, cada vez es mayor el consenso en la comunidad internacional que educar para la paz supone, a su vez, educar para la interculturalidad, para la erradicación de las relaciones de exclusividad entre grupos culturales, para el establecimiento de condiciones sociales que permitan un “diálogo real y no sólo formal, entre iguales, basado en el respeto a los derechos humanos y a las diferencias” (Etxeberría: 2001).

En esa línea, todo programa de Educación para la Paz y los derechos humanos supone trabajar tres grandes aspectos que retomamos de Miranda (1988: 63), y que son:

a) Analizar críticamente las amenazas que existen para el desarrollo de la vida y explorar *formas alternativas de convivencia*. La educación deberá entonces proporcionar elementos que permitan resolver dilemas vinculados con las

posibilidades y limitaciones personales y sociales para encontrar la identidad y permitir el más amplio desarrollo personal y social.

b) Integrar a la experiencia vital valores, actitudes, conocimientos y comportamientos orientados a la *vivencia de los derechos y las obligaciones*, así como a la construcción de códigos referidos a la libertad, la justicia y la solidaridad. Ello, creemos, implica investigar el trasfondo cultural y las significaciones con que solemos enfrentar las normas de convivencia, a fin de tener una visión crítica capaz de proponer alternativas creativas para un desarrollo social más humano.

c) Organizar los factores que intervienen en el proceso educativo, enfatizando la *participación del sujeto en el proceso educativo* y orientando las actividades y materiales a activar su capacidad de encontrar respuestas a los problemas cotidianos.

En particular, llevar a la práctica una Educación para la Paz que responda a las exigencias y retos esbozados demandará, como apunta K. Kohle (1974: 93- 94), un estilo pedagógico que incorpore y adapte los aportes de las distintas ciencias relacionadas con la Paz, teniendo como objetivos:

- a) Ayudar al sujeto de educación a *controlar su potencial agresivo* y a superar las frustraciones; lo cual conlleva eliminar toda educación represiva.
- b) Favorecer el desarrollo de la *conciencia acerca de los conflictos*, sus causas y la mejor manera de superarlos.
- c) Contribuir al surgimiento de una ética que asuma como valores fundamentales a *la persona y la vida humana*.
- d) Estimular el *análisis crítico* de las manifestaciones ideológicas a las que está expuesto todo sujeto, al integrar grupos macro y micro- sociológicos.
- e) Promover una *disposición favorable* a la labor de *concertación* de organismos internacionales cuyos objetivos concuerden con los de una Cultura de Paz; y
- f) *Educar para la justicia y sensibilizar contra la injusticia* en sus múltiples manifestaciones. Ello supone, a nuestro entender, mantener una actitud de

asombro, repudio y denuncia ante situaciones de violencia percibidas en el entorno.

A los objetivos anteriores, incorporaremos cuatro por ser muy significativos para la naturaleza del estudio que venimos realizando (Godenzzi 1999: 131; Mujica 1995: 238; Cueto 1993: 189; Palos 2000: 4):

- Desarrollar una *pedagogía del encuentro*, que abarque la totalidad de la experiencia humana y cuyos ejes sean el intercambio y el diálogo permanente consigo mismo, con los otros ('encuentro intercultural') y con el mundo.
- Practicar una '*pedagogía de la ternura*' orientada a desarrollar afectos y sentimientos básicos, empatía con los otros, respeto y solidaridad 'que permitan curar heridas y mirar adelante con ojos nuevos'.
- Promover la *convivencia democrática desde la familia*.
- *Fortalecer valores pro - sociales* a través de estrategias a nivel afectivo, cognoscitivo y conductual.
- *Educar desde y para la acción*, es decir, encauzar la actividad y el espíritu hacia la consecución de resultados útiles para construir la paz en la sociedad.

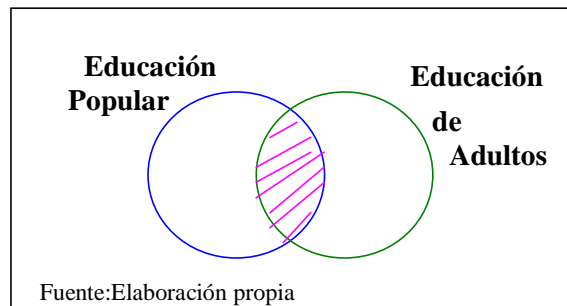
Como se observa, los principios axiológicos que subyacen en los aspectos delineados propugnan – vía transformación interior y un compromiso consciente con valores de paz- el pleno ejercicio de relaciones tanto INTRA E INTERPERSONALES como INTERSOCIETALES más armónicas y justas.

Seguidamente presentamos soportes teóricos que, desde un ángulo diferente, aportan nuevos criterios para la formación de adultos plenamente integrados al proceso de *cambio* que la realidad demanda.

3.2.2. Rescatando los principios rectores de la Educación Popular de Adultos

Por la naturaleza del presente estudio, circunscribimos nuestras reflexiones al ámbito

de la Educación Popular de Adultos, es decir, al sector de confluencia de las dos corrientes pedagógicas que le dan origen, reconociendo que existen otros sectores que les son exclusiva y excluyentemente propios.



Definimos la EDUCACIÓN DE ADULTOS como un conjunto de procesos educativos que, más allá de la naturaleza de sus contenidos, niveles o metodologías, en la esfera formal o no formal, tiene como propósito potenciar en los individuos denominados 'adultos' sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y generar un cambio de actitudes y comportamientos en una doble dimensión: *el desarrollo individual y el mejoramiento socio - económico y cultural de sus contextos* (Valer y otros: 1883; UNESCO: 1999 citado por Ministerio de Educación: 2000).

Pero además, la educación de adultos es parte medular de un proyecto global de educación permanente que asume al hombre como agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y sus reflexiones (UNESCO: 2000). En esa perspectiva, un proceso formativo de adultos trasciende la idea usual de una formación temporal, discontinua y/o supletoria de procesos correspondientes a otros niveles, para asumir un carácter más permanente y trascendente.

Entre sus principales características se tiene la capacidad de congregar a grupos heterogéneos en términos etáreos, de origen y de intereses, la prevalencia de un aprendizaje centrado en el intercambio de información, así como el constituir un proceso al cual el sujeto de educación se incorpora en forma voluntaria.

Como reseña García Huidobro al referirse a la evolución de la Educación de Adultos en América Latina (citado por Cussiánovich, 1987: 119), se perciben dos tendencias consolidadas y una emergente: la primera que denomina ‘tendencia hacia la integración’ basada en corrientes modernizantes e intervencionistas propuestas por la teoría de la marginalidad, una segunda sería la ‘tendencia liberadora’, basada en un enfoque histórico- estructural y en la teoría de la dependencia y una tercera que viene a ser la EDUCACIÓN POPULAR.

La preocupación central de la Educación Popular es dar respuestas a las necesidades socio- culturales y políticas de los sectores más deprimidos. En coherencia con ello concibe a la educación, al igual que la Educación de Adultos como un proceso COLECTIVO, COMUNITARIO E INTEGRAL pero orientado al desarrollo de la CAPACIDAD TRANSFORMADORA del hombre respecto a las condiciones que impiden la satisfacción de las necesidades básicas de la población. Es, además, como enfatiza Dennis Sulmont (citado por Azcueta, Iguñiz y otros, 1983: 43- 44), un proceso no sólo dirigido a los sectores populares sino también, y principalmente, producido por ellos.

Esta definición de educación, suscribiendo a Victoria Camps (1995), tiene como todas, una connotación ideológica. Y es que si educar es formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en determinada dirección, las finalidades educativas reflejan valores, opciones, preferencias y elecciones; luego, la educación no puede ni debe ser neutra. Es lo que Freire (citado por Torres, 1988:70) denomina la *politicidad de la educación*, por la cual “no es posible siquiera hablar de una dimensión política de la educación pues toda ella es política”.

Como precisa Leis (2000: 79- 80), la educación es una de las tres dimensiones de la práctica transformadora, orientada a acrecentar y consolidar las capacidades individuales y colectivas de los sectores menos favorecidos, para potenciar su participación activa en propuestas de desarrollo local, regional y nacional. Tales

dimensiones son:

- a) *Dimensión del descubrir, reconocer.*- De tipo investigativa, orientada a la recuperación y revalorización de la memoria histórico- social.
- b) *Dimensión del apropiarse.*- De naturaleza netamente pedagógica.
- c) *Dimensión del compartir, explicitar.*- De naturaleza comunicativa.

En ellas existen relaciones de subordinación de acuerdo a las intencionalidades y particularidades del contexto, objetivos y sujetos, siendo lo importante la integralidad y el saldo en términos de acción transformadora.

Para ello la práctica educativa popular busca generar, como refiere Pinto (1990: 18-20), un proceso de CONOCIMIENTO DIALÉCTICO al interior de la comunidad educativa que lleve a una apropiación y a una recreación de la propia realidad para que, enriqueciendo su práctica con aquello que la ciencia y la tecnología ponen a su alcance, pueda plantearse objetivos de transformación social. Y es que, como se sabe, desde sus orígenes esta corriente educativa ha cuestionado la utilización del *conocimiento como fuente de poder* y dominación para sojuzgar a las sociedades.

La intención básica de la Educación Popular es entonces devolverles la palabra a esa gran mayoría relegada dándoles la oportunidad para ‘una apropiación múltiple’ de elementos teóricos, instrumentos técnicos y fundamentos metodológicos que les permita *re- crear* los procesos formativos en su labor diaria vía un ejercicio continuo de AUTOFORMACIÓN. El efecto multiplicador que ello genera garantiza las perspectivas de permanencia que alientan a la Educación Popular. (Jara, 1996: 32).

Otro aspecto central es la concepción de que no existe una línea divisoria entre ‘el que sabe’ y ‘el que no sabe’, entre conocimiento científico y saber popular. Ello impulsa un proceso formativo que busca que los sujetos no sólo comprendan su realidad sino que recobren *confianza en sí mismos* valorando y apreciando su propia *dignidad*. Esto es entendido como base para su *afirmación y rebelión* ante aquellas

formas de violencia que atentan contra el pleno ejercicio de sus derechos.

En el término ‘rebelión’ (Freire, 1986: 91), no se enaltece su connotación pasional e irreflexiva sino, por el contrario, se le asume en el sentido más humano de la expresión: como “síntoma de asunción, una introducción a la plenitud que conduce a luchar por el paso de posiciones ingenuas hacia actitudes más indagadoras, creadoras y críticas”. Ello supone vivenciar un proceso de ‘concienciación’ es decir, un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender y analizar realista y críticamente la ubicación de cada ser humano en la naturaleza y en la sociedad, siendo capaz de establecer comparaciones con otras situaciones o posibilidades que los inspire para una acción eficaz y transformadora (Barreiro, 1993: 14).

Esta real TOMA DE CONCIENCIA es, para autores como G. Gutiérrez (1994: 104), un medio que al permitirle al hombre comprender numerosos procesos, lo *libera* de aquellos conflictos internos surgidos del choque entre legítimas aspiraciones humanas que no pueden concretarse y las contradicciones o restricciones planteadas por un universo socio- cultural diferente que es muchas veces agresivo en relación al propio.

Ello supone arribar al tercer y más alto grado de comprensión de la realidad identificado por Freire (1986) - caracterizado por la profundidad en la interpretación de problemas, las explicaciones causales, la apertura a revisiones y la práctica del diálogo- dejando atrás el nivel de ‘transitividad ingenua’ - asociado a la simplicidad en la interpretación de problemas, la frágil argumentación y la fuerte inclinación al agregarismo – y, el nivel más simple de ‘transitividad de conciencia’, centrada en las formas más vegetativas de la vida.

Así, “la toma de conciencia es un jalón en la conquista de la libertad”, libertad para un ejercicio consciente de los derechos, para cuestionar las relaciones de desigualdad y marginación; y, como diría Portocarrero (1990) - al referirse a tres tipos de respuestas coexistentes en la sociedad peruana – para optar por la acción en lugar de

la queja y el silencio.

De ahí por qué se privilegia una actitud crítica frente al conocimiento y a la realidad: por ser ella una “eterna vigilante de toda experiencia de injusticia” (Huamán, 1991: 30); una vía para promover la legitimidad del sueño ético – político de crear una sociedad esencialmente democrática perfilada gracias a la “denuncia de cómo estamos viviendo y el anuncio de cómo podríamos vivir” (Freire, 2001: 131)

La vinculación entre *consciencia crítica* y *consciencia política* resulta así, bastante clara y ésta última adquiere rasgos de actividad TEÓRICO- PRÁCTICA por cuanto, al ser consecuencia natural de una reflexión y toma de conciencia, se desarrolla una intencionalidad para participar en la historia (praxis política) como ‘actor’ y ‘autor’ impulsado por un espíritu de cambio y de solidaridad.

Todo proyecto de Educación Popular plantea, como dicen Pinto (1990: 19-20) y Boggio y Palacios (1990:38), tres exigencias:

- a) Desarrollar una *educación de cara a la vida*, no limitada por el saber académico sino que genera altos niveles de autonomía y que se nutre de los diferentes y complejos saberes constitutivos de la realidad y de las grandes mayorías, en el campo de la salud, la alimentación, la vivienda la producción, etc.
- b) Promover la creación de *nuevos saberes y estrategias de cambio social*, es decir, superar la lógica del saber académico para arribar a un proceso de esclarecimiento y aporte conceptual vía interpretación de la realidad y de sus problemas concretos.
- c) *Educar en y para la superación del conflicto y la confrontación.*- Esto es, que si bien es importante recoger elementos de consenso a través de momentos de síntesis, es también necesario trabajar las discrepancias rescatando los disensos y la diversidad, valorando lo particular de las necesidades. Ello supone ver el consenso no como una verdad inamovible sino como una construcción permanente.

En tal sentido, la Educación Popular busca *fortalecer la tradición cultural* de los sectores a los que atiende; recuperar y dinamizar su visión del mundo, sus conocimientos y dominio de la naturaleza. Esta valoración refuerza su IDENTIDAD y COHESIÓN como grupo social, a la vez que promueve su capacidad de auto- gestión y AUTO- DETERMINACIÓN para plantear alternativas, tomar decisiones y ejecutarlas superando los múltiples retos que la dinámica social actual les impone.

Precisamente, frente al constante cambio de la realidad (punto de partida de la educación popular) hay quienes hacen un llamado a '*deconstuirla para reconstruirla*' y fortalecerla desde la tradición pero a la luz de las nuevas realidades globalizadas. Mejía (2001) identifica diez tareas prioritarias a desarrollar en este proceso de readecuación y desaprendizaje de algunas percepciones u omisiones en los que ha incurrido la educación popular, varias de las cuales han sido reconocidas por el mismo Freire (2001) en la última etapa de su vida, que son:

1. No convertir las diferencias en antagonismos irreconciliables y generar, mas bien una recomposición temática que no sea la suma de todas las tradiciones sino la ampliación de ellas en lo que hoy es vigente.
2. Considerar que la práctica no es el único criterio de verdad ni la única fuente de conocimiento, sino más bien la *reflexión* que se haga sobre ella. Sólo así se podrá formar un cuerpo teórico – práctico en construcción permanente con posibilidades de generalización y replicabilidad.
3. Reconocer las *nuevas formas de exclusión, segregación, discriminación y dominación* propios del mundo moderno.
4. Investigar y descubrir la relación entre lo *metodológico y lo pedagógico*, en función del trabajo con grupos de base, activistas, intelectuales, etc.
5. Realizar una relectura de la manera de entender y hacer *política* yendo más allá de los esquemas tradicionales.

6. Superar la noción del horizontalismo en la relación educativa basada en la igualdad, reconociendo a las *diferencias culturales* como punto de partida y a la *comunicación* como parte del proceso educativo y no sólo como instrumento.
7. Otorgar a los procesos subjetivos la misma relevancia que a los de tipo objetivo, ampliando la concepción de ‘necesidades’ por no circunscribirse a las básicas.
8. Identificar y eliminar las ideas y formas de *poder* presentes en las prácticas educativas populares (‘micro – poderes’).
9. Dotar de mayor capacidad retroalimentadora a la educación, a través de procesos investigativos para la construcción de un cuerpo teórico – práctico más riguroso, que supere la idea de metodologías únicas y permita generar diálogos transdisciplinarios para construir un campo con identidad propia y con proyección aplicativa.
10. Redimensionar el quehacer de la educación popular y descubrir en los procesos sociales las posibilidades de reconstrucción de sus conflictos y tareas, leyendo las nuevas relaciones sociales que subyacen en los discursos tecnocráticos y denunciando críticamente las situaciones que afectan a los desheredados.

No obstante el camino por recorrer, los fundamentos de la educación popular continúan vigentes pues, retomando a Freire, se trata de:

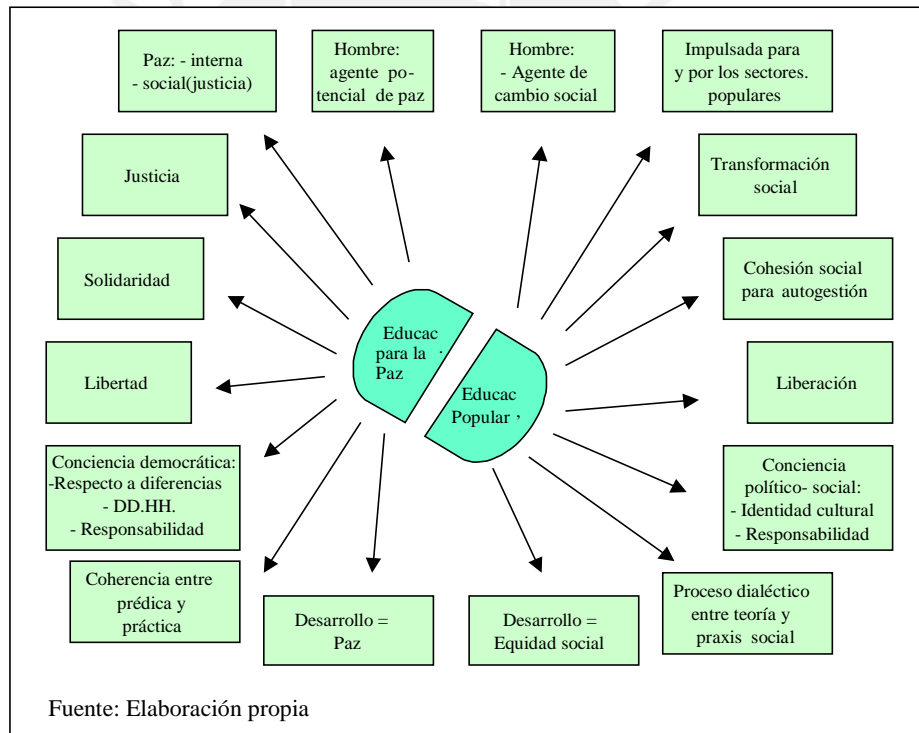
Educar para la decisión, para la responsabilidad social y política. Brindar al hombre oportunidades para la discusión valiente de su problemática y de su inserción en ella (...); advertirle sobre los peligros de su tiempo de modo que, consciente de éstos, pueda participar con mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en su sindicato, en su comunidad. Esto implica ayudarlo a aprender democracia en la propia vivencia de la misma. (Freire, 1986: 88).

Como lo expresara el Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEAAL (1988), la *democracia* es entendida como un proceso permanente de socialización de los bienes esenciales para la producción del conocimiento, los afectos, las identidades, etc., que implica desarrollar un ‘saber y un poder’ reflejado en una

ampliación de las relaciones humanas tendientes a la plena *autonomía social*. Ello supone favorecer la adopción de actitudes solidarias generadoras de relaciones justas, base real para el establecimiento de la paz. En términos de Freire:

La lucha por la paz no significa lucha por la abolición, ni siquiera por la negación de los conflictos, sino por la confrontación justa, crítica de los mismos y la búsqueda de soluciones concretas para ellos (...). La paz no precede a la justicia. Por eso, la mejor manera de hablar a favor de la paz es hacer justicia. (Freire, 2001: 143)

Tanto en la Educación para la Paz como en la Educación Popular de Adultos subyacen principios complementarios que podemos resumir en este esquema:



3.3. Lineamientos didáctico- metodológicos para una Escuela de Padres

Hasta el momento hemos presentado algunos lineamientos teóricos que, por sus alcances y por el grado en que responden a las exigencias sociales y morales de

nuestra realidad, consideramos válidas para sustentar las acciones educativas de una Escuela de Padres. Veamos cuáles son las PROPUESTAS DIDÁCTICAS a que estos lineamientos dan lugar, enfocándolas siempre desde las dos dimensiones que hemos venido trabajando: la Educación para la Paz y la Educación Popular de Adultos.

3.3.1. Criterios didácticos promovidos por la Educación para la Paz

El planteamiento didáctico central de la Educación para la Paz consiste en tener precisamente a este valor como eje de articulación que imprima sentido a las experiencias educativas de modo que éstas permitan “intuir la paz como el modo de ser de las relaciones interpersonales” (Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz, 1989: 31).

De ahí por qué se enfatiza la necesidad de *‘humanizar’* o *‘personalizar’* (Raths: 1975) el proceso educativo – a nivel de objetivos, relación docente- alumno, metodología y contenidos- ofreciendo condiciones para el pleno desarrollo afectivo, intelectual, social y moral del sujeto de educación.

Una personalización a nivel de OBJETIVOS supone formularlos en función de las *inquietudes y requerimientos* - previo diagnóstico - del grupo humano con el que se va a trabajar y orientarlos de modo que les permita *clarificar sus valores* y percibir el logro paulatino de las propias metas de aprendizaje.

La formación de seres adherentes a la paz demanda también personalizar la relación DOCENTE – PARTICIPANTE, lo cual exige que los primeros, como modelos reales, cultiven y manifiesten actitudes de autenticidad, coherencia, autocrítica, tolerancia, empatía, comprensión espíritu de justicia; es decir, que sean educadores que VIVAN lo que proponen como valor. Además, como sostiene Isambert (1994: 71) “en un período en que los métodos de educación de los padres son todavía sumamente

inseguros, la personalidad del educador será un elemento clave para el éxito o fracaso de las actividades a desarrollarse” constituyendo, además, base para un clima didáctico que satisfaga las necesidades de *aceptación y respeto* de los participantes.

Para que esto suceda, el educador - como auténtico facilitador del aprendizaje- debe propiciar el *diálogo clarificador* e incidir en el fortalecimiento de la *autoestima*. Asimismo, la práctica de una *autoridad no vertical y la confianza* que inspire el docente no sólo permitirá liberar potencialidades sino promover un “autodesarrollo y un enriquecimiento afectivo que afiance en los participantes el sentimiento de sus propias posibilidades y de lo que otros esperan de ellos” (Ríos, 1988: 30).

Se trata, en tal sentido, de *democratizar la vida cotidiana* de los participantes y de abrir espacios para la comprensión y la articulación con el proceso de democratización en el contexto macro-social. Esto supone recoger, respetar y dar sentido a las diferencias de los usuarios – tanto social como individualmente – particularmente a las *diferencias* de género, así como a las étnicas y generacionales. Asimismo, creemos que debe ser una educación para el trabajo en común, que sensibilice para valorar la *construcción colectiva*.

Siguiendo esta línea, personalizar las ACCIONES METODOLÓGICAS presupone el establecimiento de un *ambiente didáctico reforzante* que, atendiendo las *diferencias individuales*, ofrezca experiencias que fomenten el respeto a las ideas ajenas, que estimulen la reflexión y el cuestionamiento en torno a las propias conductas privilegiando, ante todo, la interiorización y la vivencia de valores de paz.

En tal sentido, Raths (1975) precisa la necesidad de brindar las condiciones para que la adhesión a estos valores sea producto de una *elección libre* que se sustente en una adecuada información y contraste con otras alternativas de modo que pueda culminar en una actuación consistente que denote que los participantes realmente han integrado aquellos valores a su experiencia vital.

En el caso específico de la solidaridad, los participantes deben tener acceso a experiencias que les permita *afirmar su 'yo'*, conocer y compartir otras problemáticas pero sobre todo, que incentiven una actuación concreta en la superación de las mismas. De allí que el empleo de estrategias *socio- integradoras* y *participativas* resulten útiles para fomentar comportamientos co - responsables y cooperativos.

En general, el criterio para el diseño de actividades y recursos didácticos es el de asignarles un carácter *abierto o semi- estructurado* que les permita nutrirse de una doble fuente: la realidad cultural del grupo de participantes y las vivencias éticas, científicas y jurídicas de la sociedad. Dotados de estas características los procedimientos activarán la capacidad para elaborar conceptos propios y encontrar respuestas a los problemas de la sociedad en que se está inmerso (Miranda: 1988).

Otro nivel de personalización es el de los CONTENIDOS. Al respecto, practicar una Educación para la Paz requerirá abordar *temáticas concretas y cercanas* al grupo, que susciten interés e induzcan a arribar a una postura analítico- crítica personal. Un mecanismo valioso consiste en rescatar las *situaciones conflictivas* inherentes a la vida cotidiana (intrafamiliares, intrasociales e interestatales) y propiciar la evaluación de sus manifestaciones concretas con la intención de “dilucidar reflexivamente, los nexos causales de las dependencias generadas por prejuicios, conflictos y mecanismos de agresión, y posibilitar una conciencia más racional y emancipada de las mismas” (Rohrs: 1977).

Simultáneamente se puede plantear la reflexión en torno a *modelos ejemplares* prestigiados y significativos, pues ello permite “contemplar las manifestaciones mediante las cuales hombres y mujeres viven sus derechos y obligaciones y construyen sus códigos de libertad, justicia y solidaridad” (Miranda: 1988).

A nuestro entender, un último pero no menos importante nivel de personalización es el de la EVALUACIÓN. Educar para la paz implica practicar una evaluación que no

valore únicamente los resultados ni los logros de tipo cognitivo y que sea, por el contrario, *permanente e integral*, promotora del reconocimiento de los avances en el ámbito *formativo* y que genere los más amplios grados de *participación* de los educandos en relación a sus aprendizajes. Además, será necesaria una evaluación que no propicie la competencia sino más bien una *auto-competencia* basada en la superación de los propios logros en lugar de los ajenos. (Godefroy y Suárez: 1990).

En síntesis, Educar para la Paz implica, como señala José Palos (2000):

- Generar situaciones que favorezcan el desarrollo de la *autoestima* como base importante de interrelaciones personales y sociales asertivas.
- Propiciar situaciones que favorezcan *la comunicación y la convivencia* al interior y al exterior de los contextos de pertenencia.
- Propiciar experiencias concretas para *la práctica de la paz y la solidaridad*.
- Crear *climas democráticos* en las aulas y al interior de la institución.
- Fomentar la reflexión, el *intercambio de opiniones y la argumentación*.
- Favorecer la *comprensión y tolerancia* a los puntos de vista diferentes.
- *Consensuar* y estimular el respeto a las normas de convivencia.
- Promover el *trabajo en grupo* y los proyectos colectivos.
- Utilizar técnicas para favorecer el *desarrollo moral*: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones, juegos de simulación, etc.

Percibimos así que todos los criterios didácticos presentados apuntan a educar en lenguajes, actitudes y conductas de paz (Naani y Economi, citado por Ferrazzi: 1993) y delinear un ambiente formativo en el que cada elemento y agente es testimonio del mensaje de una convivencia democrática, responsable y solidaria; esencia de una Cultura de Paz.

3.3.2. La praxis educativa desde la óptica de la Educación Popular de Adultos

Las propuestas didácticas desde el campo de la Educación Popular de Adultos giran en torno a muchos principios considerados por la Educación para la Paz pero insistiendo más en la necesidad de impulsar en los sujetos de educación su capacidad de asumir convicciones propias para arribar a una visión crítica totalizadora de la realidad y de la práctica social. Esto implica elevar el nivel de consciencia y de organización popular desarrollando una VOLUNTAD POLÍTICA reflexiva y consciente que conduzca a una autonomía tanto de orden ideológico como práctico (Mejía, 1990: 68- 70).

En la praxis educativa concreta eso se expresa en un interés por desarrollar la capacidad de interacción crítica y transformadora con la realidad, a través de programas con OBJETIVOS, DURACIÓN E INTENSIDAD FLEXIBLES, y el empleo de una METODOLOGÍA DIALÉCTICA que de lugar a un proceso *teórico - práctico sistemático y científico* para el conocimiento de problemáticas concretas, además de ser *flexible* y CREATIVA para implementar acciones acordes con las necesidades del grupo humano atendido.

Esto supone, según Jara (1996), no sólo llevar a cabo acciones que, como lo propugna la Educación para la Paz, partan de las experiencias, necesidades y conocimientos de los participantes para facilitar el acercamiento a los elementos teóricos pertinentes, sino que favorezcan el retorno al punto inicial con una visión enriquecida e innovadora respecto a la realidad.

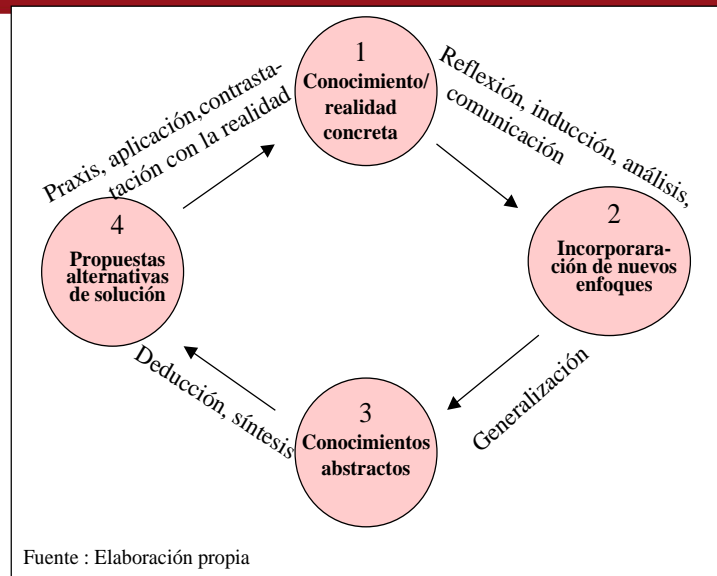
En este contexto, lo que desde la Educación para la Paz se enuncia como “diagnóstico” de las características de los usuarios, supone desde la óptica de la Educación Popular, la práctica de *experiencias vivenciales y técnicas participativas* - que propicien tanto uso creativo de recursos didácticos y dinámicas grupales - para detectar problemas e inquietudes y generar un ambiente favorable para la expresión

libre de opiniones, que culmine en un compromiso colectivo de interpretación, análisis y síntesis de la información a la que se haya accedido (Alforja: 1992).

En efecto, existen experiencias muy exitosas en el campo metodológico de la Educación Popular de Adultos en nuestro medio (Chauca y Torres: 1987; Cussiánovich: 1991; Rogovich: 2000) que evidencian la eficacia de combinar técnicas participativas con momentos destinados a la *investigación* sistemática. Este proceso, respetuoso de la autonomía en el aprendizaje y en la elaboración del propio conocimiento es, sin embargo, GUIADA por un agente externo (moderador, en el caso de las Escuelas de Padres), para facilitar justamente la sistematización de experiencias y centrar el análisis en los aspectos medulares u objetivos de la sesión.

Concordamos con Freire (1990: 85) que estas experiencias tienden a favorecer un “diálogo permanente que predispone a constantes revisiones y análisis críticos de los propios descubrimientos y prepara para afrontar reflexivamente todo tipo de información”, especialmente aquella de contenidos *violentos* que trate sobre el carácter conflictivo de la historia humana, nuevo punto de coincidencia con la Educación para la Paz. En esta línea, Schmidt (citado por Fowler, 1993: 335) nos habla de una metodología cuya finalidad es “ayudar a efectuar la transición de una moralidad pre-reflexiva a una cada vez más reflexiva”, a lo cual aporta el método freireano de la problematización basado en la formulación de preguntas escalonadas por parte del educador para estimular el descubrimiento de relaciones entre personas y entorno y entre las personas entre sí (Fernández, 2001: 325).

En concordancia con todo ello, los CONTENIDOS deben orientarse a facilitar el acto de APREHENDER – en tanto ‘apoderamiento’ - como vía para la comprensión y el aprendizaje (Freire, 1990: 54-55); considerando que aprender implica construir, destruir y reconstruir saberes. Luego, todo tema deberá trabajarse siguiendo también un criterio dialéctico, esto es: de lo sencillo, cercano y perceptible a lo más lejano, complejo y abstracto para retornar sobre lo inmediato o cotidiano.



En este proceso, la presencia de un eje temático articulador resulta fundamental para imprimir dinamismo, coherencia y unidad al proceso formativo en su conjunto (Jara, 1996: 36) y trabajar en un nivel ideológico - valorativo, sin perder de vista la realidad concreta e instrumental.

Una dinámica educativa como la referida demanda un EDUCADOR (moderador) consciente de la naturaleza política de la educación e identificado y comprometido con el mensaje de cambio político - social como un sueño posible. Creemos, al igual que Barreiro (1993:15), que nadie que pretenda ayudar a ‘despertar la conciencia de otro’ podrá hacerlo si no ha tomado conciencia de su misión, si no **COMPARTE EN PENSAMIENTO Y ACCIÓN** las aspiraciones del sector al que se dirige.

En esta perspectiva, Freire (citado por Torres: 1988) y Pinto(1990), hacen alusión a cualidades del docente que concuerdan con las atribuidas al educador que trabaja por la paz, incorporando cualidades adicionales como la coherencia, (entre el discurso y la acción), la paciencia, la capacidad dialógica, la tolerancia y la de ser un investigador permanente de su práctica en búsqueda de estrategias colectivas que permitan múltiples niveles de reflexión; lo cual no supone un trabajo aislado sino colectivo, con el conjunto de sus colegas.

Las funciones asignadas al educador de adultos, según el Ministerio de Educación (2000), recogen de alguna manera estas orientaciones al plantear la necesidad de:

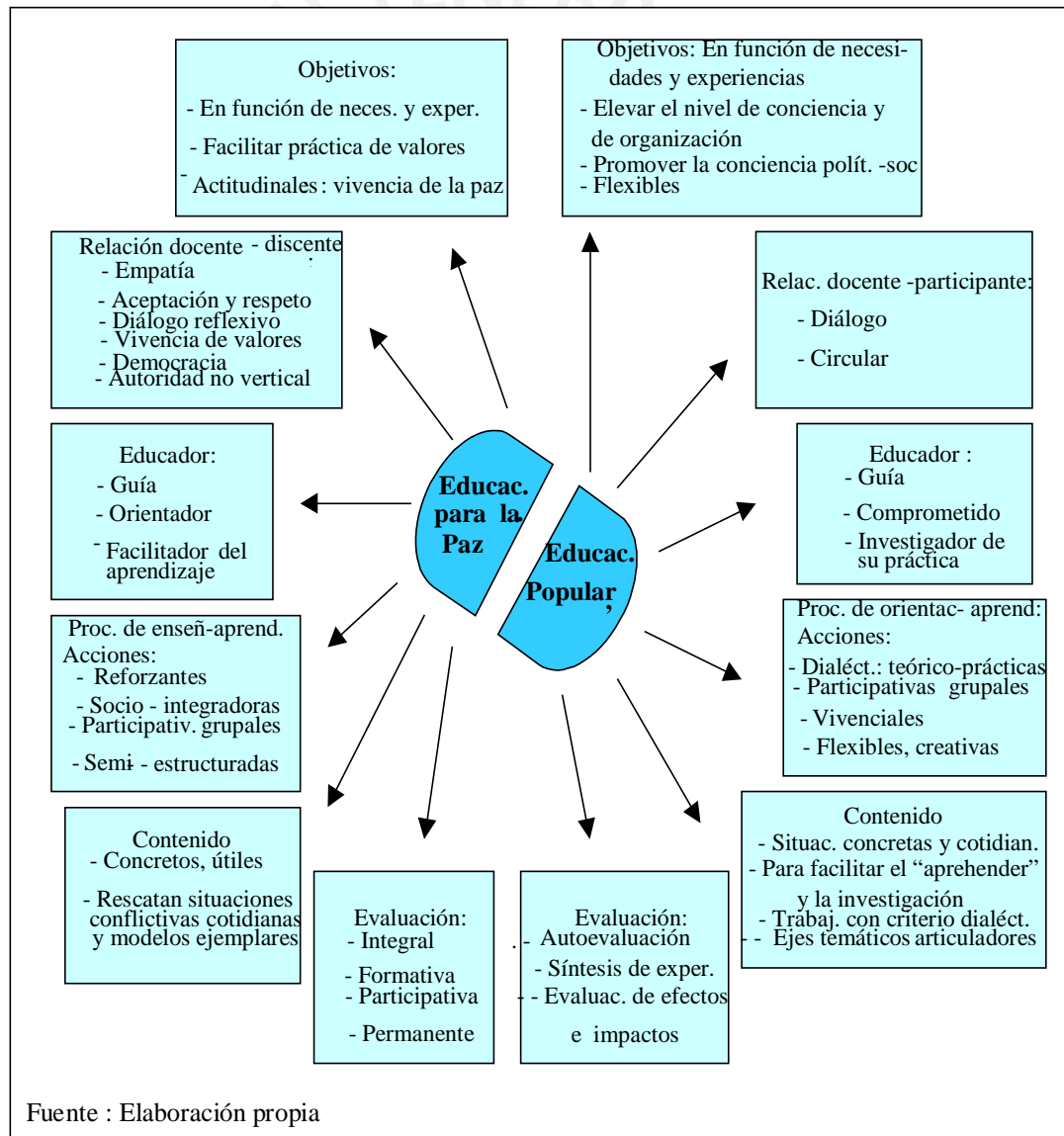
- a) Facilitar en los sujetos de educación la *reflexión sistemática y el análisis de la naturaleza y causas de los problemas*.
- b) Cooperar con el planteamiento de *alternativas de solución*.
- c) Proporcionar información relevante con el fin de obtener mejores resultados en el proceso de *toma de decisiones grupales*.
- d) *Dinamizar - mediante sugerencias, preguntas y otros recursos - la atención del grupo hacia aspectos relevantes* que de otro modo pasarían desapercibidos, así como a orientar la exploración de nuevas situaciones.

Por otro lado, aunque todas las fuentes consultadas sobre Educación Popular aluden a una *relación educativa* HORIZONTAL – término también muy usual desde la Educación para la Paz – creemos que en su esencia es más bien CIRCULAR para que, como puntualiza Huamán (1996), sea portador de un sentido dialéctico en el que educador y participante APRENDEN MUTUAMENTE en su interacción, al ser ambos a la vez, emisores y receptores de una información que se enriquece progresivamente para generar saberes de un nivel superior a los que le dieron origen. Este tipo de relación supera la racionalidad instrumental ‘sujeto – objeto’, para ser de tipo ‘sujeto – sujeto’, en la que el educador ayuda a analizar y clarificar sin imponer, actitud particularmente valiosa en las Escuelas de Padres, dada la intención implícita de que el estilo de relación moderador – participante sea trasladado a la relación padre – hijo (Habermans: 1987, citado por Gonzáles Tornaría: 1999).

En relación a la EVALUACIÓN de los aprendizajes, además del carácter permanente e integral que se le asigna desde la Educación para la Paz, más que la verificación de resultados inmediatos se incide en promover una SÍNTESIS DE EXPERIENCIAS a modo de auto-evaluación, que denote procesos de reflexión, autocrítica y toma de conciencia sobre los progresos personales. Ello permitirá retroalimentar el proceso

formativo siendo, además, un elemento motivador para el grupo. Asimismo, no se pretende tanto comprobar el nivel de logro de los objetivos de una sesión o programa, sino que se espera un predominio de la evaluación de los *efectos e impactos* de la formación en los entornos más cercanos de acción del participante.

Al igual que en el campo teórico de la Educación para la Paz y la Educación Popular, en el aspecto didáctico - metodológico percibimos bastante complementariedad que expresamos en el esquema siguiente:



3.4. Misión y alcances de las Escuelas de Padres en la formación de una nueva ética acorde con una Cultura de Paz

Reconociendo que un pueblo es imagen de lo que son sus hombres, queda clara la necesidad de forjar una nueva conciencia de inspiración humano- personalista en los principales artífices de la formación de nuevos ciudadanos: los padres. Para ello hemos centrado nuestra atención en aquellos elementos rescatables para organizar las prácticas formativas de una Escuela de Padres.

A lo largo del presente capítulo hemos dejado entrever la importancia de impulsar Escuelas de Padres que se inspiren en los principios axiológicos y didáctico – metodológicos de la Educación para la Paz y de la Educación Popular, ya que ambas se sinergizan en el propósito de generar un cambio sustantivo en la vida personal, familiar y social de los padres de familia.

Escuelas de Padres como las que hacemos mención dan inicio a esta tarea desde el momento en que los ayuda a *reconocer, comprender y potenciar sus capacidades psico- emocionales, sociales y espirituales*. Al respecto, coincidimos con Ríos (1988: 26) en que “mal puede educar un padre si ignora su propia personalidad, si no conoce cómo es, qué desea, hacia qué tiende, qué vacíos afectivos tiene en su vida”, porque este cúmulo de situaciones se tornan problemas no resueltos que se tiende a proyectar en la vida de los hijos.

No obstante las diferencias de espacio, tiempo y contexto, experiencias con padres de familia en países europeos y en el nuestro, coinciden en identificar dos componentes centrales a tomar en cuenta en el trabajo con padres de familia. (Seminario de Calidad Educativa en Calvia: 2000; Rogovich:2000).

a) Los *constructos* que manejan los padres/ madres de familia.- Es decir, las nociones que individualmente y como pareja han ido construyendo acerca de la paternidad y el

desarrollo de los hijos, incluso antes de ser padres. Estas ideas serán moldeadas por la propia experiencia, por el ambiente socio-cultural en que se desenvuelven, por los modelos y mensajes recibidos de los diversos agentes educativos informales y no formales (antepasados, medios de comunicación, etc.), entre otros, conformando un perfil psicológico particular.

b) Entorno familiar.- Referido a las *influencias socio- económicas y culturales* que recibe el niño de su entorno y que se expresa en hábitos de crianza, relaciones intrafamiliares, etc.

En efecto, los padres pasan por lo general, por un proceso de adaptación a una realidad que no responde a las ideas previas que tenían sobre el desarrollo del niño y que provoca disonancias reflejadas en conductas que van desde la sobre - protección hasta la exigencia desmedida y no ajustada a las capacidades de sus hijos generadora de descompensaciones en el grado y el modo en que estimulan su desarrollo, pudiendo llegar a la instauración de hábitos de vida familiar erróneos o inadecuados como práctica cotidiana. Además, como fue señalado en el capítulo anterior y según lo reitera Camps (1995), también la jerarquización de valores depende de las creencias, convicciones y decisiones de la familia evidenciadas a través de actitudes.

Creemos por ello que reconocer sus propias limitaciones y descubrir sus potencialidades, así como acercarse a criterios formativos de índole teórico- práctico, enriquecen la visión y capacidad de los padres dotándolos de mayor seguridad para el desempeño de su función educadora, aspecto que según Harman y Brim (1993) constituye el principal efecto positivo apreciado en los padres que participan en este tipo de programas. Ello incrementará las condiciones para instaurar un ambiente familiar emocionalmente más estable y afectivamente gratificante que permita el desarrollo integral de todos sus miembros.

En relación a los medios de comunicación – aspecto señalado en el capítulo N° 2 de

esta tesis entre los factores que reflejan y retroalimentan la violencia social– cada vez es más necesario, como señalara Foro Educativo en su Agenda de Prioridades en Educación (2000), educar a la demanda social para una lectura crítica de los *mensajes audiovisuales*, especialmente de la televisión.

Esta labor educativa ha de ser necesariamente reforzada por la familia - ya que la mayor parte del consumo televisivo se realiza en el hogar -, requiriendo los padres orientaciones adecuadas para una mejor intervención en este importante aspecto formativo. Las Escuelas de Padres tienen aquí, un ámbito adicional de acción como parte de una gran tarea que debe convocar – en términos de Deó (2001) - tanto a las familias, los docentes, los profesionales de los medios de comunicación como a los responsables en las instancias correspondientes de decisión estatal.

Otro de los problemas relevantes que atenta contra el equilibrio socio- emocional de las familias de sectores socio- económicamente deprimidos y que puede atenderse en las Escuelas de Padres, es el elevado número de hijos que tienen en promedio, así como la presencia de madres adolescentes; indicadores de una demanda real de información sobre la importancia y alcances de asumir una *paternidad responsable* en función de las posibilidades familiares.

Asimismo, en razón de la estrecha vinculación existente entre las deficientes condiciones de vida de la población y determinado tipo de dolencias (enfermedades infecto- contagiosas, respiratorias, entre otras), resultará pertinente proporcionar y enriquecer la información que los participantes manejen sobre medidas preventivas integrales en las áreas de *salud, nutrición y cuidado del medio ambiente*.

Por otro lado, se requiere Escuelas de Padres que *sensibilicen* a estos últimos en relación a las diversas *manifestaciones de violencia* existentes y que propicien la *auto- evaluación de sus concepciones valorativas y la práctica de estrategias creativas de solución de conflictos*. Ello permitirá formar seres promotores de interacciones

familiares maduras que evidencien que más que conocimientos, se han adquirido actitudes, posturas e interiorizado valores de paz para una acertada conducción de sus vidas, como paso previo para su difusión en ámbitos sociales más amplios.

Esto será posible debido a que han tomado conciencia de su inserción en la realidad, de los derechos que ante ella tienen, así como de su responsabilidad de participar en una gestión social cuyo horizonte sea la vigencia de una Cultura de Paz. Por ello, al fomentar una visión crítica respecto a fenómenos individuales y sociales, se aspira a que los participantes descubran la importancia de generar acciones que amalgamen equilibradamente ‘pensamientos’ y ‘sentimientos’.

Precisamente la *formación política* (Capella, 1987: 367) promueve la identificación de los puntos de encuentro entre los diversos criterios y propuestas, desarrollando actitudes tan objetivas y críticas como tolerantes y conciliadoras. Al igual que Freire (1986: 86), entendemos que sólo así la crítica podrá dinamizar la mentalidad democrática, siendo éste, uno de los objetivos que se esperan alcanzar.

Todas estas precisiones sobre el *contenido de los programas* son de alguna manera planteadas por Harman y Brim (1993: 47) cuando enfatizan la importancia de ofrecer programas de complejidad suficiente, que *tengan en cuenta las diferentes fuentes de influencia*: el contexto en el que vive la familia, la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación, las clases sociales, las instituciones jurídicas, las estructuras y el aparato político.

Programas con estas fuentes referenciales permitirán concretizar un principio común que subyace en los lineamientos orientadores de la Educación para la Paz y de la Educación Popular: la práctica de una formación LIBERADORA. Y es que ésta lo es, desde el momento en que permite el acceso a múltiples experiencias formativas vitales que liberan a los participantes de todo condicionamiento interno y externo que restringe o impide su desarrollo como PERSONAS.

Será también liberadora por hacerlos conscientes del significado social de la libertad: ser libre para ‘el otro’ ya que “sólo en relación con otros se es verdaderamente libre” (Gutiérrez, 1994: 112), y por propiciar el encuentro y valoración de aquellas potencialidades psicológicas, afectivas y cognitivas capaces de impulsarlos a la práctica cotidiana de actitudes de Paz.

Dado que la educación de los padres se dirige a aumentar su competencia, estima y habilidades educativas, sin apuntar necesariamente a comportamientos problemáticos definidos, adquiere un carácter básicamente preventivo, orientado al logro de cuatro objetivos centrales (Pourtois y otros: 1984, citados por Gonzáles Tornaría: 1999):

- Aumentar el autoconocimiento de los padres,
- Incrementar el nivel de comunicación padres- hijos,
- Conciliar las necesidades de padres e hijos, e
- Informar a los padres sobre las características del desarrollo del niño y del adolescente.

A su vez, es posible establecer la eficacia de estos programas a través de tres tipos de efectos (Harman y Brim, 1993: 47):

- a) El grado en que los programas responden a las necesidades de los padres,
- b) Los cambios generados a nivel de conocimientos, actitudes y conductas de los padres, y
- c) El impacto de los programas sobre los niños y/o las familias.

En la primera categoría de efectos no se reportan suficientes estudios realizados aunque se concluye que la participación voluntaria y la regularidad en la asistencia son ya indicadores de un programa satisfactorio. La segunda categoría ha sido la más estudiada desde la década del 50 - especialmente en Estados Unidos, con resultados favorables, más allá de la clase social – en base a datos del ‘antes’ y ‘después’ de la realización de los programas y al empleo de grupos experimentales y de control.

Sin embargo, coincidimos con el mismo autor, en que el impacto de los programas constituye la evaluación más justa aunque también la más difícil de operativizar, debido a las innumerables influencias del medio. Aún así, se reportan impactos positivos en el ámbito de la salud mental y el desarrollo cognitivo de los hijos y familiares que conviven con los padres participantes de programas de formación, más allá de la naturaleza y características específicas de estos últimos. (Bronfrenbrenner: 1975, citado por Gonzáles Tornaría: 1999).

Tenemos la certeza que Escuelas de Padres con las características señaladas se constituirán, precisamente en '*Escuelas de Padres*', es decir, espacios percibidos como propios, en los que padres / madres de familia sean agentes protagónicos de sus aprendizajes - y no sólo en '*Escuela para Padres*' en las que asumen un rol pasivo en el marco de un programa con connotaciones asistenciales.

En ello, el moderador o facilitador adquiere un rol muy influyente, como lo subrayan experiencias con Escuelas de Padres realizadas en San Juan de Miraflores por el Servicio Ecuménico de Pastoral y Estudios de la Comunicación (SEPEC) y Tarea (Nuñez, 1999: 23 - 24), las que destacan como rasgos deseables del moderador:

- a) Conocer las características socio – económicas y psico - afectivas del grupo.
- b) Dominar los temas a tratar y el empleo de recursos y estrategias (materiales escritos, audiovisuales, uso de material reciclable; empleo de dramatizaciones, dinámicas, creaciones espontáneas con dibujos, etc).
- c) Practicar la escucha empática y el diálogo clarificador.
- d) Estimular la construcción de nuevos conocimientos, formulando preguntas motivadoras y promoviendo la reflexión desde las propias experiencias, temores y angustias, evitando dar consejos e interpretaciones apresuradas.
- e) Ejercer un liderazgo democrático que estimula la participación.
- f) Reconocerse como ser falible y con capacidad de auto-aprendizaje.

La formación de los moderadores de las Escuelas de Padres es, por tanto, fundamental. No sólo, como refiere Sánchez (1990: 106) citando las conclusiones de un coloquio internacional realizado en Lyon en 1984 sobre la formación de animadores, es necesario brindarles una formación en psicología, educación familiar, dinámicas de grupo y orientaciones para la elección adecuada de objetivos, contenidos y materiales, sino se deberá generar en ellos el *compromiso* de hacer posible el desarrollo ético-social de los padres y la toma de conciencia sobre la problemática de su propio contexto, para contribuir a su transformación.

Así, en virtud del *efecto demostrativo y multiplicador* inherente a toda conducta humana, las actitudes y conductas que generen estos espacios, irán abarcando mayores ámbitos, sentando las bases ético - morales para un auténtico cambio social. Tal es el resultado de lo que Zierer (1990) denomina la creación de ‘una base praxiológica’ que permita formar grupos - presión a favor de la Paz.

En una época en la que se hace imperativo luchar por la globalización de la democracia y del respeto a los derechos humanos como contraparte de la globalización económica (Lynch: 1998) y en pleno “Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo” (período 2001 – 2010) según la UNESCO (1999), la sociedad peruana, desde sus diferentes ámbitos y desde su capacidad educadora, está llamada a impulsar y apoyar procesos educativos formales, no formales e informales para promover la paz y estimular un mayor compromiso con el establecimiento de ese orden social justo y solidario tan anhelado.

En síntesis, retomando las palabras de José Palos (2000) creemos que:

Es importante que se genere un proceso de reflexión sobre cómo se puede incidir en la construcción de la auténtica paz, desde los medios de comunicación, desde las familias, las empresas, las unidades de producción, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones de ciudadanos, etc. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia.



PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO

El período de severa crisis económica y socio- política que se vive actualmente en el Perú tiene, al igual que en la mayoría de países latinoamericanos, profundas raíces históricas. Ello se refleja en un deterioro de los niveles de vida de la población, en un incremento de la pobreza extrema, una mayor presencia de los sectores populares organizados en la esfera económica y social, así como en una creciente demanda de democracia participativa por parte de la ciudadanía.

Este escenario exige nuevas estrategias de intervención, abriéndose interesantes perspectivas para la planificación, ya sea desde el Estado como desde diversas instancias organizadas de la sociedad civil.

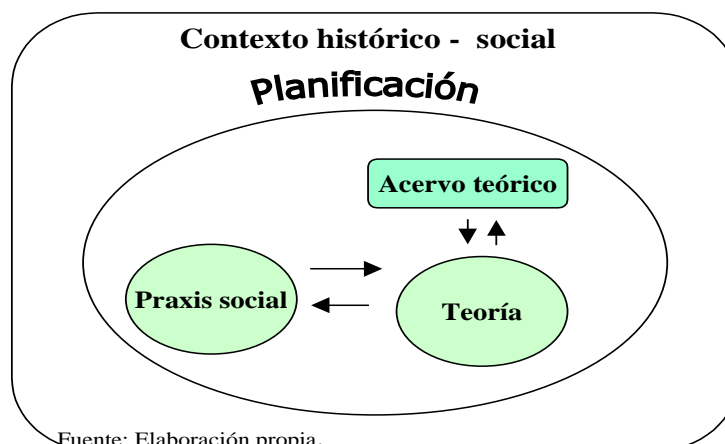
A fin de delimitar el ámbito de acción y las perspectivas de la planificación de la educación en el desarrollo local y nacional, en el presente capítulo presentaremos algunos elementos teóricos y metodológicos intervinientes en su conceptualización, así como el rol que está llamada a cumplir en el desarrollo local.

1.1. Precisiones conceptuales respecto a la planificación y la evaluación de proyectos educativos

Iniciaremos esta sección definiendo algunos conceptos centrales respecto a la planificación de la educación y su relación con la planificación del desarrollo nacional. Asimismo, presentaremos aquellos aspectos metodológicos aplicables a la naturaleza de nuestro estudio y de la propuesta que de éste se derivará.

1.1.1. La planificación de la educación: una aproximación teórico - metodológica

La planificación constituye, según Retana (1994), una forma de PRAXIS SOCIAL llamada a responder a la dinámica y exigencias de un contexto histórico y social determinado. Esta praxis genera TEORÍA - conjunto de propósitos que permiten comprender la realidad en sus causas, relaciones, manifestaciones e implicancias – que se revierte sobre la misma acción para clarificarla, reorientarla o modificarla, produciéndose una dinámica cíclica de *acción - teoría - acción* que favorece la evolución de la planificación y su adaptación a las demandas sociales, económicas, políticas, tecnológicas, etc., propias del mundo moderno. Producto de esta interacción entre teoría y práctica surge, como refiere Pichardo (1997), un acervo teórico del cual ambas deben nutrirse, como se aprecia a continuación.



El desarrollo de la planificación como acción y como teoría no ha sido equilibrada. Los planificadores apremiados quizás por la necesidad de hacer frente a problemas perentorios – característica de una planificación netamente reactiva (Fernández, 1979: 195) – han privilegiado las formas de acción en detrimento de la formulación teórica, no habiéndose estructurado una teoría de la planificación sino sólo intentos de marcos lógico- conceptuales de tipo operativo e instrumental (Retana: 1994).

Entre los principales rasgos de la planificación en las sociedades actuales, se distingue, según Pérez Serrano (1993: 53), su capacidad para:

- a) Reajustarse continuamente a fin de responder a las crisis y continuos cambios que se producen en la sociedad.
- b) Prevenir posibles factores de riesgo social.
- c) Agrupar fragmentos de la política social aunándolos en finalidades comunes, lo cual eleva su efectividad.
- d) Generar mayor participación ciudadana y dirigir la acción en diversas direcciones
- e) Fomentar el trabajo común entre la administración, las autoridades públicas, los profesionales, los técnicos y la población en su conjunto.

No obstante sus posibilidades, a la planificación se le atribuyen limitaciones como la incapacidad para propiciar las grandes transformaciones económicas y sociales que las sociedades latinoamericanas demandan. Esto se da, entre otros factores, porque el sistema socio- político carece de condiciones mínimas que permitan conferir a los planificadores *poder* en términos de *capacidad para la toma de decisiones* para enfrentar problemas tan profundos y medulares (Fernández, 1979: 196).

A ello debemos agregar, en el caso peruano, la ausencia desde inicios de la década anterior, de un organismo central de planificación que impulse el diseño y gestión de propuestas intersectoriales de desarrollo de corto, mediano y largo plazo, que se articule con un proyecto de desarrollo nacional, también ausente.

Según Retana (1994) podemos reconocer tres estilos de planificación que, a su vez, promueven diversos niveles de participación (Evans citado por Chong, 1993: 372):

- * Imperativa, autoritaria o compulsiva, típica de sociedades con economías dirigidas o centralizadas, promotora de una *participación nominal* desligada de la toma de decisiones.
- * Indicativa o concertada, propia de sociedades liberales y promotora de una armonización de intereses entre sectores. Ésta favorece la *participación consultiva* en la que existen posibilidades de plantear sugerencias aunque no a nivel decisorio.
- * Participativa, impulsora de una mayor distribución del poder de decisión en la sociedad, es decir, traduciría una *participación real para la toma de decisiones*.

En efecto, en la *planificación participativa* propuesta por Ackoff en 1977, los beneficiarios asumen una actitud dinámica durante el proceso planificador. Ella puede oscilar entre la eliminación total de la intervención de los planificadores - enfoque radical propuesto por Grasbow y Heskin en 1973 - hasta un enfoque inductivo (Shön:1974 citado por Prawda:1985) promotor de una interacción entre planificadores y usuarios, pasando por una planificación por comités, creadora de instancias intermedias representativas de los sectores involucrados, que permiten diluir los desniveles de jerarquía social, cultural, etc.

Luego, la planificación no sólo por ser una forma de intervención deliberada del Estado sobre el desarrollo económico - social, sino por ser en general, un instrumento para la toma de decisiones “está intrínsecamente relacionada con el problema del poder y con las relaciones de fuerza de una sociedad” (Retana: 1994).

Una sociedad con profundas desigualdades socio - culturales y económicas como la nuestra, requiere urgentemente la aplicación de programas concebidos como una estrategia para el *desarrollo social* que apunten al *desarrollo nacional*, y que encaucen las potencialidades humanas y materiales disponibles para atacar las causas

y no sólo los síntomas de los problemas.

Asumimos el DESARROLLO como el proceso creciente y acumulativo tanto de capacidades y derechos (Sen: 1983), como de recursos (González de Olarte, 1995:44) de las personas, grupos, organizaciones y comunidades, que les permite “hacer frente a sus problemas, satisfacer sus necesidades, mejorar su calidad de vida y controlar progresivamente sus propias condiciones de existencia” (Razzeto, 1990: 105).

Esta noción de desarrollo supera la idea tradicional de simple expansión de la disponibilidad de bienes y servicios, expresado en el interés por el crecimiento del PNB per cápita; supera también los alcances del enfoque utilitario que vincula al desarrollo con la posibilidad de una completa satisfacción de deseos y el logro del bienestar, así como de aquél que añade el elemento “equidad” a los objetivos y mediciones del desarrollo (CEPAL: 1989).

Mas bien complementa el enfoque de “necesidades básicas” que plantea como objetivo del desarrollo la provisión a todos los seres humanos de la oportunidad de una vida plena a través del acceso a un mínimo de bienes y servicios vinculados al campo de la nutrición, la salud, la vivienda y la educación, entre otros (Streeten:1979 citado por Iguñiz, 1992: 12). También complementa el concepto de “*desarrollo humano*” del PNUD (citado por Brika: 1999), centrado en la ampliación del espectro total de opciones de las personas, traducido en un entorno físico favorable (condiciones de salud, educación, empleo, etc.), que posibilita la práctica de libertades económicas y políticas.

Como señalara Amartya Sen hace dos décadas, la disponibilidad y el acceso a los bienes y servicios son valiosos pero sólo como *objetivos intermedios*, cobrando mayor relevancia las *capacidades* – es decir lo que la gente puede “hacer y ser” más que lo que puede “tener” - y *los derechos* que las personas adquieren sobre los bienes y servicios sobre los que tienen dominio. Se pone así el acento en las capacidades

individuales y colectivas para emanciparse, dominar las circunstancias y mejorar el “funcionamiento de las personas” (Sen: 1989 citado por Iguñiz, 1992: 12); lo cual incluiría desde procesos netamente biológicos hasta el fortalecimiento de la autoestima, además de toda actividad o forma de relación de la persona.

Pero en nuestra definición de desarrollo estamos considerando además de las capacidades (factores internos), lo que Gonzáles Olarte (1995) denomina la “expansión de recursos” – naturales, capital, sistema educativo, etc. – en tanto factores externos que hacen viable o potencian el uso de las habilidades personales. En tal sentido creemos que es función del Estado más que compensar desequilibrios, constituirse en ente promotor de igualdad de oportunidades para la adquisición de nuevas capacidades a través de la creación de derechos que garanticen el acceso a las mismas a quienes no la tienen.

Según Iguñiz (1992: 14-16), es posible afirmar que la fuerza laboral peruana presenta nuevas capacidades para poner en marcha una estrategia de desarrollo basado en una iniciativa productiva y comercial, tanto individual como colectiva, en pequeña y en gran escala, en ciudades y zonas rurales, ya sea en base a nuevas técnicas como en base a antiguas o a una mezcla de ambas.

Entre los hechos que revelan la existencia de estas capacidades destacan:

- * La expansión de la cobertura del sistema educativo en todos los niveles y modalidades.
- * el desarrollo masivo de las capacidades organizativas como estrategia de sobrevivencia.
- * la extensión de las habilidades para el intercambio comercial como consecuencia de la proliferación del sector informal.
- * el creciente contingente de empresarios y técnicos calificados generado a raíz del proceso de industrialización de las últimas décadas y que se encuentra en condiciones

de asumir procesos de transformación productiva a gran escala.

* La generación de un liderazgo político en las comunidades campesinas producto del incremento de la productividad agrícola y la diversificación de actividades en el agro.

No obstante lo anterior, según Gonzáles de Olarte (1995:42) esta expansión de capacidades no sólo ha sido lenta y mal distribuida sino que se ha producido un desbalance entre capacidades y derechos por la inexistencia de mecanismos endógenos de estabilización económica y política, como consecuencia de lo cual la sociedad peruana se ha *transformado sin llegar a desarrollarse*.

Para impulsar el desarrollo nacional es necesario entonces definir e implementar una política de desarrollo a largo plazo cuyo eje sea la convocatoria de todos los sectores relevantes para la toma de decisiones a nivel local, regional y nacional, con miras a un ideal consensual y posible de hombre, sociedad y nación.

Planificar el desarrollo supone entonces trascender la concepción de planificación como 'proceso tecnológico' orientado a optimizar el uso de los recursos económicos, para entenderlo como un proceso cuyo fin es promover acciones para transformar las relaciones sociales y mejorar la calidad de vida de la población - vía incremento de capacidades, derechos y recursos - aprovechando al máximo las condiciones de gestión individual y colectiva.

Un desarrollo inspirado en metas a largo plazo, se teje en torno a las *personas* y no supedita éstas al nivel de desarrollo alcanzado (PNUD: 1992). Ello supone una movilización de energías y estímulos que trascienden la ilusión de una futura - pero incierta - disponibilidad de cosas.

Como plantea el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES citado por Salvatierra:1994-a), la planificación es la antítesis de la negligencia

respecto al futuro, siendo necesaria una planificación moderna, entendida como técnica de gobierno y que por tanto, introduce racionalidad en la decisión y la acción, y se encuentra íntimamente vinculada a un proyecto político de desarrollo social (Pichardo: 1997) que establece el perfil de hombre y de sociedad a los que se aspira, así como las líneas y mecanismos prioritarios para fomentar tal desarrollo.

Precisamente en las últimas décadas se ha enriquecido la fundamentación de una concepción alternativa orientada a superar los enfoques normativo y tecnológico de la planificación, para rescatar mas bien, la coherencia entre eficacia económica y política, además de conciliar las tácticas de acción con la creación de conciencia. Nos referimos a la concepción ESTRATÉGICA, que concibe a la planificación como un proceso de reflexión – acción prospectiva de carácter intrínsecamente participativo que hace posible la transformación progresiva de una situación ‘inicial’ (diagnóstico) a una ‘deseada’ (situación – objetivo), a través de un conjunto de acciones estratégicas de encadenamiento temporal (trayectoria).

Desde esta perspectiva, la estrategia es definida como:

Un análisis y un propósito de futuro donde se integra lo económico y lo político-social, mediante un modelo abstracto (...) que reacciona como si fuera la realidad misma frente a la simulación de hechos y perturbaciones, con el propósito de encauzarlo hacia un objetivo determinado. (Pichardo, 1997: 80).

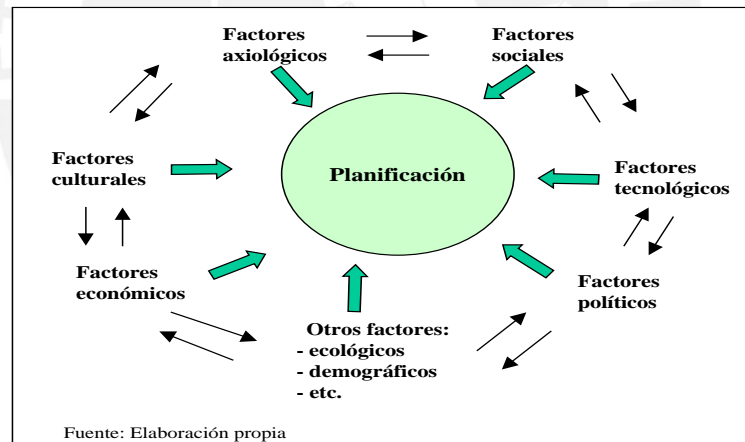
Para Lavin y del Solar (1990: 30), son rasgos de una planificación estratégica:

- * Partir de un profundo conocimiento de la realidad interna y externa.
- * Reconocer las interacciones que se establecen entre los diversos actores, interpretando y proyectando sus aspiraciones y expectativas.
- * Propiciar una visión compartida de futuro como base de propuestas con las que todos los agente involucrados se sientan identificados.
- * Tener la capacidad de “resituarse” permanentemente las acciones de acuerdo a la coyuntura, manteniendo las orientaciones y objetivos estratégicos a largo plazo.

Sin embargo, es el enfoque sistémico el que permite analizar de manera integral y articulada la dinámica generada al interior y a raíz del ejercicio de la planificación. Entre sus principales ventajas Kast y Rosengweis (1988) identifican:

- * Favorece el entendimiento e integración del conocimiento en una diversidad de campos de especialización, haciendo posible una comunicación interdisciplinar.
- * Permite explicar el funcionamiento de las partes en función del todo y viceversa.
- * Propone ver los sistemas sociales en términos de su estructura, procesos y funciones y entiende las relaciones inter - componentes como parte de un contexto más amplio.

Los enfoques sistémico y estratégico conceden así, criterios complementarios que favorecen una visión holística, dinámica y contextualizada del proceso de planificación, reconociendo los factores externos dentro de un contexto sistémico global.



Además de factores de orden cultural, político, económico, etc., estamos explicitando los ecológicos ya que las estrategias de desarrollo están cada vez más llamadas a garantizar su sustentabilidad a través de una coexistencia armónica del hombre con el medio, equilibrando los sistemas transformados y evitando su deterioro.

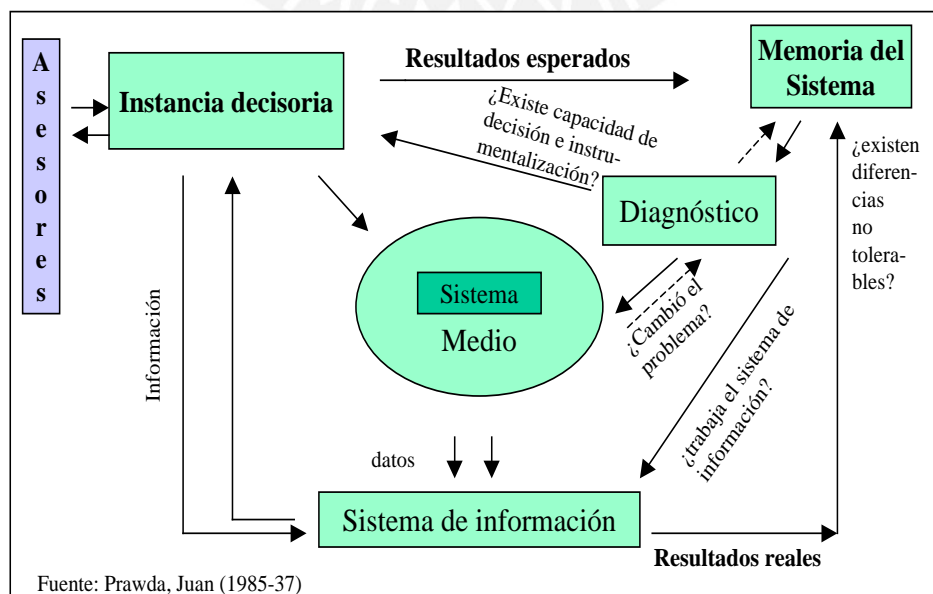
Creemos al igual que Birgin (1992), que el concepto "desarrollo sustentable" supone tener claro un modelo de sociedad basado no sólo en una relación distinta con la

naturaleza sino entre hombres y mujeres que rescate a estas últimas más que como recurso económico, variable demográfica o simple componente de las políticas públicas, como protagonista en los espacios de decisión política.

En el marco de lo antes expuesto y dada la naturaleza de nuestro estudio, queremos rescatar también aportes muy puntuales de la planificación adaptativa de Ackoff (citado por Prawda: 1985) y que son:

- Considerar que el principal producto de la planificación no son los planes resultantes sino el *aprendizaje que se obtiene de participar en el proceso de planeamiento* y, en particular, de los *errores* cometidos.
- La preocupación por el diseño de *dispositivos de control* para plantear estrategias de *adaptación a la realidad cambiante* evitando futuros errores; hecho que denota su orientación *prospectiva* en base a una *evaluación retrospectiva* de las acciones.
- El énfasis asignado al *diagnóstico* como medio para caracterizar los escenarios de planeamiento. Según el nivel de conocimiento de sus características, pueden definirse situaciones de “certidumbre”, “con riesgo” y de “total incertidumbre”.

Veamos las interrelaciones existentes entre el diagnóstico y el sistema de estudio.



Así, el reconocimiento de la realidad y la información que se recoge a partir de la evaluación permanente de los procesos, ocupan un lugar importante en el sistema de planeamiento, posibilitando decisiones y propuestas de acción (proyectos) con menor margen de error y, por tanto, con mayor capacidad de producir un cambio positivo en la realidad con la que interactúan.

Por otro lado, al interior del sistema macro-social, la EDUCACIÓN constituye un componente prioritario y dinamizador. Ella, al abocarse a la formación de hombres consecuentes y comprometidos con la emancipación individual y colectiva, lo está también con la toma de conciencia de la sociedad respecto a sus problemas y, en tal medida, con la transformación y la humanización de la sociedad (Faure, citado por Pérez Serrano: 1993 – 15).

En *relación con la sociedad*, la planificación de la educación está llamada a responder a las siguientes exigencias (Salvatierra: 1994-a):

- a) Exigencias de carácter social.- Referidas a la satisfacción de las demandas sociales sin discriminación alguna.
- b) Exigencias de carácter económico- Aluden a la satisfacción de las demandas de las estructuras productivas e institucionales de la sociedad. Esto hace que la planificación sea concebida como una inversión productiva cuyos beneficios económicos, sociales, culturales, revierten en cada integrante de la sociedad.

Al interior del sector, planificar el desarrollo educativo supone también un doble propósito (Torrejón, 1989: 170 – 177):

- a) Articular la educación con las necesidades de desarrollo integral del país.
- b) Impulsar con carácter previsor el mejoramiento y las transformaciones que requiere el sistema educativo.

El planeamiento educativo es así, un instrumento de previsión, racionalización y

apoyo de la decisión política que supera el contexto del fenómeno educativo, constituyéndose mas bien – por la naturaleza de su función – en palanca y eje articulador de propuestas intersectoriales de desarrollo social.

Como refiere Prawda (1985), la efectividad de la planificación depende no sólo de la voluntad política para afrontar riesgos asociados a un cambio y de apoyar el proceso mismo de la planificación (‘querer hacer’), sino que depende también del espacio de negociación política y económica disponible entre los beneficiarios directos de la planificación y los planificadores (‘poder hacer’) y del conocimiento y dominio de aspectos metodológicos (‘saber hacer’). Precisamente, desde el punto de vista metodológico, planificar la educación supone (Prawda: 1985):

- a) Elaborar un diagnóstico.- Esto es, identificar tanto las causas y efectos de los problemas como los aciertos y potencialidades de la realidad objeto de estudio.
- b) Diseñar los escenarios.- Es decir, delinear la situación deseada. Los escenarios pueden ser “tendenciales o futuros” (si se extrapola tendencialmente la situación presente), de referencia (si el escenario deseable tiene rasgos muy diferentes a los actuales) e intermedios, si combinan criterios de los dos anteriores.
- c) Definir los fines, objetivos y metas, así como los medios (políticas, estrategias, acciones y presupuesto).
- d) Elaborar mecanismos de evaluación y control pertinentes.

La unidad o instrumento más operativo de la planificación educativa es el proyecto, cuya finalidad es producir determinados bienes o servicios que generen los cambios requeridos para solucionar un problema educativo específico.

Una metodología que favorece la formulación de proyectos coherentes, realistas, evaluables y facilita la comunicación entre los involucrados debido a su capacidad organizadora de los componentes básicos del proyecto, es el MARCO LÓGICO.

Desarrollado en 1969 por Rossenberg y Thompson (Medianero: 2000) y utilizado desde entonces por diversos organismos de cooperación, esta metodología permite presentar de modo sistemático, analítico, lógico y operativo los aspectos centrales de una intervención, facilitando la identificación de sus relaciones causales (lógica vertical) y la verificación de la articulación interna del proyecto (lógica horizontal), a través de la realización de cinco procesos (Comisión de Comunidades Europeas: 1993; GTZ: 1997; Soto: 2002):

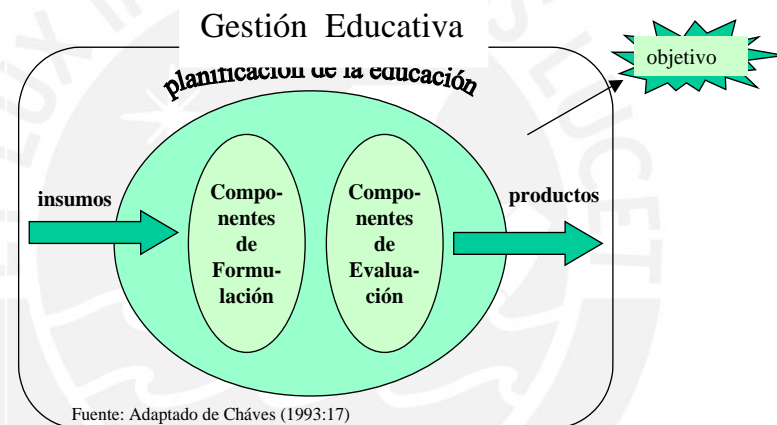
- a) La identificación de problemas (pre – imagen de la realidad actual), definida a través de la técnica de lluvia de ideas.
- b) El análisis de problemas (imagen de la realidad actual), que da lugar a un árbol, diagrama o matriz de problemas, en el que figuran éstos, sus causas y efectos.
- c) El análisis de objetivos (imagen futura y mejorada de la realidad), que da lugar a un árbol, diagrama o matriz de objetivos, surgido de la conversión de problemas en objetivos, las causas en medios y los efectos en fines.
- d) El análisis de estrategias (comparación de varias cadenas de objetivos), explicitado en un árbol, diagrama o matriz de alternativas que permite identificar estrategias para alcanzar un objetivo y seleccionar la más adecuada).
- e) Identificación de proyectos, trabajado a través de matrices de 4 x 4 en las que se disponen la lógica de intervención (objetivo general y específico, resultados y actividades); los indicadores objetivamente verificables (“ivos”) o descriptores operativos de los objetivos y resultados; los insumos necesarios para desarrollar las actividades; las fuentes de verificación; los costes y las hipótesis o supuestos externos que escapan a la influencia directa de la intervención y que son decisivos para alcanzar los resultados y objetivos.

Seguidamente profundizaremos en la articulación existente entre dos componentes sustanciales del proceso de formulación de proyectos educativos: la planificación y la evaluación.

1.1.2. Planificación y evaluación de proyectos educativos

Ubicándonos nuevamente en una perspectiva sistémica, el proceso de planificación educativa forma parte de un sistema mayor – la gestión educativa - y tiene como un componente interno a la evaluación. Al interior de la planificación distinguimos los siguientes sub- sistemas (Chaves: 1993):

- * Componentes que intervienen en la formulación de proyectos.
- * Componentes que intervienen en la evaluación de resultados, efectos e impactos.
- * Insumos (recursos humanos, materiales, financieros e informativos).
- * Productos o acciones concretas orientadas a modificar la realidad educativa.



Así, la formulación de proyectos educativos es el proceso de diseño de los cursos de acción a partir del análisis explicativo de un problema educativo para la consecución de una situación - objetivo. Este proceso interactúa con otro – la evaluación de proyectos educativos – que indaga en la dinámica, resultados, efectos e impactos generados por esos cursos de acción para proporcionar mecanismos de control y ajuste alimentando así, la formulación (evaluación ex – ante) y la reformulación de los mismos (evaluación concurrente y ex – post). La interacción de ambos componentes tiene un objetivo común: el mejoramiento del proceso de gestión educativa.

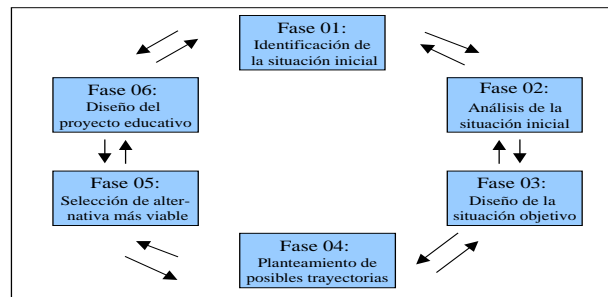
Chaves (1993) plantea un conjunto de supuestos metodológicos para formular y evaluar proyectos educativos desde el punto de vista estratégico. Estos son:

- * Asumir la planificación y la evaluación de proyectos educativos como procesos integrados por elementos de orden técnico y político (“racionalidad técnico-política”).
- * Admitir que en el fenómeno educativo intervienen múltiples ópticas y/o variables que rebasan el campo de lo estrictamente educativo (“perspectiva holística”).
- * Asignar especial importancia a la identificación de necesidades y restricciones para garantizar respuestas adecuadas a las demandas cuali- cuantitativas.
- * Reconocer que el diseño y la evaluación de acciones coyunturales se inscriben en otras de mediano y largo alcance orientadas a construir un estilo educativo y societal.
- * Promover formas de participación más efectivas en los diversos momentos de la formulación y evaluación de proyectos educativos.
- * Prever el uso alterno y no excluyente de técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación que permitan el análisis y explicación integral del fenómeno educativo.

Asimismo, son dos las condiciones citadas por Ruiz (1996:53) para la evaluación de proyectos, pero que consideramos válidas para el proceso de planificación:

- * Asumir, tanto planificadores como evaluadores, una postura independiente pero, a la vez, comprometida con ciertos principios y valores.
- * Garantizar una orientación democrática y de servicio prioritario a los usuarios.

El diseño y la evaluación de proyectos educativos son procesos cíclicos de fases en interacción continua que implican una reformulación permanente:



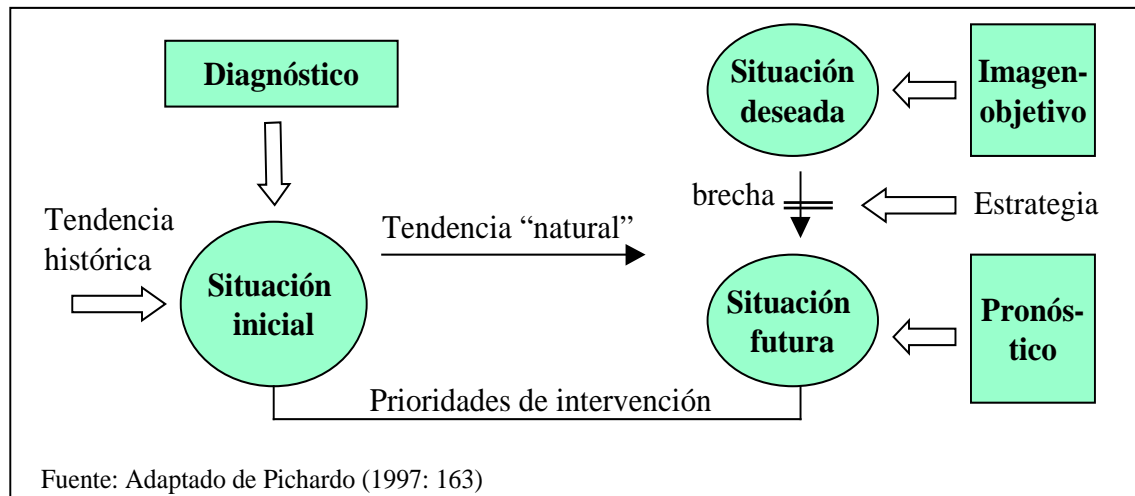
En el cuadro siguiente sintetizamos las características de cada fase del proceso de planificación de proyectos educativos.

FASES DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS

FASE	01	02	03	04	05	06
DENOMINACIÓN	IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL	ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN INICIAL	DISEÑO DE LA SITUACIÓN – OBJETIVO	PLANTEAMIENTO DE POSIBLES TRAYECTORIAS	SELECCIÓN DE LA ALTERNATIVA MÁS VIABLE	DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO
PROCESOS QUE COMPRENDE	<ul style="list-style-type: none"> . Delimitar el problema. . Identificar la intencionalidad del planificador. (Definir el “por qué” y el “para qué”) 	<ul style="list-style-type: none"> . Diseñar un diagnóstico de actores y factores de la realidad interna y externa. (Identificar el “es” del proyecto). 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar la situación deseable. (Determinar el “debe ser” del proyecto). . Formular los objetivos (Definir el “qué”). 	<ul style="list-style-type: none"> . Plantear todos los proyectos necesarios por objetivo específico. . Determinar “cómo” llegar al “qué”. 	<ul style="list-style-type: none"> . Comparar la “capacidad de acción” (recursos disponibles) con los “requisitos para actuar” o recursos necesarios. (Definir el “con qué”). . Elegir el proyecto con menos restricciones y más capacidad de contribuir al logro de los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Explicitar operativamente las características del proyecto.

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia a Chaves (1993).

La quinta fase: “selección de la alternativa más viable” permite determinar la vía o estrategia con mayor capacidad de cerrar la brecha entre la situación “futura o tendencial” y la “deseada”:



La *viabilidad* de las diferentes alternativas puede analizarse, según Pichardo (1997: 160), considerando los siguientes aspectos:

- * **Técnicos.**- Acceso y capacidad para movilizar recursos humanos, materiales, etc.
- * **Financieros.**- Disponibilidad de recursos económicos.
- * **Jurídicos.**- Posibilidades y limitaciones que ofrece la legislación existente así como las normas, reglas y procedimientos administrativos de las instituciones involucradas en la ejecución del proyecto.
- * **Políticos.**- Actuación de las fuerzas y grupos sociales presentes en la escena política en que se inscribe la problemática a atender.
- * **Socio- culturales.**- Influencia de los valores, creencias y actitudes en la ejecución de las propuestas.
- * **Institucionales.**- Incidencia de las prácticas organizativas en las acciones de intervención.

Entre los seis modelos presentado por Briones (1985: 23- 40) nos identificamos con los propósitos de la EVALUACIÓN POR REFERENTES ESPECÍFICOS propuesto por este autor.

Este tipo de evaluación corresponde a la categoría de modelos analíticos - caracterizados porque permiten distinguir con *mayor o menor nivel de desagregación* los diversos elementos, dinámicas o estructuras de un programa – pudiendo incluso dar lugar a evaluaciones de un determinado sector o área de un proyecto / programa, a diferencia de los modelos globales en los que prevalece la visión totalizadora o de conjunto especialmente útil para evaluar programas o proyectos de nivel micro.

El modelo de referentes específicos enfatiza el carácter de investigación aplicada de la evaluación, dando relevancia a su diseño y resultados con el fin - al igual que el modelo CIPP de entrada, proceso, productos planteado por Stufflebeam y otros (citado por Briones, 1985: 33) – de favorecer la toma de decisiones en las diversas instancias y momentos de la ejecución del programa.

Para ello, parte de la identificación de componentes (“objetos de evaluación”) susceptibles de ser estudiados a diverso nivel de especificación, según los propósitos de la evaluación y las variables e indicadores elegidos.

Esta característica permite, según el caso, centrarse prioritariamente en la dinámica interna como lo plantean los modelos globales, en el usuario (sus demandas, descripciones e interpretaciones) como señalan los modelos de evaluación sensitiva de Stakes y la iluminativa de Parlette y Hamilton (Briones, 1985: 26 –27), así como en centros (focos) de interés definidos previo consenso entre las diversas instancias involucradas - como lo sugiere la evaluación focalizada de Patton, también de tipo global (Briones, 1985: 28) - o en aspectos relacionados tanto con el contexto, como con los insumos, los procesos y los productos (modelo CIPP, también de corte analítico). Es decir, permite centrarse tanto en el “cómo” y en el “por qué” de manera

inductiva y espontánea (modelos globales) como en el “*qué*”, “*cuándo*” y “*cuánto*” de modo *deductivo e interviniente* (modelos analíticos).

Además, el modelo de referentes específicos no sólo reconoce la importancia del análisis previo de los objetivos “instrumentales” y “finales” del proyecto (“pre – evaluación básica”) sino que, en contraste con el modelo focalizado que apunta a la individualización de los resultados y a la preocupación por los casos que escapan a la norma, y con el modelo libre de objetivos de Scriven (Briones, 1985:31) que identifica sólo los efectos no previstos en desmedro de los pre – establecidos, el modelo de referentes específicos distingue como posibles resultados los previstos, los no previstos, los logros, las consecuencias, etc.

Por todo lo anterior es clara su apertura al manejo de variables y técnicas cuantitativas y cualitativas, y de procedimientos descriptivos, explicativos o comparativos, además de su flexibilidad para ser aplicado a proyectos de diferente envergadura, sean o no formales.

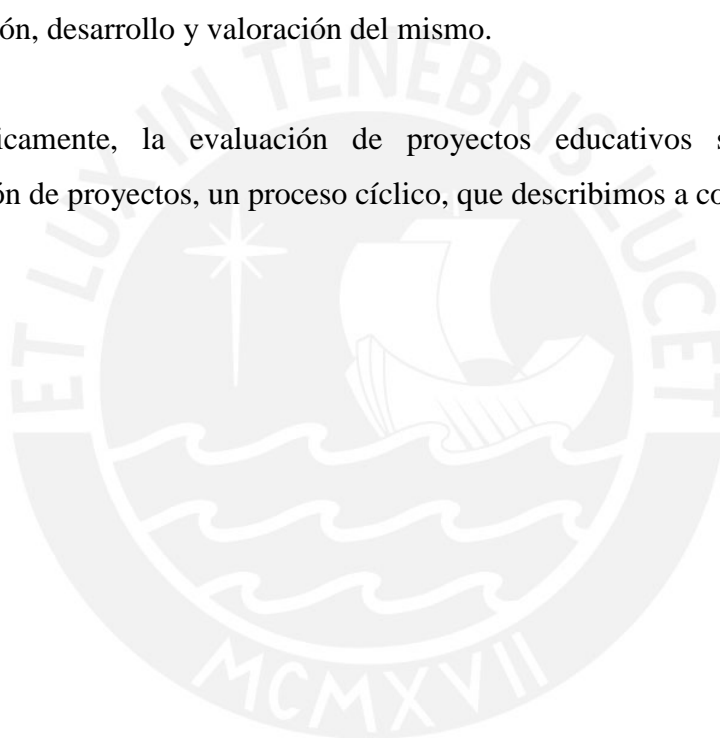
Por último, a diferencia del modelo CIPP y de algunos modelos globales que conservan en sus estructuras y orientaciones metodológicas, características del sistema educativo norteamericano, el modelo de referentes específicos surge y es aplicado en programas educativos y sociales propios del contexto latinoamericano.

En la clasificación de Castillo y Gento (1995: 40-42) nos identificamos con las características del *modelo humanístico*, en el cual el evaluador es un promotor – colaborador de los implicados en el programa, creador de una intercomunicación que favorece la valoración cuali- cuantitativa de los avances y limitaciones a nivel de resultados y procesos. En particular, coincidimos con la *variante socio – crítica* que enfatiza la interacción dialéctica entre teoría y práctica – evidenciada en la participación de los implicados -, para lo cual parte de un análisis de necesidades de los beneficiarios dentro de sus variables contextuales, teniendo como meta la

satisfacción de las necesidades de los participantes y el cambio optimizante tanto en el ámbito personal como social de los usuarios.

El modelo humanístico difiere así, del conductista - eficientista centrado en la valoración de la productividad y la eficiencia a través de diseños evaluativos experimentales que permiten un control riguroso de las variables; y también del modelo holístico que propone la valoración global de los diversos componentes de un programa, concediendo un grado máximo de participación a todos los implicados en la concepción, desarrollo y valoración del mismo.

Metodológicamente, la evaluación de proyectos educativos supone, como la planificación de proyectos, un proceso cíclico, que describimos a continuación.



FASES DE LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS

FASE	01	02	03	04	05	06	07
DENOMINACIÓN	DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA INTERNA	ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA EXTERNA	SEGUIMIENTO DEL PROCESO O EVALUACIÓN CONCURRENTES	EVALUACIÓN DE RESULTADOS	EVALUACIÓN DEL GRADO DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO	ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL DE EVALUACIÓN
PROCESOS QUE COMPRENDE (Chaves:1993)	<ul style="list-style-type: none"> . Analizar las características de la demanda de evaluación. . Formular el objetivo de la evaluación . Definir “qué”, “con qué”, “cómo” y “dónde” evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Verificar los requerimientos metodológicos de los elementos internos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Contrastar el grado de concordancia de los elementos internos con las exigencias del problema que lo originó. 	<ul style="list-style-type: none"> . Analizar el logro de objetivos, metas, acciones y productos. . Determinar los factores potenciales y limitantes . Determinar los cambios que se desea realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Verificar la eficacia a través del logro de metas y acciones. . Verificar la eficiencia a través del cumplimiento del cronograma y el uso de los recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Analizar el logro de los objetivos específicos y el nivel final de ejecución del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Precisar qué acciones se desarrollaron, cómo y con qué resultados.
MOMENTO (Pérez Juste:1995)		PRIMER MOMENTO O INICIAL: EL PROYECTO EN SÍ MISMO		SEGUNDO MOMENTO: EL PROYECTO EN SU DESARROLLO	TERCER MOMENTO: EL PROYECTO EN SUS RESULTADOS		
INSTANCIA DE VALIDACIÓN (Gento: 1998)		VALIDACIÓN PREAMBULA - Validez de apariencia (inmediata por responsables del diseño), de contenido (de la estructura, por personal externo), de constructo (adecuación a concepción teórica referencial) y de contraste (comparación con diseños exitosos).		VALIDACIÓN INTERACTIVA	VALIDACIÓN POST - ACTIVA		

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia a Chaves (1993), Pérez Juste (1995) y Gento (1998)

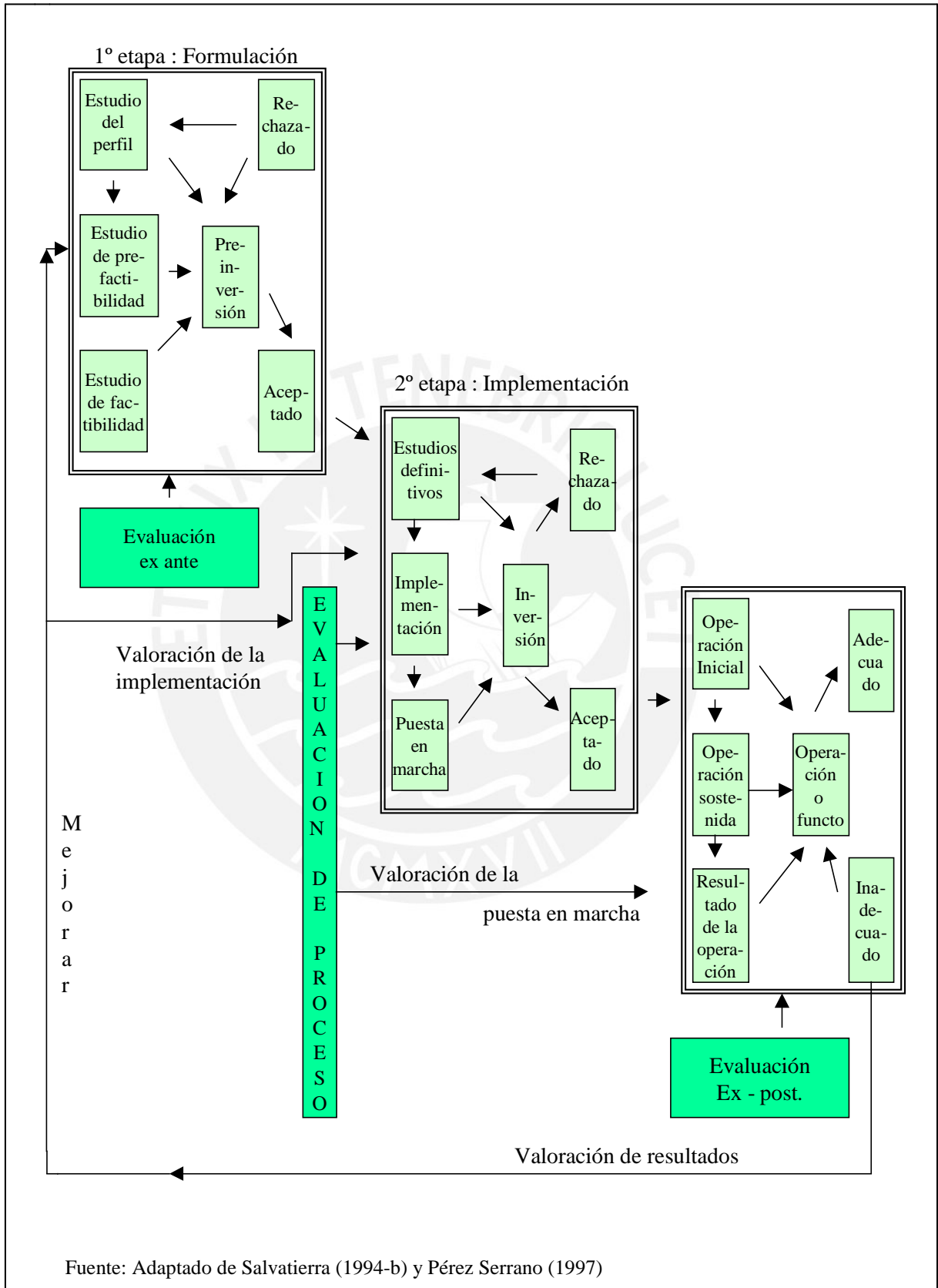
En términos generales, entendemos la *evaluación* como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente para recoger información rigurosa – valiosa, válida y confiable – con el fin de valorar la calidad y logros de un proyecto, como base para una posterior toma de decisiones de mejora, tanto del proyecto como de la población implicada. (Pérez Juste: 1995, 104).

La evaluación no es entonces un paso añadido al final de un proceso, sino un componente importante y consustancial a la puesta en marcha de una experiencia, en nuestro caso, una experiencia educativa. Ella tiene, además, una *dimensión política* (Simons, 1999: 25-34) por formar parte de los procesos político- decisorios de la sociedad y suponer una visión particular de la ésta, con la posibilidad de facilitar y alimentar espacios, condiciones y tiempos para enriquecer la reflexión, el análisis y los procesos de valoración conjuntamente con todos los involucrados. Creemos que, en esencia,

(...) la evaluación es una actividad de aprendizaje cuyo fin último es recuperar las enseñanzas o lecciones aprendidas a través de las experiencias desarrolladas, en tanto éstas son insumos valiosos para la planificación de nuevos procesos con características y propósitos redefinidos. (Pichardo, 1997:343).

En efecto, el fin último de la evaluación de proyectos es la formulación de una propuesta optimizadora del proyecto evaluado, basada en la información recogida y en las conclusiones a las que se arribó. Esta propuesta podrá suponer la ratificación – si el proyecto fue exitoso – o la inclusión de modificaciones que garanticen una continuidad acertada del proyecto.

Visualizando el *ciclo vital* de un proyecto desde la concepción de la idea inicial hasta la puesta en marcha de la propuesta seleccionada, se distingue tres etapas: de pre-inversión, de inversión o ejecución y de operación o funcionamiento (Salvatierra: 1994-b), tal como se aprecia en el siguiente gráfico.



La primera etapa comprende la realización de estudios preliminares y, en caso el proyecto presente cierta complejidad, de los estudios de pre-factibilidad (estudios de mercado y análisis comparativo de alternativas) y los estudios de factibilidad cuyo fin es la selección de la alternativa óptima y la elaboración de los términos de referencia del proyecto.

La segunda etapa comprende los estudios definitivos y se desarrolla cuando los estudios anteriores no cubren las exigencias de las fuentes cooperantes. Supone realizar las coordinaciones y la implementación requeridas a fin de poner a prueba el proyecto y efectuar los ajustes pertinentes para que la tercera etapa o puesta en marcha se realice con los menores riesgos posibles.

En particular, la *evaluación final* de un proyecto, supone el manejo de cuatro tipos de indicadores, a decir de Gento (1998), que son:

- 1.- De eficacia.- Para la estimación de resultados o productos concretos y el nivel de logro (en calidad y cantidad) de los objetivos, metas y cronograma.
- 2.- De eficiencia.- Tiene en cuenta la relación entre los factores determinantes del proyecto (contexto, recursos) y los resultados obtenidos.
- 3.- De funcionalidad.- Permiten valorar la idoneidad del proceso de ejecución del proyecto independientemente de los resultados y los recursos utilizados.
- 4.- De efectos e impactos: Aluden a las repercusiones generadas por el proyecto en sus ámbitos de incidencia – más cercanos en términos temporales y espaciales, en el primer caso y más amplios en ambos niveles en el segundo caso – también independientemente de los resultados obtenidos.

Por la naturaleza del presente estudio creemos necesario referirnos a un tipo particular de evaluación educativa: la *supervisión*, entendiéndola como un proceso integral, objetivo, sistemático y retroalimentador de la acción educativa, con el

propósito de aportar al mejoramiento de la gestión del proyecto durante su desarrollo. Su naturaleza difiere del simple control, fiscalización o inspección - aspectos a los cuales suele erróneamente reducirse – alcanzando mas bien los ámbitos de la información, la asesoría técnica y la orientación.

Como señalan Rodríguez y Pérez (1996), es típico de la supervisión además de su carácter previsor y prospectivo, ser catalizador del cambio, perfeccionando el presente y cumpliendo una función educadora en tanto crea, estimula y promueve las potencialidades del grupo humano supervisado, respetando a las personas y los intereses sociales que representan. En tal sentido, la supervisión ganará en eficacia en tanto integre en su gestión a todo el colectivo implicado en el proyecto y lo haga partícipe de la necesidad de cambio. La supervisión es el mejor ejemplo de una evaluación entendida como proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos: 1993, citado por Noriega y Muñiz: 1996).

Finalmente, un medio eficaz para verificar y asegurar la calidad, eficiencia y veracidad de la totalidad de un proceso de evaluación es la *metaevaluación*, esto es, el análisis exhaustivo y la valoración final del proceso evaluativo desarrollado. Luis Sime (1998: 203) propone incluir nuevas dimensiones en la conceptualización de la metaevaluación surgidas al aplicar a la evaluación educativa, las reflexiones de Kemmis sobre metateorías curriculares. En base a ello define la metaevaluación como el proceso de “auto- reflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas para mejorarlas cualitativamente”.

Destacan aquí considerarla un acto de autorreflexión crítica - derivada de la naturaleza problematizadora y cuestionadora de la evaluación - así como la inclusión de variables como la historicidad, la significatividad cultural y la situación socio – histórica particular, propias de todo proceso de contextualización (Florez: 1994, citado por Sime: 1998).

Su carácter interdisciplinar permite ir más allá de la misma evaluación para recoger los aportes de las diferentes disciplinas para problematizarla, en el marco de una “interacción comunicativa” que rescata el sentido dinámico y dialéctico de las relaciones humanas. Su finalidad es, como todo proceso evaluativo, inspirar cambios cualitativos que ayuden a redefinir no sólo cada uno de sus elementos y mecanismos, sino también la misma concepción de evaluación.

Luego de haber visto algunos aspectos conceptuales y metodológicos de la planificación y la evaluación educativa, pasaremos a analizar el papel que cumple la planificación en el desarrollo local.

1.2. Rol de la planificación educativa en el desarrollo local

Al tratar sobre el marco general de la planificación, definimos el desarrollo, citando a Sen (1984), Gonzáles de Olarte (1985: 44) y Razzeto (1990: 105), como el proceso acumulativo de capacidades, derechos y recursos que permite a las personas y comunidades satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida. Esto, obviamente, abarca mucho más que elementos de tipo económico y supone, mas bien, un esfuerzo colectivo y autoconciente para impulsar un cambio en las actuales condiciones sociales, económicas, culturales y organizativas de un grupo humano.

Si esta concepción de desarrollo se circunscribe a una localidad, barrio, población o comuna y promueve el aprovechamiento de los recursos locales disponibles para la realización de actividades económicas, sociales y culturales, estaremos hablando de “*desarrollo local*”. La dimensión de lo ‘local’ imprime así una perspectiva de integración y coordinación de las diferentes experiencias organizativas operantes en una localidad, producto de una activación de las fuerzas vivas de la comunidad a nivel personal y grupal, con miras a producir cambios en el contexto. En ello resulta crucial el impulso a auténticos procesos de descentralización que trasciendan la simple desconcentración administrativa, geográfica y de recursos, para afectar la

dimensión política que permita al ciudadano participar decisoriamente en el acto de gobernar.

Coincidimos con Borthagaray (1999: 77) que la descentralización constituye una oportunidad de ser receptivos a las demandas sociales, debiendo ofrecerse canales accesibles para que éstas puedan ser formuladas, procesadas y priorizadas. La descentralización - como expresión de gobernabilidad y de la capacidad inclusiva de un sistema - redundará en el fortalecimiento de la sociedad civil a partir de la promoción de escalas de intervención que apuntan a la innovación preservando el sentido de pertenencia.

Precisamente, *los proyectos sociales* responden al deseo de mejorar la realidad social, entendiéndose por esta última “todo aquello que afecta al ser humano y a sus condiciones de vida y que contribuyen a configurar la cultura de un pueblo.” (Pérez Serrano, 1993: 21). Los proyectos sociales constituyen, por ello, un importante mecanismo de desarrollo local en tanto su finalidad es generar acciones destinadas a satisfacer las necesidades de salud, empleo, vivienda pero también, las de índole *cultural*, esto es, todas aquellas relacionadas con procesos formativos de autorealización y de expresión creativa (Ander Egg, citado por Pérez Serrano, 1993: 22). En la misma línea Razzeto precisa:

Es parte del desarrollo local cualquier esfuerzo o proceso tendiente a la superación de la pobreza mediante formas económico- sociales populares, basadas en la solidaridad y en el trabajo; éstas son experiencias que se ubican, enraízan, operan y tienen efectos en una localidad determinada, en cuyo seno interactúan otras experiencias similares. (Razzeto, 1990: 116).

El Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo (Foncodes) - organismo descentralizado pero políticamente dependiente del Ministerio de la Presidencia - fue creado en 1991 en reemplazo del antiguo Sistema Nacional de Compensación Social, con el objetivo de apoyar el desarrollo local, financiando proyectos de inversión social presentados por cualquier grupo representante de una comunidad organizada

(Foncodes: 1999). Antes de su repotenciación en el 2002, se había convertido en un órgano impulsor de proyectos asistenciales y productivos inconexos, coyunturales y sin mayores perspectivas de sostenibilidad.

Siendo actualmente parte del Programa de Emergencia Social Productiva - PESP - conjuntamente con organismos como Cooperación Popular y el Programa de Apoyo al Repoblamiento, los esfuerzos de Foncodes están centrados en la generación de empleo a través de la ejecución de proyectos productivos en las áreas de construcción de caminos rurales, canales, dotación de servicios de agua, etc.

Pese a que en esa institución se mantiene desactivada el área educativa desde 1998 creemos, como se dijo al empezar este capítulo, que los proyectos educativos están llamados a trascender la perspectiva pedagógica para ser eje articulador de propuestas intersectoriales para la transformación y el desarrollo histórico- social de la realidad, dado que:

Hablar de educación es hablar de la realidad nacional, de su historia, su geografía, las condiciones de vida de sus habitantes, de sus necesidades, sus estrategias de sobrevivencia, los vacíos que hay en los diversos planos de esa realidad (...) y las posibilidades de recuperar los espacios perdidos. (Barrantes, 1988: 5).

Ello demanda proponer desde el campo educativo, acciones descentralizadas que integren el interés colectivo y favorezcan el desarrollo del potencial humano local. Uno de los mecanismos para lograrlo es la organización de REDES, término tomado de las telecomunicaciones que alude a un conjunto de nodos interconectados con múltiples interrelaciones y flujos (Castells: 2001), que posibilitan el intercambio de programas, información y recursos a cualquier integrante del sistema, más allá de su ubicación física (Guenul: 2001).

En forma similar, *una red educativa* es un modelo de gestión por el cual un número viable de centros ubicados en un ámbito geográfico - poblacional de características

socio- económicas y culturales comunes, con facilidades de comunicación y coordinación por su cercanía territorial (Sáenz, 2002: 99), y con similares expectativas de mejora, organizan articuladamente sus acciones administrativas y pedagógicas. En contextos rurales dispersos es muy usual la conformación de redes de centros con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) común, con el objetivo de potenciar la calidad de los aprendizajes y mejorar la cobertura escolar, destacando su “capacidad de promover procesos participativos que se articulan con la cultura y con el desarrollo local” (Ministerio de Educación, 2002: 20).

Al sistematizar las experiencias del Proyecto de Innovaciones Educativas en el distrito de Independencia (PIEDI) – una de cuyas estrategias es el trabajo en red -, Sonia Henríquez señala la importancia de haberse potenciado el compromiso comunitario a favor de una visión compartida, en tanto se pudo:

(...) redescubrir la identidad de la escuela como colectivo y como institución, logrando que se sienta 'parte de' y que se comprometa con los factores de cambio y de desarrollo en una perspectiva más comunal y local. (Henríquez, 2002: 220).

Es muy reconocido también el trabajo en redes que impulsa desde hace décadas “Fe y Alegría” en zonas urbano – marginales y rurales a nivel nacional, entre cuyos principales logros se han identificado (Romero y Cáceres, 2002: 248- 250):

- * El intercambio de experiencias innovadoras y exitosas.
- * La eficacia en la planificación, organización y ejecución de las acciones.
- * El desarrollo de habilidades de liderazgo en los educadores.
- * El incremento en la capacidad de diálogo y concertación orientada a la solución de problemas locales y a la búsqueda del bien común.

Con el crecimiento exponencial de las redes informáticas interactivas, se han abierto nuevas formas y canales de comunicación. La proliferación de redes globales de intercambio de evidentes efectos en los campos de la producción, el poder y la cultura

(Castells 2001: 549) – en cuyo interior se forjan verdaderas “organizaciones de aprendizaje” que aprenden al interrelacionarse entre sí y con el entorno (Senge: 1995) – ha servido de referente para hablar del paradigma de la “tecnología de la información”, para el cual el conocimiento y la información constituyen elementos decisivos para el desarrollo social.

Precisamente, desde el ángulo de la tecnología y con el fin de favorecer el acceso de las zonas rurales y urbano marginales a las tecnologías de información y comunicación (TIC), se viene implementando el Proyecto Huascarán. Creado por D.S. N° 067 – 2002 – ED (Ministerio de Educación, 2002: 16), este proyecto tiene como propósito desarrollar, ejecutar y evaluar con fines educativos, una red nacional, moderna y confiable capaz de transmitir contenidos multimedia para favorecer la descentralización, democracia y equidad de la educación.

Un aspecto interesante del proyecto es la intención explícita de brindar soporte a proyectos multisectoriales con fines educativos. Ejemplo de ello es la implementación de proyectos piloto de telefonía satelital pública rural y la instalación de cabinas públicas de internet, gracias a las coordinaciones entre la dirección ejecutiva del proyecto y Osiptel (2002), aprovechando la infraestructura del primero.

Identificamos varias ventajas del empleo de redes en tanto variable organizativa, más allá de que contemplen o no el uso de soportes teleinformáticos:

- a) La capacidad de poner en comunicación a unidades *físicamente distantes* pero que dirigen sus esfuerzos hacia objetivos comunes.
- b) La condición de *autonomía* de cada componente o nodo del sistema, por suponer un manejo independiente según las condiciones y características de cada unidad y porque la inoperatividad temporal de una no impide al resto continuar operando.
- c) El estilo horizontal, multidireccional, abierto y cooperativo que promueve (Rojas: 1999, citado por Díaz: 2002), dada su capacidad de propiciar un liderazgo compartido

y de abarcar diversas instancias sin establecer estructuras ni jerarquías, respetando la identidad de cada unidad integrante de la red.

d) La posibilidad de *socializar simultáneamente* experiencias e información y *de procesarlas, recrearlas y retornarlas al sistema enriquecidas* con los aportes de una o más unidades. Ello convierte a la red, como enfatiza Díaz (2002), en un espacio privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo conjunto de personas, organizaciones integrantes y para la red misma.

e) La capacidad de impulsar el intercambio y la movilización de recursos técnicos, humanos y materiales para optimizar el diseño, la ejecución y/o evaluación del proyecto.

f) La flexibilidad que posibilita que procesos, organizaciones e instituciones intervinientes puedan reconfigurarse según las circunstancias, sin afectar la orientación básica de la red. (Freeman: 1988, citado por Castells: 2001).

g) La capacidad de utilizar la información y convertirla en prácticas sociales concretas: acciones, reflexiones, propuestas, interacciones y/o eventos específicos desde cada unidad de la red. (Díaz: 2002).

Creemos que el uso de recursos tecnológicos no implica en absoluto deshumanizar las relaciones sociales. Mas bien coincidimos con Arango (1992), en que es posible diseñar acciones educativas que, haciendo uso de diferentes tipos de recursos, incrementen en individuos y *familias* los conocimientos, habilidades y valores sociales y morales requeridos para regular la vida en sociedad y lograr un desarrollo sostenible; que urge enseñar a convivir con lo efímero o accesorio pero sustentándose en ciertos valores permanentes; que es importante ayudar a entender que la competencia y la búsqueda del éxito - tan sobrevaloradas en los tiempos actuales - no suponen olvidar el trabajo cooperativo, la solidaridad, la búsqueda del bien común y la superación de todo tipo de discriminación, siendo éstas mas bien, base del desarrollo. Sólo así la educación podrá ayudar a enfrentar el futuro con determinadas

e ineludibles certezas y, al mismo tiempo, contribuir a la paz. (Chamorro: 2000).

Trabajar a favor del desarrollo local desde la educación exige, como fue planteado por la UNESCO (1990), que la planificación educativa considere entre otros aspectos, los siguientes:

- a) Integrar la educación *no formal* en el proceso de planificación.
- b) Tener en cuenta la complementariedad educativa entre las instancias encargadas de la salud, del desarrollo rural, de la acción social y de la *familia*.
- c) Establecer *negociaciones colectivas* con los responsables y los usuarios de la formación, a fin de determinar objetivos, prioridades y métodos que permitan abordar de manera global e intersectorial, los problemas educativos de una determinada localidad y población, ayudándolos a definir los marcos conceptuales y los tipos de información necesarios para abordar las particularidades de su comunidad.

En los próximos capítulos trataremos precisamente sobre determinados espacios educativos no formales capaces de incentivar la adquisición de mayores capacidades humanas para enfrentar las exigencias de la vida en sociedad de manera armónica y constructiva.



SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO I

PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio pertenece al campo de la investigación evaluativa. En particular, se trata de un estudio de caso, método que posibilita la comunicación entre investigación, teoría y práctica, a través de un examen intensivo de un fenómeno contemporáneo dentro del contexto en que se produce haciendo uso de múltiples fuentes (Demmy: 1978 y Ying: 1987, citados por Marcelo y Parrilla: 1991).

Será un estudio de caso único porque el foco de atención se dirige a un solo caso: el Proyecto “Capacitación de Padres de Familia” desarrollado por el Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar – CECDEFAM - en 1997, en el cual participamos desde la supervisión externa en representación de la entidad financiadora (Foncodes). Será de variante ramificada, en tanto hemos identificado sub - unidades de análisis (componentes) para orientar el estudio. Por último, tendrá un carácter ex – post por realizarse luego de finalizado el proyecto.

El caso comprende tres grandes áreas. La primera está referida al reconocimiento de la realidad socio-económica, cultural e institucional del Proyecto “Capacitación de Padres de Familia”. La segunda está constituida por el proyecto en sí mismo, el cual

vamos a reconstruir a partir de sus resultados para analizar sus características antes, durante y al finalizar su ejecución. En la tercera área se identificarán los rasgos de la oferta de programas de Escuelas de Padres por parte de instituciones no escolares en la provincia de Cañete durante el período 1996- 2001; oferta en la cual se inscribió el citado proyecto.

El propósito del estudio es reconstruir y sistematizar el proyecto de referencia, analizar profundamente sus características internas y externas, así como la interacción de los factores intervinientes desde su formulación hasta su culminación; con el fin de diseñar una propuesta que redimensione la anterior, supere las limitaciones encontradas y responda a las necesidades de las zonas de ejecución.

1.1. Información básica del estudio

Para contextualizar el estudio y a fin de conocer los alcances previstos para el Proyecto “Capacitación de Padres de Familia”, empezaremos presentando un resumen del mismo, elaborado en base a la información que figura en el expediente del proyecto y los reajustes realizados a raíz de la evaluación ex – ante. Los objetivos son las únicas unidades que, por su importancia, estamos transcribiendo tal cual fueron planteados inicialmente.

1.1.1. Resumen del Proyecto

I. Datos Generales

Nombre del proyecto: “Capacitación de Padres de Familia”

Convenio: N ° 604372-97

Entidad responsable: Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar (CECDEFAM).

Sedes de ejecución: Zonas pobres de seis distritos: 01 de Lima (Pachacámac) y 05 de Cañete (Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná).

Duración: 9 meses

Beneficiarios directos: 2 000 padres/madres de familia (“unidades familiares”)

Beneficiarios indirectos: 10 000 niños/jóvenes de 0 a 17 años.

Costo total: \$ 38 377.69 = s/. 103 236 (s/.72 306: aporte externo y s/. 30 930: aporte interno).

Costo por unidad familiar: \$ 19.19.-

II. OBJETIVOS

Objetivos generales:

- “Capacitar a padres de familia de sectores marginales pobres en las áreas pedagógica, psicológica, antropológica y social, incidiendo en la formación de valores”.
- “Mejorar la dinámica de 2000 unidades familiares, con niños en edad escolar, correspondientes al nivel inicial, primario y secundario, de las provincias de Lima y Cañete, promoviendo la comunicación e integración familiar”.

Objetivos específicos:

- “Capacitar a las unidades familiares en planificación familiar y crecimiento y desarrollo del niño, según el nivel, grado de escolaridad o grupos etáreos de los hijos”.
- “Formar a las unidades familiares en su misión educadora y transmisora de valores”.
- “Capacitar a moderadores en la formación y conducción de grupos, metodología de educación de adultos, programación, uso de medios y materiales y diseños de evaluación”.

- “Fomentar en la comunidad magisterial de los centros educativos beneficiarios su participación como moderadores, potenciando la calidad de los recursos humanos del sector educación”.
- “Implementar con recursos educativos (manuales, guías, textos y cassettes) a los centros beneficiarios y a las unidades familiares participantes”.

III. METAS

Metas de ocupación:

- * 01 Coordinadora (TC – 9 meses)
- * 03 Psicólogas- investigadoras (TC – 4 meses)
- * 01 Instructor (TC- 5 meses)
- * 01 Auxiliar de instrucción (TC – 5 meses)
- * 01 Secretaria (TP- 9 meses)
- * 02 Locutores (TP- 2 meses)
- * 01 Inspector (TP- 9 meses)

En el siguiente cuadro hemos resumido las metas restantes.

METAS DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

NIVEL / ASPECTO	METAS								
	Capacit. de unidades familiar.	Capac. de moder.	Ejecuc. (ses. de cap. a ppff y a moder.)	Producción					
				Elabor. de lecc.	Guía para cap.a moder	Manual de moder.	Textos para padres	Casset. simples (jueg.pa ra ppff)	Casset. Master
Inicial	500	50	600 (*)	12	50	50	500	300	6
Primaria	1000	100	1200 (*)	12	100	100	1000	600	6
Secund_	500	50	600 (*)	12	50	50	500	300	6
Otros: Moderad.	-	-	3	4	-	-	-	-	2
Total	2000	200	2403	40	200	200	2000	1200	20

(*) 12 sesiones por grupo. Inicial y secundaria trabajarán con 50 grupos y primaria con 100.

IV. ESTRATEGIA OPERATIVA

El proyecto contempló tres etapas en su ejecución:

Primera etapa.- A desarrollarse en los cuatro primeros meses:

1. Formulación del manual de funciones del equipo de trabajo.
2. Reformulación del contenido de los materiales.
3. Impresión de materiales (manuales y guías para moderadores; textos para pp.ff).
4. Grabación de audios (cassettes master y juegos de cassettes regrabados).
5. Supervisión interna y externa del proceso.

Segunda etapa.- Prevista a desarrollarse en el tercero y cuarto mes:

1. Selección de centros educativos y centros– base en cada sede.
2. Organización de equipos responsables por sede.
3. Difusión del proyecto a través de radio y televisión en las diversas sedes.
4. Invitación personal a los centros educativos y comunidad magisterial.
5. Difusión del proyecto en los centros - a través de los directores - para captar padres de familia y motivar la participación de posibles moderadores.
6. Inscripción de 200 moderadores (docentes y/o padres de familia voluntarios o sugeridos por los directores).
7. Capacitación de moderadores en tres jornadas teórico- prácticas, una por ciclo. Distribución de los correspondientes materiales y certificados de capacitación.
8. Supervisión interna y externa del proceso.

Tercera etapa.- Prevista a desarrollarse en los cinco últimos meses.

1. Inscripción de los padres de familia voluntarios en asamblea.
2. Conformación de 200 grupos de beneficiarios (padres, madres y/o familiares directos de los niños) organizados en tres ciclos: según sus hijos sean de inicial, primaria o secundaria. Distribución de materiales (01 texto por unidad familiar).
3. Capacitación de padres de familia (una sesión semanal durante cuatro meses).
4. Entrega de certificados a todos los padres participantes y de premios (artefactos eléctricos donados por CECDEFAM) a quienes no hayan tenido inasistencias.
5. Entrega de un módulo de materiales a todos los centros educativos según los

niveles que haya atendido, para que realicen un posterior efecto multiplicador.

6. Supervisión interna y externa de los procesos.

V. EVALUACIÓN

El proyecto enfatizó la verificación de dos aspectos:

1. El logro de metas, especialmente de capacitación de moderadores y padres.
2. La rendición justificada de gastos.

VI. FINANCIAMIENTO

APORTES POR FUENTE DE FINANCIAMIENTO (en soles)

CONCEPTO	CECDEFAM	FONCODES	TOTAL
Remuneraciones	s/. 11 700	s/. 43 150	s/. 54 850
Bienes:			
- Materiales y equipos	s/. 9 800	--	s/. 9 800
- Materiales de escritorio	s/. 5 230	s/. 2 756	s/. 7 986
Servicios:			
- Movilidad local	--	s/. 2 780	s/. 2 780
- Mantenimiento, reparación de equipos/ instalación	s/. 4 400	--	s/. 4 400
- Tarifas de servicios	s/. 1 800	--	s/. 1 800
- Impresión de materiales	--	s/. 16 800	s/. 16 800
- Grabación de audios	--	s/. 6 520	s/. 6 520
Gastos de pre – inversión	--	s/. 6 520	s/. 6 520
Total	s/. 30 930	s/. 72 306	s/. 103 236

1.1.2. Fundamentación de la evaluación del proyecto

En el documento del proyecto se expresa que la *capacitación* de padres de familia es asumida como un proceso *integral* que permite a agentes educativos *externos informar* a los padres sobre temas referidos a la psicología del niño y del adolescente, así como sobre el desarrollo de su personalidad, formas de solucionar problemas conyugales y familiares, paternidad y maternidad responsables y planificación familiar. Se expresa, asimismo, interés por contrarrestar la *falta de información*

asociada a la pobreza y generadora de violencia y actitudes exacerbadas de machismo e inseguridad emocional, así como aminorar la frecuencia de “*conductas neuróticas*” de los progenitores que son aprendidas posteriormente por los hijos.

Por nuestra parte, entendemos que la formación de los padres de familia requiere mucho más que acciones cortas de *capacitación* en temas puntuales y que los agentes educativos externos deben cumplir una función de apoyo para la movilización de los saberes de los usuarios, principales protagonistas de su proceso formativo.

Creemos que todo proyecto es reflejo de un sistema vivo, abierto e interactuante con el contexto social al que pertenece y que exige, por tanto, un reconocimiento tanto de las potencialidades y limitaciones que ofrece el entorno como de las características internas del ente ejecutor, con miras a rescatar los elementos positivos y atenuar los efectos negativos detectados. En este sentido, la identificación de las características de los programas similares que se ofertan, favorece la formulación de propuestas que, si bien pueden tener una alta dosis de innovación, incorporen y/o adapten estrategias o medios utilizados en otras experiencias.

La evaluación constituye, a nuestro entender, un proceso integral, técnico y sistemático que permite, en un primer momento, la valoración del nivel de rigurosidad en la formulación del proyecto, así como del grado en que responde a las demandas de los usuarios, en una suerte de exploración anticipada del sentido y alcances de la propuesta (evaluación *ex - ante*), con el fin de alertar a los responsables sobre los posibles vacíos existentes e incrementar la capacidad de respuesta del proyecto a las demandas reales del contexto.

Durante la ejecución del proyecto la evaluación hace posible la verificación de la eficacia, eficiencia y calidad de las acciones y la estrategia, detectando los factores que favorecen y limitan el nivel de logro alcanzado, a fin de realimentar el proceso, tomar oportunamente las decisiones adecuadas y realizar los ajustes pertinentes

(evaluación de proceso). Concluida la ejecución del proyecto, la evaluación permite valorar los resultados obtenidos con el fin de sugerir la realización de proyectos similares que incorporen los medios y estrategias necesarias para garantizar mejores resultados (evaluación ex – post de resultados).

Si bien la aplicación de criterios cuantitativos permite expresar con precisión cierto tipo de información, focalizar la atención en los resultados, y cuantificar los niveles de logro alcanzados, se deja de lado la significatividad de la información recogida y la valoración de los procesos, limitándose el ámbito de acción de la evaluación y perdiendo ésta su carácter integral. De ahí que resulte valioso aplicar un criterio flexible tanto a nivel metodológico como interpretativo que rescate elementos del paradigma cuantitativo para garantizar precisión y objetividad, pero también del cualitativo porque la descripción de los procesos clarifica y contextualiza las evidencias puntuales; este manejo dual permite constatar en qué medida el proyecto incorpora no sólo elementos y estrategias consistentes y pertinentes, sino también si se contemplan vías rápidas, económicas y racionalmente eficientes para alcanzar los fines y objetivos del proyecto.

Asumimos, por ello, el modelo de evaluación por *referentes específicos* (Briones:1985) – siendo, en nuestro caso, el referente principal los *resultados* del proyecto en sus tres momentos - por la amplitud de su enfoque, su naturaleza analítica, su orientación a la toma de decisiones, el manejo de técnicas cuali-cuantitativas, la posibilidad de aplicarlo a proyectos de diversa envergadura y porque permite identificar una gama de resultados valiosos para nuestros propósitos: previstos, no previstos, logros, limitaciones, etc.

Por su metodología cuali – cuantitativa, la valoración e incorporación de los usuarios en la evaluación y su preocupación equilibrada por los procesos y productos, este modelo se sitúa entre los de corte *humanístico* (Castillo y Gento:1995), cuya finalidad es la transformación personal de los involucrados y una mejora socio- contextual.

1.2. Formulación del Problema

Nuestro estudio partió del siguiente problema: “¿Cómo reconocer y comprender las características del proyecto “Capacitación de Padres de Familia” desarrollado por CECDEFAM en 1997, a fin de que constituya un referente válido para diseñar otro que supere sus deficiencias y potencie sus aciertos?”

1.3. Objetivos del estudio

Para realizar el presente estudio nos planteamos los siguientes seis objetivos:

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
1. Identificar los principales factores externos e internos del proyecto “Capacitación de padres de familia”, potencialmente influyentes en la ejecución del mismo.	1.1. Describir las características socio-económicas y culturales de las localidades de Pachacámac, Mala, San Vicente, Imperial, Nuevo Imperial y Lunahuaná, identificando las oportunidades y amenazas.
	1.2. Describir las características de la entidad ejecutora del proyecto “Capacitación de padres de familia”, identificando sus fortalezas y debilidades.
2. Sistematizar el proyecto “Capacitación de padres de familia”.	2.1. Reconstruir el proyecto de referencia.
	2.2. Analizar los principales resultados de la evaluación ex – ante, de proceso y final realizada al proyecto en 1997.
3. Verificar el nivel de consistencia externa e interna del proyecto “Capacitación de padres de familia”.	3.1. Determinar si el proyecto ha sido formulado en función de las características, necesidades y/o demandas socio- culturales de los beneficiarios.
	3.2. Establecer las características técnicas del proyecto referidas a la formulación de sus elementos básicos, al grado de articulación interna (entre objetivos, metas, actividades, recursos y presupuesto), así como a las condiciones para su ejecución.
	3.3. Determinar en qué medida la Guía de Orientación a Beneficiarios empleada por la institución financiadora – FONCODES – facilitó el acopio y el registro de información completa y organizada de los proyectos.
4. Identificar los factores potenciales y limitantes del proceso de ejecución del proyecto “Capacitación de padres de familia”.	4.1. Identificar las características del proceso de toma de decisiones.
	4.2. Determinar los principales logros y limitaciones según componentes del proyecto.
	4.3. Establecer el grado de responsabilidad del personal del proyecto en la generación de efectos no planeados y/o no deseados.

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
5. Determinar la calidad, eficacia y eficiencia del proyecto.	5.1. Determinar el nivel final de logro de los objetivos generales y metas del proyecto.
	5.2. Identificar las mejoras producidas en los participantes a raíz de la aplicación del proyecto.
	5.3. Evaluar las posibilidades de desarrollar un proyecto con características similares en la misma zona de ejecución.
6. Analizar las propuestas de Escuelas de Padres ofrecidas por instituciones no escolares, para los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná – provincia de Cañete - en el quinquenio 1996- 2001.	6.1. Caracterizar los programas o proyectos de Escuelas de Padres ofertados para los distritos seleccionados de la provincia de Cañete.
	6.2. Detectar las semejanzas, diferencias y alcances de las diversas propuestas.

1.4. Estrategia

Cada uno de los objetivos generales ha sido trabajado considerando cuatro fases:

- * Revisión - organización
- * Comprobación
- * Procesamiento y análisis de la información, y
- * Auto- evaluación.

1.4.1. Fase de revisión- organización

Comprendió la realización de las siguientes acciones:

a) Para el Objetivo General N° 01, referido al **reconocimiento de la realidad socio – económica, cultural e institucional del proyecto**, esta fase supuso el acopio y la revisión preliminar de los documentos referidos a la realidad socio- económica y educativa a nivel nacional y de las zonas de ejecución del proyecto “Capacitación de padres de familia”, que datan de las dos últimas décadas. También implicó la revisión de la información proporcionada por representantes de la institución ejecutora sobre el entorno local e institucional - que figuraba en el “cuaderno de obra” (similar a un diario) empleado durante la supervisión - así como de diagnósticos de Lima y Cañete (Cedapp: 2000) y un diagnóstico de CECDEFAM (Trigueros y Villavicencio: 2001).

Para orientar el estudio se diseñó un sistema de variables e indicadores, en función de los cuales se elaboró una ficha y una matriz de análisis con unidades y categorías específicas, para consignar datos cuantitativos y cualitativos (anexos N° 1 y N° 3) y una guía de entrevista para ser aplicada a un representante de CECDEFAM (anexo N° 2). Este último instrumento fue validado por expertos.

b) Para la **reconstrucción integral del proyecto** (Objetivo General N° 02) en esta fase se procedió al acopio de los informes mensuales y finales de inspección y de supervisión externa, así como el cuaderno del proyecto utilizado en 1997.

c) Para el estudio de la **evaluación ex - ante del proyecto** (Objetivo General N° 03), las actividades de esta fase consistieron en la selección de los documentos referidos a la evaluación del proyecto en su primer momento (el cuaderno del proyecto, la Guía de Orientación al Supervisor Externo (FONCODES: 1994-b) y el expediente del proyecto (CECDEFAM: 1997- a), ambos en el archivo de FONCODES.

Supuso también la revisión de la Guía de Orientación a Beneficiarios empleada por FONCODES (1997) - que sirvió de referencia a la institución ejecutora para el diseño del proyecto – y que no fue tomada en cuenta en el momento de realizar la evaluación ex – ante en 1997. Luego diseñamos el sistema de variables e indicadores para orientar el estudio, en función del cual se elaboró matrices de análisis de la información (anexos N° 4, N° 5, N° 6 y N° 7).

d) El estudio de los resultados de la **evaluación de proceso del proyecto** (Objetivo General N° 04) supuso, en esta primera fase, la recopilación y revisión general del expediente del proyecto, así como los materiales impresos, los informes mensuales de inspección, de supervisión externa y el cuaderno de proyecto o de obra. A partir de ello, estructuramos un sistema de variables e indicadores considerando los cinco componentes trabajados durante la ejecución del proyecto: técnico, productivo, pedagógico, administrativo y económico. Luego, se diseñó matrices para analizar la

información referida a la evaluación realizada en 1997 (anexo N° 8) y, en particular, para analizar las características de los textos para padres de familia. (anexo N° 9) y ampliar así la información disponible en torno a ellos.

e) Por su parte, para el estudio de la **evaluación final del proyecto** (Objetivo General N° 05), empezamos recopilando toda la documentación relativa al caso – cuaderno de proyecto, informes finales de supervisión e inspección, así como los instrumentos aplicados en 1997, para luego estructurar un conjunto de variables e indicadores que orienten nuestra investigación y diseñar una matriz para el análisis de la información correspondiente al objeto de estudio (anexo N° 10).

f) En relación a la **caracterización de la oferta de programas de Escuelas de Padres** (Objetivo General N° 06), la primera acción que desarrollamos fue la identificación de un conjunto de catorce instituciones de Lima y siete de Cañete - que laboran en el campo de la educación no formal, específicamente con padres de familia y que tratan temas afines a su condición de padres.

Posteriormente, diseñamos un sistema de variables e indicadores, en función del que elaboramos una guía de entrevista estructurada dirigida a los responsables de la propuestas y una matriz para facilitar el análisis comparativo de las mismas (anexos N° 11 y N° 12). La guía de entrevista fue validada por juicio de expertos.

1.4.2. Fase de comprobación

Esta fase comprendió la realización de las siguientes acciones:

- a) En relación al Objetivo General N° 01 (**reconocimiento de la realidad externa e interna**), supuso la aplicación de la técnica de análisis documental, utilizando los instrumentos previamente elaborados.

- b) Para la **reconstrucción del proyecto** (Objetivo General N° 02) esta fase compren-

dió la revisión minuciosa de los informes de supervisión, inspección y el cuaderno de obra, seleccionando la información más relevante relacionada con cada una de las fases y componentes del proyecto.

c) Para el Objetivo General N° 03 - **evaluación ex - ante del proyecto** se aplicó la técnica de análisis de contenido recogiendo, a través de las correspondientes matrices, la información cualitativa útil para inferir, a partir de la significatividad y la articulación existente entre las unidades, el nivel de consistencia externa e interna del proyecto. Esto se realizó tomando como punto de partida los resultados de la evaluación ex – ante realizada en el año 1997.

d) En cuanto al Objetivo N° 04 (**evaluación de proceso del proyecto**), la fase de comprobación supuso realizar un análisis de todos los documentos, informes e instrumentos referidos a los diez meses de ejecución del proyecto. Ese análisis se centró en dos ámbitos: el grado de conformidad con lo planificado (desarrollo de las acciones y resultados parciales) y el clima social (dinámica institucional). Además, analizamos el contenido de los textos para padres de familia, por considerarlo un elemento importante del componente productivo que fue escasamente considerado en la evaluación efectuada en 1997.

e) Los resultados de la **evaluación final** (Objetivo General N° 05) fueron estudiados, en esta segunda fase, a partir del análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos del proyecto presentados en los informes finales de inspección y de supervisión externa, a la vez que en el cuaderno de proyecto, en el cual se consignaban algunas opiniones y/o testimonios de los padres/ madres participantes, moderadores, directores, así como de la coordinadora, inspector y capacitadoras del proyecto.

f) Para la **caracterización de la oferta de Escuelas de Padres** (Objetivo General N° 06), la fase de comprobación supuso la visita a las instituciones seleccionadas en Lima y en Cañete. Como todas desarrollan programas dirigidos a padres de familia

sobre temas afines a su rol, pero no necesariamente Escuelas de Padres, aplicamos la guía de entrevista sólo en los últimos casos. No obstante, tal como era nuestro interés, recogimos información de todas las propuestas que se están brindando, con el fin de manejar mayores criterios para el diseño de la propuesta.

1.4.3. Fase de procesamiento y análisis de la información

Esta fase comprendió las siguientes acciones:

a) El Objetivo General N° 01 (**reconocimiento de la realidad**), supuso el manejo de fuentes indirectas (documentales) y directas (sujetos), además de información cuantitativa y cualitativa.

Los datos cuantitativos más relevantes fueron organizados en gráficos estadísticos (diagramas de barras) para facilitar la percepción de similitudes y contrastes, a partir de lo cual se realizó un análisis de la información correspondiente a la realidad externa e interna del proyecto, identificando las principales oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades para diseñar nuestra propuesta. Los datos cualitativos fueron organizados en las matrices diseñadas para ese fin, y a partir de ello, seleccionadas, clasificadas y analizadas en función de su particularidad y significatividad para la descripción de los principales factores sociales e institucionales que intervinieron en el proyecto.

b) Para el Objetivo General N° 02 (**reconstrucción del proyecto**) esta fase supuso la articulación de los aspectos más importantes identificados en los informes de supervisión, inspección y el cuaderno de obra, culminando en la redacción de una síntesis para cada una de las fases según componente.

c) Al igual que el caso anterior, por suponer un manejo de fuentes únicamente documentales, el Objetivo General N° 03 (**evaluación ex – ante**) requirió un análisis

cualitativo y vincular de la información, es decir, comparativo, reflexivo, descriptivo e interpretativo, a partir de los datos consignados en las matrices de análisis. Luego se redactaron las respectivas conclusiones en función de las variables previstas para el análisis de la consistencia externa e interna del proyecto.

d) Para el estudio de la **evaluación de proceso del proyecto** (Objetivo General N° 04), se realizó un análisis reflexivo y crítico, de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo) del contenido de los informes de supervisión, a fin de establecer un marco articulador y cuestionador de las acciones ejecutadas, con miras a que las conclusiones constituyan referentes importantes para nuestra propuesta.

e) El estudio en torno a **la evaluación final** del proyecto (Objetivo General N° 05) exigió un análisis crítico de los resultados cualitativos y cuantitativos, en función de los objetivos específicos, variables e indicadores que nos planteamos inicialmente. Los resultados cuantitativos (metas) de los cinco componentes distinguidos para la evaluación de proceso, fueron sistematizados en cuadros, en tanto que los de tipo cualitativo fueron redactados de un modo analítico- descriptivo.

f) Por su parte, luego de recoger la información referida a la **caracterización de la oferta** (Objetivo General N° 06), pasamos a clasificarla, organizarla y estructurarla en la matriz previamente diseñada. Ello nos facilitó la identificación de los rasgos más saltantes de las propuestas y la comparación entre las mismas, dando lugar a una descripción detallada de la oferta en sus múltiples aspectos.

1.4.4. Fase de Autoevaluación

En todos los casos, esta fase permitió identificar y analizar críticamente las principales dificultades, vacíos y logros metodológicos percibidos durante el diseño, organización y ejecución de cada uno de los estudios, así como de los factores intervinientes, arribando a una valoración global de cada uno de los procesos (metaevaluación).

1.5. Técnicas e instrumentos

El siguiente cuadro permite visualizar la relación entre los objetivos formulados y las técnicas e instrumentos seleccionados.

ARTICULACIÓN ENTRE OBJETIVOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Nº 01: Identificar los principales factores externos e internos del proyecto “Capacitación de padres de familia”, potencialmente influyentes en la ejecución del mismo.	Nº 01 Describir las características socio económicas y culturales de las localidades de Pachacámac, Mala, San Vicente, Imperial, Nuevo Imperial y Lunahuaná, identificando las oportunidades y amenazas. Nº 02: Describir las características de la entidad ejecutora del proyecto “Capacitación de padres de familia”, identificando sus fortalezas y debilidades.	* Análisis documental * Entrevista * Análisis documental	* Ficha de registro de información (anexo 01) * Guía de entrevista semi-estructurada (anexo 02) * Matriz de análisis (anexo 03)
Nº 02: Reconstruir el proyecto “Capacitación de padres de familia” en sus fases inicial, de proceso y final.	Nº 01 Identificar los principales resultados de la evaluación ex - ante, de proceso y final realizada al proyecto “Capacitación de padres de familia” en 1997.	* Análisis documental	* Ficha de resumen (personal)
Nº 03 Verificar el nivel de consistencia externa e interna del proyecto: “Capacitación de padres de familia”	Nº 01 Determinar si el proyecto ha sido formulado en función de las características, necesidades y/o demandas socio – culturales de la población beneficiaria. Nº 02 Establecer las características técnicas del proyecto referidas a la formulación de sus elementos básicos, al grado de articulación interna (entre objetivos, metas, actividades, recursos y presupuesto), así como a las condiciones de ejecución.	* Análisis de contenido * Análisis de contenido	* Matriz de análisis (anexo 04 y 05) * Matriz de análisis (anexo 06)

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
	Nº 03 Determinar en qué medida la Guía de Orientación a Beneficiarios empleada por FONCODES, facilita el acopio y registro de información completa y organizada de los proyectos.	* Análisis de contenido	* Matriz de análisis (anexo 07)
Nº 04: Identificar los factores potenciales y limitantes del proceso de ejecución del proyecto “Capacitación de padres de familia”.	Nº 01: Identificar las características del proceso de toma de decisiones. Nº 02 Determinar los principales logros y limitaciones según componentes del proyecto. Nº 03: Establecer el grado de responsabilidad del personal del proyecto en la generación de efectos no planeados y/o no deseados.	* Análisis documental * Análisis documental * Análisis de contenido. * Análisis documental	* Matriz de análisis (anexo 08) * Matriz de análisis (anexo 08) * Matriz de análisis (anexo 09) * Matriz de análisis (anexo 08)
Nº 05: Determinar la eficacia y la eficiencia del proyecto.	Nº 01: Determinar el nivel de logro de los objetivos generales y metas del proyecto. Nº 02: Identificar las mejoras producidas en los participantes a raíz de la aplicación del proyecto. Nº 03: Evaluar las posibilidades de desarrollar un proyecto de similares características en la misma zona de ejecución.	* Análisis documental * Análisis documental * Análisis documental	* Matriz de análisis (anexo 10) * Matriz de análisis (anexo 10) * Matriz de análisis (anexo 10)
Nº 06: Analizar las propuestas de Escuelas de Padres ofrecidas por instituciones no escolares, para los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná, durante el quinquenio 1996 – 2001.	Nº 01: Caracterizar los programas o proyectos de Escuelas de Padres ofertados por instituciones no escolares para los distritos seleccionados de la provincia de Cañete. Nº 02: Detectar las semejanzas, diferencias y alcances de las diversas propuestas.	* Entrevista * Análisis documental * Análisis documental	* Guía de entrevista estructurada (anexo 11) * Matriz de análisis (anexo 12). * Matriz de análisis (anexo 12).

1.6. Variables e indicadores: Para el estudio de la *realidad externa* (Objetivo General N° 01- Objetivo Específico N° 01), se tiene:

Sistema de variables e indicadores

VARIABLES Y SUB-VARIABLES	INDICADORES
Social	
1. Demografía	1.1. Población total 1.2. Porcentaje de población rural 1.3. Rango etéreo predominante 1.4. Porcentaje de mujeres con 6 hijos o más 1.5. Rango etéreo de mujeres con 6 hijos o más
2. Pobreza	----- 2.1. Índice de pobreza 2.2. Porcentaje de la población en condición de pobreza: 2.2.1. Urbana 2.2.2. Rural
3. Salud infantil	----- 3.1. Tasa desnutrición crónica 3.2. Tasa de mortalidad
4. Condiciones de hábitat	----- 4.1. Porcentaje de viviendas precarias 4.2. Porcentaje de hogares sin servicios de: 4.2.1. Agua 4.2.2. Desagüe 4.2.3. Luz 4.3. Principal fuente de abastecimiento de agua: 4.3.1. Pozo 4.3.2. Cisterna 4.3.3. Acequia/ río 4.4. Porcentaje de la población que vive en condiciones de hacinamiento
Económico	----- 1. PEA 2. PEA desocupada 3. PEA sin profesión u oficio 4. Principal actividad económica 5. Sector económico predominante 6. Porcentaje de niños que trabaja.
Educación	1. Tasa de analfabetismo 2. Tasa de analfabetismo femenino 3. Rango etéreo con mayor tasa de analfabetismo 4. Población en edad escolar que asiste a un CE 5. Nivel de instrucción de mujeres con 6 hijos o más

Fuente: Elaboración propia.

Para el estudio de la *realidad interna* (Objetivo General N° 01- Objetivo Específico N° 02), se consideró:

Sistema de variables e indicadores

Variables	Indicadores
1. Antecedentes	1. Historia 2. Imagen institucional
2. Gestión de proyectos / programas	1. Aspectos favorables (de tipo administrativo, organizativo, económico, de infraestructura, otros) 2. Aspectos limitantes (de tipo administrativo, organizativo, económico, de infraestructura, otros)
3. Programas	1. Tipo (programa, curso, módulo) 2. Destinatarios (tipo de instituciones o de personas individuales). 3. Duración 4. Objetivos 5. Frecuencia de la actualización de los contenidos. 6. Forma en que se desarrollan (lugar, tipo de capacitación previa, etc). 7. Asesoría adicional que ofrecen a la institución o persona interesada. 8. Programa para padres de familia: 8.1. Metodología 8.2. Materiales 8.3. Costo

Fuente: Elaboración propia.

Para orientar la *sistematización de resultados de la evaluación externa del proyecto* en su fase ex – ante (Objetivo General N° 02) y para el análisis de la *consistencia externa del mismo* (Objetivo General N° 03 - Objetivo Específico N° 01) se formularon las siguientes variables e indicadores:

Sistema de variables e indicadores

Variables	Indicadores
1. Nivel de implicación de la población beneficiaria.	1.- Medios utilizados para detectar las demandas y aspiraciones de los usuarios: 1.1 Asambleas 1.3. Aplicación de instrumentos 1.2. Diagnósticos previos 1.4. Otros 2.- Participación de la comunidad y/u otros agentes en: 2.1 La elaboración del diagnóstico. 2.2 La selección del proyecto 2.3 La formulación del proyecto.
2. Uso previsto de las potencialidades del contexto.	1.- Recursos que aporta la comunidad beneficiaria: 1.1 Tipo (humanos, materiales, financieros, técnicos, etc). 1.2. Condiciones establecidas para su uso (préstamo por plazo definido, venta, alquiler, donación, etc). 2.- Consideración de las potencialidades del contexto en la estrategia operativa.
3. Capacidad de reajuste del proyecto según las características del contexto.	1.- Rol de las diversas instancias en la evaluación o seguimiento del proyecto: 1.1. Rol de la comunidad beneficiada 1.2. Rol de la entidad ejecutora 1.3. Rol de la entidad financiadora 2.- Mecanismos de interacción previstos entre la comunidad beneficiaria y otras instancias: 2.1. Con los agentes intermedios. 2.2. Con los agentes externos.
4. Incorporación en el proyecto de medios para solucionar el / los problema(s) detectado(s).	1.- Mención al(os) problema(s) en la fundamentación. 2.- Concordancia entre los objetivos y el/los problema(s) a atender en los aspectos: 2.1. Educativo- cultural 2.2. Personal- social 2.3. Socio-económico 3.- Concordancia entre la estrategia operativa y la(s) necesidad(es) de la población beneficiaria.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, las variables e indicadores formulados para orientar la *reconstrucción de los resultados de la evaluación interna del proyecto (Objetivo General N° 02 – O. Específico N° 02)* y para el análisis de la *consistencia interna de éste (Objetivo General N° 03 – O. Específico N° 03)*, son:

Sistema de variables e indicadores

Dimensiones, variables y sub-variables	Indicadores
Calidad técnica:	
1. Formulación de los principales elementos del proyecto:	
• Objetivos	1. Claridad 2. Concreción 3. Pertinencia
• Metas	1.- Cualitativas: 1.1. Claridad 1.2. Precisión 2.- Cuantitativas: 2.1. Realismo 2.2. Claridad 2.3. Precisión 2.4. Pertinencia de su cuantificación 2.5. Delimitación temporal y espacial 3.- Especificación por tipo de meta: 3.1. Atención 3.2. Capacitación 3.3. Ocupación 3.4. Producción 3.5. Otras
• Actividades	1. Claridad 2. Especificidad 3. Pertinencia
<i>Viabilidad</i>	
• Estrategia	1. Claridad 2. Pertinencia 3. Secuencialidad 4. Coherencia con objetivos
• Recursos	Previsión racional de recursos: 1.1. Humanos (metas de ocupación) 1.2. Materiales y económicos (presupuesto) 1.3. Técnicos (estrategia) 1.4. Tiempo (cronograma)
• Cronograma	1. Capacidad de adecuación a contingencias.
• Presupuesto	1. Claridad 2. Especificidad 3. Pertinencia de los rubros 4. Capacidad de previsión de imponderables.
<i>Evaluabilidad</i>	1.- Precisión de criterios: 1.1. Claridad 1.2. Concreción 1. 3. Instancias decisorias 2- Técnicas e instrumentos: 2.1. Pertinencia 2.2. Suficiencia 3.- Fuentes: 3.1. Pertinencia 3.2. Suficiencia

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia las pautas sugeridas por Ruiz (1996).

Sistema de variables e indicadores

Dimensiones y variables	Indicadores
2. Articulación entre objetivos, metas y actividades.	1. Concordancia entre metas y objetivos. 2. Previsión de actividades para el cumplimiento de cada meta. 3. Pertinencia de las actividades respecto a los objetivos del proyecto. 4. Factibilidad del desarrollo de las actividades en función de la meta temporal del proyecto. 5. Concordancia entre los objetivos del proyecto y la orientación del temario.
3. Correspondencia entre metas, actividades y recursos	1. Recursos humanos asignados para el cumplimiento de metas y actividades: 1.1. Pertinencia 1.2. Suficiencia 2. Características de los recursos materiales asignados en función de las metas y actividades. 2.1. Pertinencia 2.2. Suficiencia 3. Racionalidad del costo estimado en función de las metas y actividades.
Condiciones para la ejecución: 1. Organización interna	1. Experiencia institucional en proyectos similares 2. Rec. humanos: 2.1. Calificación 2.2. Experiencia 3. Delimitación de roles en el equipo responsable. 4. Areas de interacción entre los miembros del equipo: 4.1. Especificación 4.2. Funcionalidad 5. Vías de coordinación entre el ente ejecutor y el financiador: 5.1. Documental 5.2. Presencial 5.3. Otras

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia las pautas sugeridas por Ruiz (1996).

El análisis de la *consistencia interna de la Guía de Orientación a Beneficiarios (Objetivo General N° 03 – Objetivo Específico N° 03)*, fue realizado considerando las variables e indicadores siguientes:

Sistema de variables e indicadores

Variables	Indicadores
1. Información ofrecida	1. Tipo (informativa, administrativa, metodológica). 2. Claridad 3. Precisión 4. Pertinencia 5. Pautas metodológicas para la formulación de proyectos. 6. Pautas para la presentación de documentos. 7. Canales adicionales de orientación para el diseño de proyectos.
2. Información solicitada	1.- Elementos internos básicos exigidos en los proyectos: 1.1. Caracterización de la entidad ejecutora: 1.1.1. Experiencia 1.1.2. Organización interna 1.1.3. Perfil del personal asignado al proyecto 1.2. Fundamentación: 1.2.1. Caracterización del contexto 1.2.2. Caracterización de la población beneficiaria. 1.2.3. Precisión de la importancia del proyecto. 1.3. Objetivos : Propósitos concretos del proyecto 1.4. Metas: Formulaciones cuantitativas y cualitativas de los propósitos a alcanzar. 1.5. Estrategia operativa: 1.5.1. Descripción secuencial de las acciones a desarrollar según fases / etapas. 1.5.2. Procesos previstos para la implementación física del proyecto. 1.5.3. Personal responsable por tipo de actividad 1.6. Evaluación del proyecto: 1.6.1. Mecanismos de supervisión y control interno 1.6.2. Responsables 1.6.3. Técnicas e instrumentos a emplear 1.7. Previsión de recursos: 1.7.1. Humanos (metas de ocupación) 1.7.2. Materiales – financieros (presupuesto) 1.7.3. Tiempo (cronograma) 2.- Documentos exigidos: 2.1. Tipo 2.2. Pertinencia 2.3. Suficiencia

Fuente: Elaboración propia.

Para el Objetivo General N° 02 (*reconstrucción del desarrollo del proyecto*) y el Objetivo General N° 04 (*evaluación de proceso del proyecto*) se tiene:

Sistema de variables e indicadores

Dimensiones y variables	Indicadores
Conformidad con lo planificado: 1. Desarrollo de las actividades 2. Resultados parciales	1. Eficacia de la estrategia integral del proyecto. 2. Mecanismos, instancias y criterios de toma de decisiones (tipo, frecuencia y eficacia). 3. Factores que afectaron el desarrollo de las acciones en los diversos componentes (en dos aspectos): 3.1. Cumplimiento de objetivos. 3.2. Cumplimiento del cronograma. ----- 1. Componentes con mayor nivel de logro de metas 2. Objetivos específicos mejor logrados 3. Resultados parciales no planeados 4. Resultados parciales no deseados
Clima social Dinámica institucional	1. Grado de complementariedad e interferencia de funciones. 2. Nivel de implicancia del personal con el proyecto. 3. Factores influyentes en la eficacia del personal responsable de la ejecución del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

d) Para *reconstruir el proyecto en sus resultados finales* (Objetivo General N° 02) y para estudiar la *evaluación ex – post de resultados* (Objetivo N° 05) se diseñó:

Sistema de variables e indicadores

Variables	Indicadores
1. Resultados cualitativos	1. Nivel final de logro de los objetivos generales del proyecto. 2. Cambios actitudinales producidos en los padres de familia capacitados. 3. Enseñanzas aprendidas a raíz de la ejecución del proyecto.
2. Resultados cuantitativos	1. Nivel final de logro de las metas por componente.

Fuente: Elaboración propia.

e) Para la caracterización de la *oferta de programas de Escuelas de Padres* en los cinco distritos seleccionados de Cañete (Objetivo General N° 06), se trabajó con las siguientes variables e indicadores.

Sistema de variables e indicadores

Variables	Indicadores
1. Aspectos generales de la propuesta	1.1. Nombre de la propuesta /programa. 1.2. Años en que se ejecutó (en cualquiera de los 5 distritos seleccionados). 1.3. Tipo (programa, curso, etc.). 1.4. Marco legal o axiológico al que responde. 1.5. Usuarios directos (tipo de centro educativo, personas individuales). 1.6. Distritos beneficiados (considerando los 5 distritos seleccionados de Cañete). 1.7. Costo para el centro y/o para el padre de familia. 1.8. Objetivos del programa.
2. Estrategia de la propuesta	2.1. Criterios que se aplican para la selección de centros educativos. 2.2. Difusión (medios, agentes). 2.3. Personal responsable por ctro. educat. (número, función). 2.4. Características de la capacitación al personal responsable en los centros educativos (modalidad, número de horas, agentes capacitadores). 2.5. Características de la capacitación a los padres de familia (duración total, frecuencia y duración de las sesiones, número de participantes por grupo conformado). 2.6. Mecanismos previstos para evitar la deserción. 2.7. Evaluación del programa (estrategia, agentes).
3. Procesos Didácticos	3.1. Contenidos (temas, organización del contenido temático). 3.2. Materiales empleados. 3.3. Metodología. 3.4. Rol asignado al moderador. 3.5. Rol asignado al participante. 3.6. Rol asignado a los materiales.
4. Evaluación de los aprendizajes	4.1. Objeto de evaluación. 4.2. Agentes evaluadores. 4.3. Frecuencia de la evaluación. 4.4. Técnicas empleadas/ sugeridas. 4.5. Instrumentos
5. Resultados	5.1. Logros apreciados. 5.2. Dificultades encontradas.

Fuente: Elaboración propia.

1.7. Cronograma de acciones (mayo – noviembre del 2001)

Acciones	Plazo
1. Diseño de los instrumentos para la caracterización de la realidad externa.	Primera semana de mayo.
2. Aplicación de instrumentos para la caracterización de la realidad externa.	Segunda a cuarta semana de mayo.
3. Análisis, interpretación y redacción de resultados.	Primera a tercera semana de junio
4. Diseño de los instrumentos para la caracterización de la institución ejecutora.	Tercera semana de junio
5. Aplicación de instrumentos para la caracterización de la institución ejecutora.	Cuarta semana de junio
6. Análisis, interpretación y redacción de resultados.	Primera y segunda semana de julio
7. Diseño de los instrumentos para la evaluación del proyecto.	Tercera y cuarta semana de julio
8. Reconstrucción del proceso de evaluación: 8.1. Estructuración de los resultados de la evaluación ex – ante del proyecto.	Primera y segunda semana de agosto
8.2. Estructuración de los resultados de la evaluación de proceso del proyecto.	Tercera y cuarta semana de agosto
8.3. Estructuración de los resultados de la evaluación final del proyecto.	Cuarta semana de setiembre, primera y segunda semana de octubre
9. Estudio diagnóstico de la evaluación del proyecto (análisis, interpretación y redacción de resultados).	Segunda semana de octubre a tercera semana de noviembre
10. Diseño y validación de los instrumentos para la caracterización de la oferta de programas de Escuela de Padres en cinco distritos seleccionados de Cañete.	Primera y segunda semana de setiembre
11. Aplicación de instrumentos para la caracterización de la oferta de programas.	Tercera y cuarta semana de setiembre y primera semana de octubre
12. Análisis, interpretación y redacción de resultados.	Cuarta semana de noviembre

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE LA REALIDAD EXTERNA E INSTITUCIONAL DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

En este capítulo nos referiremos a todos aquellos factores externos e internos que influyeron en la ejecución del proyecto “Capacitación de Padres de Familia” y que deberemos considerar para el diseño de nuestra propuesta.

En primer lugar, describiremos la realidad socio – económica y cultural de las localidades de Pachacámac, Mala, San Vicente, Imperial, Nuevo Imperial y Lunahuaná, haciendo mención a las oportunidades y amenazas que ellas ofrecen. Luego se hará lo mismo respecto a la entidad financiadora del proyecto materia de estudio, enunciando las funciones que se le asignan en particular, al supervisor externo. Finalmente, caracterizaremos a la institución responsable de la ejecución del proyecto “Capacitación de padres de familia” - CECDEFAM - especificando sus fortalezas y debilidades.

Los datos estadísticos han sido recogidos utilizando las matrices presentadas en los Anexos N° 01, 02 y 03.

2.1. Caracterización de las zonas de ejecución del proyecto: un acercamiento a partir de la realidad nacional

En la economía globalizada de hoy, el Perú debe adaptarse a nuevas realidades. Los avances tecnológicos de las últimas décadas abren nuevas posibilidades y reducen costos operativos en un mundo que avanza, sin embargo, hacia una destrucción creativa donde nada es seguro, donde los estados han perdido soberanía y donde el progreso de los países depende básicamente de la iniciativa, creatividad, flexibilidad y eficacia de sus organizaciones, empresas e individuos.

El país ha experimentado cambios considerables en la última década en términos socio - económicos y políticos. Entre 1991 y 1994 los cambios fueron favorables, descendiendo la pobreza de 52,2% a 48,9%; específicamente en zonas rurales donde bajó del 70,8% al 64,8%. (Apoyo Opinión y Mercado: 2001).

En particular, destaca la recuperación económica de los años 1993 - 1994 y la ejecución de programas sociales que tuvieron efectos directos sobre los niveles de vida de la población y la reducción de la pobreza del país (Foncodes:1994-a). Ejemplo de ello fue el notable incremento en el nivel de ingreso per cápita de la población en ese período (11%) en relación con las tasas de inicio de la década. Aún así, en 1994 el número de provincias consideradas 'muy pobres' era igualmente alto que el de las provincias 'pobres' (76) , 22 tenían un nivel de vida 'regular', en tanto sólo 14 eran consideradas con un nivel de vida 'aceptable'.

El manejo indiscriminado de las cifras por el INEI en el período 1997 – 1999 con fines políticos, se puso de manifiesto en el estudio sobre niveles de pobreza en el Perú realizado entre noviembre de 2000 y julio del 2001, durante el gobierno de transición del Dr. Valentín Paniagua, por el INEI en convenio con el Institut de Recherche pour le developpement de Francia. Dicho estudio reveló que el porcentaje de peruanos en condición de pobreza para ese período no fue del 37% sino del 42, 3%. En especial, el

mayor incremento de la pobreza se dió en 1999, precisamente el año previo a la campaña para la tercera elección consecutiva del entonces presidente Alberto Fujimori, cuando alcanzó el 47,5% (INEI: 2001- a).

Ello demuestra que en los años posteriores a 1994 los niveles de vida se deterioraron al punto de aumentar en dos puntos la población en condición de pobreza respecto a la cifra de 1996 (Cuánto: 2000) y de existir, en la actualidad, un 25,3% de peruanos considerados pobres crónicos, habiendo ascendido un punto la pobreza extrema en la zona urbana y rural en relación con inicios de la década. (Apoyo Opinión y Mercado: 2001). Estas cifras evidencian lo que cotidianamente percibimos: que el rostro de la pobreza ha dejado de ser el de los campesinos, para incluir a los pobladores de las zonas urbano – marginales de las ciudades.

No obstante lo anterior, cabe reconocer la progresiva reducción de índices como el analfabetismo de 12,8% en 1993 a 7,9% en 1998 (INEI: 2001- a) y a 7,2% en el 2000 (Cuánto: 2000) debido a una intensificación de las acciones en ese campo, además de una reducción de 24 puntos en el número de provincias “muy pobres”, también respecto a 1993 (Foncodes: 2001).

Aún así, en la actualidad uno de cada cuatro infantes a nivel nacional padece desnutrición crónica - según el INEI (2001 - b) – siendo también alto el número de viviendas que carecen de servicios básicos: 38,3% no dispone de agua, el 54,3% de desagüe y el 38,3% de alumbrado eléctrico (Foncodes: 2001). Además, aún existen tasas como la de desempleo urbano, prácticamente estables desde el año 1996 (alrededor del 87%), que constituyen indicadores de deficitarias condiciones de calidad de vida en el país. (Banco Central de Reserva del Perú, citado por El Comercio y Apoyo Comunicaciones: 2001).

En términos generales, la economía peruana se ha mantenido tan postrada como lo estuvo desde las crisis internacionales de 1998, con posibilidades estancadas de

captar nuevas inversiones como consecuencia de la incertidumbre política, aspecto que recién desde el año 2001 parece empezar a revertirse.

Luego, enfrentamos en el siglo XXI nuevos desafíos pero arrastrando lastres que se remontan al siglo XIX, como el abismo social producto de condiciones adversas de vida y de desarrollo humano.

No obstante las difíciles condiciones antes mencionadas, el **departamento de Lima** es el más privilegiado en términos socio- económicos a nivel nacional. Con una población estimada de 7 331 300 habitantes al año 1999 (Foncodes: 2001) que ascendería, según datos proyectados, a 7 800 534 en el año 2001 (Apoyo Opinión y Mercado: 2001), presenta un nivel de vida ‘aceptable’ expresado en un bajo índice de pobreza (19,8) en comparación con otros como La Libertad (nivel de vida ‘regular’: 33,2), Ucayali (‘pobre’. 44,4) o Huancavelica (‘muy pobre’: 51,7), según datos del PNUD - INEI sistematizados por Foncodes (2001).

2.1.1. Una aproximación diagnóstica al distrito de Pachacámac en el contexto socio- económico de la provincia de Lima

Si el departamento de Lima presenta condiciones e índices privilegiados, en particular, la provincia de Lima ostenta los mejores niveles en comparación con otras de sus provincias. Así por ejemplo, el índice de pobreza al año 1999 era de 18,6 y la tasa de desnutrición crónica del 17,3%, esta última, menor en tres puntos a la tasa departamental y en 8 a la nacional; la tasa de mortalidad infantil era de 19%, también dos puntos por debajo de su similar del departamento de Lima y 24 puntos inferior a la nacional. (Foncodes: 2001; INEI: 2000 - a).

Según INEI (2000- b), en el aspecto educativo, la tasa de analfabetismo provincial al año 2000 era de 4,7% ascendiendo a 8,8% en el sector femenino; en ambos casos, la

tercera parte y casi la mitad de sus similares a nivel nacional.

La ausencia de documentación estadística actualizada a nivel distrital, provincial, departamental y nacional para indicadores similares, nos obliga a remitirnos en adelante a fuentes censales (1993), a fin de establecer comparaciones en los mencionados ámbitos.

Así, en cuanto a indicadores de ocupación, Foncodes reporta para 1993 un porcentaje de niños que trabajan de 1,9%, igual al departamental y casi la mitad de la tasa nacional. La PEA sin profesión u oficio alcanzaba el 74,9%, dos puntos menos que a nivel departamental y nueve puntos inferior a la tasa nacional. (INEI: 1993).

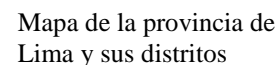
Haciendo mención a algunos indicadores que reflejan las condiciones de hábitat de la población, podemos decir que para ese año el 23,3% de pobladores de la provincia de Lima habitaba en viviendas con paredes de madera, estera u otro material precario y generalmente con techos de caña o estera y pisos de tierra. Este porcentaje es ligeramente inferior al departamental (27,1%) y al nacional (31,1%) para ese entonces. Las condiciones de hacinamiento afectan al 12,3% de hogares tanto de la provincia como del departamento de Lima, situación que a nivel nacional era evidentemente más severa (17%).

Finalmente, respecto a la disponibilidad de servicios básicos, según la misma fuente, el 25,3% de habitantes de la provincia de Lima no disponía de servicios de agua, un 28,3% de servicios de desagüe y un 14,7% de luz, es decir, tres o cuatro puntos menos que los parámetros departamentales para ese año en cada caso.

A 29 kilómetros al sur de la ciudad de Lima se encuentra **Pachacámac**. Situado en un hermoso y ancho valle, se ha convertido en un polo turístico de importancia para los ciudadanos y en puerta de ingreso al circuito de balnearios del sur limeño. Entre el rico patrimonio de esta zona destacan los recursos ecológicos del valle con una gran

variedad de flora y fauna, el río Lurín, las célebres lomas de Pachacámac, las campiñas, los ecosistemas del desierto, entre otros. También son famosas sus cavernas con pinturas rupestres, los monumentos históricos, numerosos cementerios pre - hispánicos y sitios arqueológicos, estos dos últimos en riesgo de desaparecer debido, en el primer caso, a los continuos saqueos y, en el segundo, a la venta ilegal de terrenos arqueológicos para la edificación de instalaciones de una Universidad particular limeña, con anuencia del I.N.C.

Son especialmente conocidos el Santuario de Pachacámac que comprende el museo de sitio, el “acllahuasi”, el templo del sol, el templo de la luna, el templo de Pachacámac, la plaza de los peregrinos y la residencia del cacique local.



Otros recursos son: la tradicional producción vitivinícola y ganadera, así como las más modernas formas de producción orgánica e hidroponía, su cultura gastronómica (son famosas, por ejemplo, las chicharronerías ubicadas en el perímetro del complejo arqueológico), sus tradiciones folclóricas, las ferias, las fiestas locales y el circuito turístico que forma conjuntamente con Lurín e integrado al ambicioso proyecto de desarrollo artesanal “Inti Raymi”, impulsado por una ONG del mismo nombre.

Con una población estimada de 33 489 habitantes para el año 2000 (INEI: 2000- a),

Pachacámac presentaba en 1993 un ligero predominio de varones (51,3%), del rango etáreo de 15 a 29 años (32,8%) y la condición de casado o conviviente (55%).

La tasa de analfabetismo para 1993 alcanzaba el 9,1% - el triple de la tasa provincial - prevaleciendo entre los pobladores de 40 o más años (34,6% del total de iletrados), denotando ser un problema socio-educativo que se viene arrastrando desde hace más de tres décadas. Asimismo, el 8% de los niños y jóvenes en edad escolar no asiste a un centro de educación formal. El sector femenino que se encuentra en esta condición duplica a la masculina.

También según el INEI (1993), entre las diversas actividades a las que se dedican los pobladores mayores de 6 años, prevalecen las vinculadas al cultivo (5,1%), mientras un 4,4% lo hace como operarios de construcción y un 2% como conductores de vehículos; es decir actividades que reportan un nivel bajo y esporádico de ingresos.

En relación a la condición de la mujer, el 83% se encuentra en edad reproductiva (12 a 40 años). El 23,7% de mujeres mayores de 12 años tiene 4 hijos o más, situación que es más frecuente en mujeres mayores de 44 años. En particular, el 12,5% de la población femenina con más de 4 hijos tiene sólo estudios primarios.

Estos datos revelan, por un lado, que el número elevado de hijos es un problema que no afecta directamente a las generaciones más jóvenes de este distrito y que, por tanto, como en el caso del analfabetismo, las políticas de población aplicadas décadas atrás han sido insuficientes. Por otro lado, se confirma el estrecho vínculo existente entre paternidad responsable y el grado de instrucción alcanzado.

En el aspecto económico, la PEA representa el 46,4% de la población total de Pachacámac. De ella, la PEA ocupada es de apenas 43,7%, y se encuentra especialmente conformada por varones en una proporción que duplica la PEA ocupada femenina. Llama la atención la presencia que un 3% de la PEA esté

conformada por niños entre 6 a 14 años, quienes se desempeñan principalmente en trabajos familiares no remunerados, como obreros y vendedores ambulantes.

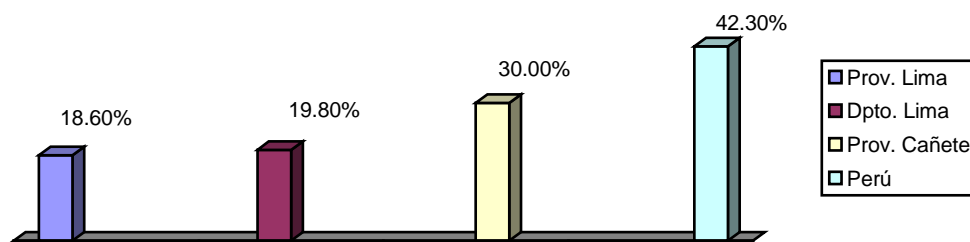
Respecto a las características de las viviendas ocupadas, el 41% son precarias, la mayoría de los hogares de este distrito se abastece de agua a través de camiones cisterna (60,3%) y de pozos (18,4%). Sólo un 11,5% de hogares dispone de red pública de agua al interior de su vivienda. Además, el acceso al servicio de alumbrado eléctrico es también restringido ya que más de las dos terceras partes de los pobladores no dispone del mismo (70%).

2.1.2. Una aproximación diagnóstica a los distritos de Mala, Imperial, Nuevo Imperial, San Vicente y Lunahuaná en el contexto socio- económico de la provincia de Cañete

Cañete tiene una población estimada de 17 4587 habitantes (INEI: 2000-a), casi dos tercios de la cual (56,8%) vivía en 1993 en zonas rurales. (INEI: 1993).

La estabilidad del índice de pobreza (IP) de esta provincia desde 1993 (Foncodes: 1994-a) hasta el año 1999 (Foncodes: 2001), denota un nivel de vida ‘regular’ que la ubica en un grado intermedio respecto a las diez provincias del departamento de Lima. En el siguiente cuadro se aprecia la relación existente entre este índice y sus similares a nivel provincial, departamental y nacional

Cuadro No. 01: INDICE DE POBREZA - 1999



Fuente: Foncodes 2001. *El Mapa de la pobreza 2001*
Elaboración propia

Comparativamente con otras provincias del país, el índice de pobreza de la provincia de Cañete expresa condiciones de vida superiores a las que ostentan las provincias de Huarney (IP= 39,9) y San Román (IP= 37,5) en los departamentos de Ancash y Puno, respectivamente, e inferiores a las existentes en provincias como Tambopata y Mariscal Nieto (26,5 y 20,0 respectivamente) en los departamentos de Madres de Dios y Moquegua, en cada caso.

Como indicadores sociales relevantes destacan, para 1993, una tasa de analfabetismo que triplica a la de la provincia de Lima (10,1%) - ascendiendo a 12,3% en el sector femenino – así como tasas de desnutrición crónica y de mortalidad infantil marcadamente superiores a las de la provincia de Lima: 14 puntos más en el primer caso (34,8%), en tanto en el segundo caso, llega a duplicarla (40,5%). Además, se reporta un porcentaje de niños que trabajan similar al de nuestra provincia (1,8%).

Como veremos más adelante, las condiciones de hábitat en Cañete son más difíciles que en Lima, pues el 59% de los hogares carece de agua, el 27,5% no dispone de desagüe y el 39,2% carece de luz. En los dos primeros casos son porcentajes muy por encima del promedio nacional. No obstante lo anterior, por la baja densidad poblacional, el nivel de hacinamiento es menor en dos puntos al de la provincia de Lima, este último de 12,3%.

A nivel turístico destacan particularmente los distritos de Mala, San Vicente y Lunahuaná. Así, por ejemplo, **Mala**, a 85 km. al sur de Lima, es reconocido por sus valles, frondosas plantaciones de caña y platanales de diversas variedades, así como por sus platos típicos a base de trigo y carnes rojas.

59 kilómetros al sur de Mala se encuentra **San Vicente de Cañete**, zona marcadamente comercial, abastecida por los productos alimenticios, ganaderos y artesanales de las haciendas y localidades aledañas y conocida por la elaboración de deliciosos dulces.

Sin embargo, es **Lunahuaná**, a 43 km. al sur de San Vicente, la zona turística de mayor auge. Con un sol radiante durante todo el año y numerosos hoteles y restaurantes que denotan la intensa actividad turística, es denominada: “capital de los deportes de aventura”, especialmente seleccionada para la práctica de canotaje, kayak, ciclismo de montaña, parapente, etc. Se distingue también por la presencia de sus iglesias coloniales, sus puentes colgantes y, en la zona periférica, de restos arqueológicos incaicos como el impresionante complejo militar, administrativo y religioso “Incahuasi”, hoy víctima de invasiones y depredaciones.

Mapa de la provincia de
Cañete y sus distritos

Entre sus mayores atractivos figuran las ferias gastronómicas, en base a productos del mar y cuyes, artesanales y agropecuarias, además de celebraciones como la Fiesta de la Vendimia, por Semana Santa, por Fiestas Patrias y, muy particularmente, el Festival del Níspero, durante la cual se suspenden por completo todas las actividades no relacionadas a la cosecha y al evento. Precisamente esta fruta es parte la gran variedad producida, además de diversos tipos de vino y pisco procesados artesanalmente.

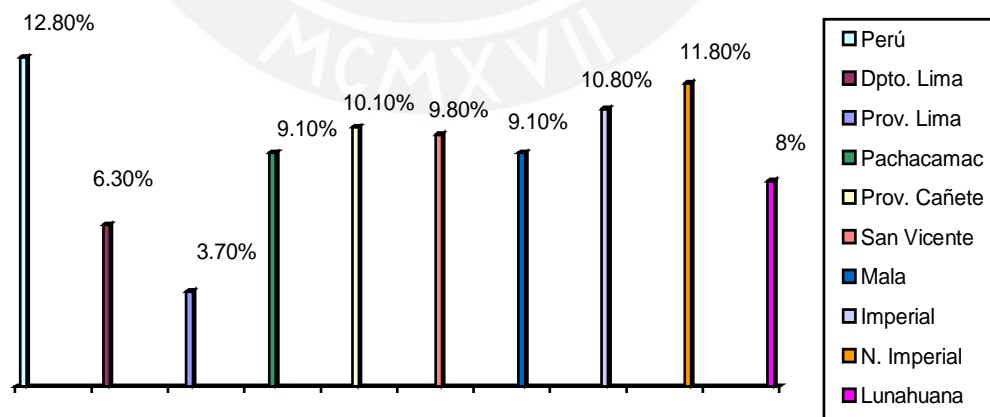
A 40 kilómetros de Lunahuaná se encuentra **Imperial**, apacible y poco desarrollado distrito cuya escasa actividad contrasta con la de las zonas antes señaladas. Salvo sus ferias artesanales y las peculiaridades de su geografía y folklore, constituye un foco

turístico y comercial aún por explotar. En similares condiciones se encuentra el distrito de **Nueva Imperial**, a 20 km. de Imperial, en el que prevalecen vetustas construcciones, muchas veces abandonadas, rodeadas de campiñas prolijamente cuidadas. En estos dos últimos distritos destaca la escasez de medios de transporte público así como el incremento de la delincuencia y drogadicción como producto del bajo nivel socio-económico existente, tal como se detallará más adelante.

En términos estadísticos, considerando los cinco distritos mencionados para la provincia de Cañete, el de mayor población estimada al año 2000 (INEI: 2000- a), es San Vicente (39 067 habitantes), seguido de Imperial con 34 749 habitantes, Mala con 21 729 y Nueva Imperial con 14 251. San Vicente tiene también la mayor cantidad de población urbana a diferencia de Lunahuaná, donde de su escasa población (3 932 habitantes), las dos terceras partes habita en zona rural, seguido de Nueva Imperial con un tercio de su población en igual condición. (Foncodes: 2001).

El abandono social de las zonas rurales y sus efectos educativos quedan claramente evidenciados en los índices de analfabetismo de estos cinco distritos de Cañete.

Cuadro No. 02: TASA DE ANALFABETISMO – 1999



Fuente: Foncodes 2001. *El Mapa de la pobreza 2001*
Elaboración propia.

Aunque la tasa de analfabetismo de Lunahuaná es relativamente baja, la mayor

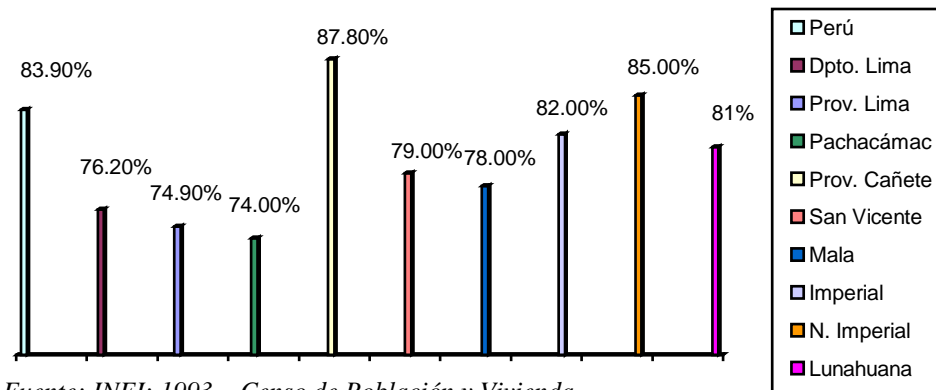
cantidad de población mayor de seis años de este distrito no asiste ni asistió a un centro educativo (73%).

Además, el 65% de la población femenina se encuentra en edad reproductiva - aunque los mayores índices los presenta Imperial y Nueva Imperial (78% y 75%, respectivamente) - siendo el distrito con mayor población en condición de casado o conviviente (58%) y que ostenta, también, la mayor tasa de mujeres con seis o más hijos (24%). Estos datos ratifican su condición de distrito con menores niveles de vida y que demanda con urgencia la aplicación de acciones integrales que fomenten la paternidad responsable.

Considerando las actividades por sectores productivos – siempre para 1993 - en Nuevo Imperial y Lunahuaná la mayoría de la población se dedica a actividades extractivas (66% y 61%, respectivamente). Por el contrario, en Imperial predominan los trabajadores del sector servicios (56%), mientras que en Mala y en San Vicente la actividad de transformación es relativamente más alta (14% y 12%, en cada caso). Estas cifras se condicen con los recursos disponibles en cada zona y que mencionáramos en páginas anteriores. En particular, gran parte de la fuerza laboral de estos cinco distritos de Cañete se desempeña como trabajadores no calificados y/o vende-dores ambulantes, con índices que van desde el 24% en San Vicente hasta el 45% en Nueva Imperial.

Si bien Lunahuaná y San Vicente de Cañete presentan mayor fuerza laboral que los otros tres distritos de Cañete (42% y 37% en cada caso), la PEA sin profesión u oficio es marcadamente más alta en Nueva Imperial, Imperial, – que también presenta la tasa más alta de PEA desocupada (9%) – y Lunahuaná, es decir, precisamente en los tres distritos socio-económicamente más deprimidos, y que por serlo, como se indicó anteriormente, presentan mayores evidencias de un incremento de problemas sociales derivados de la pobreza.

Cuadro N° 03: PEA MAYOR DE 15 AÑOS SIN PROFESIÓN U OFICIO - 1993

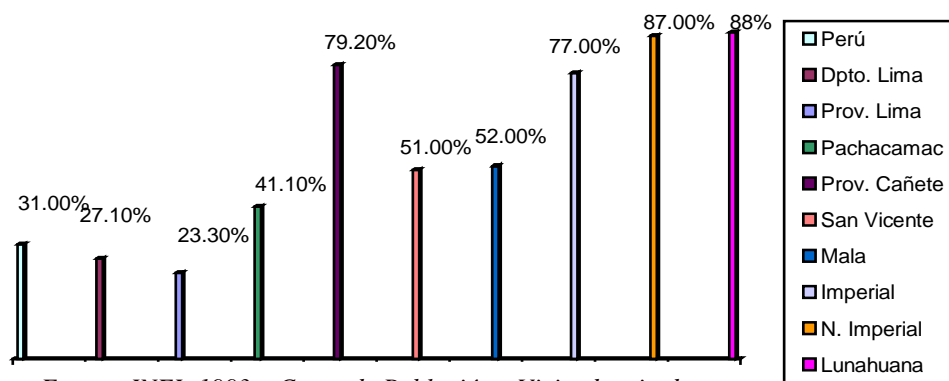


Fuente: INEI: 1993 – Censo de Población y Vivienda.
Elaboración propia.

Este indicador resulta importante en tanto más de las tres cuartas partes de la PEA de Cañete carece de profesión u oficio, tasa nueve puntos por encima de su similar en la provincia de Lima y cuatro puntos más que la nacional. Ello, sumado al predominio de actividades como obrero(36%), trabajador independiente (27%) y empleado (18%) para la PEA mayor de 6 años, revela nuevamente un deterioro de las capacidades de la población para acceder a mejores niveles remunerativos y, por ende, de vida.

En contraste con el bajo desarrollo de Imperial y Nueva Imperial, las condiciones de hábitat son evidentemente mejores en Pachacámac, San Vicente y Mala. El porcentaje de pobladores de Cañete que habita en viviendas precarias, triplica al de la provincia de Lima y es 48 puntos mayor que la tasa promedio nacional para el mismo año.

Cuadro No. 04: VIVIENDAS PRECARIAS – 1993



Fuente: INEI: 1993 – Censo de Población y Vivienda, citado por Foncodes: 1994. El mapa de la inversión social.
Elaboración propia.

Como en el caso anterior, el nivel de acceso a los servicios de agua es más alto en Mala y San Vicente y muy restringido en Nueva Imperial y Lunahuaná, donde el 85% y el 73% de los hogares, respectivamente, se abastecen de agua, principalmente a través de pilones de uso público o directamente de los ríos, acequias o manantiales.

La disponibilidad de alumbrado eléctrico era también muy limitada en Nueva Imperial, donde el 70% de los hogares no disponía – en 1993 - de este servicio básico. Si bien según datos del Mapa de la Pobreza de Foncodes para 1999, este porcentaje disminuyó 13 puntos respecto al de 1993, precisamente este factor fue decisivo para que en 1997 se eliminara a este distrito como sede del Proyecto “Capacitación de padres de familia”, desarrollado por CECDEFAM.

En el siguiente cuadro presentamos las oportunidades y amenazas más relevantes que ofrecen los distritos mencionados, para la implementación de programas de educación de adultos, en la actualidad, según datos de un diagnóstico de Cedapp (2000).

Principales oportunidades y amenazas del ámbito de ejecución del proyecto según distrito

DISTRITOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
PACHACÁMAC	<ul style="list-style-type: none"> - Relativo buen nivel educativo de la población. - Alto porcentaje de la población femenina en edad reproductiva demanda políticas de paternidad responsable. - Desarrollada cultura artesanal. - Modernas técnicas de producción vitivinícolas, ganaderas e hidropónicas. - Variados recursos ecológicos y arqueológicos. - Presencia de ONGs que fomentan el desarrollo artesanal. - Presencia de un centro de formación técnica. - Actividad pequeño industrial. - Servicio público de internet generalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proliferación de saqueos y acciones depredadoras al patrimonio cultural y turístico. - Venta ilegal de terrenos arqueológicos. - Creciente actividad industrial atenta contra la conservación del medio ambiente (cemento, curtiembres).

DISTRITOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
SAN VICENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Creciente actividad comercial y artesanal. - Niveles de vida relativamente más altos que en otras provincias de Cañete. - Sistema de transporte público y privado bien constituido. - Presencia de tres estaciones de radio local y cuatro retransmisoras de televisión. - Presencia de tres CEOs. - Servicios públicos de internet y en algunos centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de personal docente de centros estatales poco motivados en el desarrollo de su labor. - Transporte público desorganizado.
MALA	<ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de la PEA constituida por docentes. - Excelentes condiciones para el cultivo de determinadas plantaciones. - Polo turístico en vías de desarrollo. - Cultura gastronómica reconocida - Servicios públicos de internet y en algunos centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parque automotor en deficiente estado de conservación.
IMPERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de trabajadores del sector servicios, en especial educadores. - Docentes del sector público altamente motivados por su formación permanente. - Presencia de una unidad operativa del Senati que ofrece 4 especialidades técnicas. - Servicios de internet incipiente con posibilidades de expansión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de la PEA carece de ocupación u oficio. - Deterioro de los niveles de vida de la población. - Delincuencia y drogadicción incrementada. - Sistema educativo no adecuado a la realidad social (horarios, contenidos, etc). - Insuficiente red de transporte público local.
NUEVA IMPERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Mayoría de la población dedicada a actividades extractivas. - Servicios de internet incipiente con posibilidades de expansión 	<ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de la PEA carece de ocupación u oficio. - Alta tasa de analfabetismo. - Restringidos servicios básicos, especialmente luz. - Deterioro de los niveles de vida de la población. - Delincuencia y drogadicción incrementada. - Sistema educativo no adecuado a la realidad social. - Insuficiente red de transporte público local.

DISTRITOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
LUNAHUANÁ	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de población rural. - Presenta el mayor índice de mujeres con más de 6 hijos demandando políticas de paternidad responsable. - Interés de la población por el desarrollo cultural y artístico. - Docentes del sector público altamente motivados por su formación permanente. - Intensa actividad turística. - Producción vitivinícola de prestigio. - Actividades folklóricas, artesanales y agropecuarias permanentes. - Presencia de dos estaciones de radio local. - Presencia de ONGs que fomentan la protección del medio ambiente y el turismo. - Servicios de internet públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso restringido a servicios básicos. - Deterioro de los niveles de vida de la población. - Delincuencia y drogadicción incrementada. - Sistema educativo no adecuado a la realidad social (horarios, contenidos, etc). - Proliferación de acciones depredadoras del patrimonio cultural y turístico.

Habiendo visualizado a grandes rasgos las características socio- culturales y económicas de estos seis distritos, veamos a continuación, los principales factores institucionales intervinientes en el proyecto “Capacitación de padres de familia”.

2.2. Las entidades participantes en el proyecto materia de estudio

Las entidades que intervinieron en la ejecución del proyecto “Capacitación de padres de familia” fueron: El Fondo de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES) y El Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar (CECDEFAM), institución financiadora y ejecutora, respectivamente, cuyas características pasamos a presentar.

2.2.1. La entidad financiadora

El Fondo de Compensación y Desarrollo Social - FONCODES - es un organismo

descentralizado dependiente de la Presidencia de la República, con autonomía funcional, económica, financiera, técnica y administrativa. Fue creado por D.L. N° 657 en abril de 1991, en reemplazo del antiguo Sistema Nacional de Compensación Social, con el objeto de financiar proyectos de inversión social presentados por cualquier institución o grupo social representante de una comunidad organizada, al que se le denomina Núcleo Ejecutor (FONCODES: 1994- b).

El Núcleo Ejecutor está conformado por un Presidente, un Secretario, un Tesorero y un Fiscal. Los convenios de financiamiento se suscriben entre FONCODES, el Núcleo Ejecutor y el Inspector - persona natural designada por los integrantes del Núcleo para supervisar el proyecto - comprometiéndolo a los dos últimos a cumplir ciertas funciones y obligaciones desde la entrega del primer desembolso hasta la presentación de la rendición final de cuentas.

El supervisor externo es aquella persona natural o jurídica a quien FONCODES delega, por contrato o por convenio, la función de representarla ante los responsables de la ejecución de un proyecto y verificar el adecuado cumplimiento del convenio de financiamiento.

Entre las principales funciones del supervisor externo podemos consignar (FONCODES: 1994- b):

1. Verificar, evaluar y controlar el cumplimiento de las obligaciones del Núcleo Ejecutor e Inspector, notificando por escrito a aquél que demuestre incapacidad, dolo o cualquier otra falta que atente contra las condiciones del convenio y recomendando a FONCODES las sanciones aplicables en ese caso.
2. Verificar, evaluar y controlar la ejecución del proyecto objeto de financiamiento, visitando las sedes por lo menos una vez a la quincena y proponiendo las medidas correctivas de carácter técnico- administrativo a ser aplicadas por el Núcleo Ejecutor y/o el Inspector para superar las desviaciones detectadas.

3. Establecer, para efectos de control, mecanismos de comunicación con la población beneficiaria, pobladores y/o autoridades locales.
4. Informar mensualmente a FONCODES, a través de informes de supervisión, sobre los aspectos relacionados con el avance del proyecto supervisado y, de ser el caso, recomendar las acciones a tomar para el cumplimiento de las metas previstas.
5. Recibir, evaluar y visar la documentación técnica y sustentatoria del gasto que le presente el Núcleo Ejecutor y, de ser conforme, presentarla a FONCODES.
6. Evaluar y autorizar las solicitudes de gasto mensuales así como las de desembolso, de ampliación de plazo y/o presupuestal, según sea el caso.
7. Proponer la paralización del proyecto y gestionar el bloqueo de la(s) cuenta(s) bancaria(s) del Núcleo Ejecutor, de comprobar malversación de los fondos.

2.2.2. La institución ejecutora del proyecto

El Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar (CECDEFAM), es una asociación civil privada católica sin fines de lucro, con personería jurídica, creada en Lima en 1995 por el R.P. Pedro Barbero Fernández, de la Orden de Frailes Menores. Está ubicado en la calle Picaflor 188, Chacarilla del Estanque, distrito de San Borja, Lima. Su director actual es el R.P. Anthony Wilson y cuenta con un personal administrativo y técnico reducido compuesto por dos psicólogas, un asesor contable y dos secretarías.

Desde 1989 a 1991 tuvo un programa semanal en la televisión estatal – Canal 7 – a nivel nacional con participación de los televidentes.

Actualmente, CECDEFAM es reconocido como miembro del Secretariado Nacional de Instituciones Privadas de Bienestar Social y de la Federación Internacional para la

Educación de los Padres (FIEP), organismo que colabora con la UNESCO, la ONU y UNICEF. Ultimamente, por convenio con la ONG “UVISP- ASSSISI” (Italia), apoya económicamente a niños peruanos de 8 a 14 años para solventar su educación.

El programa “Escuela de Padres - Perú”, fundado en 1986 y asociado legalmente a CECDEFAM dos años después, es un programa adaptado de la Escuela de Padres ECCA (Emisora Cultural Canaria), cuyo origen se remonta a los años sesenta en las Islas Canarias, dedicándose a la capacitación a padres de familia.

El programa de Perú es oficializado cada tres años por el Ministerio de Educación y expide una certificación oficial. Desde su inclusión en CECDEFAM, su ámbito de acción alcanza diversas localidades de Lima, habiéndose intensificado las actividades en el interior del país a raíz de la ejecución del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”, financiado por FONCODES (1997), en el cual participamos.

CECDEFAM ofrece seis programas educativos denominados Departamentos – Escuelas, que son los mismos que se ofrecían en 1997 (CECDEFAM: 1997- f):

1. Escuela de Padres ECCA: Dirigido a padres y madres de familia de centros educativos sin distinción, siendo su finalidad ‘capacitarlos’ para la formación de sus hijos desde una perspectiva católica. Consta de tres ciclos: el primero referido al desarrollo de los niños menores de 6 años, el segundo para padres de niños de 6 a 12 años y el tercero, para padres de hijos que tienen entre 13 y 18 años. Tiene una duración sugerida de 4 meses, considerando una sesión semanal.
2. Escuela de Biblia ECCA: Curso referido a estudios bíblicos que consta de 20 lecciones y está dirigido a matrimonios que siguen el curso de “Escuela de Padres ECCA”. Su desarrollo está previsto para 5 meses.
3. Escuela de Maestros ECCA: Consta de cuatro cursos de desarrollo autónomo (estudio independiente), orientados a capacitar a los maestros en 5 líneas:

- Técnicas de evaluación
 - Programación del currículo valorativo
 - Rendimiento Escolar
 - Estimulación Temprana
 - Dirección de grupos (liderazgo)
4. Escuela de Orientación Social y Familiar ECCA: Dirigida a alumnos de 5to de secundaria, con el fin de ‘prepararlos para la vida y el matrimonio’. Es un curso para ser desarrollado durante el año escolar.
 5. Escuela Pre-matrimonial ECCA: Curso de 8 lecciones cuya finalidad es ‘capacitar a las parejas que se preparan para recibir el sacramento del matrimonio’.
 6. Escuela de Religión ECCA: Son cursos de religión para alumnos de primaria y secundaria. Tienen una duración sugerida de un año escolar.

Los programas “Escuela de Padres”, “Escuela de Biblia” y “Escuela Pre-matrimonial” se desarrollan en forma directa, en un local dependiente de la institución. Los programas restantes dirigidos a alumnos son ofrecidos a través de los centros educativos, parroquias u otras instituciones que lo soliciten. En el último caso, CECDEFAM capacita - a través de una psicóloga - a un grupo de personas de la institución solicitante para dirigir las sesiones como “moderadores”, proporcionándoles materiales y orientando en la solución de alguna inquietud por parte de los responsables de la institución que ejecuta el o los programas. Por su parte, el programa dirigido a docentes tiene, como se dijo anteriormente, un tratamiento autónomo para favorecer el auto- aprendizaje del(a) interesado(a).

En todos los casos se utiliza y/o se sugiere aplicar el método ECCA que consta de tres elementos interactuantes: material impreso, clases grabadas en cassetes (un audio por sesión) y reuniones grupales de inter- aprendizaje.

Los materiales impresos son:

- Manual de Capacitación de Moderadores (para uso de la psicóloga capacitadora)
- Manual de Orientación al Moderador
- Manual de los participantes

Según el representante de CECDEFAM entrevistado para fines del presente estudio, todos los materiales son actualizados cada cinco o seis años por los costos que ello supone y porque los consideran bastante óptimos. En particular, los materiales del programa “Escuela de Padres”, presentan los mismos contenidos y formato de impresión que los diseñados para el proyecto “Capacitación de Padres de Familia” (1997), financiado por FONCODES.

También en el caso de este último programa, CECDEFAM fija un costo determinado por el paquete de materiales impresos y audios a ser cancelado por la institución solicitante en el momento de la inscripción. Este costo es, en la actualidad, de diez soles por cada texto para padres de familia y de setenta soles por cada juego de audios y materiales para moderadores por grupo de estudio.

La institución aplica y sugiere aplicar en todos los programas presenciales que promueve, la “metodología ECCA”, la cual consta de nueve pasos a seguir rigurosamente en cada sesión de hora y media de duración, contemplando, básicamente los siguientes aspectos:

- * Una oración introductoria y final en cada sesión.
- * La puesta en común de las respuestas a un caso práctico y un cuestionario (realizado en casa como “tarea”) y su contrastación con las respuestas de los “especialistas”.
- * Reunión grupal para discutir el tema en base a experiencias personales.
- * La escucha del audio correspondiente a la siguiente sesión, acción que incluye el llenado de un esquema en relación a su contenido.

* Lectura de un material impreso que profundiza lo tratado en el audio y fomenta la reflexión a través de casos prácticos y cuestionarios verdadero - falso.

Las principales fortalezas y debilidades que presenta actualmente la institución (Trigueros y Villavicencio: 2001), coinciden con las que pudimos apreciar como personal externo y eventual en 1997, y que resumimos en el siguiente cuadro.

Principales fortalezas y debilidades de la institución ejecutora

ASPECTO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
IMAGEN INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Prestigio internacional. - Reconocimiento a nivel nacional. 	-Imagen asociada a sectores económicos altos y sectarios en el ámbito religioso.
GESTIÓN DE PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Eficiencia en base a vasta experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Concentración de funciones en el equipo directivo. - Autosuficiencia del personal jerárquico impide incorporar elementos innovadores en los programas.
PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte sustento axiológico. - Oferta múltiple y permanente. - Dirigidos a diversos sectores y grupos étnicos. - Cobertura nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción tradicional de “escuela”, con metodología rígida no acorde a una educación de adultos. - Contenidos desactualizados.
ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Personal administrativo y técnico reducido y en condición laboral estable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de asesoramiento técnico – pedagógico. - Carencia de un sistema de archivo organizado.
ECONÓMICO	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad permanente de recursos por respaldo económico de la Orden Franciscana (sede España) y otras. 	--
INFRAESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad de ambientes de la parroquia “Santísimo Nombre de Jesús”. 	- Local central pequeño que origina hacinamiento.

CAPÍTULO III

ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

Este capítulo constará de dos partes. La primera, consistirá en la reconstrucción y sistematización del Proyecto “Capacitación de Padres de Familia” a partir de los resultados de la evaluación que realizamos en el año 1997, como supervisores externos en representación de la institución financiadora (Foncodes). La segunda parte estará dada por la evaluación del proyecto en sí mismo, en su desarrollo y en sus resultados, de las cuales extraeremos enseñanzas a aplicar en el diseño de una propuesta que redimensione el proyecto de referencia y eleve sus potencialidades de calidad y eficacia.

En algunos casos estamos incluyendo, además de la correspondiente descripción y/o análisis, algunas matrices con la información recogida debido a la riqueza de la misma.

3.1. Descripción de los resultados de la evaluación del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”

Empezaremos presentando sucintamente los resultados de la evaluación del proyecto en sus tres momentos: inicial, de proceso y final.

3.1.1. Resultados de la evaluación ex – ante

La evaluación ex - ante del proyecto “Capacitación de Padres de Familia” fue realizada la primera semana de febrero de 1997 y estuvo dirigida a dos ámbitos de análisis:

- * la consistencia externa del proyecto, y
- * la consistencia interna del proyecto

La **consistencia externa** fue explorada a través del único criterio sugerido por FONCODES en la “Guía de Orientación al Supervisor Externo” (1994-b): nivel de participación de la comunidad beneficiaria en el diseño del proyecto, definiendo como indicadores para estudiarlo, la participación de la comunidad en:

- * la formulación del diagnóstico
- * la selección del proyecto
- * la formulación del proyecto

Como producto del análisis del expediente técnico y del recojo de información del personal directivo del área educativa de FONCODES y de los miembros del Núcleo Ejecutor, se estableció que el proyecto fue definido y estructurado por la entidad ejecutora (CECDEFAM), con el apoyo del inspector (personal contratado por el Núcleo), y que la comunidad beneficiaria sólo intervino en la aprobación del proyecto en asamblea, en la que, incluso, no se presentaron proyectos alternativos. La intención fue solamente cumplir con ese mecanismo formal estipulado por el ente

financiador como requisito de aprobación de todo proyecto.

El proyecto no alude a ninguna investigación o información diagnóstica previa para conocer las características, demandas, requerimientos o expectativas de la población de las posibles sedes, dado que fue diseñado sin tener en cuenta este componente. FONCODES proporcionó a la entidad ejecutora, a su solicitud, información estadística para fundamentar el proyecto (en un párrafo) y orientación para seleccionar los distritos beneficiados en función de tres criterios: su nivel de pobreza, grado de accesibilidad de las zonas y disponibilidad de listados de centros educativos estatales edificados por INFES o FONCODES.

La institución financiadora proporcionó también asesoría técnica para la formulación de varias unidades del proyecto (objetivos, estrategia, presupuesto). Todo ello, según reconoció el personal directivo de FONCODES, con la intención de acelerar la aprobación del proyecto, ante las presiones del Arzobispado de Lima sobre la alta dirección.

Considerando estos elementos, en el informe de evaluación ex – ante se concluyó que el proyecto no presentaba las condiciones mínimas de consistencia externa.

La **consistencia interna** fue explorada también durante la primera semana de febrero de 1997, analizando las características técnicas del proyecto a través de los dos criterios sugeridos en la Guía de Orientación al Supervisor Externo (1994-b):

- * presencia de los principales elementos del proyecto (objetivos, metas, justificación, actividades, cronograma y presupuesto), y
- * claridad en la formulación de cada uno de esos elementos.

En el informe se menciona la presencia de los siguientes elementos:

- a. Dos objetivos generales y cinco específicos, claramente formulados.

- b. Metas totales, sólo cuantitativas, pero no lo suficientemente claras ni precisas:
- metas de capacitación de padres de familia y moderadores (aunque no se especifican metas por nivel ni sede de ejecución).
 - metas de producción (impresos y audios, sin precisar metas por nivel de capacitación).
 - metas de ejecución (se menciona sólo un total de 2400 talleres de capacitación a padres de familia, sin indicar cantidad por niveles/ ciclos ni metas de talleres para moderadores).
 - metas de ocupación (sólo se mencionan “tres puestos por 4 meses, 2 puestos por 5 meses y 2 por 9 meses”).
- c. Justificación clara pero sumamente insuficiente, pues consta de un párrafo que no basta para fundamentar la importancia y significatividad de desarrollar un proyecto, cuya naturaleza u orientación tampoco se detallan.
- d. Un conjunto de actividades organizadas en tres etapas (preparación del material, capacitación del moderador y capacitación de padres de familia), en listado simple. La concisión con la que han sido redactadas limita la comprensión cabal de la estrategia operativa del proyecto.
- e. Cronograma muy general, que indica solamente fechas de inicio de cada etapa.
- f. Presupuesto minuciosamente estructurado, consignando información que sirvió para identificar muchos de los elementos ausentes en el proyecto. Los costos parciales de algunos rubros presentan errores de suma que afectan los montos finales. Se reportan también correcciones a mano realizadas, presuntamente, por la jefatura del área educativa de FONCODES.

El informe concluye señalando que el proyecto no presentaba los niveles requeridos de consistencia interna, debido a la formulación poco clara de varias de sus unidades, la ausencia de elementos importantes y la informalidad en la presentación de los datos presupuestales, los cuales no consignaban el aporte de la entidad ejecutora.

3.1. 2. Resultados de la evaluación de proceso del proyecto

En esta sección describiremos los resultados del proyecto en el que participamos desde la supervisión externa (febrero a diciembre de 1997) a través de visitas opinadas e inopinadas a la sede central y a las zonas de ejecución. En ellas se recogió información en forma directa (observación participante) contrastándola con la proporcionada por los diversos agentes involucrados en torno a los elementos, procesos y personal que intervino en las acciones, rescatando los aspectos comunes y disonantes. La información recogida fue registrada en el cuaderno de proyecto.

Los resultados fueron sistematizados en torno a los cinco componentes: técnico, pedagógico, productivo, administrativo y económico.

- 1.- Técnico. - Referido a las instancias, procesos y resultados del proceso de gestión del proyecto (toma de decisiones) durante las etapas de planificación, organización, implementación, desarrollo y evaluación del proyecto. Este componente tiene un carácter “decisorio” a diferencia de los restantes que son mas bien “operativos”.
- 2.- Productivo. - Alude a los procesos y productos de la elaboración e impresión de los textos, manuales y guías, así como de la grabación de audios.
- 3.- Pedagógico. - Abarca todas las acciones, factores, agentes, condiciones y resultados de los procesos de enseñanza – aprendizaje inherentes a la capacitación de moderadores y de padres de familia. Incluye los cambios actitudinales percibidos en los padres / madres capacitados(as).
- 4.- Administrativo. - Contempla los trámites documentarios, coordinaciones y gestiones requeridas para el desarrollo de las acciones de los otros componentes, tales como: captación, organización y desempeño del personal contratado, administración de recursos físicos, obtención de cotizaciones de precios, distribución de materiales y audios, etc.

5.- Económico.- Alude al proceso de ejecución mensual del gasto y a la revisión de los documentos justificatorios según rubros del presupuesto.

3.1.2.1. Componente técnico

Los principales resultados referidos a este componente son:

a) Las visitas de supervisión se iniciaron el 20 de enero, pero el proyecto se inició formalmente el 04 de febrero de 1997 con la recepción del primer desembolso, y finalizó el 28 de noviembre de 1997 con las ceremonias de clausura en cuatro centros - base, previa ampliación de un mes concedida por la Oficina Zonal de FONCODES.

b) A raíz de los resultados de la evaluación ex – ante del proyecto, durante el mes de febrero los responsables de la ejecución reajustaron y/o incluyeron los aspectos faltantes en las metas cuantitativas (especificaciones en las metas de ocupación, de producción, de capacitación y de ejecución, y detalles por nivel y sede, en las que lo requerían), en la estrategia (mejorando la secuencialidad y pertinencia de las acciones y definiendo procedimientos de ejecución de las mismas), y en el cronograma (estableciendo plazos más cortos por conjunto de actividades afines).

c) Las acciones fueron reprogramadas en seis oportunidades, debido a un retraso en la entrega de los textos por la imprenta, agudizada en la fase de distribución de los mismos a las sedes. Asimismo, las descoordinaciones con los directores de centros educativos – base, la realización de eventos locales y actividades escolares previamente programadas y la deserción de moderadores y padres, afectaron el nivel de asistencia a las jornadas de capacitación de moderadores y padres de familia (esto último en un 70% de centros). Todo ello originó que 4 centros educativos culminaran sus actividades extemporáneamente, por lo que se solicitó a FONCODES ampliación del plazo de ejecución del proyecto.

- d) A pesar que desde un inicio se contempló como instancia asesora a la Dirección de CECDEFAM, el Director R.P. Pedro Barbero tomaba todas las decisiones referidas al planeamiento, organización, gestión y evaluación del proyecto. Con su fallecimiento, a un mes de iniciadas las acciones, el nuevo Director sólo proporcionó eventual apoyo económico. La coordinadora asumió todas las funciones del primer director.
- e) No se llegó a efectuar la difusión del proyecto a través de radio y televisión por descoordinaciones con las autoridades locales y la población en cada una de las sedes.
- f) La selección de las 6 sedes y los 36 centros educativos beneficiarios se efectuó en base a un listado proporcionado por FONCODES, considerando sólo dos de los tres requisitos inicialmente previsto: ser edificados por esta institución o por INFES y ser de fácil acceso. Debido a esto último se prefirieron centros de zonas urbanas.
- g) A sugerencia de la supervisión externa, durante los primeros tres meses el inspector, la coordinadora y su auxiliar realizaron viajes semanales de reconocimiento a las sedes – no previstos inicialmente - con el fin de elegir los colegios beneficiados y los centros- base, coordinar con los directores, dejar cartas de presentación del proyecto, explicar en forma directa los fines y alcances del mismo, solicitar una lista de los docentes y padres de familia líderes que podrían ser capacitados como moderadores, así como acordar fechas para iniciar las capacitaciones. Según el personal que efectuó los viajes, la acogida y la disposición de los directores y docentes para participar en el proyecto fue unánime.
- h) En el mes de junio, a la vez que se terminaban las visitas de reconocimiento en Pachacámac, Mala, San Vicente y Nueva Imperial, se inició la inscripción de los moderadores y padres de familia en Imperial y Lunahuaná. Tal como se estipuló en el proyecto, se priorizó la inscripción de docentes y padres de familia líderes sugeridos por los directores en virtud de su capacidad de liderazgo, así como por su calidad profesional y humana.

En el caso de los docentes, se aceptó la inscripción de todos los interesados en participar en el proyecto quienes difundieron los objetivos y alcances del mismo entre los padres de familia, instándolos en forma personal a participar. Sólo en el 35% de casos, los directores de los centros asumieron un rol activo en la difusión e inscripción de participantes, a través de eventos formales o informales.

Las acciones de supervisión se vieron dificultadas porque hasta el mes de setiembre se desconocía el cronograma definitivo de capacitación a padres de familia por sede (días, horas), por tardanza de los directores y por dificultades en establecer comunicación telefónica y postal con las sedes. Recién la primera quincena de setiembre se pudo contar con un cronograma real de acciones.

i) Si bien el convenio estipulaba 06 sedes como ámbito de acción, en las visitas de reconocimiento realizadas en los dos primeros meses, se detectó que sólo uno de los colegios pre- seleccionados de Nueva Imperial disponía de fluido eléctrico (requisito indispensable para la capacitación dado que ésta se realizaría las tardes o noches) y que otros posibles centros no contaban con un número significativo de padres porque la mayoría de escolares se trasladaban a Imperial por razones de infraestructura escolar y para acceder al nivel primario que en Nueva Imperial casi no se ofrecía. Por ello, se reemplazó el único C.E.I. apto de Nueva Imperial, por otro - de primaria - en Imperial, reduciéndose así a 05 las sedes y a 32 el número de centros beneficiados.

j) Las decisiones tomadas para superar los múltiples impases surgidos a nivel administrativo y productivo durante la capacitación a moderadores (julio y agosto), fueron oportunas y acertadas. Así, apenas detectada la deserción de moderadores y/o de un grupo significativo de padres, se procedía a retirar el material y promover la fusión o reorganización de los grupos de padres restantes en los centros afectados. El material era luego distribuido a otros centros que mostraran interés por acceder a este servicio, a la vez que se capacitaba a un nuevo grupo de moderadores, lo cual supuso el desarrollo de dos e incluso tres lecciones por semana.

k) Pese a lo anterior, por límite de tiempo y desinterés de los directores de otros centros, no pudo ser reubicada una cantidad significativa del material de un centro de San Vicente de Cañete (118 textos para padres de familia, 11 manuales para moderadores y 11 juegos de cassettes). El Núcleo Ejecutor se comprometió a donarlo a un centro de una zona urbano – marginal de Lima (Comas), previa capacitación a moderadores. Considerando los colegios desertores, el número final de centros beneficiados fue 30 (anexo N°13).

NÚMERO DE CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES POR SEDE

SEDE	Nº DE CENTROS	CENTROS DESERTORES	NUEVOS CENTROS INCORPORADOS
PACHACÁMAC	05	- 2 por deserc. de pp.ff.	2
MALA	06	- 2 por deserc. de pp.ff. - 1 por deserción de moderadores.	1 (:) 1
SAN VICENTE	10	- 2 por deserc. de pp.ff (*) - 1 por deserción de moderadores	0 (**) 1
IMPERIAL	05	--	--
NUEVA IMPERIAL	0	- Sede descalificada por no disponer de energía eléctrica.	--
LUNAHUANÁ	06	--	--
TOTAL	32	7	5

(:) Aunque el número de centros fue menor, se mantuvo la cantidad de padres beneficiarios.

(*) En uno de los centros de San Vicente desertaron los pp.ff. de un nivel (primaria), manteniéndose los grupos de inicial y secundaria.

(**)El material excedente fue distribuido en un centro de una zona urbano- marginal de Lima.

l) En un 70% de casos, el personal directivo, moderadores y padres respondió con gran entusiasmo, responsabilidad y creatividad, manifestando satisfacción y gratitud por haber participado en el proyecto. Ello se expresó, por ejemplo, en la organización voluntaria de refrigerios auto-financiados y pequeños sorteos para estimular la

asistencia de los padres de familia, etc., iniciativa que surgió – curiosamente - en los grupos de participantes iletrados (madres) de Lunahuaná e Imperial.

m) Las metas de ocupación, producción y capacitación alcanzaron muy buenos niveles de logro.

CUADRO CONSOLIDADO DE METAS (Febrero a Noviembre, 1997)

MES	OCUPACIÓN			PRODUCCIÓN			CAPACITACIÓN		
	Previst.	Ejecut	%logr	Previs	Ejecut	% logr	Previst	Ejecut	% logro
FEBRERO	06	06	100%	13	13	100 %	x	x	x
MARZO	06	06	100%	09	06	66.6%	x	x	x
ABRIL	06	06	100%	09	09	100%	x	x	x
MAYO	06	06	100%	09	12	133%	x	x	x
JUNIO	05	05	100%	20	20	100%	x	x	x
JULIO	10	10	100%	l=20 m=200 g=200	l=20 m=200 g=200	100% m=100% g=100%	m= 200 p= 400	m=117 p=800	m=58,5% p=200%
AGOSTO	08	08	100 %	2000	2008	100,4%	m= 83 p=2000	m= 83 p=1060	m= 100% p= 53%
SETIEMB.	06	06	100%	x	x	x	p=2000	p=1240	p=62%
OCTUBRE	06	06	100%	x	x	x	p=2000	p=1504	p= 75.2%
NOVIEM.(°)	06	06	100%	x	x	x	p=2000	p=1889	p= 94,5%

Nota 1: Las metas de producción suponen: de febrero a mayo, lecciones elaboradas por las psicólogas investigadoras. En junio, lecciones grabadas; en julio lecciones grabadas (l) e impresión de manuales(m) y guías(g) para moderadores, y en agosto impresión de textos para padres de familia.

Nota 2: Para las metas de capacitación: (m)= a moderadores ; (p)= a padres de familia.

n) La supervisión interna a cargo del inspector se limitó a la sistematización de los datos proporcionados por la coordinadora, las psicólogas – investigadoras y la auxiliar de instrucción. Durante la capacitación a moderadores y padres de familia su rol fue el de recopilador de evidencias (niveles de asistencia, fotografías de las sesiones) más que de acompañamiento y/o apoyo a la toma de decisiones.

3.1.2.2. Componente productivo

Este componente comprende tres procesos centrales: la actualización de los contenidos de los textos para padres y los manuales y guías para moderadores que

venía utilizando CECDEFAM en sus programas de Escuelas de Padres, la impresión de éstos y la grabación/ regrabación de audios.

a.- Actualización de los materiales para padres de familia y moderadores

a) Este primer proceso estuvo a cargo de tres psicólogas investigadoras. Dos de ellas empezaron a trabajar desde fines de 1996 en la elaboración, aplicación y tabulación de encuestas a 200 padres de familia de zonas urbano – marginales de Chimbote, Arequipa y Lima para identificar los temas de mayor interés, en función de los cuales se pensaba estructurar los contenidos de los nuevos materiales para padres. Al no poderse cumplir con la sugerencia de la supervisión externa de efectuar un sondeo en las zonas de ejecución, la información recogida fue tomada sólo como referencia, optándose por reformular el material que venía utilizando CECDEFAM.

b) El total de lecciones elaboradas fue 40 (36 para padres de familia y 04 para moderadores). Las tres lecciones para padres de familia relacionadas a temas religiosos las asumió el RP. Barbero. Como las lecciones sobre planificación familiar y educación sexual se repetían en dos de los tres ciclos, se redujo a 31 las lecciones para padres a ser elaboradas por las psicólogas, quienes se distribuyeron los temas según su especialidad y/o preferencia.

Las lecciones para padres de familia del nivel primario fueron las que más innovaciones presentaron; en los otros dos niveles las modificaciones se limitaron al diagramado y a simplificar la redacción. En cuanto al materia para moderadores, la guía presentó el mismo contenido que el que venía siendo utilizado por CECDEFAM para su programa de Escuelas de Padres, debido - según los responsables de la ejecución del proyecto - a que habían sido ampliamente validados. Los manuales incluyeron cuatro lecciones nuevas pero, los de inicial y primaria, presentaron sólo 11 de las 12 programadas. Tal como se comprometió, el equipo brindó pautas para la lección ausente (tema religioso) en la capacitación a moderadores.

LECCIONES DESARROLLADAS (octubre 1996- mayo 1997)

RESPONSABLE	Oct 96 –Ene 97	Febrero ' 97	Marzo ' 97	Abril ' 97	Mayo ' 97
Director	03 lecc.de relig.	x	x	X	x
Psicol. Nº 01	x	Parej. y comunic.	x	X	x
Psicol. Nº 02	-Encuestas ppff - Diálogo entre padres e hijos	- Pubert. y adol. -Delinc. y drogad. - La autoestima	- Oficio: padres - Conflict.pareja - Niño 1-3 años	- El juego - Jóven. Inmad. - Fracaso escol	- Neuros. juven. - Ser personas *Manual – mod.
Psicol Nº 03	- Encuest. pp.ff. - Planif. familiar	-Matrim y sexual. - Educac. sexual	- Minusv.y defic - Niño: 1 año - Padres e hijos	-Prem. y castig. - Niño: 6-9 años - Educ. de hijos	- Matrimonio I - Matrimonio II - Autoest. famil. *Manual – mod.
Psicol. Nº 04 (reempl.:+)	x	x	x	-Escuela infantil -Niño: 3- 6 años -Niño: 9-12 añ.	Error. de pad-hij - Juvent. de hoy -Orient. vocac.

(*) Manual- mod.= actualización del contenido de los manuales para los moderadores.

(+) Mayores detalles sobre los reemplazos se presentan en el componente administrativo.

El lenguaje empleado en los materiales para moderadores fue simple, claro, directo y apropiado para un auditorio compuesto por docentes, mas no por padres de familia que, según lo previsto, podían desempeñarse como moderadores. Pero la mayor deficiencia radicó en el contenido de las lecciones para padres por el predominio de términos de difícil comprensión, lo que fue confirmado durante las capacitaciones por los mismos usuarios, como se verá más adelante.

c) El seguimiento del proceso de reformulación de los contenidos fue eficientemente realizado por la coordinadora, quien verificó la naturaleza, pertinencia y secuencia de las lecciones. Ello se vió facilitado por las buenas relaciones establecidas con el equipo de psicólogas debido a anteriores experiencias de trabajo en conjunto.

d) Los principales logros, según el informe final de supervisión, fueron el cumplimiento satisfactorio de la meta y el grado de compenetración del equipo con el trabajo a realizar. Entre las deficiencias figuran el término del proceso dos meses

después de lo establecido y la incertidumbre por las continuas reprogramaciones.

b.- Impresión de los materiales para padres de familia y moderadores

a) Por el retraso en el término del proceso anterior, la impresión de manuales y textos se inició en junio, un mes después de lo previsto.

b) Los textos para padres (110 páginas en promedio) tuvieron un excelente acabado (calidad de papel, diagramado, nitidez de la impresión, carátula a todo color). Por el contrario, la guía “Cursillo de moderadores” fue fotocopiada íntegramente de su similar ya existente, con modificaciones mínimas en el contenido (reemplazo de algunos párrafos) y en la compaginación. Los “Manuales de capacitación de moderadores” fueron diagramados, digitados y multicopiados. Ambos materiales tuvieron carátulas de cartulina anilladas, contrastando notablemente con los textos.

METAS DE IMPRESIÓN Y RESPONSABLES

METAS PREVISTAS Y LOGRADAS					RESPONSABLE	
MATERIAL	INICIAL	PRIMAR.	SECUND.	TOTAL	PREVISTO	FINAL
Guía de cap. a moderad.	50	100	50	200	FONCODES	CECDEFAM
Manual moderad.	50	100	50	200	FONCODES	CECDEFAM
Textos pp.ff.	500	1000	500	2000	FONCODES	FONCODES
TOTAL	600	1200	600	-	-	-

c) Según los informes analizados, el principal logro radicó nuevamente en el cumplimiento de las metas cuantitativas y en el plazo previsto (dos meses). Como deficiencias se tiene el inicio tardío de las acciones, que alteró significativamente el cronograma del proyecto, y las fallas de diagramación u otras detectadas en el 6% de los textos (páginas en blanco o duplicadas; textos con carátula de otro nivel, etc.).

c.- Grabación y regrabación de audios para moderadores y padres de familia

a) Paralelamente a la impresión de materiales (junio- julio) se grabaron 20 cassettes “master” con las 40 lecciones elaboradas (18 cassettes con los temas para padres: 06 por cada nivel; y 02 cassettes para los moderadores). Los 20 cassettes “master” fueron reproducidos en 1200 unidades para los moderadores. Así, a cada uno de los 200 moderadores le correspondió un juego de 06 cassettes del nivel a su cargo.

b) El principal logro fue haber cumplido la meta prevista y la calidad (nitidez) de los audios. Entre las deficiencias destaca, además de mantenerse el retraso de dos meses en el cronograma, que algunas lecciones grabadas eran, al igual que los textos para padres, de difícil comprensión, lo cual fue confirmado por numerosos moderadores y padres de familia al referir que ambos materiales requerían explicaciones adicionales de los docentes, especialmente en los grupos de padres con escaso nivel de instrucción y pese al apoyo de los hijos.

3.1.2.3. Componente pedagógico

Los principales resultados de la evaluación de este componente son:

a.- Capacitación de moderadores

a) Una de las psicólogas -investigadoras fue seleccionada como instructora de moderadores, por su experiencia en ese campo y, según lo programado, asistió conjuntamente con la coordinadora y la auxiliar de instrucción, a dos jornadas teórico – prácticas de actualización desarrolladas por un especialista de CECDEFAM en el colegio “Camino Brendt”, en San Juan de Lurigancho. Cada jornada tuvo una duración de ocho horas y culminaron con la entrega de certificados de capacitación, siendo íntegramente financiadas por CECDEFAM.

b) La capacitación presencial a moderadores se realizó entre la última quincena de

julio y la primera de agosto, constando de una jornada de ocho horas realizada en el centro - base de cada sede. El número total de capacitados fue 185 - la mayoría de ellos docentes - de los 32 centros participantes. Todos los capacitados recibieron certificados expedidos sólo por FONCODES y CECDEFAM, debido a imprevisiones no superadas para la visación por el Ministerio de Educación.

En el buen nivel de logro de la meta de capacitación presencial de moderadores influyó la eficiente organización y seguimiento realizado por la coordinadora.

METAS DE CAPACITACIÓN PRESENCIAL DE MODERADORES POR SEDE SEGÚN NIVEL

SEDE	NIVEL						TOTAL Previst.	TOTAL Lograd.	%
	INICIAL		PRIMARIA		SECUNDAR.				
	Prev.	Logr.	Prev.	Logr.	Prev.	Logr.			
PACHACAMAC	11	7	25	25	0	0	36	32	89%
MALA	13	13	31	32	23	23	67	68	101%
SAN VICENTE	12	13	25	22	11	3	48	38	79%
IMPERIAL	7	3	9	7	9	9	25	19	76%
LUNAHUANÁ	8	9	10	13	6	6	24	28	117%
TOTAL	51	45	100	99	49	41	200	185	92,5%

Nota: Las metas previstas fueron determinadas por proyección a partir de la inscripción de los moderadores y luego de numerosos ajustes, pues el proyecto original sólo planteaba una meta global.

c) La asistencia en el centro - base de San Vicente fue significativamente menor que la prevista (8 moderadores en lugar de 48), debido a que la fecha programada coincidió con desfiles escolares o con la entrega de libreta en los centros periféricos. En Mala no se efectuó la capacitación por descoordinaciones con el centro - base. En ambos casos se realizó una jornada adicional un mes después de la primera.

En las sedes que lo requerían se promovió el efecto multiplicador por parte de los moderadores capacitados a los docentes que no asistieron a la capacitación, contando con el seguimiento y asesoría de la instructora y la auxiliar de instrucción

d) Los informes de supervisión reportan que casi la totalidad de moderadores que no asistieron a la capacitación, consideraron insuficientes las orientaciones recibidas vía efecto multiplicador. La mayoría solicitó, incluso, la realización de una segunda jornada presencial, mientras que otros recurrieron a alternativas, como solicitar el apoyo del equipo de psico- pedagogía de sus centros, en caso disponían de ellos.

e) A pesar que la capacitación se desarrolló en ambientes que no presentaban las condiciones para un trabajo eficiente (poca iluminación, desaseo, uso de carpetas bipersonales) y el escaso apoyo de los directores de los centros- base, el desempeño de la instructora y la auxiliar fue muy eficiente. Ambas, además de dominio y experiencia en los temas, evidenciaron un excelente manejo de grupo y emplearon una metodología activa basada en trabajos grupales cuyos productos eran socializados en plenario. Los nuevos contenidos - articulados a experiencias previas y cuyo nivel de comprensión era explorado oralmente en diversos momentos – se pueden agrupar en cuatro ejes:

- * Importancia de las Escuelas de Padres
- * Naturaleza de las Escuelas de Padres ECCA: metodología, evaluación y recursos
- * Rol del moderador en la Escuela de Padres
- * Práctica del uso de los materiales impresos

La aplicación y enseñanza de dinámicas (de conocimiento, de integración), permitió crear un clima didáctico muy favorable y estimulante. Los capacitados se mostraron muy entusiasmados y deseosos de realizar un buen trabajo con los padres.

Los recursos empleados fueron un retroproyector, una radiograbadora, la pizarra disponible en el aula y papelógrafos. Desde un principio los participantes contaron con un ejemplar del manual de moderador y un texto para padres – este último en calidad de préstamo - los cuales fueron objeto de consulta permanente.

En las sesiones la instructora respondía con solvencia las preguntas del auditorio, la mayoría de ellas referidas al uso de los materiales y aplicación de la metodología ECCA. La jornada se cerraba con una rueda de preguntas y respuestas. Al respecto, las mayores dudas surgieron entre los padres que se capacitaban como moderadores (aproximadamente el 20% de los asistentes en las cinco sedes), quienes, sin embargo, veían resueltas sus inquietudes. El tiempo de capacitación (8 horas) fue bien manejado por la instructora y su auxiliar. Al término de la jornada cada asistente recibió un certificado a nombre de CECDEFAM y FONCODES.

Al encuestar a los futuros moderadores al término de las sesiones de capacitación (anexo N°16), todos en las distintas sedes, coincidieron en considerarlas “muy interesantes” y “novedosas”, pese a que muchos docentes ya habían participado en anteriores programas de Escuelas de Padres. El desempeño de la instructora fue reconocido en las cinco sedes como “muy bueno” y “excelente”.

Entre los aspectos más valorados por los participantes destacó “la importancia de los temas tratados” y “la enseñanza de dinámicas grupales para el trabajo con adultos”. Las opiniones negativas se centraron en “la impuntualidad al iniciar y/o terminar las sesiones”. Sin embargo, como las opiniones recogidas eran mayoritariamente positivas, se puede decir que las jornadas respondieron a las expectativas de los usuarios.

Según los informes de supervisión, las principales sugerencias emitidas por los moderadores capacitados al término de las sesiones, giraban en torno, por ejemplo, a que se les enseñe “más dinámicas de trabajo grupal” y “aspectos específicos del trabajo con adultos”. El segundo tema fue, en efecto, insuficientemente trabajado, pese a ser enunciado con énfasis en uno de los objetivos específicos del proyecto.

b.- Capacitación a padres de familia

a) La capacitación a padres de familia se inició, en la mayoría de centros (15), la

segunda semana de agosto y en los centros restantes un mes después. Fueron 30 los centros beneficiados, sólo cuatro de los cuales terminaron sus actividades en el plazo previsto (fines de, octubre) y el resto la primera quincena de noviembre, por lo que se tuvo que solicitar ampliación de plazo de ejecución del proyecto.

b) Debido a diferentes impases (inicio extemporáneo de las acciones, entrega tardía de materiales, actividades pre-establecidas en los centros y/o en cada localidad, inasistencia de padres o moderadores, falta de apoyo de algunos directores, etc.), el 93% de colegios tuvo que desarrollar dos o tres lecciones semanales en lugar de una. La intención prioritaria fue cumplir con la meta cuantitativa de capacitación y con el plazo de ejecución, aunque ello vaya en detrimento de la calidad educativa.

c) Desde la tercera o cuarta semana de inicio de las sesiones, en el 90% de centros se apreció un incremento paulatino y sostenido del ausentismo de los padres de familia, generalmente por incompatibilidad de los horarios de capacitación con sus actividades cotidianas. Así por ejemplo, en Lunahuaná, los preparativos por la realización del 8vo. festival del níspero (primera semana de octubre) en la que se veían directamente involucrados como comerciantes y/o cultivadores, incrementaron notablemente los índices de ausentismo.

Además, el retraso significativo que suponía la ausencia a una sesión – en la que se desarrollaban dos o tres lecciones – desmotivaba aún más a los participantes. Ante ello, los moderadores idearon mecanismos de motivación e integración tales como citas escritas, reuniones de confraternidad post- capacitación para un pequeño refrigerio financiado por padres y moderadores, etc.

La asistencia de las madres de familia fue más regular que la de los varones, especialmente en el nivel de inicial y los primeros grados de primaria. Eran escasas las parejas de esposos que asistían juntos a las sesiones. El promedio de asistencia por grupo formado osciló entre el 80% y el 100% - especialmente durante el primer mes

de capacitación - y 33% a 51%, en las últimas semanas y en los períodos de interferencia con actividades laborales - comerciales de la zona, siendo Pachacámac y Mala las sedes que presentaron mejores y más sostenidos niveles de asistencia mensual. El control de éstos era llevado por cada moderador(a) en registros especialmente elaborados que le eran entregados al Inspector en sus visitas semanales.

d) Casi todos los casos de deserción de moderadores correspondieron a padres y docentes no capacitados presencialmente – quienes aducían razones personales o la imposibilidad de disponer del tiempo requerido para las sesiones.

DESERCIÓN DE MODERADORES Y MATERIAL RECOGIDO POR SEDE

SEDE	DESERCIÓN				MATERIAL RECOGIDO		
	INICIAL	PRIMARIA	SECUND	%	PP.FF	Manual Moder.	Juegos casset.
Pachacámac	4	-	-	11%	40	4	4
Mala	-	31	-	46%	310	31	31
San Vicente	-	2	8	21%	100	10	10
Imperial	-	-	-	0%	-	-	-
Lunahuaná	-	-	-	0%	-	-	-
TOTAL	4	33	8	23%	450	45	45

Nota: Como se precisó en el componente técnico, la deserción de moderadores supuso el retiro del material, su reubicación en nuevos centros y la capacitación a un nuevo contingente de moderadores.

La deserción de padres y moderadores fue estimada - ambos, independientemente - en alrededor del 20%. De ese porcentaje, el 75% fue reemplazado oportunamente con un nuevo contingente de padres y moderadores interesados - a veces superiores a la meta prevista - aunque muchos padres sólo en calidad de oyentes por no disponer de textos adicionales. El entusiasmo y creatividad de la mayoría de moderadores de las zonas económicamente más deprimidas permitió afrontar la deserción de padres fusionando dos o más grupos con resultados muy favorables a nivel pedagógico.

e) Las metas finales de capacitación por sede fueron: Pachacámac = 93%, Mala = 104%, Imperial =79%, San Vicente de Cañete =81% y Lunahuaná = 117%. Considerando los diversos niveles, las metas fueron del 94% en Inicial, del 100% en Primaria y del 86% en Secundaria. El siguiente cuadro las resume.

METAS DE CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA
POR NIVEL SEGÚN SEDE

SEDE	INICIAL		PRIMARIA		SECUNDAR.		TOTAL		% Logr.
	Previst.	Logr.	Previst.	Logr.	Previs	Logr.	Previs	Logr	
PACHACÁMAC	100	77	250	250	0	0	350	327	93%
MALA	130	134	310	325	230	235	670	694	104%
IMPERIAL	70	30	90	70	90	98	250	198	79%
SAN VICENTE	120	137	250	224	120	37	490	398	81%
LUNAHUANÁ	80	90	100	130	60	60	240	280	117%
TOTAL	500	468	1000	999	500	430	2000	1897	95%

f) Aproximadamente el 95% de moderadores fueron mujeres. El predominio de moderadores docentes (85%), la mayoría de los cuales participó anteriormente en programas de Escuela de Padres promovidos por el Ministerio de Educación, permitió un manejo más eficiente de estrategias metodológicas. Por el contrario, los padres de familia presentaron comprensibles dificultades en el manejo de técnicas de manejo grupal, motivacional y didáctico.

g) Sólo un grupo de Imperial y uno de Lunahuaná trabajaron con padres iletrados. En ambos casos se aprovechó las sesiones de post- alfabetización para desarrollar las sesiones, contando con muy buena asistencia y un alto grado de motivación.

h) Según lo previsto, los moderadores aplicaron la “metodología ECCA”, que consta de nueve pasos a seguir rigurosamente en cada sesión de dos horas de duración, según

el “Manual de capacitación a moderadores” (CECDEFAM: 1997-b):

1. Oración introductoria (3 minutos).
2. Aclaración de las dudas que surjan respecto a la clase anterior (4 minutos).
3. Supervisión por parte del moderador de las respuestas a un “caso práctico” y a un cuestionario verdadero- falso, correspondientes a la clase anterior que los participantes deben haber traído resueltos (3 minutos).
4. Lectura y socialización de las respuestas al “caso práctico” (30 minutos).
5. Lectura por el moderador de las orientaciones y respuestas de los “especialistas” responsables del contenido de los textos al “caso práctico” (3 minutos).
6. Resolución y socialización de respuestas del cuestionario con que finalizaba la lección anterior. Formulación de una respuesta grupal, previa lectura del texto. (30 minutos).
7. Lectura por el moderador de las respuestas de los especialistas al cuestionario (4 minutos).
8. Escucha del audio correspondiente a la nueva sesión. Cada participante escribe en el “esquema” que figura en sus manuales, las palabras omitidas (40 minutos) y se compromete a resolver el correspondiente caso práctico y el cuestionario para la sesión siguiente.
9. Oración final de agradecimiento. (3 minutos).

i) Al finalizar cada sesión de capacitación, todo el material referido al proyecto permanecía en el centro. Al término de su ejecución quedó también en su poder en calidad de custodia, para incentivar futuras acciones similares de capacitación.

j) Cuando se indagó (anexo N° 16) a un promedio de 15 participantes por sede, su opinión sobre el desempeño de los(as) docentes, los calificaban, casi en la totalidad de los casos, como “bueno” y “muy bueno” considerando, además, “muy interesantes” y “novedosas” las sesiones, sin distinción de sedes. Sólo en los grupos con escaso número de participantes - luego de la deserción de algunos miembros -

prevaleció la calificación de las sesiones como “un poco aburridas”, debido a la limitada interacción e intercambio grupal percibidos. Los aspectos más valorados de las sesiones fueron, según los padres, el “clima armonioso” y “la importancia de los temas tratados”.

También se recogió opiniones negativas de los participantes referidas, como en el caso de los moderadores, a “la impuntualidad en el inicio y/o término de las sesiones” y, en un número mayor, al “uso de términos poco comprensibles en los textos para padres y cassettes”, confirmando así la deficiencia detectada en la fase de producción de materiales. Según refirieron, ello demandó a los docentes explicaciones adicionales en unos casos, y en otros, la omisión en el uso de uno o ambos recursos, reemplazándolos por una narración verbal. Además, los padres/ madres – en especial los iletrados - mencionaron como aspectos que no les agradó, “las tareas a realizar en casa”, “no poder llevar los textos a casa” y “la incomodidad de no tener los textos a tiempo”, esto último a raíz de las deficiencias en la distribución oportuna de los materiales, tal como se señalará en el siguiente componente.

Un gran sector de padres y madres de familia (mayoritariamente de Imperial y Lunahuaná) sugirió “no dejar tareas para la casa”, debido a la necesidad de cumplir con sus actividades prioritarias para su subsistencia (comerciales, de cultivo), Además, solicitaban “empezar y terminar puntualmente las sesiones” y “que se hable o explique más”, es decir, no ceñirse demasiado a los materiales impresos.

Al indagar sobre los aspectos en los que les ayudaba las sesiones de capacitación, los padres/ madres refirieron “a llevarse mejor con los miembros de la familia”, “a ser mejores padres/ madres”, “a comunicarse mejor con los hijos” y “a comprender más a los hijos”, entre los más mencionados.

Entre los cambios percibidos por los padres de familia a nivel personal, se citó con frecuencia: ser “más comprensible”, “más paciente”, “pensar más antes de actuar” y

“darse cuenta de la importancia de apoyar a los hijos en sus problemas”. Los principales cambios apreciados en el entorno familiar durante los meses de capacitación fueron que: “se conversa más en casa” (especialmente sobre los temas aprendidos), “se discute/ pelea menos”, “ahora nos distribuimos/ mi esposo me ayuda en las tareas de la casa” y, en menor medida, señalaban “mis hijos nos tienen más confianza” y “mi esposo pega menos / ya no pega a los niños”.

3.1.2.4. Componente administrativo

Entre los principales resultados de la evaluación de este componente se tiene:

- a) La selección y administración de recursos humanos estuvo, inicialmente, a cargo del R.P. Barbero - director de CECDEFAM – hasta su desaparición física (marzo). El personal fue seleccionado en función de su experiencia en programas similares de capacitación a padres de familia organizado por la misma institución.
- b) Ante una evidente preferencia en la selección de la imprenta encargada de los textos, buscando un mejor manejo de los recursos y debido al total desconocimiento de las funciones que les correspondía a los miembros del Núcleo, desde el 2do mes de ejecución, se tomaron las siguientes medidas, a sugerencia de la supervisión externa:
 - Desconcentrar y delegar funciones y responsabilidades por parte del director de CECDEFAM, respetando su condición de promotor y asesor del proyecto, pero dotando de mayor autonomía y capacidad decisoria y de acción a los integrantes del Núcleo Ejecutor e inspector.
 - Elaborar un manual de funciones precisando las actividades, tareas, productos y horarios de cada miembro del equipo del proyecto.
 - Socializar la información relativa al proyecto y las funciones de todos los integrantes.
 - Elaborar actas de compromiso individuales, especificando responsabilidades, para

- ser firmadas por todo el personal.
- Recabar un mínimo de tres cotizaciones de precios actualizadas y con especificaciones comunes para la adquisición de útiles y el contrato de los servicios de impresión y grabación de audios.
 - Reunirse periódicamente por equipos, para evaluar los avances y coordinar las acciones inherentes a cada aspecto (componente) inherente al proyecto, registrando los acuerdos en un cuaderno destinado para tal fin.

Salvo la primera recomendación que fue parcialmente considerada, las otras cinco fueron aplicadas, apreciándose desde entonces una mayor cohesión interna que favoreció la efectividad de las acciones y garantizó la complementariedad de funciones, anulando posibles interferencias.

c) Luego del deceso del R.P. Director de CECDEFAM, la coordinadora asumió la responsabilidad y control casi absoluto del proyecto (toma de decisiones, contratación de personal, selección de cotizaciones, monitoreo de las acciones, revisión de los productos, etc.). Según el personal, las excelentes relaciones humanas que estableció con todos, facilitó la solución consensual de los impases, generando un alto grado de compromiso con el desarrollo del proyecto y un cumplimiento eficiente de funciones. El clima que prevaleció en el grupo de trabajo fue de cordialidad, apertura, compromiso y disposición al intercambio libre y saludable de ideas.

d) Al no haberse previsto contar con un diseñador gráfico, CECDEFAM contrató uno y financió su remuneración.

e) La distribución ineficiente y tardía de los materiales a las sedes por errores en el proceso de empaque (cantidad y tipo de unidades al interior de cada paquete, y etiquetado) y las limitaciones en el acceso a la camioneta de CECDEFAM asignada para el reparto del material en las sedes, afectaron el normal desarrollo de la capacitación. En el anexo N° 13 presentamos la dotación de materiales por centro.

f) Una limitación afrontada durante el seguimiento de la capacitación a padres de familia, fue la imposibilidad de permanecer más de un día en las sedes dado que el presupuesto no contemplaba un rubro para ese fin.

g) La coordinadora del proyecto solicitó y recibió donaciones de casas comerciales y clubes sociales (electrodomésticos), para el director más colaborador y responsable, el mejor moderador y el padre/ madre de familia con asistencia más regular por sede. Estos productos, así como los obsequiados por miembros del Núcleo Ejecutor y la coordinadora, fueron entregados en las ceremonias de clausura de la capacitación (noviembre), previo sorteo entre quienes cumplían con los requisitos.

h) Durante el transcurso del proyecto se realizaron cambios por renuncia de varios integrantes del equipo responsable (anexo N° 14) quienes, en la mayoría de casos, fueron reemplazados inmediatamente.

i) En el feliz término de las actividades contribuyó mucho el personal directamente involucrado en el proyecto (equipo central), quienes demonstraron responsabilidad, interés, mística, deseo de servicio y progresiva autonomía en el cumplimiento de sus funciones, así como para afrontar los continuos reajustes del cronograma.

El inspector cumplió su labor en forma responsable y permanente. El carácter de sus acciones fue básicamente de “control”, reflejo de su formación castrense (Comandante en retiro). Ello lo llevó a exagerar en la verificación del cumplimiento de las acciones, horarios de ingreso del personal, plazos de presentación de avances, etc. Sin embargo, su dinamismo y experiencia en sesiones con padres, fueron factores positivamente influyentes, además de brindar eventual apoyo en la estructuración de los contenidos referidos a la familia.

Como aspecto disonante los informes reportan la hostilidad mostrada por el director de CECDEFAM, cuyo apoyo se limitó a cubrir el costo de los manuales para

moderadores y la impresión de los diplomas de capacitación para los mismos.

3.1.2.5. Componente económico

Entre los principales resultados de la evaluación de este componente se tiene:

a) El primer desembolso de FONCODES fue concedido el 4 de febrero de 1997: s/.43 383.60. El segundo desembolso (s/. 28 922.40) fue solicitado cuando los gastos superaban el 90% del primer desembolso (junio). El estado financiero final del proyecto fue satisfactorio, no existiendo saldo alguno (anexo N° 15).

b) Dado que el presupuesto no contempló un rubro para los viajes de reconocimiento a las sedes, a sugerencia de la supervisión externa, los respectivos costos fueron cubiertos con los intereses de la cuenta de ahorros del proyecto.

c) Por errores en la estimación del rubro “impresión de materiales”, así como debido a una cotización fijada para el triple del tiraje estipulado (para la ejecución de proyectos similares en Ica y Huancayo) y con el fin de evitar solicitar a FONCODES una ampliación presupuestal, la supervisión externa sugirió:

- Acogerse al techo presupuestal y combinar las variables calidad, formato y número de páginas para reducir costos. El Núcleo optó por mantener las características iniciales de los textos para padres y reducir las exigencias para los materiales del moderador, asumiendo CECDEFAM sus costos.

- Solicitar autorización para transferir fondos de los rubros “grabación y re-grabación de cassettes” e “impresión de manuales y guías para moderadores” para invertirlos en la impresión de textos para padres.

d) CECDEFAM cubrió montos menores (viajes de distribución de materiales e imprevistos), brindando además equipos y movilidad, como estaba estipulado.







3.1.3. Resultados de la evaluación final del proyecto

Al término de la ejecución del proyecto (diciembre de 1997) se efectuó una evaluación final centrada en la determinación de metas cuantitativas por componente. Entre los principales resultados de la evaluación final figuran:

- a) Las metas previstas fueron alcanzadas en todos los componentes, aunque no siempre en los plazos parciales y totales planificados.

NIVEL DE LOGRO DE METAS POR COMPONENTE

METAS	CONDICION		% DE LOGRO
	Previstas	Logradas	
Componente administrativo Metas de ocupación:			
- Coordinadora	01	01	100%
- Psicólogas- investigadoras	03	03	100%
- Instructora	01	01	100%
- Auxiliar de instrucción	01	01	100%
- Locutores	02	02	100%
- Secretaria	01	01	100%
- Inspector	01	01	100%
Componente productivo Metas de producción:			
- Lecciones elaboradas	40	40	100%
- Guías de capacit. a moderadores	200	200	100%
- Manuales para moderadores	200	200	100%
- Textos para pp.ff.	2000	2008	100,4%
- Cassettes "master" grabados	20	20	100%
- Cassettes regrabados	1200	1200	100%
Componente pedagógico Metas de ejecución:			
- Jornadas de capacitación a moderadores (1 x sede)	06	06	100%
- Sesiones de capacitación a pp.ff.	2400(1)	2416	116,6%
Metas de capacitación:			
- De moderadores	200	200	100%
- De padres de familia	2000	1889	94,5%
Componente económico Metas de ejecución del gasto:			
- Presupuesto	s/. 72 306	s/. 72 306	100%

(1) 12 charlas x 200 grupos de pp.ff.

- b) La primera semana de capacitación se encuestó a 200 padres de familia (10% del

total) seleccionados al azar y distribuidos homogéneamente en las cinco sedes (40 padres/madres por sede). La misma prueba (anexo N°17) fue aplicada al término de la capacitación a gran parte de esa muestra, aunque se desconoce el porcentaje de participantes que respondieron ambas pruebas.

Por una inadecuada previsión de tiempo y por la premura de presentar el informe final del proyecto, el equipo de psicólogas – investigadoras no pudo tabular las 183 pruebas de entrada válidas de las 200 aplicadas y las 190 pruebas de salida. Sin embargo, la ligera revisión que se hizo de las pruebas de entrada y salida a poco de ser aplicadas, permitió identificar algunos elementos entre los que destacan:

- * un buen nivel de comprensión de los temas tratados
- * la incorporación de términos que no suelen formar parte del léxico de usuarios con las características socio – culturales de los beneficiarios del proyecto (“conflictos”, “comunicación interpersonal”, “autoestima”, “estímulos”, etc.)
- * una mayor valoración de su rol de padres y de la importancia de mejorar su interrelación familiar.

Además, las opiniones recogidas de moderadores y padres de familia de todas las sedes (anexo N° 16), sumado a los testimonios expresados públicamente por varios padres/ madres en las ceremonias de clausura y las referencias brindadas por directores, el inspector y la instructora, permiten identificar logros a nivel de:

- * Auto -percepción de los padres/ madres.- Refirieron percibirse más comprensibles, pacientes, tolerantes y darse cuenta, como señaló más de un padre/ madre, que “ser padres es mucho más que tener hijos”.
- * Relaciones intra- familiares.- Expresado en el incremento en el número de parejas que mejoraron su capacidad de diálogo, evidenciaron una mayor disponibilidad para la distribución equitativa de roles y eliminaron - parcial o totalmente - el castigo como práctica disciplinaria usual en el trato con los hijos.

Además, varios participantes señalaron haber mostrado mayor acercamiento e interés por la situación personal y académica de sus hijos. También algunas parejas que referían haber estado separadas y que mantenían un pésimo o nulo nivel de comunicación, o bien se habían reconciliado o continuaban separadas pero con una mejora significativa en su interrelación personal en beneficio directo de los niños.

* Efectos en el estado psico- emocional de niños y jóvenes .- Muchos moderadores refirieron que varios educandos con dificultades de aprendizaje habían mejorado su rendimiento, mientras que otros con serios problemas de conducta evidenciaron una notable mejoría en su desarrollo psico-social. Señalaron, incluso, el caso de dos jóvenes que estaban iniciándose en la drogadicción y que habían sido rescatados por sus progenitores, aplicando los criterios sugeridos en la capacitación.

* Relación entre docentes y padres de familia.- Al respecto una gran mayoría de docentes mencionó que esta interrelación se fortaleció, tornándose más dinámica, regular, fluida, mutuamente tolerante y menos conflictiva.

3.2. Análisis de la evaluación del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”

En esta sección presentaremos las conclusiones de la investigación realizada en torno a la evaluación integral del proyecto, en sus momentos inicial, de proceso y final, que han de servir de referencia para el diseño de nuestra propuesta.

3.2.1. Evaluación del proyecto en sí mismo

Por considerar insuficientes los criterios empleados en 1997 para el análisis de la consistencia externa e interna del proyecto, hemos profundizado en ambos, explorándolos a través de nuevas variables - detalladas en la planificación del estudio- arribando a resultados que pasamos a exponer.

3.2.1.1. Análisis de la consistencia externa

El análisis de la consistencia externa fue realizado a través de cuatro variables:

* *nivel de implicancia de la población beneficiaria* (única variable considerada en el estudio preliminar), esta vez se consideró dos indicadores: medios utilizados para detectar las demandas y aspiraciones de los usuarios, y participación de la comunidad y/u otros agentes en la elaboración del diagnóstico, la selección del proyecto y la formulación del proyecto.

* *uso previsto de las potencialidades del contexto*, explorado a través de dos indicadores: recursos que aporta la comunidad beneficiaria y consideración de las potencialidades del contexto en la estrategia operativa.

* *capacidad de reajuste del proyecto*, con dos indicadores: rol de la comunidad y otras instancias en la evaluación o seguimiento del proyecto, y mecanismos de interacción previstos entre la comunidad beneficiaria y otras instancias.

* *incorporación en el proyecto de medios/ mecanismos para atender los problemas detectados*, a través de tres indicadores: mención a los problemas en la fundamentación, concordancia entre los objetivos y los problemas a atender y, concordancia entre la estrategia operativa y las necesidades de la población beneficiaria.

Luego de analizar la información recogida y de consignarla en las matrices diseñadas para ese fin (anexos N° 4 y N° 5), arribamos a los siguientes resultados:

1.- En torno a la primera variable, si bien el proyecto fue aceptado por representantes de la comunidad beneficiada en asambleas (únicamente en las sedes de Pachacámac, Mala y San Vicente y no siendo realmente “seleccionado”, por no haberse presentado proyectos alternativos) – la participación de los posibles beneficiarios en el diseño del proyecto fue mínima, en tanto no intervinieron siquiera en el recojo de datos para la

fundamentación, formulada en base a información estadística y técnica proporcionada por la entidad ejecutora.

A lo anterior se suma una selección a priori y externa de los distritos beneficiados - por no existir investigación o diagnóstico previo – cuyo propósito fue sólo otorgar consistencia a la fundamentación del proyecto (zonas con un nivel de pobreza que justifique la ejecución del proyecto) y tener facilidades para su desarrollo, con las consecuencias económicas que de ello se derivan (nivel de accesibilidad de las zonas) y garantizar la factibilidad de aprobación por la entidad financiadora (centros edificados por el gobierno de turno). Creemos que al no haber participado los beneficiarios en el diseño del proyecto, se perdió la oportunidad de generar en ellos, desde un principio, cierto grado de identificación y compromiso con la propuesta, además de que ésta ha sido formulada con un enfoque “de gabinete” que no rescata ni responde necesariamente a las características y demandas reales de la población.

2.- En relación al *uso previsto de las potencialidades del contexto* (segunda variable), un primer aspecto analizado fue el tipo de aportes que se estipulaba brinde la comunidad directamente beneficiada. Al respecto, además de los padres de familia (usuarios), los directores (para acciones de difusión) y los docentes de los centros seleccionados (como moderadores), la comunidad beneficiada figura como aportante de las instalaciones de sus centros educativos como locales de capacitación, en condición de préstamo durante el plazo de ejecución (9 meses).

Por su parte, las potencialidades del contexto que rescata la estrategia operativa, estarían dadas, además de los aportes mencionados de la comunidad directamente implicada, por la intervención de instancias externas como estaciones de radio y televisión locales (apoyo gratuito en las acciones de difusión), así como los servicios de imprentas y estudios de grabación – remunerados como parte del proyecto - y de casas comerciales para la donación de artículos con el fin de premiar la asistencia de los padres de familia a las sesiones de capacitación.

Según datos del presupuesto del proyecto y, curiosamente, en un organigrama estructural de la entidad ejecutora incluido en el expediente, la mayoría de recursos humanos (metas de capacitación), técnicos (a través del inspector y del R.P. director de CECDEFAM, como promotor - asesor) y parte de los recursos materiales (equipos y medio de transporte), fueron considerados como aporte de la institución ejecutora. Sin embargo, como éste no fue cuantificado, FONCODES figura como la única entidad económicamente aportante durante los 9 meses de ejecución, sujeto a una justificación mensual del gasto. La documentación revisada estipula igualmente la orientación técnica brindada por FONCODES a través de la supervisión externa.

La estrategia operativa no precisa, sin embargo, qué recursos de la localidad (humanos, materiales, económicos, etc.), se tomarán en cuenta, por ejemplo, en caso de deserción de participantes o moderadores, o de otra situación previsible o no, inherente a cualquiera de los sub – procesos del proyecto.

Por las especificaciones antes señaladas, consideramos que el proyecto había previsto utilizar durante su ejecución los recursos humanos, materiales y técnicos del contexto que usualmente requiere este tipo de programas.

3.- Para el análisis de la capacidad de reajuste del proyecto (tercera variable), identificamos el rol asignado a las diversas instancias en la evaluación del proyecto, considerando que la incorporación de diferentes agentes, momentos, medios e instrumentos, permite a los responsables de un proyecto manejar mayores elementos para una oportuna toma de decisiones, redundando precisamente en una mayor capacidad de reajuste del proyecto. En el presente caso, dicha capacidad es casi nula en tanto no se asigna participación alguna a la comunidad en la evaluación del proyecto (ni siquiera a los beneficiarios directos en la evaluación de las sesiones de estudio o en la elección del temario), recayendo esta responsabilidad íntegramente en la entidad ejecutora y focalizándose sólo en la constatación de metas cuantitativas de capacitación a moderadores y padres de familia.

También llama la atención que aunque las funciones del inspector son establecidas por FONCODES, el proyecto no le atribuya tampoco una función relevante en la evaluación o seguimiento del proyecto, limitándola a la de “informar, apoyar y sugerir soluciones a las dificultades encontradas”.

Un segundo aspecto analizado fue la previsión de mecanismos de interacción entre la comunidad beneficiaria y otras instancias. Al respecto, pudimos verificar que en ningún momento se hace mención a los padres ni a los moderadores como posibles interlocutores, ni siquiera como informantes del proceso de aprendizaje en el que participan. Sólo en la estrategia del proyecto se alude a los directores como agentes con quienes se mantendrá una coordinación estrecha para fines de difusión y organización de las acciones.

Por lo señalado, creemos que el proyecto no contempla los niveles ni procedimientos mínimos necesarios para garantizar procesos eficaces de adaptación o reajuste durante su ejecución.

4.- Los datos recogidos para analizar la incorporación en el proyecto de medios o mecanismos para atender los problemas detectados (variable cuarta), nos revelan una cuestión de fondo que es, como señalamos al referirnos a la primera variable, que no ha existido una detección real de los problemas o necesidades de la población beneficiaria. Sin embargo, dado que en la fundamentación se mencionan datos estadísticos sobre la realidad socio- económica y educativa departamental y de tres de los distritos beneficiados (porcentaje de población rural y urbana, tasa de analfabetismo, deserción escolar e índice pobreza), y reflexiones generales sobre la violencia familiar, intentamos verificar si se han previsto mecanismos para contrarrestarlos o para contribuir a su superación.

En tal sentido encontramos que si bien la fundamentación no alude en lo absoluto a ellos, algunos objetivos lo hacen de modo más o menos explícito. Veamos:

VINCULACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y NECESIDADES DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA

Objetivos	Apreciaciones
Objetivo general N°1: “Capacitar a padres de familia de sectores marginales pobres en las <u>áreas pedagógica, psicológica, antropológica y social</u> , incidiendo en la <u>formación de valores</u> ”.	Dirigido a atender carencias en lo <u>educativo- cultural</u> (capacitación en temas específicos) y en lo <u>personal - social</u> (valores), aunque no fueran citadas previamente.
Objetivo general N°2: “Mejorar la dinámica de 2000 unidades familiares, con niños en edad escolar, correspondientes al nivel inicial, primario y secundario, de las provincias de Lima y Cañete, promoviendo la comunicación e integración familiar”.	Objetivo orientado a atender un problema del área <u>personal – social (relaciones intrafamiliares)</u> enunciado sólo a modo de <u>reflexión en la fundamentación</u> .
Objetivo específico N° 1: “Capacitar a las unidades familiares en <u>planificación familiar y crecimiento y desarrollo del niño</u> , según el nivel, grado de escolaridad o grupo etéreo de los hijos”.	Centralidad en el aspecto <u>cognitivo</u> (“capacitar”, no “desarrollar capacidades para”), aunque alude a una <u>problemática socio – económica no mencionada en la fundamentación</u> .
Objetivo específico N° 2: “Formar a las unidades familiares en su misión educadora y <u>transmisora de valores</u> ”.	Dirigido al área <u>personal – social</u> (“formar” y “valores”) aunque <u>no fue mencionado en la fundamentación</u> y denota un <u>enfoque tradicional</u> de la educación en valores.
Objetivo específico N° 3: “Capacitar a moderadores en la formación y conducción de grupos, metodología de educación de adultos, programación, uso de medios y materiales, y diseños de evaluación”.	La capacitación a moderadores en temas específicos (<u>ámbito educativo - cultural</u>) no responde a alguna necesidad mencionada.
Objetivo específico N°4: “Fomentar en la comunidad magisterial de los centros educativos beneficiarios, su participación como moderadores, <u>potenciando la calidad de los recursos humanos del sector educación</u> ”.	Puede considerarse como un objetivo dirigido al <u>área personal – social</u> , pero <u>no se articula con problema, demanda o necesidad específica</u> .
Objetivo específico N°5: “Implementar con <u>recursos educativos</u> (manuales, guías, textos y cassettes) a los centros beneficiarios y a las unidades familiares participantes”.	Por hacer referencia a recursos materiales, puede considerarse como dirigido al <u>área económica</u> , pero <u>no se vincula a problema o necesidad identificada previamente</u> .

El cuadro – síntesis presentado nos permite señalar, para este segundo nivel de estudio (concordancia entre los objetivos y el / los problemas a atender) que sólo el

segundo objetivo general tiene correspondencia con un problema enunciado - aunque ligeramente - en la fundamentación del proyecto (situaciones de violencia familiar en los hogares).

Un tercer ángulo desde el cual analizamos la incorporación en el proyecto de medios o mecanismos para atender los problemas detectados, fue identificando en qué medida la estrategia operativa ha tenido en cuenta las necesidades de la población beneficiaria.

Al respecto, nuevamente surgió el impase de que el proyecto no se diseñó recogiendo información directa de los beneficiarios, sino sólo indirecta y muy insuficiente (datos estadísticos socio- demográficos y educativos sobre el contexto, básicamente departamental). De ello se deriva el hecho que la estrategia no refleje dichas necesidades o intereses, y que el aspecto metodológico no las tenga tampoco en cuenta, lo cual se condice con la nula participación que señalamos que se le asignó a los usuarios en la evaluación, incluso de su proceso formativo.

En particular, la descripción de la metodología ECCA alude a 9 pasos rígidos que asignan un rol pasivo al participante y central al moderador, dan relevancia a la opinión de los expertos en la realimentación de los aprendizajes, y asumen al usuario como un “alumno” que asiste a una “Escuela”, para lo cual deberá realizar las “tareas” requeridas. (CECDEFAM: 1997 f, g, h). Es decir, no tiene en cuenta las características psico - pedagógicas de los adultos y menos aún, la realidad de los sectores urbano - marginales, aunque es señalada como una propuesta metodológica de eficacia ampliamente validada.

En conclusión, el proyecto presenta un **nivel mínimo de consistencia externa**, en tanto no responde necesariamente a un problema, demanda o necesidad, ni constituye una propuesta innovadora, sino mas bien responde a intereses particulares. La participación de la comunidad beneficiaria se limitó al cumplimiento de una

formalidad exigida por la entidad financiadora (asamblea), y aunque los recursos del contexto que se había previsto utilizar durante su ejecución, eran los usualmente requeridos por este tipo de programas, no se contempla los niveles ni procedimientos mínimos necesarios para garantizar procesos eficaces de adaptación o reajuste durante su desarrollo, ni medios / mecanismos para atender los problemas que algunos de sus objetivos apuntan a resolver.

A continuación presentamos una síntesis de la información recogida.



VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA EXTERNA DEL PROYECTO (Variables N° 1, N° 2 y N° 3)

AGENTES	Nivel de implicación de las diversas instancias							Uso previsto de las potencialidades			
	Medios utilizados para detectar demandas				Participación en:			Recursos humanos	Recursos materiales	Recursos financieros	Recursos técnicos
	Asambl.	Instrum	Diagnóst. previos	Otros	Formulac del diagn	Selecc. del proy.	Formulac del proy.				
INTERNOS Comunidad beneficiada	Sí, aunque sólo en 3 sedes y fue propuesta única	No	No	No	No participa	En asamblea convocada por el ente ejecutor	No participa	Padres de familia, directores y docentes	Instalaciones de los C.E.	No aporta	No aporta
INTERMEDIOS * Institución ejecutora * Inspector	No No	No No	No No	No (Selección de distritos al azar) No	El proy. no fue elaborado en base a un diagnóstico. No participa	Propuso el proyecto a la comunidad. No participa	Unico responsable Apoyo eventual	La mayoría de las metas de ocupación Supervisor interno	Camioneta, equipos No aporta	No aporta No aporta	Asesoría del R.P. director Como supervisor interno
EXTERNOS Institución financiadora	No	No	No	No	No participa	No participa	Evaluación de planta proporc. estadística para justificación.	Supervisor externo	Material de escritorio	Para financiar recursos humanos y materiales	Orientación de la supervisión externa
Otro	No	No	No	No	No participa	No participa	No participa	Algunas metas de ocupación.	Electrodom. para premiar asistencia de pp. ff	No aporta	-Radios estaciones de TV locales (difusión) -Imprent., etc

Fuente: Elaboración propia.

VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA EXTERNA DEL PROYECTO (Variable N° 4)

Nivel de precisión	Mención a los probl. en la fundament.	Concordancia entre objetivos y los problemas a atender			Concordancia entre la estrategia operativa y la(s) necesidad(es) de la pobl. beneficiaria
		Aspecto Educativo- cultural	Aspecto Personal-social	Aspecto Socio-económico	
Suficiente	--	--	Objetivo General N°2 (mejorar la dinámica familiar)	--	--
Escaso	Datos sobre la realidad local y reflexiones sobre la viol. familiar	--	--	--	--
Nulo	--	Objetivo General N° 1 ("capacitación" en áreas específicas) Obj. Específ. N°3 (capacitar a moderadores) --	Objetivo General N° 1 ("formación en valores") Obj. Específ. N° 2 (formar a los padres para "transmitir valores") Obj. Específ. N° 4 (potenciar calidad de RR.HH. en magister.)	Obj. Específ. N° 1 ("capacitación" en temas específicos vinculados a problemas sociales) Obj. Específ. N° 5 (implementar a los C.E. y pp.ff. con materiales educativos)	- Estrategia operativa no contempla necesidades de la población. -Estrategia metodológ. no acorde a principios de la educación de adultos ni a requerimientos de sectores urbano- marginales.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1.2. Análisis de la consistencia interna

Para el análisis de la consistencia interna se consideraron dos dimensiones: calidad técnica del proyecto y condiciones para la ejecución (anexo N° 6). Para la primera los criterios fueron: formulación de los elementos del proyecto, articulación entre objetivos, metas y actividades, y correspondencia entre metas, actividades y recursos. Para la segunda dimensión se aplicó el criterio de organización interna. Sintetizamos los resultados obtenidos como sigue:

1- Para el primer aspecto de la dimensión “calidad técnica” (formulación de los elementos del proyecto), tenemos:

* Objetivos claros y pertinentes - dos generales y cinco específicos - dirigidos a las unidades familiares, a los moderadores y a la comunidad magisterial local.

Encontramos también objetivos poco concretos (muy ambiciosos), como es el caso del objetivo general N° 1 que al plantear “Capacitar a padres de familia de sectores marginales pobres en las áreas pedagógica, psicológica, antropológica y social, incidiendo en la formación de valores”, además de no precisar el ámbito de ejecución, excede los alcances de un proyecto de esta naturaleza.

Además, no guarda correspondencia con el alcance del primer objetivo específico que apunta a capacitar a las unidades familiares en dos temas concretos del área social y psicológica (planificación familiar y crecimiento y desarrollo del niño).

* Las metas - sólo cuantitativas - cumplen con los requisitos de realismo y claridad. Sin embargo, no están delimitadas temporal ni espacialmente, y su grado de pertinencia se ve afectada por no ser lo suficientemente precisas ya que sólo se presentan metas globales sin las especificaciones por nivel y sede que algunas requieren (como las metas de capacitación de padres de familia y de moderadores, las metas de producción y de ejecución). Los casos de imprecisión más evidentes se dan

en las metas de ocupación, las que sólo mencionan “ 3 puestos por 4 meses, 2 puestos por 5 meses y 2 por 9 meses” y las de ejecución que aluden a 2400 sesiones de capacitación a padres de familia – mas no a moderadores – sin otra especificación.

En torno a las metas de ocupación, al buscar mayor información en otras partes del proyecto, encontramos contradicciones ya que en un listado (“personal que participará en el proyecto”) se consigna como personal - entre otros - 2 instructores, 3 psicólogos - redactores y 3 investigadores, pero en el presupuesto figura sólo un instructor y 3 psicólogos - investigadores. Además, tanto en el listado de personal como en el presupuesto debería figurar una secretaria. Se sobrentiende, sin embargo, que este último cargo sería asumido por personal de CECDEFAM, debido a que aparece en un organigrama adjunto. Luego, los datos para determinar estas metas son bastante contradictorios.

* Las actividades son presentadas como un listado simple y organizadas en función a tres etapas (preparación de materiales, capacitación del moderador y capacitación de padres de familia). Su formulación por unidad – analizada cada una en forma independiente - es clara, escueta y pertinente. Pese a ello, en algún caso (actividad 2.5.) se aprecia la inclusión de tres acciones bien diferenciadas procesual y temporalmente, en una: selección, capacitación de 200 moderadores y entrega de certificados. Por el contrario, en la capacitación de padres de familia, las acciones aparecen acertadamente individualizadas (actividades 3.2., 3.5. y 3.6).

Para facilitar esta y otras constataciones en torno a las actividades y la estrategia, las presentamos a continuación:

Actividades

1. Primera etapa: preparación del material
 - 1.1. Revisión y/o reajuste de los materiales impresos existentes.
 - 1.2. Preparación y edición de separatas, guías y cassettes.
 - 1.3. Cotización de precios para la impresión y grabación de materiales.

- 1.4. Impresión y grabación.
 - 1.5. Informe de Inspección mensual.
2. Segunda etapa: Capacitación del moderador
- 2.1. Organización de equipos responsables por sedes (manual de funciones)
 - 2.2. Invitación a los centros favorecidos y comunidad magisterial (por carta).
 - 2.3. Difusión del proyecto en los centros.
 - 2.4. Selección de los centros favorecidos por nivel de pobreza.
 - 2.5. Selección y capacitación de 200 moderadores de grupo. Entrega de certificados a nombre de CECDEFAM, FONCODES y el Ministerio de Educación.
 - 2.6. Distribución de material para moderadores.
 - 2.7. Informe de inspección mensual.
3. Tercera etapa: Capacitación de padres de familia
- 3.1. Selección de los centros – base.
 - 3.2. Inscripción de padres de familia beneficiados.
 - 3.3. Conformación de 200 grupos para padres (cada grupo a formarse con padres y/o familiares de 10 niños).
 - 3.4. Distribución de materiales a padres de familia.
 - 3.5. Capacitación de padres de familia (3 ciclos).
 - 3.6. Entrega de certificados a nombre de CECDEFAM, FONCODES y el Ministerio de Educación.
 - 3.7. Supervisión de procesos: metodología, uso de materiales educativos, estrategias, etc).
 - 3.8. Evaluación de metas alcanzadas por ciclos y sedes.
 - 3.9. Informe de inspección mensual.
 - 3.10. Informe final.

* En cuanto a la estrategia operativa, resulta relevante su ausencia. Creemos que por lo menos esto pudo haberse subsanado, describiendo cada una de las actividades y precisando responsables, momento o frecuencia, forma en que se va a realizar la acción y medios o recursos a emplear. De otro modo, la información disponible resulta poco clara y muy insuficiente. Por citar un ejemplo, no queda claro cómo se llevarán a cabo las coordinaciones previas con las sedes, si se realizarán o no visitas de reconocimiento, en qué momento y quiénes lo harán (en tanto no está tampoco presupuestado). El enunciado de la actividad 2.2: “invitación a los centros beneficiados y a la comunidad magisterial (por carta)”, no aclara este punto.

También encontramos deficiencias en la secuencialidad de las acciones, específicamente la 2.2., 2.3., y 2.4. no guardan una secuencia lógica, ya que la selección de centros educativos favorecidos (actividad 2.4) debe preceder a la invitación formal (escrita) a los directivos y comunidad magisterial de dichos centros (actividad 2.2.), y ésta a la difusión del proyecto al interior de las instituciones (actividad 2.3.). Cabe señalar que no figura ninguna actividad referida a la difusión del proyecto en la comunidad local en su conjunto (difusión abierta), aun cuando en la fundamentación del proyecto se mencionaba esto, haciendo mención al apoyo de radios y estaciones de televisión locales que iba a requerirse para ese fin.

Otro error en la secuencialidad de las acciones relacionado directamente con la estrategia del proyecto, lo tenemos en la ubicación de la acción 3.1. (selección de los centros – base), ya que ésta debería realizarse paralelamente a la 2.4. (selección de los centros favorecidos por nivel de pobreza), en la etapa de la capacitación a moderadores.

Precisamente respecto a la realización de acciones simultáneas, al presentarlas en forma de listado – y dado que el cronograma no especifica mayores detalles – no es posible distinguir cuáles serán trabajadas en paralelo, como lo ameritan, por ejemplo, las acciones 2.5. y 2.6. (referidas a la capacitación de moderadores y a la distribución de materiales) y las actividades 3.4. y 3.5. relativas a la distribución de materiales para padres de familia y a la capacitación de éstos, respectivamente. En este último caso se aprecia también una inversión de la secuencia temporal de las acciones.

Lo que sí se detalla con minuciosidad es la estrategia de proceso de enseñanza – aprendizaje, indicando las funciones del moderador, los criterios para la conformación de grupos, los materiales a emplear, etc.

En relación a la coherencia existente entre la estrategia y los objetivos planteados, distinguimos tres hallazgos significativos:

a.- El objetivo general N° 2 menciona el interés por “mejorar la dinámica de 2000 unidades familiares cuyos hijos pertenecen al *nivel inicial, primaria y secundaria*” y, por su parte, el objetivo específico N° 2 indica que se realizará una capacitación a las unidades familiares en temas puntuales “*según el nivel, grado de escolaridad o grupos etéreos de los hijos*”; luego, era necesario especificar las características de los procesos de selección de centros, de moderadores y de padres de familia, así como el diseño de los materiales según niveles, grados o ciclos con los que se dice trabajarán.

b.- Un caso similar sucede con el objetivo específico N° 5 que señala “implementar con recursos educativos (manuales, guías, textos y cassettes) a los centros beneficiados y a las unidades familiares participantes”, mientras que la actividad 1.2. indica “preparación y edición de separatas, guías y cassettes”. Luego, no queda claro si los materiales impresos serán “manuales, guías y textos” o “separatas y guías”, existiendo gran diferencia entre estos términos.

c.- Un tercer vacío está dado porque no encontramos especificaciones respecto a la capacitación de moderadores, es decir si se realizará a través de jornadas, talleres, seminarios, etc., ni la duración de éstos). Este dato no figura tampoco en otras partes del proyecto, pues incluso en las metas de ejecución sólo se utiliza el término genérico de “sesiones”. Existiendo dos objetivos que aluden directamente a la capacitación de moderadores (tercer y cuarto objetivo específico), existe pues una evidente incoherencia dada, en este caso, por ausencia de información.

* Como mencionamos al analizar las metas, los recursos han sido previstos sólo parcialmente y con algunas contradicciones, especialmente los humanos (enunciados sólo como tres “puestos” por determinada cantidad de meses cada uno). Las contradicciones se dan entre los datos de la lista de “personal que participará en el proyecto” y los que figuran en el presupuesto (número de instructores, de investigadoras y de psicólogas- redactoras), además de la no inclusión, en ambas secciones del proyecto, de una secretaria que, según el organigrama de CECDEFAM

adjuntado, era parte del personal contratado por la institución.

Para identificar los recursos técnicos recurrimos a dos fuentes: el organigrama que pone en evidencia la participación del director de CECDEFAM (promotor – asesor), y el presupuesto que incorpora al inspector. Los recursos materiales y económicos – a través del presupuesto – sí son precisados con bastante minuciosidad, claridad, pertinencia y especificidad, al punto de presentar información que nos sirvió para identificar partes ausentes de la estrategia operativa del proyecto. Existen, sin embargo, varios errores de suma, corregidos sucesivamente a mano. Además, no se prevén rubros ni se plantean posibles mecanismos para el manejo de imponderables.

Existe, sí, una previsión del tiempo (cronograma) pero fijando sólo plazos de inicio para las tres etapas, cada una de las cuales comprende entre 5 y 10 actividades que deberían haber tenido una delimitación temporal, por lo menos aproximada. Si bien esto podría aumentar la “flexibilidad” recomendada para todo proyecto para adecuarse a contingencias, en este caso lo torna, mas bien, peligrosamente permisible a cambios bruscos en el manejo de las acciones.

Asumiendo como factores para determinar la *viabilidad* de un proyecto, la relación existente entre la estrategia, los recursos, el cronograma y el presupuesto, y habiendo encontrado marcadas deficiencias en todos estos elementos, la viabilidad de este proyecto se ve seriamente afectada.

* En cuanto a la *evaluabilidad* del proyecto, éste no presenta criterios, técnicas, instrumentos ni fuentes informantes para realizar la evaluación. Sólo se destina algunas líneas para puntualizar la necesidad de realizar “una supervisión interna técnica, permanente y clarificadora, que permita superar a tiempo las deficiencias que se vayan encontrando”, sin fundamentación adicional.

Un detalle referido al enfoque que parece prevalecerá en las acciones de seguimiento,

es que mientras la actividad 3.7.: “supervisión de procesos: metodología, uso de materiales educativos, estrategias, etc.” expresa un interés por resultados cualitativos en la evaluación del proyecto, (aunque evidentemente centrado en el proceso de enseñanza – aprendizaje), la actividad 3.8. (“evaluación de metas alcanzadas por ciclos y sedes”) denota una centralidad en los resultados cuantitativos, reafirmando la orientación percibida en las metas.

Por todo lo señalado hasta el momento, y habiendo analizado las **principales unidades constitutivas del proyecto** en forma independiente, vemos que **presentan algún tipo de deficiencia importante en su formulación, imprecisiones, ausencias o evidentes contradicciones con lo señalado en otras partes del proyecto.**

2.- Para el segundo aspecto de la dimensión “calidad técnica” (articulación entre objetivos, metas y actividades), podemos señalar como principales hallazgos:

* Los objetivos se dirigen básicamente a dos aspectos: la capacitación de padres de familia (objetivo general 1 y 2; objetivos específicos 1 y 2) y de moderadores (objetivos específicos 3 y 4), y a la implementación de los centros beneficiados dotándolos de recursos educativos (objetivo específico 5). Luego, las metas directamente relacionadas con los objetivos son las de capacitación, de producción y de ejecución.

a.- Lo primero que apreciamos es entonces la ausencia de especificaciones en esos tres tipos de metas, según niveles, ciclos y sedes, aspectos que sí son mencionados – aunque genéricamente - en los objetivos.

b.- Un segundo aspecto, esta vez favorable, está dado en la coherencia existente entre las metas de producción de materiales impresos, con lo enunciado en el objetivo específico N° 5 (guías, manuales, textos para padres de familia).

c.- En tercer lugar se tiene que las metas de ejecución sólo mencionan la realización

de “24000 sesiones de capacitación para padres de familia”. Este enunciado resulta global e insuficiente para verificar su correspondencia con los objetivos específicos que aluden a esta fase del proyecto, por lo que creemos era necesario precisar la naturaleza de esas sesiones (seminarios, jornadas, etc.). En cuanto a la capacitación de moderadores el vacío es más notorio ya que no se enuncia meta alguna.

* Sin considerar las ausencias y deficiencias identificadas en la formulación de las metas, las que se presentan en el documento estudiado se vinculan con una o más de las actividades planteadas. Así, las metas de ocupación tienen su correlato en todas las actividades, las de producción con las actividades de la primera etapa (preparación del material), mientras que las metas de capacitación y ejecución, con las acciones de la segunda y tercera etapa (capacitación al moderador y a los padres de familia).

* En torno a la pertinencia de las actividades respecto a los objetivos del proyecto, cabe citar nuevamente el caso de la actividad 1.2. (preparación y edición de separatas, guías y cassettes) y el objetivo específico N° 5 referido a la implementación de los centros beneficiarios con recursos educativos (guías, manuales, textos, cassettes), en lo cual existe una evidente contradicción en lo que respecta a la naturaleza de los materiales impresos.

No obstante lo anterior, las otras actividades responden a los objetivos generales y específicos formulados.

* La poca especificidad del cronograma impide establecer qué tan factible sea el desarrollo de las acciones al interior de cada etapa, ya que no se precisan plazos aproximados por actividad.

* No se propone temario alguno para la capacitación de moderadores ni la de padres de familia. De los objetivos deducimos algunas posibles áreas temáticas:

- para moderadores, el objetivo específico N° 3 enuncia los temas: formación y

conducción de grupos, metodología de la educación de adultos, programación, uso de medios y materiales y diseños de evaluación.

- para padres de familia, el objetivo específico N° 1 sólo hace mención a dos temas: planificación familiar y crecimiento y desarrollo del niño. El objetivo específico N° 2 menciona la formación en valores.

Sin embargo, como señalábamos, el proyecto no especifica en qué medida estas áreas serán tomadas en cuenta para el desarrollo de las sesiones de capacitación. Creemos que desde el momento que se habla de “revisión y reajuste de los materiales impresos existentes” (actividad 1.1.), existe un conjunto de temas básico o referencial sobre el cual se efectuarán los reajustes, además de unos contenidos mínimos que se desea de antemano desarrollar para cumplir precisamente con los objetivos planteados. Aún así, estos temas no figuran en el proyecto.

Por lo señalado en esta sección dedicada al análisis de la dimensión “calidad técnica” (en particular, a la articulación entre objetivos, metas y actividades), podemos señalar que **esta articulación es deficiente debido, principalmente, a imprecisiones y omisiones en las formulación de las metas, contradicciones detectadas entre actividades y objetivo (un caso), excesiva generalidad en la planificación temporal de las acciones y la ausencia de un temario básico que garantice acciones de capacitación acordes a los objetivos del proyecto.**

3.- Para el tercer aspecto de la dimensión “calidad técnica” (correspondencia entre metas, actividades y recursos), se tiene:

* Respecto a las características de pertinencia y suficiencia de los recursos humanos asignados para el cumplimiento de las metas y actividades, cuando analizamos la formulación de las metas y la previsión de recursos humanos, hicimos mención a la deficiente formulación de las tres metas de ocupación (planteadas sólo como 1 puesto

por determinado número de meses), así como a las contradicciones existentes entre los datos de la lista de “personal que participará en el proyecto” y los que figuran en el presupuesto (número de instructores, investigadoras y psicólogas - redactoras), además de la no inclusión, en ambas secciones del proyecto, del personal de secretaría contratado por la institución. Todo esto pone en cuestión el nivel de pertinencia de los recursos humanos, en tanto los datos se encuentran desarticulados y no concuerdan entre sí.

Tomando en cuenta únicamente los datos del presupuesto del proyecto – cuyo margen de confiabilidad es mayor dado que fue estructurado por los evaluadores de planta de FONCODES – encontramos que el número y naturaleza de los recursos humanos consignados son suficientes para el cumplimiento de las metas y acciones previstas.

* Respecto a los recursos materiales, el presupuesto consigna útiles de oficina para el coordinador y el inspector (cubiertos por FONCODES), y se indica que CECDEFAM aportará un medio de transporte y equipos de cómputo. Estos datos permiten señalar que los recursos materiales son pertinentes y suficientes para el cumplimiento de las metas y acciones establecidas, pues aunque una vez más, los datos se encuentran dispersos a lo largo del proyecto, se aprecia cierta complementariedad entre ellos.

* A nivel de recursos económicos, pese a las sucesivas correcciones de sumas parciales en varios rubros, pudimos constatar también su pertinencia y suficiencia, basada en una estimación racional de costos.

Como se ve, en **todos los casos los recursos previstos cumplen con las características de pertinencia y suficiencia, pese a contradicciones entre los datos presentados en algunas metas y los recursos (humanos) finalmente cuantificados en el presupuesto.**

4.- Para el aspecto considerado en la dimensión “condiciones para la ejecución”

(organización interna), tenemos como principales hallazgos:

* El proyecto dedica varias páginas a la presentación de los antecedentes de la institución ejecutora, haciendo mención a su amplia experiencia en el desarrollo del programa Escuelas de Padres- ECCA, desde 1986, en el Perú.

* También se refiere disponer de personal técnico, calificado, estable y experimentado en la gestión de programas similares en diversas zonas del país. Esto de alguna manera, alude a cierto grado de cohesión interna importante para la ejecución de cualquier proyecto. Sin embargo, no se menciona experiencia alguna en la ejecución de programas simultáneos de capacitación a padres de familia, como es el caso del proyecto que estaba próximo a iniciarse.

* Asimismo, un organigrama funcional pone en evidencia la existencia de áreas definidas de interacción. Sin embargo, éstas están referidas al personal interno – en general – pero no se indica si parte de ese personal participará en el proyecto, pues cabe la posibilidad que se contrate a personal externo.

* En cuanto a las funciones del personal, sólo se presentan datos sobre el cargo que desempeñará el director de CECDEFAM (promotor – asesor) y el inspector, pero no las funciones de los otros integrantes de equipo, que creemos deberían definirse por lo menos a grosso modo. Sin embargo, la actividad 2.1. “Organización de equipos responsables por sedes”, supone la existencia de un manual de funciones que no se conoce en qué momento será elaborado.

* Asimismo, se menciona que se van a emplear dos vías de coordinación entre el ente ejecutor y el financiador: la presencial (a través de contactos con la supervisión externa como colaborador (a) en la evaluación del proyecto) y la vía documental (a través de los informes mensuales y final de inspección); esto último se expresa en las actividades con las que termina cada etapa (1.5., 2.7., 3.9. y 3.10).

El análisis de la segunda dimensión denota así, **condiciones organizacionales favorables para la ejecución** del proyecto, dado el tiempo que la institución ejecutora viene desarrollando programas similares – aunque sea aislados –, la calificación, experiencia y organización del personal de CECDEFAM – de intervenir directamente en el proyecto - y la existencia de suficientes vías de coordinación entre el ente ejecutor y el financiador. No obstante, la no especificación de las funciones y áreas de interacción entre las diversas instancias o equipos que trabajarán en el proyecto, se condice con las imprecisiones identificadas en la descripción de las actividades, al no presentarse formalmente una estrategia operativa.

En conclusión, el conjunto de aspectos considerados para el **análisis interno** del proyecto, nos permite afirmar que éste ha sido diseñado con **escaso rigor metodológico**, demostrando **baja calidad técnica** – primera dimensión - **por presentar deficiencias, vacíos y contradicciones en la formulación de varias de sus unidades básicas, que afectan la articulación entre objetivos, metas, actividades y recursos cuantificados**, y ponen en riesgo el desarrollo previsible de las acciones.

Consideramos también que los vacíos y contradicciones existentes **pueden demandar reajustes continuos y/o imprevistos** durante la etapa de desarrollo, incrementándose la viabilidad del proyecto, cuestionada en páginas anteriores. Aún así, tal situación **podría ser adecuadamente abordada si el personal que interviene en el proyecto formara parte del equipo humano con el que trabaja usualmente la institución y si se delimitan claramente funciones**, ya que el **nivel organizativo y la cohesión producto de años de trabajo, serían factores altamente favorables** para una orientación adecuada de las acciones.

Presentamos seguidamente una síntesis de la información recogida a través de una matriz de análisis (anexo N° 6).

VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL PROYECTO

ASPECTOS		NIVEL DE CONCRECIÓN	
Calidad técnica del proyecto:			
OBJETIVOS	Claridad	S	
	Concreción	I	
	Pertinencia	I	
M E T A S	Cualitativas:	Claridad	N
		Precisión	N
		Realismo	N
	Cuantitativas:	Claridad	S
		Precisión	I
		Pertinencia de la cuantificación	I
		Delimitación temporal	N
		Delimitación espacial	N
	Tipo:	Capacitación	I
		Ocupación	I
		Impresión	I
		Otras (Ejecución)	I
ACTIVIDADES	Claridad	S	
	Especificidad	I	
	Pertinencia	S	
V I A B I L I D A D	ESTRATEGIA	Claridad	I
		Pertinencia	I
		Secuencialidad	I
		Coherencia con objetivos	I
	RECURSOS	Previsión de: Rec. humanos (meta de ocupación)	I
		Rec.materiales y económicos (presupto)	S
		Recursos técnicos	S
		Tiempo (cronograma)	I
	CRONOGRAMA	Capacidad de adecuac. a contingencias	N
	PRESUPUESTO	Claridad	I
		Especificidad	S
		Pertinencia de rubros	S
		Capacid. de previsión de imponderables	N
E V A L U A B.	Precisión de: Criterios:	Claridad	N
		Concreción	N
		Previsión de instancias decisorias	N
	Técn –instrum.:	Pertinencia	N
		Suficiencia	N
	Fuentes de información:	Pertinencia	N
		Suficiencia	N

Equivalencias: S= Suficiente, I= Insuficiente, N= No contempla
Fuente: Elaboración propia.

VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL PROYECTO

ASPECTOS		NIVEL DE CONCRECIÓN
ARTICULACIÓN ENTRE OBJETIVOS, METAS Y ACTIVIDADES	Concordancia entre metas y objetivos	I
	Previsión de actividades para el cumplimiento de cada meta.	S
	Pertinencia de activ. respecto a objetivos	S
	Factib. de activ. en func. de meta temporal	I
	Concordancia entre objetivos y temario	N
CORRESPONDENCIA ENTRE METAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS	Pertinencia de recursos humanos para el cumplimiento de metas y actividades.	I
	Suficiencia de recursos humanos.	S
	Pertinencia de recursos materiales en función de metas y actividades.	S
	Suficiencia de recursos materiales en func. de metas y actividades	S
	Racionalidad del costo en función de metas y actividades.	S
Condiciones para la ejecución:		
ORGANIZACIÓN INTERNA	Experiencia institucional en proy. similares	S
	Calificación de recursos humanos	I
	Experiencia de recursos humanos	I
	Delimitación de funciones en equipo respb.	N
	Especificac. de áreas de interacc. interna	N
	Funcionalidad de áreas de interacción	N
	Vías de coordinación entre el ente ejecutor y el financiador.	S

Equivalencias: S= Suficiente, I= Insuficiente, N= No contempla
Fuente: Elaboración propia.

3.2.1.3. Análisis de la consistencia de la Guía de Orientación de Foncodes

Aunque en el año 1997 no se realizó ningún estudio preliminar al respecto y debido a las diversas deficiencias encontradas en la formulación del proyecto, creímos conveniente analizar la “Guía de Orientación a Beneficiarios” (Foncodes: 1997), que proporciona la institución ejecutora a los interesados, para orientarlos en la formulación de los proyectos.

Siendo nuestra intención identificar en qué medida este documento influyó en las

citadas deficiencias, seleccionamos dos variables de estudio: información ofrecida e información solicitada, y se elaboró una matriz de análisis (anexo N° 07), obteniéndose los siguientes resultados:

* En cuanto a la información ofrecida, si bien es clara, precisa y pertinente, se limita a aspectos netamente informativos y administrativos (naturaleza y objetivos de FONCODES, definición y funciones del Núcleo Ejecutor, proyectos susceptibles de ser financiados y trámites para acceder al financiamiento), siendo notoria la ausencia de pautas metodológicas para el diseño de los proyectos.

Asimismo, se presentan modelos de solicitudes a utilizar para la presentación formal del expediente y de actas de asamblea general para la constitución del Núcleo Ejecutor y la designación del inspector.

No se mencionan posibles canales de orientación a los interesados durante la etapa de diseño del proyecto; sólo se presenta un listado de direcciones y teléfonos de las oficinas zonales en las capitales de departamento para la recepción de expedientes.

* La información solicitada es también muy general y no hace referencia a elementos mínimos necesarios como la caracterización de la entidad o comunidad organizada solicitante, la formulación de metas, la descripción de la estrategia operativa, los procedimientos, técnicas y responsables de la gestión y seguimiento interno del proyecto, ni la previsión de recursos humanos. Sólo se solicita que se fundamente el proyecto caracterizando el contexto e indicando la importancia de su ejecución y se sugiere que los objetivos expresen con claridad “qué se pretende lograr con el proyecto”.

Además, se solicita la elaboración de un presupuesto (no se proponen rubros) y un cronograma “tentativo”, con cargo a ser afinado posteriormente por personal de FONCODES.

VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA DE LA GUÍA DE ORIENTACIÓN DE FONCODES

ASPECTOS		NIVEL DE CONCRECIÓN	
Información ofrecida:			
Tipo		I	
Precisión		S	
Pertinencia		S	
Claridad		S	
Pautas metodológicas para la formulación del proyecto.		N	
Pautas para la presentación de documentos		S	
Canales adicionales de orientación para el diseño de proy.		N	
Información solicitada:			
ELEMEN- TOS INTER- NOS BÁSICOS	Caracteriza- ción de la entidad ejecutora	Experiencia	N
		Organización interna	N
		Perfil del personal asignado	N
	Fundamenta ción	Caracterización del contexto	S
		Caracterizac. de beneficiarios	N
		Importancia del proyecto	S
	Objetivos	Propósitos concretos	S
	Metas	Formulaciones cuantitativas y cualitativas de propósitos.	N
	Estrategia operativa	Descripción secuencial de acciones por fases / etapas.	N
		Procesos para la implementac.	N
		Personal responsable por activ.	N
	Evaluación del proyecto	Mecanismo de superv. y control	N
		Responsables	N
		Técnicas e instrumentos	N
	Previsión de recursos	Humanos (metas de ocupación)	N
Materiales – financier. (presup.)		I	
Tiempo (cronograma)		I	
DOCU- MENTOS EXIGIDOS	Tipo	I	
	Pertinencia	S	
	Suficiencia	I (para documentos técnicos) S (los de tipo administrativo)	

Equivalencias: S= Suficiente, I= Insuficiente, E= Excesivo, N= No contempla
Fuente: Elaboración propia.

Los documentos exigidos son variados, pertinentes y suficientes a nivel administrativo pero, en concordancia con la información ofrecida, muy insuficientes

en el aspecto técnico.

El análisis de la Guía de Orientación pone así en evidencia **un nivel muy bajo de consistencia, además de la relación existente entre su escasa funcionalidad y contenido insuficiente, y las inconsistencias internas y externas del proyecto “Capacitación de padres de familia”.**

Teniendo en cuenta que el contenido de la Guía analizada – empleada para formular el mencionado proyecto en el año 1997 – es el mismo desde el año 1995 hasta la fecha, creemos que **urge su actualización y reestructuración total**, debido a que sus vacíos no siempre podrán ser suplidos con éxito por los evaluadores de planta, a través de asesoramiento técnico durante la etapa de diseño de los proyectos.

3.2.2. Evaluación del desarrollo del proyecto

Esta parte de la evaluación fue realizada en torno a los resultados de la evaluación de proceso, fue realizado en función de tres grandes aspectos: desarrollo de actividades, resultados parciales y dinámica institucional. El primero fue explorado a través de tres indicadores: eficiencia de la estrategia integral del proyecto; mecanismos, instancias y criterios de toma de decisiones y, factores que afectaron el desarrollo de las acciones en los diversos componentes.

3.2.2.1. Eficiencia de la estrategia

En relación a este primer indicador podemos señalar:

Pese a que la estrategia integral no fue debidamente definida en el documento del proyecto y que se iba reajustando continuamente según se desarrollaban las acciones, puede ser considerada eficaz, ya que permitió el logro del principal objetivo del

proyecto: la capacitación de 2000 unidades familiares en determinados distritos de Lima y Cañete.

Sin embargo, su grado de eficiencia resulta cuestionable debido a imprevisiones en el manejo de los recursos materiales, económicos y del tiempo, derivados de no haberse tenido claro desde un principio, *dos niveles de articulación*:

- horizontal (entre las acciones al interior de cada fase: difusión, selección de centros, coordinación con las sedes, elaboración de materiales, impresión y grabación, distribución de materiales a sedes y centros, capacitación a moderadores, capacitación a padres de familia, seguimiento).
- longitudinal o transversal, que garantice un adecuado engarce y coherencia entre las fases.

a.- Un ejemplo de deficiencias en la articulación horizontal, lo encontramos en la difusión del proyecto vía radio y televisión – no desarrollada por descoordinaciones con las autoridades locales - con la cual se deseaba motivar y convocar a los centros interesados en participar en el proyecto, para que sean tomados en cuenta en el momento de la inscripción. Sin embargo, esto se contradecía con la intención anticipada – y llevada a cabo – de seleccionar ciertos centros, según un listado, en tanto hayan sido edificados por instituciones del Estado durante el gobierno de turno y se ubiquen en zonas de fácil acceso, de preferencia urbanas. Incluso, esta selección a priori de los centros fue alterada al realizarse una selección final en base a la demanda de los directores de los centros en cada zona.

Cabe entonces preguntarse qué sentido tenía el proceso de inscripción voluntaria de centros, si para la selección de éstos ya se tenía planificado manejar otros criterios, como sucedió finalmente.

Un segundo ejemplo de incoherencia lo encontramos en la fase de coordinación

previa con las sedes, en tanto ésta se realizó inicialmente vía comunicaciones telefónicas y escritas con el fin de contactarse con los directores y reconocer la disponibilidad de los centros de participar en el proyecto. Sin embargo, para establecer los primeros contactos e identificar en forma real y objetiva las necesidades y demandas de los posibles usuarios - más aún tratándose de fines explicativos y motivacionales - resultan evidentes las ventajas de la vía directa, efectuadas finalmente ante la imposibilidad de contactarse por las otras vías. En efecto, las visitas de reconocimiento permitieron, por ejemplo, decidir la exclusión de Nueva Imperial como sede de capacitación, al verificarse la no disponibilidad de fluido eléctrico en los centros pre- seleccionados.

Un tercer aspecto a mencionar sería la intención de reformular el contenido de los textos para padres de familia, en función de la opinión de padres / madres de zonas totalmente ajenas a las sedes seleccionadas (Chimbote, Arequipa y Lima), contradiciendo el deseo expreso de los responsables del proyecto de conocer los intereses de capacitación de los verdaderos beneficiarios.

En cuarto lugar, podemos citar la entrega de certificados de capacitación a los moderadores, a nombre de CECDEFAM y FONCODES, cuando se había previsto que sean además expedidos por el Ministerio de Educación (actividad 2.5. del proyecto). Si se tenía esa intención, debió entonces efectuarse con la debida anticipación las correspondientes gestiones ante el Ministerio. En el caso de los padres de familia la situación fue peor aún, ya que no recibieron los diplomas ofrecidos, también a nombre de las citadas instituciones (actividad 3.6.).

Un quinto aspecto cuestionable fue la importancia asignada a la presentación formal (externa) de los textos para padres de familia, no sólo porque su costo excedía lo inicialmente presupuestado para ese rubro sino porque, como sugirió el personal supervisor, al ser materiales sin fines de comercialización, lo que primaba eran sus contenidos y porque su entrega progresiva en forma de separatas podía haber servido

como mecanismo de “enganche” y motivación para los usuarios.

Esta alternativa, además de ser una opción manejada en una de las actividades del proyecto (1.2.), en contradicción con lo establecido en el presupuesto, presentaba ventajas en comparación con el trabajo con los textos sólo durante las sesiones- como se dió finalmente - para ser dejados en los centros hasta la próxima sesión. Sin embargo, las anomalías presentadas en el contrato de los servicios de impresión dejó ver la real intención de utilizar el material para programas futuros a ser desarrollados por CECDEFAM en forma independiente.

Finalmente, a nivel de seguimiento, nos parece incoherente el criterio inicialmente aplicado, de realizarlo a través de viajes periódicos de un día de duración, cuando si se trataba de visitar la mayoría de centros en determinada zona, lo lógico era permanecer más de un día. Esta imprevisión salió a luz recién al manejar el presupuesto.

b.- Hasta aquí las deficiencias encontradas a nivel de articulación al interior de las fases. Por su parte, a nivel de articulación transversal (inter – fases) identificamos las siguientes:

La falta de difusión masiva del proyecto en las sedes (vía radio y televisión) repercutió en la fase de capacitación de padres de familia, específicamente en el momento de buscar centros para ubicar el material excedente producto de la deserción de moderadores o padres de familia, ya que eran escasos los colegios que aceptaban participar por desconocimiento del mismo, situación que el límite de tiempo impidió revertir.

Creemos que esto pudo haberse atenuado de haberse previsto y organizado con anticipación, una difusión acertada a nivel masivo, si bien no con miras a inscribir a los centros interesados, por lo menos para difundir los objetivos, naturaleza y

alcances del proyecto. Paralelamente, las visitas de reconocimiento a las sedes durante la etapa de pre – capacitación, constituían una buena ocasión para estructurar una lista de centros interesados en participar en el proyecto, para situaciones coyunturales de emergencia como la citada.

Un segundo aspecto constituye la falta de previsión de un sistema eficiente de empaque y distribución de materiales a las sedes y centros, con procedimientos, personal y criterios de control de calidad adecuados. Esto afectó no sólo el cumplimiento del cronograma, sino la necesidad de realizar nuevos envíos – con los naturales efectos a nivel económico – por omisiones o errores en el contenido de los paquetes.

En tercer lugar, una confrontación promovida por la supervisión entre tres directores puso al descubierto serias deficiencias en la comunicación no sólo al interior de los centros, sino entre éstos y entre los centros y la sede central del proyecto en Lima, que afectaron la realización oportuna de las jornadas de capacitación de moderadores. De ahí que percibamos la necesidad de haber contado, por lo menos, con un coordinador de moderadores por centro que sirva de nexo entre los docentes y los directores, así como entre los docentes y la coordinación central, para facilitar consensos, permitir una comunicación fluida y veraz y superar así, las dificultades tan comunes que se dan en las coordinaciones con directores.

Un cuarto aspecto está dado en que, por dirigirse el proyecto a atender poblaciones en condiciones de pobreza y pobreza extrema (lo cual no se dió, por centrarse en zonas urbanas), la presencia de padres iletrados pudo haber sido mayor que la que se dio pero la única medida contemplada era el acompañamiento voluntario de los hijos (lo cual fue mínimo), sin establecer otros elementos, a nivel de temas en la capacitación de moderadores, de criterios para la conformación de los grupos de estudio, etc.

En quinto lugar, fue también notoria la ausencia de mecanismos de seguimiento del

proyecto y de evaluación integral de los logros alcanzados por los padres durante la capacitación. Ello influyó no sólo en la incapacidad para evitar o reducir los márgenes de deserción de los beneficiarios, sino de realizar una evaluación final que permita incorporar elementos y criterios cuali – cuantitativos.

A pesar de las limitaciones señaladas en la estrategia del proyecto, reconocemos varios aciertos en su eficacia, entre las que podemos citar:

- La inscripción de docentes y padres de familia líderes como moderadores, en tanto ello permitió incorporar a los segundos en el proceso formativo.
- La responsabilidad asignada al director y a los docentes en la difusión del proyecto al interior de cada centro, por cuanto suponía implicarlos directamente en la ejecución del proyecto.
- La reformulación del contenido de las lecciones para padres y moderadores, asignada a personal experimentado, previa, distribución de lecciones por grado de afinidad con el tema y pago por producto.
- El proceso de selección de la imprenta y el estudio de grabación previa presentación de cotizaciones de precios y verificación de su capacidad instalada y recursos.
- El criterio de capacitar a la totalidad de moderadores en forma presencial por sede y que los moderadores de cada centro capaciten por efecto multiplicador a quienes no asistieron a la jornada presencial. Si bien por un momento se pensó que pudo ser mejor realizar una capacitación “en cascada”, la experiencia demostró la importancia de haberse realizado en forma directa convocándolos a todos, a fin de evitar la tergiversación de las orientaciones brindadas. También confirman esta apreciación, las opiniones de los moderadores capacitados por sus colegas, al considerar “insuficientes” dichas orientaciones.

Como mencionamos, anteriormente, los aciertos y deficiencias señaladas fueron identificadas recién durante la ejecución de las acciones, dados los vacíos que

presentaba el proyecto en relación al tema, confirmando los resultados del análisis de la consistencia interna del mismo.

3.2.2.2. Mecanismos, instancias y criterios de toma de decisiones

Respecto a este segundo indicador referido al desarrollo de las acciones podemos realizar las siguientes precisiones:

- No obstante el proyecto consideró la figura del director de CECDEFAM como asesor promotor, en realidad era el único responsable de la toma de decisiones sobre el planeamiento, organización, gestión y evaluación del proyecto. A su deceso, fue la coordinadora quien asumió todas esas funciones.

La experiencia ha demostrado que la excesiva centralidad de las decisiones en torno a una persona, no era la más conveniente pues, a pesar de haber sido eficaz al resolverse todas las dificultades acertadamente apenas iban surgiendo, también es cierto que se perdía la posibilidad de incorporar criterios complementarios por parte de otros agentes, por ejemplo, el inspector a quien pese a su experiencia y buena disposición para el trabajo en equipo, sólo le fue asignada como función el recojo de información y el “control” del cumplimiento de horarios, plazos, etc.

En tal sentido, la participación de una comisión o equipo de 2 ó 3 integrantes, uno de ellos externo, hubiera permitido no sólo tomar decisiones consensuales, sino mayores posibilidades de anticiparse a las dificultades, además de reducir el excesivo peso que recaía en la coordinadora, no obstante la eficiencia que demostró y su interés por exponer (no imponer) sus decisiones en el marco de relaciones armoniosas.

- La intención que prevalecía fue de aplicar medidas rápidas para cubrir el alto nivel de imprevisión existente y garantizar el logro de las metas cuantitativas de cada uno de los componentes, así como los plazos establecidos por etapa y fase, ajustándose a

las limitaciones presupuestales. En el desarrollo satisfactorio de este proceso, la experiencia y responsabilidad de la coordinadora desempeñaron un rol particularmente importante.

3.2.2.3. Factores que afectaron el desenvolvimiento de las acciones

Para el estudio de este tercer indicador de análisis del desarrollo de las acciones, consideramos dos ámbitos: el cumplimiento de los objetivos y el del cronograma.

a.- *Para el cumplimiento de los objetivos.-*

- La excesiva preocupación por el cumplimiento de las metas cuantitativas en desmedro de los objetivos, concentró el interés en el “cuánto” más que en el “cómo” y el “qué” lograr. Esto es, se priorizaron los logros numéricos descuidando la calidad de los procesos y productos; situación que alcanzó su máxima expresión en el desarrollo de tres o cuatro lecciones por semana en la capacitación a padres de familia, en lugar de una – pues no se contempló la posibilidad de solicitar ampliación de plazo por ese motivo - con tal de cumplir con el total de lecciones programadas, aunque ello afectara directamente la calidad del servicio que se estaba ofreciendo.

- Analizando el cumplimiento del objetivo general N° 1 del proyecto: “Capacitar a padres de familia de sectores marginales pobres en las áreas pedagógica, antropológica y social, incidiendo en la formación en valores”, se tiene como primera dificultad, no haberse seleccionado las sedes y centros por su nivel de pobreza, sino en función de otros criterios, ya especificados en el capítulo anterior.

Por otro lado – y según lo previsto en el análisis de la consistencia interna del proyecto - las áreas de capacitación planteadas en el objetivo resultaron muy ambiciosas para los alcances reales del proyecto. Así, a partir del cuadro presentado en el punto 3.1.2.1. del presente capítulo (resultados de la evaluación de proceso del

proyecto – componente técnico), que sintetizaba las lecciones desarrolladas entre octubre de 1996 y mayo de 1997, y del cuadro comparativo de lecciones por tipo de programa (anexo N° 18) elaborado con este fin, reconocemos cuatro áreas sobre las cuales giraron las lecciones para padres:

- El rol formativo de los padres (33% del total de lecciones de inicial y 42% en primaria y en secundaria).
- Etapas del desarrollo humano (42% en inicial y en secundaria, y 33% en primaria).
- Educación psico- sexual (17% en inicial y en primaria, y 8% en secundaria).
- Espiritualidad- religión (8% en cada nivel).

Luego, estos temas responden a los objetivos específicos N° 1 (capacitación en planificación familiar y crecimiento y desarrollo del niño) y al objetivo específico N° 2 (formar unidades familiares en su misión educadora y transmisora de valores), pero no al objetivo general 01, que excede evidentemente los alcances de esta temática.

Se pudo además constatar que los textos para padres apuntan sólo parcialmente a una formación en valores, especialmente mencionado en el objetivo general N°1. Mas bien, apreciamos una centralidad en la adquisición de conocimientos, manifestado explícitamente en el primer objetivo que figura en el manual del moderador: “se busca que los participantes *conozcan y profundicen los conocimientos* sobre los temas tratados”.

Los valores que se intentó promover fueron, en todo caso, los afectivos (matrimonio, familia, desarrollo socio-afectivo de los hijos) y religiosos, dejando de lado los valores éticos (veracidad, lealtad, honestidad), los sociales (solidaridad, cooperación, trabajo, respeto a los demás y al entorno cultural y natural, participación en la construcción de una sociedad justa), los valores de desarrollo personal (autoconocimiento, seguridad en sí mismo, autodisciplina, capacidad de toma de

decisiones, libertad de expresión, respeto y valoración del propio cuerpo), así como valores referidos a hábitos o al esfuerzo personal (orden, puntualidad, aseo).

Creemos, por ejemplo, que se pudo aprovechar los temas de planificación familiar, paternidad responsable y educación psico- sexual para el tratamiento de muchos de los valores mencionados - especialmente desde las orientaciones del moderador (manuales) - en lugar de limitarse a una presentación formal y encasillada del tema.

- Otro factor que pone de manifiesto un escaso logro de los objetivos referidos a la capacitación de padres de familia, está dado por los términos de difícil comprensión que presentaban los textos y cassettes, lo cual afectaba la compatibilidad del material con las características de los usuarios. Como fue señalado anteriormente, ello fue corroborado durante la capacitación por los mismos padres y moderadores, al referir que se necesitó explicaciones adicionales de los docentes, e incluso, se llegó a omitir el uso de uno o ambos recursos.

- Otro aspecto que pone en cuestión la pertinencia de los contenidos de los textos y cassettes, es que fueron elaborados en función de criterios de “expertos” (psicólogas – investigadoras) provenientes de una realidad socio- cultural totalmente diferente, habiéndose pensado, incluso, tomar como punto de partida los resultados de encuestas aplicadas a posibles usuarios de otros contextos, sin haber explorado los intereses de capacitación de los beneficiarios reales. La preeminencia del “saber experto” sobre el “saber popular” se ponía de manifiesto también en la existencia de respuestas “acertadas” - dadas previamente por escrito por los “especialistas” - a los cuestionarios que serían resueltos en casa.

Estas características hacían que los textos resulten útiles para trabajar con padres de los sectores que formaban parte de la demanda mayoritaria de CECDEFAM (sector medio - alto y alto), pero que no responden a las necesidades e intereses de la población beneficiaria. Además, habíamos consignado entre los resultados de la

evaluación, que se había previsto imprimir un tiraje mayor al financiado por FONCODES con miras a ejecutar un proyecto similar en Huancayo, lo cual reafirma la intención de utilizar el material posteriormente con intereses particulares.

- Un factor adicional que atentó contra el óptimo cumplimiento de los objetivos de capacitación de padres de familia, fue la deserción de moderadores. Sin embargo, al ser la mayoría padres de familia y docentes no capacitados presencialmente, revela la ausencia de un seguimiento, apoyo y motivación especial a los grupos cuyos moderadores presentaban estas características, más aún tratándose de una actividad no remunerada, carente de estímulos y/o reconocimiento por parte de directivos u otras instancias y que exigía, además, una especial dedicación y mística de trabajo.

- Finalmente, otro gran aspecto que, a nuestro entender, constituyó un impase para el logro cualitativo de los objetivos de capacitación, está dado por las características de metodología ECCA, en tanto refleja el manejo de criterios propios de la instrucción programada y una concepción tradicional de la educación formal de menores. Esto es claramente señalado en el manual de moderadores cuando, al aludir a la importancia de los trabajos a realizar en casa, se indica: “Esta es una Escuela y los matrimonios deben tomar conciencia de que son *alumnos* de una Escuela y resolver las *tareas* de cada lección (...)”.

Además, sus nueve pasos son señal de una estructura lineal, esquemática y poco flexible tanto en el manejo de los contenidos como del tiempo, predominando las explicaciones del moderador y las audiciones, siendo evidente la valorización excesiva del “saber experto”, la marcada dependencia respecto a los materiales, la asignación de “tareas” para realizar en casa y la sobrevaloración de las respuestas exactas y los saberes conceptuales, en detrimento de aquellas derivadas de la experiencia y realidad concreta de los participantes.

Todo esto dibuja un contexto educativo muy poco propicio para usuarios adultos, en

el que los espacios para una relación didáctica circular propuestos por Freire (1990), Jara (1996) y Huamán (1996), la personalización del proceso educativo (Raths: 1995), la reflexión y la interiorización de los temas y valores aprendidos en base a vivencias concretas (Freire: 1990; Cussianovich: 1991), es decir, la esencia de todo proceso de educación de adultos, es casi nulo.

Varios de estos elementos fueron, de alguna manera, puestos de manifiesto por los participantes, al señalar entre los aspectos que no les agradaba: las “sesiones un poco aburridas”, que denota una limitada interacción e intercambio grupal, al igual que “las tareas que dejan para casa”, por restarles tiempo para la realización de sus actividades laborales, o la sugerencia “que se hable / explique más”, es decir, de conceder a los materiales un rol complementario o de apoyo y no de eje central para el aprendizaje.

- En relación al cumplimiento de los objetivos dirigidos a la capacitación de moderadores, consideramos que el empleo en las guías y manuales con un lenguaje apropiado sólo para personas con formación docente, constituía una limitación para los padres – moderadores, evidenciando incompatibilidad entre el contenido de estos materiales y los objetivos de capacitación de moderadores.

Asimismo, creemos que la amplia validación del contenido de las guías por los años que CECDEFAM las venía utilizando “exitosamente”, no contradecía la posibilidad y necesidad de actualizarlos y adecuarlos a las características de los nuevos usuarios, lo cual no se hizo.

b.- *Para el cumplimiento del cronograma.*-

- Tanto las acciones de planificación como de organización se realizaron de manera empírica (en función de experiencias pasadas) y poco técnicas – a nivel de criterios, técnicas, instrumentos - hecho que por citar un ejemplo, se apreció en la

reprogramación de las acciones hasta en seis oportunidades y en que hasta setiembre no se dispusiera de un cronograma exacto de las capacitaciones a padres de familia por sedes y centros educativos.

Este factor produjo un efecto en cadena que alteró el inicio y término de casi todas las fases, al punto que precisamente por limitaciones de tiempo se tuvo que desarrollar dos o tres lecciones por semana para padres de familia, en lugar de una. Además, ello originó numerosas situaciones de desconcierto e improvisación a lo largo del proyecto, que fueron adecuadamente superadas, aunque afectando el cronograma.

- Un segundo factor derivado del anterior, está dado por la existencia de una coordinación poco fluida con los directores de los centros, dadas las limitaciones de las vías telefónica y postal, lo cual motivó la realización de los viajes de reconocimiento a las sedes.

- A nivel administrativo destaca las deficiencias en el sistema de empaque y distribución de materiales a las sedes y colegios, al que también aludimos en páginas anteriores como una imprevisión de la estrategia operativa del proyecto.

- Asimismo, fue significativo el escaso apoyo brindado por el director de CECDEFAM en la última etapa del proyecto, llegando a entorpecer las acciones, además del malestar generado en el equipo responsable.

3.2.2.4. Componentes con mayor logro de metas y objetivos específicos mejor logrados

Respecto al primer indicador del segundo gran aspecto a analizar de la variable “resultados parciales”, se ha visto que pese a las dificultades afrontadas, las metas de todos los componentes mostraron excelentes niveles de logro. En particular, considerando la naturaleza de las metas, las de ocupación y producción fueron las que

alcanzaron los mejores niveles parciales (mensuales) y finales de logro.

En torno a los objetivos específicos mejor logrados (segundo indicador de la misma variable), aunque el proyecto no contempló ni aplicó criterios o instrumentos específicos para su evaluación, identificamos algunos rasgos sobre su logro, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

Principales logros y limitaciones de los objetivos específicos del proyecto

Objetivos específicos	Logros	Limitaciones
Objetivo específico N° 1: “ <u>Capacitar a las unidades familiares en planificación familiar y crecimiento y desarrollo del niño, según el nivel, grado de escolaridad o grupo etáreo de los hijos</u> ”.	Se capacitó en los temas mencionados.	Deficiencias en el contenido de los textos para padres y cassettes (formulados en función de criterios de especialistas, actualización parcial, términos de difícil comprensión).
Objetivo específico N° 2: “ <u>Formar a las unidades familiares en su misión educadora y transmisora de valores</u> ”.	Se capacitó en valores, sobre todo afectivos y religiosos.	- No se trabajaron valores sociales, de desarrollo personal, etc. - “Formar” supone un proceso más integral y permanente que la capacitación brindada.
Objetivo específico N° 3: “ <u>Capacitar a moderadores en la formación y conducción de grupos, metodología de la educación de adultos, programación, uso de medios y materiales y diseños de evaluación</u> ”.	En la jornada presencial de capacitación se trabajaron técnicas de formación de grupos y el rol de las dinámicas grupales en ella.	- Los cuatro primeros temas fueron desarrollados en función de la metodología ECCA. No se trabajó programación ni diseños de evaluación. - Los moderadores capacitados consideraron insuficiente el tratamiento de las dinámicas grupales y de la metodología de educ. de adultos. - Manuales y guías no adecuados a usuarios del proy.
Objetivo específico N°4: “Fomentar en la comunidad magisterial de los centros educativos beneficiarios, su participación como moderadores, potenciando la calidad de los recursos humanos del sector educación”.	Los moderadores capacitados constituyen recursos humanos calificados.	No se llegó a fomentar, impulsar o motivar la participación de los moderadores desde las comunidades educativas locales.

Objetivos específicos	Logros	Limitaciones
Objetivo específico N°5: <u>“Implementar con recursos educativos</u> (manuales, guías, textos y cassettes) a los centros beneficiarios y a las unidades familiares participantes”.	Los centros beneficiados se quedaron finalmente con todos los materiales asignados para padres y moderadores.	Los padres de familia sólo dispusieron de sus textos durante las sesiones de capacitación.

Siendo mayores las limitaciones que los logros en casi todos los objetivos, deducimos que el objetivo específico N° 4 es el mejor logrado. Cabe precisar que éste es un objetivo de relación “indirecta, colateral o derivada” del proyecto, aunque ciertamente la disponibilidad de recursos humanos capacitados abre las puertas a futuros programas de formación de padres / madres que cada centro tenga la iniciativa de impulsar. En general, los aspectos operativos de la “capacitación” en sí fueron los más claramente alcanzados.

3.2.2.5. Resultados parciales no planeados y no deseados

Entre los principales resultados del estudio de estos dos últimos indicadores de la variable “resultados parciales”, tenemos:

* Resultados parciales no planeados.-

Entre éstos destaca el entusiasmo, creatividad y responsabilidad mostrada por la gran mayoría de directores, moderadores y padres de familia, tanto para estimular la asistencia como para afrontar la deserción de estos últimos, con bastante éxito.

La organización espontánea de eventos auto – financiados y la fusión de dos o más grupos con escaso número de integrantes (impulsados por madres generalmente iletradas y precisamente en los dos distritos socio – económicamente más deprimidos: Lunahuaná e Imperial, el primero de ellos con la meta más alta de capacitación:

117%), son expresión de su alto grado de compromiso e identificación con el desarrollo del proyecto.

En la generación de este tipo de respuestas creemos, sin embargo, que la participación del docente (moderador) ha jugado un papel importante en la cohesión de los grupos, por su condición de agente animador y dinamizador de éstos, y principalmente, por el significativo rol que cumplió, como mediador, al permitir al participante sintonizar con su propia experiencia de formación.

- Constituye asimismo, un resultado parcial no planeado el muy buen manejo presupuestal demostrado, pese a los numerosos imprevistos surgidos, lo cual se manifestó en el perfecto encuadre del estado financiero final del proyecto.

- Finalmente, son también resultados parciales no planeados, los cambios percibidos por los mismos padres, no sólo a nivel personal – como podría haberse esperado de un proyecto tan corto – sino también en el ámbito familiar. Así, aunque era bastante prematuro esperar mejoras en este aspecto, durante la capacitación los participantes reconocieron cambios en cuatro niveles, siendo más marcado en los dos primeros:

- capacidad dialógica: (“se conversa más en casa”, “se discute/ pelea menos”).
- distribución de roles: (“ahora nos distribuimos/ mi esposo me ayuda en las tareas de la casa”).
- interrelación con los hijos: (“mis hijos nos tienen más confianza”).
- manejo de la disciplina: (“mi esposo pega menos / ya no pega a los niños”).

Como se puede apreciar, de los tres resultados no planeados mencionados, el personal tuvo una participación directa en el segundo (manejo presupuestal).

* Resultados parciales no deseados.-

Al respecto, cobran relevancia los siguientes:

- Cuestionamiento e inconformidad demostrada por numerosos moderadores y padres de familia entrevistados, respecto al lenguaje empleado en los materiales impresos y cassettes. Las referencias recibidas sobre la necesidad que tuvieron los docentes de realizar explicaciones adicionales aclaratorias y que, en algunos casos, uno o más de estos materiales fueron dejados de lado durante la capacitación, indican su inoperancia y falta de adecuación a las características de los destinatarios; situación particularmente seria, dado el peso asignado a los materiales y recursos como parte de la metodología aplicada.
- También constituyó un resultado no deseado la insatisfacción mostrada por los moderadores capacitados vía efecto multiplicador, al considerar “insuficientes” la información recibida. En ello, creemos que la ausencia de una orientación simultánea y posterior a la capacitación, más cercana por parte del equipo docente del proyecto, pudo ser un factor agravante, más aún dada la presencia de padres como moderadores, lo que planteaba a este grupo en particular, exigencias adicionales que debieron ser debida y oportunamente contempladas.
- Las actividades de difusión y motivación del personal directivo fueron insuficientes y limitadas a la etapa previa al inicio de la capacitación, a lo cual se suma la imprevisión de canales de comunicación fluidos y permanentes con los directivos, limitando su grado de compromiso con el desarrollo de las acciones.

La presencia de un solo director de un total de 5 (uno por sede), en la jornada de capacitación de moderadores realizada en sus centros, era un primer indicador que no fue debidamente sopesado por el equipo responsable del proyecto. Durante la capacitación esto se expresó más abiertamente a través de la evidente “falta de apoyo” reiterada como limitación por el equipo capacitador, al punto de generar, en el caso más relevante, la desmotivación generalizada de moderadores y padres de todo un centro (San Vicente), con su consiguiente deserción masiva.

Pensamos por ello, que se debió reforzar las coordinaciones con el personal directivo y hacerles sentir parte importante del proyecto y no sólo agentes eventualmente “útiles”. Reconociendo el rol decisivo que desempeñan en una institución escolar, se debió rescatar sus potencialidades como elementos de cohesión de moderadores y padres, incorporándolos en la dinámica de la ejecución y seguimiento del proyecto en sus instituciones.

- Un cuarto resultado parcial no deseado sería el incremento sostenido del ausentismo y deserción de los padres de familias, la mayoría de quienes aducía incompatibilidad de los plazos de capacitación con eventos significativos para la vida socio – económica y cultural de la localidad. La causa de este problema fue, una vez mas, la formulación del proyecto a espaldas de las características de los usuarios y de su realidad.

- En relación a la asistencia a las sesiones de capacitación, detectamos también un resultado muy usual en este tipo de programas, como es la escasa asistencia de varones y/o parejas de esposos en comparación con la asistencia de las madres. En esta situación intervienen, obviamente muchos factores (especialmente de índole económico - laboral), pudiendo relacionarse también con el mayor compromiso que usualmente tienen las madres respecto a la educación de los hijos, en tanto que los varones suelen asumir la actitud de “acompañar” a las primeras, más que participar directamente en este proceso. La inclusión de medidas de captación de beneficiarios varones – a nivel de temática, horarios, seguimiento u otras - hubiera quizás, incrementado el rango de participación de este sector.

Finalmente, podemos citar como resultado parcial no deseado, el uso que CECDEFAM hizo de los materiales producidos, con fines institucionales ajenos al proyecto. Un primer indicio de esta situación fue el acuerdo previo existente entre la institución y una imprenta para la impresión simultánea de un lote adicional de textos y manuales - a ser cubiertos por CECDEFAM - para futuras acciones de capacitación

en Huancayo e Ica. Una segunda evidencia lo constituyó la elaboración de materiales de calidad (empaste, etc.) y contenido apropiado para el trabajo con usuarios de otro sector socio – cultural (que constituye la demanda habitual de los programas de padres de CECDEFAM).

Como se aprecia, los resultados no deseados enunciados no se han debido a deficiencias del personal responsable del proyecto, sino que fueron más bien, consecuencia directa de imprevisiones e incongruencias en la estrategia operativa del proyecto. En algún caso, se ha debido a variables externas no manejables (uso de los materiales por parte de la institución ejecutora para fines ajenos al proyecto).

3.2.2.6. Dinámica institucional

Esta tercera variable de estudio de la evaluación de proceso fue estudiada a través de tres indicadores: grado de complementariedad e interferencia de funciones, nivel de implicancia del personal del proyecto y, factores influyentes en la eficacia del personal responsable de la ejecución del proyecto.

Respecto al primer indicador, consideramos que las sugerencias que el personal supervisor dió a los responsables al iniciar el proyecto - definir con claridad las responsabilidades del personal, socializar la información referida al proyecto y reunirse periódicamente por equipos, entre otras - evitó posibles interferencias, generándose mas bien un alto grado de complementariedad de funciones.

En particular, mientras que las funciones más demandantes recayeron en la coordinadora, las del inspector fueron las más restringidas, no interfiriendo pero tampoco aportando mayormente a nivel de seguimiento de las acciones, área en la que le correspondía apoyar directamente.

Por otro lado, la compenetración del personal responsable del proyecto puede considerarse como excelente. Prueba de ello es que en los diversos componentes, especialmente en el productivo y el administrativo, se resalta explícitamente este elemento como un logro significativo, destacando de una u otra manera la participación de la coordinadora como elemento de cohesión por las buenas relaciones establecidas con la totalidad del personal.

Significativamente, quienes desempeñaban cargos de mayor responsabilidad impulsaron, a través del ejemplo, compromiso con el proyecto, no escatimando esfuerzos físicos o materiales con tal fin. Esto se puso de manifiesto, como lo reportan los informes de supervisión, cuando algunos cedieron el monto correspondiente a sus útiles de un mes para la compra de material de empaque (coordinadora e inspector) o al completar el apoyo brindado por casas comerciales donando electrodomésticos para ser sorteados en las ceremonias de clausura.

Entre los factores que influyeron en la eficacia del personal responsable del proyecto cobran relevancia:

- El clima institucional favorable creado en base a las excelentes relaciones establecidas al interior del equipo, así como al alto grado de responsabilidad y compromiso individual con la ejecución del proyecto.
- La experiencia previa, individual y conjunta, del equipo de psicólogas - investigadoras, la capacitadora y su auxiliar en temas y programas afines desarrollados por CECDEFAM, al igual que del inspector y la coordinadora, en actividades semejantes a las desempeñadas en este proyecto.
- La satisfacción del personal con la remuneración recibida, más aún porque el rubro de honorarios fue el único no reajustado por FONCODES y que permaneció tal cual fue fijado por el R.P. director de CECDEFAM.
- El acompañamiento de la supervisión externa que, como instancia ajena a la

dinámica institucional, sugirió medidas imparciales oportunas ya sea de tipo correctivo (componentes técnico y administrativo) o preventivo / alternativo (componentes productivo, pedagógico, económico), para un mejor cumplimiento de las acciones, brindando seguridad al personal para el desempeño de sus funciones.

A la luz de lo hasta aquí presentado, podemos identificar la presencia de factores internos y externos favorables y limitantes para el desarrollo del proyecto, de los cuales mencionaremos los más relevantes e integradores.

3.2.2.7. Principales factores favorables y desfavorables intervinientes en la ejecución del proyecto

Un *primer factor interno favorable* constituye la *estrategia integral* que, como se dijo en páginas anteriores, consideramos *eficaz* al haber permitido la capacitación de 2000 unidades familiares en cinco de las seis sedes seleccionadas, en temas orientados a mejorar el ejercicio de su rol de padres (foco central del proyecto).

Un *segundo factor interno positivo* estuvo dado por el *elemento humano* contratado que participó en el proyecto, especialmente la coordinadora, cuyo perfil profesional (psicóloga) y cualidades personales (responsabilidad, compromiso y capacidad organizativa), redundaron en un uso pertinente y bastante racional de los recursos (humanos, materiales, económicos y tiempo) disponibles.

Entre los factores *externos favorables* se puede mencionar el predominio de *centros beneficiados que trabajó anteriormente en programas de Escuela de Padres* promovidos por el Ministerio de Educación y Cedro, lo cual además de suponer una valiosa experiencia previa de gran parte de los docentes, permitió contar con un sector de beneficiarios “cautivo” e interesado por participar en el presente proyecto.

Este factor, sumado al oportuno reemplazo de los padres y moderadores desertores y a *entusiasmo y responsabilidad de los moderadores*, permitió superar con acierto las eventualidades surgidas como consecuencia de una planificación deficiente de las acciones y/o del escaso apoyo de los directores, entre otros.

Por su lado, el *principal factor interno limitante* fue la inexperiencia de CECDEFAM en la ejecución de proyectos en el interior del país y, más aún, en varias sedes simultáneamente, lo cual generó deficiencias en la previsión y el manejo del tiempo - detectadas desde la evaluación del expediente - y en aspectos administrativos, que obligaron a los responsables a improvisar medidas, muchas de ellas exitosas, y acelerar las acciones de capacitación - con los efectos didácticos que ello supone - además de no poderlas concluir en otros casos.

Igualmente, la ausencia de un diagnóstico previo impidió, entre otros, caracterizar oportunamente las sedes de ejecución y conocer desde un principio la cantidad de material a ser asignado por centro y sede, así como diseñar los materiales para padres, en función de sus demandas reales y no de las expectativas de grupos ajenos.

3.2.3. Evaluación de los resultados del proyecto

Organizaremos nuestras apreciaciones en tres rubros: logro final de objetivos y metas del proyecto, cambios actitudinales apreciados en los padres/ madres beneficiados al finalizar su participación en el proyecto, y enseñanzas obtenidas a raíz de la ejecución del proyecto.

3.2.3.1. Logro final de objetivos generales y metas del proyecto

Respecto al primer objetivo general de proyecto, que aludía a la capacitación de padres de familia en cinco grandes áreas – temáticas: pedagógica, psicológica,

antropológica, social y valorativa, se ha podido comprobar lo que planteáramos en la evaluación de la consistencia interna del proyecto, es decir, que resultó muy ambiciosa la aspiración de capacitar en las áreas mencionadas siendo, por tanto, cumplida en su mínima expresión.

En efecto, la capacitación se centró básicamente en el desarrollo de temas psico – pedagógicos (anexo N° 18) y se promovieron valores en su mayor parte afectivos (matrimonio, familia, desarrollo socio- afectivo de los hijos) y religiosos, sin trabajarse otros de especial importancia en la formación de los padres como agentes educadores (valores éticos, sociales, de desarrollo personal, así como aquellos referidos a hábitos o al esfuerzo personal).

El segundo objetivo general - que precisaba como población beneficiaria a 2000 unidades familiares, tres niveles de capacitación: inicial, primaria y secundaria, las provincias de Lima y Cañete como grandes ámbitos de ejecución y el interés por promover la comunicación e integración familiar - fue cumplido mayoritariamente, aunque los centros seleccionados pertenecieron, en su mayoría, a zonas urbanas sin considerar en su elección el criterio de “pobreza”, como se estableció inicialmente.

Por su parte, como se ha reiterado en páginas anteriores, las metas del proyecto obtuvieron un nivel muy satisfactorio de logro, tanto en el componente productivo, como en el administrativo y económico (100%). En el componente pedagógico, la meta de capacitación de moderadores es también óptima pero en las dirigidas a padres de familia, se aprecia por un lado, metas de ejecución de sesiones de grupo que llegan al 116,6% y por otro, una meta final de capacitación de padres del 94,5%. Estos índices, si bien son sumamente positivos en términos cuantitativos, revelan un intervalo diferencial bastante considerable (22%) que corresponde a la cantidad de grupos que se cerraron por razones de deserción.

Precisamente en este punto se da un rasgo especialmente interesante de señalar, y es

que en la determinación de la meta final se ha tenido en cuenta únicamente la cobertura total (cantidad de padres que asistieron a las sesiones de capacitación “en forma más o menos regular” hasta su culminación), pues no se establecieron parámetros cuantitativos (número mínimo de sesiones o lecciones en las que participó), y menos aún indicadores cualitativos (cambios actitudinales), como hubiera sido lo deseable, para evaluar con mayor certeza los logros parciales y/o finales realmente alcanzados por los usuarios.

3.2.3.2. Cambios actitudinales en los padres /madres beneficiados(as) al finalizar su participación en el proyecto

Al contrastar los testimonios recogidos de moderadores de las diversas sedes al término de la capacitación, con las respuestas de los padres/ madres a una encuesta aplicada a una muestra de usuarios al inicio y al término del proyecto (anexo N° 16), se confirma la tendencia indicada en los resultados de la evaluación de proceso, esto es: la presencia de mejoras en el ámbito personal e intrafamiliar.

En lo personal, además de los cambios de actitudes y conductas ya detectados, aparecen variaciones favorables en la autopercepción de los padres / madres en relación a sus conductas y al rol que les corresponde asumir a nivel familiar.

En el ámbito intrafamiliar, a los cambios en las relaciones de pareja o entre padres e hijos, se suman ahora algunas mejoras en el estado emocional de los hijos, expresado específicamente en sus habilidades de aprendizaje, en el establecimiento de relaciones armoniosas con sus pares e, incluso, en el manejo de situaciones desencadenantes de conductas evasivo - adictivas, como la drogadicción.

Pero además, las mejoras superaron la esfera familiar y se extendieron a la relación entre padres y docentes – tercer ámbito reconocido por los moderadores

recién al término de la capacitación – lo cual es producto de los meses de interacción cercana entre familia y escuela, y de la generación de espacios y momentos para el mutuo reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones, constituyendo una posibilidad para consolidar el sentimiento de co – responsabilidad que debe existir entre estos dos entornos formativos.

Estos resultados, a parte de ser gratificantes para quienes participaron de una u otra manera en el desarrollo del proyecto, hablan de una capacitación que generó en los usuarios cierta movilización de sentimientos y un primer replanteamiento de actitudes frontal o pasivamente inadecuadas en términos individuales y/o sociales.

3.2.3.3. Enseñanzas obtenidas a raíz de la ejecución del proyecto

La ejecución del proyecto “Capacitación de padres de familia” nos ha permitido obtener varias enseñanzas. Mencionaremos las más relevantes:

1.- La importancia que tiene el *diseño técnico de un proyecto* con todas sus unidades constitutivas – especialmente la estrategia operativa – explícita y claramente formuladas, ya que todo vacío que no es oportuna y pertinentemente subsanado genera situaciones de desconcierto y reajustes imprevistos – no siempre exitosos – que repercuten en diversas áreas del proyecto.

Por su parte, corresponde a las *instituciones financiadoras no aprobar proyectos que no cumplen con los requerimientos indispensables* que garanticen su adecuada ejecución, debiendo proporcionar para ello, orientación técnica calificada, en forma personal y a través de materiales impresos ad – hoc.

2.- La necesidad de *que el proyecto parta de un reconocimiento de las posibles zonas de ejecución y que recoja las demandas reales y necesidades de la población*

directamente beneficiada. Ello garantizará el grado de satisfacción de los usuarios respecto a la naturaleza y calidad de los procesos y productos, con el consiguiente logro de los fines y objetivos que impulsan al proyecto.

3.- La importancia de *contemplar diversos mecanismos e instancias concertadas y desconcentradas de toma de decisiones*, que permitan incorporar perspectivas complementarias pero con una visión compartida del proyecto y los objetivos que se pretende alcanzar.

4.- El dinamismo que imprime a las acciones el establecimiento de un *clima institucional positivo, que fomente el trabajo en equipo, basado en una asignación clara y equitativa de responsabilidades*. En este sentido, hemos comprobado la importancia de una *selección acertada de quien ha de desempeñar el cargo de coordinador (a)*, tomando en cuenta tanto su perfil profesional, como su experiencia en proyectos similares y sus cualidades como líder natural y democrático.

5.- La necesidad de *prever momentos, responsables, técnicas e instrumentos de seguimiento y evaluación* para captar desde diversos ángulos y tipo de fuentes, información referida al desarrollo de las actividades y al logro de los objetivos parciales por componente o área del proyecto, a fin de tomar decisiones oportunas para enmendar o continuar en una determinada línea de acción.

6.- La versatilidad de *evaluar un proyecto desde un enfoque cuali – cuantitativo*, que no sesgue el interés hacia los resultados numéricos, descuidando la riqueza informativa proveniente de los procesos y resultados no cuantificables.

7.- La necesidad de *plantear propuestas alternativas de formación de padres* que superen las deficiencias técnicas y pedagógicas que ostenta la mayoría de programas de esta naturaleza, derivadas entre otros factores, de su inadecuación a las características de las usuarios y de asumir que la formación no formal de adultos

responde a principios similares a los de la educación formal de menores.

Creemos que la aceptación, gratitud y los cambios percibidos en los usuarios, señalados por diversos actores intervinientes en el proyecto evaluado, sólo refleja satisfacción *con un tipo particular* de formación, con su eficacia para el logro de *determinados fines* y con un *proceso formativo unidireccional similar a aquellos a los que ha estado acostumbrada a participar este tipo de poblaciones desde su infancia*.

Sin embargo, ello no permite deducir su pertinencia para las demandas reales de ese grupo y del contexto socio – cultural al que pertenecen. Por el contrario, considerando los logros, limitaciones, potencialidades y la corta duración de la presente experiencia, creemos que es factible y necesaria la implementación de un proyecto con mayor capacidad de continuidad, que supere la noción de “capacitación” y aspire contribuir en la formación de los padres y madres, retomando para ello muchos de los elementos contemplados e incorporando otros que permitan hacerlo más efectivo, optimizando procesos y resultados en cada uno de los componentes.

del contexto			Capacidad de reajuste del proy.		
AGENTES	Condiciones para el uso de recursos	Proporción de los aportes	Previsión de uso de potenc. del contexto en la estrateg.	Rol en la evaluación del proyecto	Mecanismos de interacción previstos entre comunid. y otras instancias
INTERNO S Comunidad org.	Préstamo de locales durante plazo de ejecución.	No se especifica	No previsto	No previsto	No previsto
INTERMEDIOS * Instituc. ejecutora	Personal remunerado y préstamo de bienes	No se especifica	Sólo a nivel de recursos humanos e instalaciones	Centrado en la verificac. de logro de metas.	Directores: motivación y difusión
Inspector	Remunerado x ente financ.	--	--	Informa, apoya, sugiere soluc. a problemas.	Sólo para verificación de logros y dificultades.
EXTERNOS Institución financiado-	Aporte x 9 meses según justificación del gasto.	100% del aporte econ. total	--	La supervisión externa con visitas y asesoría permanente	Exploración de avances y expectativas
Otro	-Casas comerciales: donación. -Otras: ser- vic. remun.	--	--	--	--

CAPÍTULO IV

OFERTA DE PROGRAMAS DE ESCUELAS DE PADRES EN CINCO DISTRITOS DE CAÑETE

Este capítulo está dedicado a la caracterización de los programas de Escuelas de Padres en los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná, ofertados por instituciones no escolares públicas y privadas durante el quinquenio 1996 - 2001.

Ha sido nuestro interés centrarnos en los distritos mencionados por constituir el ámbito de ejecución del proyecto que plantearemos al final de la presente tesis.

Para realizar el estudio hemos entrevistado a los responsables de estos programas en instituciones de nuestro medio y de los cinco distritos mencionados de Cañete, arribando a interesantes conclusiones que pasamos a exponer.

4.1. Características del estudio

Se trabajó con una muestra intencional de catorce instituciones de Lima y siete de Cañete que vienen trabajando programas orientados a la familia, a la mujer y/o a la niñez y juventud. Se incluyó en la muestra a aquellas que, según la información recogida durante la ejecución del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”, habían desarrollado este tipo de programas en la zona y en particular, en algunos de los centros beneficiarios del proyecto, esto es: el Ministerio de Educación, el Consorcio de Centros Educativos Católicos, Cedro, CECDEFAM y el Convento de Santa Ana, este último en San Vicente de Cañete. Las instituciones visitadas fueron:

En Lima:

1. Ministerio de Educación
2. Asociación de publicaciones educativas Tarea – Tinkuy (fusionados desde 1999)
3. Consorcio de Centros Educativos Católicos
4. Centro Manuela Ramos
5. Centro Flora Tristán
6. Centro de estudios y acción para la paz (CEAPAZ)
7. Centro de información y educación para la prevención del abuso de drogas (CEDRO)
8. Instituto Nacional de paternidad responsable (INNPARES)
9. Centro de apoyo a programas de población (APROPO)
10. Defensoría del niño y del adolescente
11. Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar (CECDEFAM)
12. Instituto Aurora Vivar
13. Asociación para el desarrollo e integración de la mujer (ADIM)
14. Hacienda Vida

En Cañete:

1. Centro de Salud de Mala
2. Parroquia “Nuestra Señora del Rosario” (San Vicente)

3. Hospital “Rezzola” de San Vicente de Cañete
4. Beneficencia Pública de San Vicente
5. Instituto Condoray (San Vicente)
6. Convento de Santa Ana (San Vicente)
7. Municipalidad de Lunahuaná

Una vez constatado que la institución visitada trabaja en la línea de Escuela de Padres, entrevistamos al(a) responsable del programa aplicando la guía correspondiente (anexo N°10) - centrándonos luego en aquellas que han desarrollado acciones en alguno de los cinco distritos seleccionados de Cañete entre los años 1996 y 2001 y sistematizando la información recogida en una matriz (anexo 12).

En todos los casos, revisamos el material que utilizan, con miras a manejar mayores criterios para el diseño de nuestra propuesta.

Los indicadores utilizados fueron:

- Generalidades: nombre de la propuesta, año en que se ejecutó (en los distritos seleccionados), tipo de propuesta (formación, capacitación u otro, según su duración y propósitos), marco legal y/o axiológico al que responde, usuarios directos, distritos beneficiados, costo para el centro y/o usuario, objetivos.
- Características de la estrategia del programa: selección de centros, difusión, personal responsable por centro, capacitación de responsables, capacitación de padres de familia, mecanismos previstos para evitar o aminorar la deserción, evaluación del programa (mecanismos de seguimiento, evaluación y mejora).
- Procesos didácticos: metodología, contenidos, materiales, rol del moderador, rol del participante, rol asignado a los materiales.
- Evaluación de los aprendizajes: objeto de evaluación, agentes evaluadores, frecuencia de la evaluación, técnicas e instrumentos aplicados/ sugeridos.

4.2. Resultados de la investigación

De la muestra de 21 instituciones visitadas, catorce realizan acciones referidas a temas puntuales, ya sea en forma aislada o articulada con acciones similares promovidas por otras instituciones, llegando en el mejor de los casos, a estructurar un programa de “escuela para padres”, cuyas características hemos mencionado en el marco teórico de esta tesis. Además, centran su accionar fundamentalmente en Lima, y secundariamente, en las principales ciudades de los departamentos de Arequipa, La Libertad, Cajamarca, Ancash y Puno.

Por el contrario, apenas siete instituciones desarrollan y/o han desarrollado la línea de Escuela de Padres. Cinco de ellas lo hacen / han hecho a nivel nacional durante el período 1996- 2001 (el Ministerio de Educación, Tarea – Tinkuy, Cedro, el Consorcio de Centros Educativos Católicos y CECDEFAM); mientras que las dos restantes (Hacienda Vida y el Convento de Santa Ana) lo hacen en localidades específicas de Lima y San Vicente, respectivamente. De las siete instituciones mencionadas, también cinco desarrollan programas en por lo menos uno de los distritos de Cañete seleccionados para fines de nuestro estudio (Ministerio de Educación, Cedro, el Consorcio de Centros Educativos Católicos, CECDEFAM y el Convento de Santa Ana).

Luego, la primera constatación fue que el esfuerzo por desconcentrar programas socio- educativos es aún insuficiente y que en ese intento, es cada vez más significativa la presencia de entidades privadas no sólo en la esfera económica, como usualmente se considera, sino en la de desarrollo social.

A continuación presentamos los datos más relevantes recogidos en torno a las diversas propuestas ofertadas en los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná.

Propuestas de Escuelas de Padres desarrolladas en los cinco distritos seleccionados de Cañete (1996 – 2001)

PROPUESTA	NOMBRE DE LA PROPUESTA	AÑOS EN QUE SE EJECUTÓ	TIPO	MARCO LEGAL O AXIOLÓGICO	USUARIOS DIRECTOS	DISTRITOS BENEFICIADOS	COSTO	OBJETIVOS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	“Programa Escuela de Padres”	1996, al 2001	Programa de tutoría y prevención integral.	- Constit. polít., Código civil (art.233,234, 235), Cód. del niño y adoles., Ley 23384 (cap.2- art.7) y Regl. de Asoc. de pp.ff (D.S. N° 020- 98-ED (Cap.III y IV).	Pp.ff., tutores y familiares directos de alumnos de C.E.estatales	San Vicente, Mala, Imperial, Lunahuaná.	Gratuito	“Promover la práctica de valores, habilidades y destrezas que garanticen la seguridad y el bienestar de la familia”.
CEDRO	“Programa Escuela de Padres”	1996, 1998, 2000	Módulo de capacitación	Programa de prevención primaria de modalidad inespecífica.	- C.E. de todo tipo de gest. - Pp.ff., tutores, profesionales interesados.	San Vicente, Imperial	-C.Estat: gratis - C.E.P: s/.150.-, s/.250.-, s/. 350.-	“Brindar pautas educativas y alternativas para la prevención de conductas de riesgo desde el contexto familiar”.
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS	“La Escuela de padres católicos: creciendo en familia”	1996, 2000	Curso psicopedagógico-familiar	Misión evangelizadora católica	- C.E. de todo tipo de gest. - Adultos que son o desean ser padres.	San Vicente e Imperial	-PP.FF.: s/.20.- - C.Educ: s/.90.-por grupo de estudio.	“Formar a grupos familiares para que vivan su vida matrimonial y la paternidad como una vocación, y sean buenos agentes educadores de seres humanos, hijos de Dios”.
CECDEFAM	“Escuela de Padres Eccla”	2000	Curso de capacitación	Axiología católica	-C.E. de todo tipo de gest. - Parroquias - Instituciones interesadas -PP.FF o tutor.	Mala y San Vicente	- PP.FF: s/.10.- - C.Educ: s/.70- por grupo de estudio.	“Capacitar a los padres de familia para el cumplimiento satisfactorio de su oficio de padres, en el marco de una concepción cristiana”.
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)	“Escuela de Padres”	1999 al 2001	Programa de apoyo social	Proyección a la comunidad	C.E.I.s y escuelas de primaria de zonas en pobreza extrema.	San Vicente	Gratuito	“Orientar a los padres y madres de familia de zonas en extrema pobreza, para formar hijos sanos, responsables y felices”.

PROPUESTA	ESTRATEGIA						
	SELECC. DE C.E.	DIFUSIÓN	PERSONAL RESPONS. POR C.E.	CAPACITACIÓN DE RESPONSABLES	CAPACITACIÓN A PP.FF.	MECANISMOS PARA EVITAR LA DESERCIÓN	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	- A solicitud de los C.E. - Política sectorial: zonas de mayor vulnerable y pobl. en riesgo inminente.	-Directores y promot. de los C.E. capacit. por las USES. - Trípticos -Pág. WEB	-Director, 1 rpte. de la APAFA, 1 coord. OBE, 1 deleg. de tutores de aula y 2 promot. capacitados (docent.)	- Promotores y directores: a cargo del equipo de especialistas de USES. - 3 ó 4 jorn. de 3 horas cada una.	-Duración total, frec. y duración de las sesiones, conformación de los grupos: a elección del C.E. y según diagnóst. del C.E.	No se contemplan (se deja a criterio de los centros)	- Interna anual: por equipo del Min. Ed. (metas, obj., probl. y soluciones). - Monitoreo trimestr. a cargo de especialistas de USES.
CEDRO	A solicitud de los C.E.	Trípticos, folletos, afiches	- Director -01 moderador por grupo (docente)	2 fases (38 hor.): - Capac: 6 jornadas. - Entrenam. vivencial (4 sesiones)	- Durac.: 5 meses - 1 sesión quincen. (2 horas c/u). - 1 ó más grupos por aula.	No se contemplan	- Interna semestral: objetivos y metas. - Dos asesorías al c.e. y dos charlas o taller. anuales para pp.ff.
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS	A solicitud de los C.E.	Trípticos, afiches, volantes	- 1 coord. por cada 5 grupos, - 1 coord. x C.E. - 1 monitor por grupo de estudio (de prefer.: pp.ff.)	- Coordinadores: 1 semana (20h. presencial). - Monitores: 1 jornada de 8 horas a cargo del equipo capacitad.	- Duración total: 4 meses. - 1 sesión semanal (2.5 hor. c/u). - Grupos de 12 a 15 participantes.	3 programas secuenciales: - Inicial y Primaria: Escuela de Padres. - Primaria y Secundaria: charlas. - Sec.: Form. en la fé.	- Interna trimestral: logros/dificultades. - Visitas trimestrales de apoyo y seguimiento por el equipo de profesionales del Consorcio.
CECDEFAM	A solicitud de los C.E.	Trípticos y dípticos	- Director - 1 moderador (prefer. docente) por grupo de estudio.	Moderador: 1 jornada de 8 horas a cargo de una capacitadora	- Duración total: 4 meses. - 1 sesión semanal (1.5 horas c/u). - 1 grupo por aula	No se contemplan	- Int. anual: logr./dific. - Visitas de asesoría y apoyo a solicitud de la institución beneficiada.
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)	Servicio ofrecido a C.E. de zonas en extrema pobreza	Servicio de proyección social	- Director - 1 monitor (docente) por grupo de estudio.	Monitor: 3 sesiones (6 horas) a cargo de equipo de psicólogas.	- Duración total: 10 a 20 meses. - 1 sesión quincenal (2 hor. c/u). - 15 padr./madr. x grupo. (promedio).	Visitas domiciliarias a participantes que se ausentan, efectuadas por equipo de asistencia social del Convento.	- Interna semestral: logros y limitaciones. - Visitas trimestrales de asesoría y seguimiento.

PROPUESTA	PROCESOS DIDACTICOS					
	CONTENIDOS	MATERIALES	METODOLOGÍA	ROL DEL MODERADOR	ROL DEL PARTICIPANTE	ROL DE LOS MATERIALES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	- 9 áreas a tratar en los 3 niveles, según prioridades del c.e.: cultura de crianza, ed. fam. y sexual, prevenc. de sit. de riesgo, ed. y cultura de paz, ed. en valores, resiliencia, intelig. emoc., educ. ciudad. y dd.hh. y conserv. del m.amb	-2 guías para el facilitador (“Cultura de Crianza” y “Fascículos para padres y madres de familia”). - “Guía para la organiz., desarrollo y evaluación del programa” (directivos). - Afiches “Hijos exitosos” y “Pautas de crianza”.	“Metodología activo-participativa” (promoción de aprendizajes significativos).	- Motiva - Propicia el interaprendiz. y el análisis / refl. - Refuerza permanentemente. - Evalúa	- Reflex. en grupo - Pta. pducto grupal - Participa en el cierre del facilitador. - Se evalúa	Apoyo para el trabajo del facilitador.
CEDRO	- 3 niveles (Inicial, primaria y secund.), los dos primeros con 8 lecc. y el último con 7. -3 áreas: familia, relación de pareja y desarrollo del niño.	- Manual “Escuela de Padres” (para el moderador). - Juego de 8 video cassettes por nivel.	“Metodología participativa-vivencial” (talleres de reflexión)	Incentiva la reflexión en torno a lo apreciado en los videos.	- Lluvia de ideas. - Aprecia el video. - Analiza y reflexiona grupalm. el conten. - Plenario	Los video cassette son esenciales.
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS	- 1er ciclo (10 - 12 años) y 2do. ciclo (12-18 años): 15 lecciones cada uno. - 4 áreas: La persona y su desarr., ambiente familiar y educac., ambiente social y valores, ambiente religioso.	- Juego de 8 cassettes - Manual de Orientación del Monitor - Textos para el pp.ff. (01 por nivel)	“Metodología social” (socialización de experiencias personales)	- Organiza el grupo. - Promueve el diálogo e intercambio de experiencias.	-Coteja “tarea” hecha en casa con respt. de expertos. - Taller: diál. /reflex. -Escucha “conferencia” (audio) de clase sigte. y la resume.	Los audios son considerados prioritarios.
CECDEFAM	- 1er. ciclo (inicial), 2do ciclo (primaria) y 3er.ciclo (sec.): 12 lecciones cada uno. - 4 ejes: Rol format. de pp.ff, desarr. hum., planific.famil., formación religiosa.	- Guía para capacitar al Moderador. - Manual del moderador. - Textos para pp.ff. - Juego de 6 cassettes por nivel.	“Metodología ECCA”(9 pasos): predominio de la enseñanza frontal.	- Instruye y orienta. - Responde inquietudes en base a indicaciones en sus manuales.	-Coteja “tarea” hecha en casa con respts. de expertos. - Plenario. -Escucha audio de clase sigte. y llena esquema.	El material impreso del moderador y de los pp.ff. es básico.
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)	-2 niveles (inicial y primaria). - 3 ejes: Paternidad responsable, violencia familiar, formación en valores.	- Juego de 18 video cassettes (igual para ambos niveles). - Guía de orientación para el monitor.	“Metodología activa”	- Promueve la reflexión en torno al contenido de los videos. -Refuerza cont.	- Escucha introducción del monitor. - Aprecia el video. - Anal. y reflex.grup. - Plenario.	Los video cassette son prioritarios.

PROPUESTA	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES				
	OBJETO DE EVALUACIÓN	AGENTES EVALUADORES	FRECUENCIA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	-Grado de participación. -Opiniones person. y colect. -Actitud crítica, reflexiva. -Comprensión de los temas -Conoc. de nvos conceptos	- Facilitador - Participante	En cada taller	- Interrogación oral - Observación participante - Autoevaluación	A libre elección del facilitador / C.E.
CEDRO	Actitud reflexiva.	Moderador	En cada taller	- Interrogación oral - Observación participante	A libre elección del moderador y/o C.E.
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS	La dinámica o intercambio generado al interior del grupo.	Monitor	Cada 4 "lecciones"	Observación participante	Fichas de evaluación (figuran en el manual del Monitor).
CECDEFAM	- Comprensión de los temas - Conocimiento de nuevos conceptos.	Moderador	En cada "lección"	Interrogación oral	Sugieren el uso de registros elaborados por cada docente.
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)	-Grado de participación. -Opiniones person. y colect. -Actitud reflexiva. - Comprensión de los temas	Monitor	En cada sesión y trimestralmente.	- Interrogación oral - Observación participante - Prueba escrita.	Sugieren el uso de registros diseñados por los monitores y/o el C.E.

PROPUESTA	LOGROS	DIFICULTADES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Creciente valoración del papel de los padres en la formación de sus hijos. - Fortalecimiento de la relación entre padres y docentes. - Incremento progresivo del número de centros participantes en el programa. - Respeto a la realidad y problemática de cada centro y localidad. - Implementación exitosa de “actividades complementarias” (deportivo- recreativas, culturales, talleres socio- laborales, eventos de movilización comunitaria). 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación realizada por el equipo del Ministerio no tiene, por lo general, la frecuencia y rigurosidad previstas. - La atención que se le está dando a otros programas prioritarios (Ed. rural, adultos, informática educativa, tutoría escolar), ha sido en desmedro de éste, entre otros programas. - Los escasos recursos humanos y económicos disponibles impiden impulsar más acciones a nivel nacional.
CEDRO	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación de los docentes como promotores de acciones de prevención de conductas de riesgo. - Creación de espacios formativos y de intercambio de experiencias entre padres y docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las acciones de seguimiento de la propuesta son aún muy insuficientes y no sistematizadas. - Estancamiento del programa debido a la prioridad otorgada a acciones cortas para la prevención de drogodependencias. - Imprevisión de mecanismos efectivos para evitar o disminuir la deserción de los participantes.
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Validación y mejoramiento permanente de la propuesta. - Contribución a la vivencia de valores cristianos en la vida familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recojo insuficiente de información externa impide realizar un estudio serio de los alcances y limitaciones del programa. - Relativa eficacia de las estrategias aplicadas para disminuir la deserción de padres de familia.
CECDEFAM	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión de los beneficios de la metodología ECCA. - Contribución al fortalecimiento espiritual de parejas y/o matrimonios, en beneficio del desarrollo emocional de los hijos. - Formación de moderadores capaces de efectuar un efecto multiplicador en los centros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imprevisión de mecanismos para reducir la deserción de los participantes. - Equipo capacitador poco actualizado.
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)	<ul style="list-style-type: none"> - Contribución a la disminución de la violencia familiar en los hogares beneficiados. - Difusión de valores cristianos en el entorno comunitario de la institución. - Formación de docentes como promotores de relaciones familiares constructivas y solidarias. - Efectivo acercamiento y apoyo emocional que brinda la institución a la población del entorno en situación de pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasez de recursos económicos para impulsar el programa. - Limitados recursos humanos y técnicos disponibles.

De las cinco propuestas, sólo las ofrecidas por una entidad pública y una particular (Ministerio de Educación y Convento de Santa Ana) han tenido continuidad por lo menos por tres años consecutivos en el período 1996 – 2001, quizás porque sus programas se enmarcan en una concepción afín a la de “formación”, a diferencia de las otras que vienen ofrecen estos servicios de modo esporádico, asociados a la noción de “curso” o “capacitación”. Esta diferencia es percibida también en la duración de las propuestas (perspectiva a mediano plazo en las propuestas formativas y de corto plazo en las de capacitación) y en sus objetivos, en tanto enfatizan aspectos actitudinales y valorativos, en lugar de los conceptuales o procedimentales.

En cuanto al marco axiológico al que responden, tres de ellas están orientadas por principios cristianos (Consortio de Centros Educativos Católicos, CECDEFAM y Convento de Santa Ana), mientras que los programas de Cedro y del Ministerio de Educación son considerados de tipo preventivo de conductas de alto riesgo. Esta intencionalidad es percibida también, en mayor o menor medida, a través de los objetivos generales de las propuestas. Cabe señalar, que el Ministerio alude a normas específicas (Constitución Política, Código Civil, Código del niño y del adolescente, Ley 23384 y el Reglamento de la Asociación de Padres de Familia) que otorgan un marco legal que sustenta las acciones de este ente rector.

Si bien todas las propuestas tienen como usuarios directos a padres y madres de familia, la cobertura de cuatro de ellas abarca centros educativos sin diferencia de gestión y personas directa o indirectamente relacionados con los beneficiarios.

Teniendo en cuenta los cinco distritos seleccionados de Cañete, todas las propuestas consideran o han considerado a San Vicente. Imperial es el segundo distrito más atendido (por tres instituciones), seguido de Mala, con dos instituciones. Sólo el Ministerio de Educación ha desarrollado programas de Escuelas de Padres en Lunahuaná, mientras que Nueva Imperial no se ha beneficiado con este tipo de programas en el quinquenio 1996 - 2001.

En relación a los costos, sólo el Ministerio de Educación y el Convento de Santa Ana ofrecen gratuitamente estos programas. Dos instituciones (privadas) lo hacen a costos que oscilan entre los s/. 10.- a s/ 20.- por cada padre de familia y los s/. 70.- a s/. 90 por grupo de estudio (a cargo del centro educativo). Cedro contempla tarifas diferenciadas que van desde el servicio gratuito para centros estatales hasta s/. 350.- por “paquete integral de materiales” para centros particulares.

Cedro, el Consorcio de C.E. Católicos y CECDEFAM ofrecen programas a solicitud de los centros interesados. Sólo el Convento de Santa Ana brinda este servicio por elección intencional de centros de inicial y primaria ubicados en las zonas suburbanas de San Vicente, en el marco de un programa integral de proyección a la comunidad. El Ministerio de Educación desarrolla sus acciones ya sea a solicitud de los centros (estatales) o como parte de la política sectorial, priorizando su ejecución en las “zonas de mayor vulnerabilidad” y poblaciones en riesgo inminente.

Salvo estas dos últimas instituciones que difunden sus acciones fundamentalmente a través de sus respectivas autoridades y/o representantes, todas las entidades lo hacen sólo a través de trípticos, afiches o folletos. El Ministerio de Educación utiliza además, aunque de modo insuficiente, su página WEB como medio habitual de información de estos y otros programas.

Aunque con diversos nombres (promotor, facilitador, moderador, monitor), todas las propuestas de Escuelas de Padres consideran un agente animador por grupo de estudio, de preferencia docente, a excepción del Consorcio de C.E. Católicos que sugiere que esa función sea desempeñada por un padre de familia con cierto grado de liderazgo, para rescatar su ascendencia sobre sus pares. Esta institución es la única que considera, además, la necesidad de trabajar con un coordinador por cada cinco grupos de estudio y un coordinador por centro educativo.

El Ministerio, por su parte, establece un equipo responsable en cada centro

conformado por el director, representantes de diversas instancias (APAFA, servicio de tutoría y OBE), además de dos facilitadores o promotores capacitados.

Cedro es la institución que ofrece una capacitación más intensiva al personal responsable (38 horas), haciendo mención, incluso, al término “entrenamiento” a una de las dos fases consideradas. Por el contrario, el Convento de Santa Ana es el que contempla menor tiempo de capacitación (6 horas). En un término medio se encuentran CECDEFAM (8 horas), el Ministerio de Educación (9 a 12 horas) y el Consorcio de C.E. Católicos (20 horas).

Como mencionamos al iniciar el análisis de los cuadros presentados, la duración total de la capacitación de los padres de familia es bastante corto (4 ó 5 meses) en el caso de las propuestas autodenominadas “de capacitación” propiamente dichas (Cedro, Consorcio y CECDEFAM), extendiéndose a un año o más en el caso de aquellas que imprimen una orientación “formativa” a sus acciones.

En relación a los mecanismos previstos para evitar la deserción, ni el Ministerio, Cedro o CECDEFAM contemplan alguno específico. Por el contrario, el Convento de Santa Ana y el Consorcio han previsto acciones interesantes. El primero, visitas domiciliarias a los posibles desertores, efectuadas por las asistentes sociales que integran el equipo de apoyo del programa, en tanto el Consorcio ofrece tres programas secuenciales y diferenciados de un año de duración cada uno, como mecanismo de retención de los participantes. El primer año: Escuela de Padres para padres de hijos de inicial y los primeros grados de primaria; el segundo año: charlas para padres de hijos que cursan los últimos grados de primaria y los primeros de secundaria; y, el tercer año: el programa “Formación en la Fe” (estudios bíblicos) para padres de hijos que están en los últimos grados de secundaria.

La evaluación de los programas se da, en todos los casos, recogiendo información interna y externa. En el primer caso es realizada por el equipo directivo y/o

responsable del programa, identificándose básicamente resultados cualitativos y cuantitativos (Ministerio de Educación y Cedro) o, de manera más general, “logros y limitaciones” (las tres instituciones restantes). La frecuencia puede ser anual (Ministerio y CECDEFAM), semestral (Cedro y el Convento de Santa Ana) o trimestral (Consortio de Centros Católicos).

También se evalúan las propuestas a través de visitas de asesoramiento y apoyo, ya sea trimestrales (Ministerio de Educación, Consortio y el Convento de Santa Ana), semestrales (Cedro), o sólo a solicitud de la institución beneficiaria (CECDEFAM). Cedro plantea además, durante la capacitación de los padres de familia, dos charlas o talleres dirigidos precisamente a éstos que, a nuestro entender, cumplen una triple función: retroalimentar el trabajo de los moderadores – por su modalidad de “talleres demostrativos” -, captar y resolver directamente las inquietudes de los participantes en torno a los contenidos del programa y, finalmente, la función que la institución reconoce: evaluar la eficacia de las acciones desarrolladas por los monitores.

En relación a los contenidos, sólo el Ministerio de Educación y el Convento de Santa Ana no los diferencia por niveles o ciclos, proponiéndose en el primer caso, un conjunto de temas estructurados en alrededor de 9 áreas o ejes temáticos a ser desarrollados según los requerimientos y prioridades de cada realidad. En los otros tres casos, el número de lecciones por ciclo o nivel es de 7 ú 8 (Cedro), 12 (CECDEFAM) o 15 (Consortio).

Todas las propuestas contemplan contenidos referidos al ambiente e interrelaciones familiares, y, a excepción del Convento de Santa Ana, al desarrollo bio- psico – social del niño / adolescente. Asimismo, el interés por la promoción de valores es una constante en casi todas las instituciones ofertantes, aunque dos de ellas – por su naturaleza - los circunscriben a valores religiosos (Consortio y CECDEFAM). Sólo Cedro no plantea explícitamente temas valorativos, en tanto que el Ministerio los trabaja en dos áreas: “educación y cultura de paz” y “educación en valores”.

La paternidad responsable es también un tema recurrente en cuatro de las propuestas, ya sea tratado como “educación familiar y sexual” (Ministerio de Educación), al interior del eje “ambiente familiar” (Consortio), explícitamente como “paternidad responsable” (Convento de Santa Ana), o restringido a la “planificación familiar” (CECDEFAM).

Todas las propuestas de Escuelas de Padres hacen uso de materiales impresos, ya sea dirigidos sólo a moderadores (Convento de Santa Ana y Cedro), dirigidos a moderadores y padres de familia (Consortio y CECDEFAM) o a moderadores y directivos (Ministerio de Educación).

Los cassettes son empleados solamente por el Consortio de C.E. Católicos y CECDEFAM, en tanto que los vídeos constituyen materiales básicos para los programas de Cedro y el Convento de Santa Ana. El Ministerio de Educación contempla, además, afiches para el centro beneficiado con mensajes alusivos a los temas desarrollados.

Un dato interesante de rescatar es que sólo el Ministerio deja constancia a través de diversos documentos de su programa, que los materiales cumplen una función de apoyo al trabajo del facilitador, a diferencia de las otras cuatro instituciones que inciden, de uno u otro modo, en el rol de determinado material.

Todas las propuestas, menos la de CECDEFAM, hacen mención al empleo de metodologías participativas centradas en la reflexión individual y grupal de experiencias personales. Sin embargo, contrastando esta característica con la estructura interna de los materiales dirigidos a padres de familia – que tuvimos oportunidad de revisar - y el rol asignado a moderadores y participantes, podemos decir que las propuestas del Ministerio, Cedro y el Convento de Santa Ana son las que permiten un mayor margen de libertad y flexibilidad al interior de los grupos, ya que las del Consortio y CECDEFAM tornan al usuario más dependiente de los

materiales impresos y los audios, otorgan un peso importante a la opinión de agentes externos (“especialistas”) en la realimentación de los aprendizajes y reflexiones, considerando también la realización de “tareas” en casa, aunque las respuestas sean luego socializadas en grupo. Creemos que en estos casos la denominada “metodología participativa” puede no serla tanto.

Según refieren los entrevistados, el objeto de evaluación en las sesiones de estudio es un determinado conjunto de actitudes (participación, nivel de reflexión y crítica, intercambio de opiniones generadas al interior del grupo), a través de la interrogación oral y la observación participante. Sin embargo, y en concordancia con el rol asignado a los materiales, CECDEFAM prioriza los logros de tipo conceptual, los cuales son explorados sólo mediante preguntas orales.

El principal agente evaluador es, en todos los casos, el facilitador. El Ministerio de Educación asigna al beneficiario cierta participación, aunque sólo limitada a la autoevaluación de sus aprendizajes. La evaluación se realiza, en la mayoría de los casos, en cada sesión, haciendo uso de registros elaborados a libre elección del moderador y/o del centro educativo. Sólo el Consorcio contempla una evaluación cada cuatro lecciones a través de fichas incluidas en el manual del moderador, en tanto que el Convento de Santa Ana combina la evaluación en cada sesión con una trimestral, dejando en libertad a los moderadores la elección de los instrumentos.

Finalmente, entre los principales logros que reconocen las instituciones podemos distinguir dos ámbitos: las referidas al mejoramiento de la dinámica familiar, ya sea a nivel de valoración del rol formativo de los padres (Ministerio), o de promoción de la vivencia de valores – especialmente cristianos – en los hogares beneficiados (Consorcio, CECDEFAM, Cedro y el Convento de Santa Ana), y los logros que, desde un punto de vista endógeno, se centran más en la difusión y/o el perfeccionamiento progresivo de las propuestas, tanto a nivel metodológico (CECDEFAM), de eficiente formación de moderadores (Cedro, CECDEFAM y el Convento de Santa Ana), de

creación de espacios eficaces de intercambio de experiencias (Cedro), o mejora del programa en su totalidad (Consortio).

Sólo el Ministerio de Educación considera entre sus logros, el fortalecimiento de la relación entre padres y docentes, y la creación de actividades complementarias exitosas (recreativas, talleres socio- laborales, eventos de movilización comunitaria) que, creemos, cumplen una función de refuerzo y, en alguna medida, son también estrategias que fortalecen la vinculación del centro y el programa con los padres, a fin de aminorar la deserción. Por su parte, el Convento de Santa Ana valora especialmente la capacidad del programa de acercar más su institución a la localidad y de aportar a la contribución de algunos de sus problemas sociales más álgidos.

Entre las dificultades que reconocen las instituciones destacan serias limitaciones en las acciones de seguimiento de las propuestas (Ministerio, Cedro y Consortio de Centros Educativos Católicos) y la temporal desatención del programa por favorecer a otros coyunturalmente más importantes (Ministerio de Educación y Cedro).

También la escasez de recursos económicos resulta una dificultad para dos de las instituciones (Ministerio y el Convento de Santa Ana), así como la imprevisión o ineficacia de los mecanismos para reducir la deserción de los participantes (Cedro, Consortio) y limitaciones a nivel de recursos humanos (CECDEFAM y el Convento de Santa Ana), entre las principales.

A nuestro entender, el *sistema de evaluación* – tanto de los aprendizajes (que no fue considerada como una deficiencia por los entrevistados), como de los programas en su totalidad - constituye uno de los aspectos menos consistentes en la mayoría de las propuestas, limitando así la capacidad de las mismas para introducir oportunas mejoras a nivel metodológico y de estrategia integral del programa.



TERCERA PARTE

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PADRES DE FAMILIA PARA CINCO DISTRITOS DE LA PROVINCIA DE CAÑETE

CAPITULO I

UNA RED DE ESCUELAS DE PADRES: PROPUESTA PARA LA INTEGRACIÓN FAMILIAR Y EL DESARROLLO SOCIO – EDUCATIVO LOCAL

En este capítulo plantaremos una propuesta para la implementación de una red de Escuelas de Padres sustentada en los principios teórico - metodológicos de la educación popular de adultos y la educación para la paz.

Como se ha mencionado en el diseño del estudio - primer capítulo de la segunda parte de la tesis - esta propuesta nace a partir de la reconstrucción, evaluación de los resultados, redimensionamiento y contextualización del proyecto “Capacitación de padres de familia”, ejecutado en los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná, en Cañete, entre febrero y diciembre de 1997 por el Centro Cultural de Desarrollo Educativo y Familiar (CECDEFAM); proyecto del cual fuimos supervisores externos en representación de la institución financiadora (FONCODES).

1.1. Resumen del proyecto

I. Denominación: “Impulsando nuestro desarrollo”

II. Datos generales

2.1. Localización: Zonas urbano – marginales de los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná de la provincia de Cañete, departamento de Lima.

2.2. Entidades responsables

2.2.1. De la ejecución:

- ONGD interesada
- Sedes operativas: Comités Coordinadores de los 25 centros educativos de los cinco distritos mencionados.

2.2.2. De la asesoría técnica:

- Ministerio de Salud, a través de la Dirección General de Programas de salud integral
- Ministerio de Educación, a través de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, a través de:
 - La Oficina Técnica y de Operaciones del Programa Nacional Wawa wasi
 - Oficina de Capacitación y difusión del Programa Nacional contra la violencia familiar y sexual.
- Organismos Públicos Descentralizados (Inabif, Coopop).
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo

2.2.3. De la evaluación y supervisión:

- ONGD ejecutora
- Comités Coordinadores de la red
- Comunidad educativa de las sedes beneficiadas

2.3. Instancias cooperantes:

- Centros educativos involucrados

- Instituciones educativas y de salud de cada distrito
- Estaciones radiales de San Vicente y Lunahuaná
- Estaciones retransmisoras de televisión en San Vicente
- Gobiernos locales
- Gremios y organizaciones distritales
- Oficina Central del Programa Nacional de Atención Alimentaria (PRONAA - Organismo descentralizado del Ministerio de la Mujer)

2.4. Duración:

Primer período: Iniciación (1 año y medio)

Segundo período: Expansión (1 año)

Tercer período: Generalización (1 año y medio)

2.5. Costo total del primer año del proyecto:

Aporte de la institución ejecutora: US.\$ 12 220 (18%)

Aporte de la comunidad: US. \$ 10 710 (16%)

Aporte de instituciones financieras: US. \$ 44 330 (66%)

Total: US. \$ 67 260

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

I. Denominación: “Impulsando nuestro desarrollo”

II. Fundamentación

La influencia que ejerce la familia en el desarrollo integral de los hijos se expresa, entre otras formas, en la tendencia de éstos a reproducir las actitudes y comportamientos observados al interior del hogar. Sin embargo, dado que la familia forma parte de un contexto social determinado, la naturaleza y calidad de las relaciones familiares reflejan, en mayor o menor grado, las características de dicho contexto. De ahí que toda propuesta de desarrollo socio-educativo deba tener en cuenta dichas características para garantizar su eficacia y viabilidad. Presentamos seguidamente un resumen de las mismas elaborado aplicando la metodología del marco lógico.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE PROBLEMAS

ZONA	PROBLEMA	CAUSAS	EFFECTOS	POTENCIALIDADES
Prov. de Cañete - San Vicente - Nueva Imperial - Imperial	<i>Bajos niveles de calidad de vida:</i> * Alto índice de pobreza (IP=30). * 79% habita en viviendas precarias. * 10,3% de viviendas hacinadas. * 10,1% de analfabetismo. * 23% de pobres (a) * 83,1% habita en viviendas precarias. * 15% viviendas hacinadas. * 10% de analfabetismo. * 31% de pobres (a) * 87% habita en viviendas precarias. * 17% de viviendas hacinadas. * 12% analfabetismo. * 33 % pobres (a) * 77% habita en viviendas precarias * 15,7% hogares hacinados * 11% analfabetismo.	* Insuficientes políticas de lucha contra la pobreza de efectos acumulativos. * Escasez de programas de alfabetización para la zona.	* Bajas condiciones de desarrollo local y familiar. * Deficiente desarrollo físico, intelectual y emocional de la persona. * Subestimación e inseguridad al ejercer el rol de padres de familia.	* Capacidad de integración social y económica al mercado. * Recursos eco- turísticos, vitivinícolas y agropecuarios. * Cultura folklórica y artesanal en progresivo desarrollo. * Programas de apoyo social en expansión progresiva.
Provincia de Cañete	<i>Presencia de elementos perturbadores de la dinámica familiar:</i> * Condiciones de pobreza exacerbaban relaciones intrafamiliares inarmónicas. * Incremento de la capacidad invasora de los MCM en la vida familiar, transmitiendo mensajes con alta carga de violencia.	* Ausencia de políticas y/o acciones sostenidas de formación para el mejoramiento del clima familiar. * Manejo de los MCM con fines lucrativos más que formativos.	* Refuerzo de la violencia social externa. * Inadecuada transferencia de patrones culturales foráneos. * Bloqueo de la comunicación familiar. * Pérdida de valores familiares.	* Presencia de un sistema de control de contenidos y horarios de programación (TV). * Labor de la iglesia y algunos entes privados contra el mal uso de los MCM y a favor de los valores familiar. * Min. Ed. impulsa la promoción de valores en los c.e.

Fuente: "Censos Nacionales: IX de Población y IV de Vivienda - 1993". Lima: INEI

(a): Datos para el año 1999 tomados de "Mapa de la Pobreza 2000". Lima: Foncodes, 2001

MATRIZ DE ANÁLISIS DE PROBLEMAS

ZONA	PROBLEMA	CAUSAS	EFFECTOS	POTENCIALIDADES
Provincia de Cañete	<i>Escasas oportunidades de desarrollo productivo laboral:</i> * 7,3% de PEA desempleada * 88% de PEA sin profesión u oficio. * Significativo porcentaje de la población labora en el sector primario (38% en activ.extract. y 36% como obreros).	* Inapropiadas políticas económicas de raíces históricas. * Carencia de recursos técnico- financieros para generar autoempleos productivos.	* Bajo nivel de ingresos. * Tendencia de los pp.ff. a reproducir esquema de dominac. – subordinación y a aplicar castigos físicos y psicológicos en sus familias.	* Implementación progresiva de programas laborales diversificados impulsados por el gobierno en la zona.
Prov. de Cañete Nueva Imperial Imperial Lunahuaná	<i>Deficientes condiciones de salud:</i> * 59% de viviendas carece de agua y 28% de desagüe. * 40,5% de mortalidad infantil * 19% de pobl. fem. con más de 6 hijos * 85% de viv. carece de agua potable. * 27,2% de desnutrición infantil (a) * 22% de pobl. fem. con más de 6 hij. * 53,7% de viv. carece de agua. * 24% de desnutrición infantil (a) * 18% de mujeres con más de 6 hijos. * 73% no dispone de agua. * 24% de desnutrición infantil (a) * 24% de mujeres con más de 6 hijos.	* Escaso impacto de las políticas de salud * Ausencia de políticas y/o acciones sostenidas de formac. para la salud in-tegral de la población. * Escasa capac. política, técn. y econ. de gob. loc. para implem. program. de instalación de redes públicas de agua y desagüe. * Escaso alcance de programas de paternidad responsable impulsados por el gbno. e inst. privadas.	* Vulnerabilidad a enfermedades infecto – contagiosas. * Práctica de estilos de vida irresponsables.	* Presencia de líderes con capacidad organizativa para solucionar problemas locales básicos. * Centros de salud locales en condiciones de desarrollar programas preventivos. * Centros de salud locales se están implementando técnica y económicamente para ejecutar programas de paternidad responsable. * Exist. de instituciones privadas y eclesiásticas promotoras de programas afines
Provincia de Cañete	<i>Escasos mecanismos de integración e inter – aprendizaje de las comunidades educativas:</i> * PP.FF. delegan en la escuela la responsabilidad casi total de la formación de sus hijos.	* Prioridad otorgada a actividades de subsistencia. * Escasas e ineficientes acciones desplegadas por los c.e. para favorecer un acercamiento sostenido entre famil. y escuela.	* Relación eventual entre familia y escuela. * Divergencia de objetivos educativos.	* Comunidad dispuesta a acoger programas impulsados por las instituciones si no interfieren el desarrollo de sus actividades de subsistencia.

Fuente: “Censos Nacionales: IX de Población y IV de Vivienda - 1993”. Lima: INEI.

(a): Datos para el año 1999 tomados de “Mapa de la Pobreza 2000”. Lima: Foncodes, 2001.

MATRIZ DE ARTICULACIÓN ENTRE PROBLEMAS,
CAUSAS O EFECTOS Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

PROBLEMAS	CAUSAS O EFECTOS	OBJETIVOS
1. Bajos niveles de calidad de vida	EFECTO: Bajas condiciones de desarrollo local y familiar.	Fin: “Contribuir al desarrollo familiar y local de los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná en la provincia de Cañete”.
2. Presencia de elementos perturbadores de la dinámica familiar.	CAUSA: Ausencia de políticas y/o acciones sostenidas de formación para el mejoramiento del clima familiar.	Objetivo General: “Potenciar las capacidades formativas y productivo- laborales de los padres y madres de los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná”. Objetivo Específico N°1: “Crear una red de Escuelas de Padres que fomente la co – responsabilidad socio- política y educativa entre familia, escuela y comunidad”. Objetivo Específico N°2: “Favorecer el mejoramiento cualitativo de las relaciones intra-familiares y la práctica comprometida de valores afines a una cultura de paz en el entorno familiar de los participantes”.
3. Escasas oportunidades de desarrollo productivo - laboral.	CAUSA Carencia de recursos técnico - financieros para generar auto-empleos productivos	Objetivo Específico N° 3: “Contribuir al mejoramiento - a corto o mediano plazo – de los ingresos y condiciones de vida de los padres y madres de familia, a través de la práctica de opciones productivo - laborales que respondan a sus intereses y a los requerimientos locales”.
4. Deficientes condiciones de salud	CAUSA: Ausencia de políticas y/o acciones sostenidas de formación para el mejoramiento de las condiciones de salud integral de la población.	Objetivo Específico N° 4: “Desarrollar capacidades que permitan a los participantes mejorar el nivel nutricional de sus familias, prevenir y controlar enfermedades infecto – contagiosas y proteger el medio ambiente”. Objetivo Específico N° 5: “Elevar el nivel de conciencia de los padres y madres de familia sobre la importancia de asumir una paternidad responsable como alternativa para garantizar el equilibrio psico – social, afectivo y económico de la familia”.

PROBLEMAS	CAUSAS O EFECTOS	OBJETIVOS
5. Escasos mecanismos de integración e inter – aprendizaje de las comunidades educativas.	CAUSA: Escasas y/o ineficientes acciones desplegadas por los c.e. para favorecer un acercamiento sostenido entre familia y escuela.	Objetivo Específico N° 6: “Crear redes de soporte integradas por el personal responsable de la ejecución de las acciones en los centros educativos beneficiados, a fin de posibilitar la sostenibilidad social del proyecto”.

Los cuadros anteriores permiten visualizar la pertinencia de implementar Escuelas de Padres para atacar las causas de varios de los problemas identificados y aminorar los efectos de aquél cuyas raíces son de naturaleza estructural.

Por otro lado, la conexión entre familia y sociedad exige mayor apertura y participación de la primera en el desarrollo social, a la vez que obliga a la sociedad a cumplir con promover a la familia. En virtud de su función social (Capella, 1985: 25), las familias están llamadas a ejercer una intervención política expresada en la defensa de sus derechos y deberes ante el Estado y en la toma de conciencia de su responsabilidad y capacidad para la transformación de la sociedad.

Principios orientadores

Si bien la educación formal ha desarrollado iniciativas que responden a las necesidades y expectativas de los sectores menos favorecidos, el sistema no formal es el más relacionado con el concepto de *educación permanente* – reivindicado en la 3ra. Conferencia Internacional de Tokio sobre Educación de Adultos de 1972 como el derecho fundamental de la persona a “aprender y seguir aprendiendo” (Unesco: 2000) - y, por tanto, con el concepto de educación de adultos. Al interior de ésta, rescatamos los fundamentos de la *Educación Popular* por proponer la revalorización del ‘saber’ de estos sectores, el respeto y enriquecimiento de su propia cosmovisión y el refuerzo de su identidad y cohesión como grupo social con capacidad de auto – determinarse.

Particularmente, resulta valioso el respeto que esta corriente fomenta a la capacidad de elección, acción y transformación del medio por parte del adulto – padre de familia asumiéndolo como protagonista de un proceso formativo que debe tener en cuenta las características de su realidad histórico – social y su historia personal de vida para facilitar lo que Jara (1996) denomina una ‘apropiación múltiple’ de elementos teóricos, metodológicos y técnicos que estimulen su auto- formación continua.

Paralelamente, la *Educación para la Paz* permite orientar las acciones educativas hacia la búsqueda de la paz como utopía posible, a través de la sensibilización e intervención ante la violencia externa generadora de injusticia, marginación y exclusión social y los factores internos derivados de la anterior, que originan los conflictos e impiden consolidar la paz en su agente principal: el ser humano.

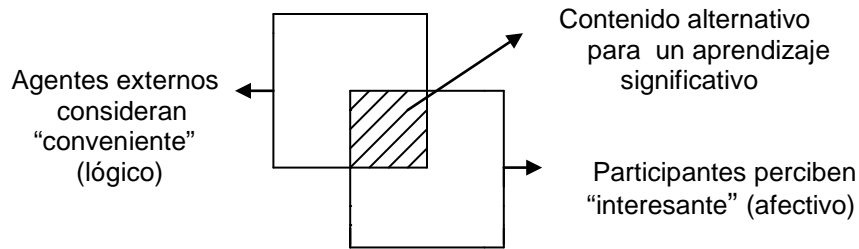
Su finalidad es promover un estilo de vida - cultura de paz - que refleje respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad; que ponga en primer plano a los derechos humanos, el rechazo a todo tipo de violencia y la adhesión a los principios de justicia, libertad, solidaridad y tolerancia (Fundación Cultura de Paz: 2001).

En la praxis concreta de una Escuela de Padres, reconocer estos elementos supone conciliar – como precisa Calero (2000) - dos tipos de demandas:

- lo que al padre/ la madre de familia *le interesa aprender* (aprendizaje deseado)
- lo que el padre / la madre de familia *debe aprender* (conocimiento conveniente)

Ambas demandas se concilian a través de un factor articulador: lo que el padre / la madre de familia *puede aprender* (según sus conocimientos y experiencias previas, las habilidades y capacidades adquiridas, sus motivaciones, etc.). Para ello, proponemos organizar los contenidos, actividades y tareas en torno a dimensiones, ejes y líneas temáticas (Fe y Alegría: 2000) que constituyan verdaderos centros de interés, en cuya conformación intervengan los participantes y que, al combinar lo que los agentes externos interpretan como “conveniente” con lo que los padres perciben

como “interesante”, den lugar a contenidos significativos estructurados en función de criterios lógicos y afectivos.



Fuente: Calero (2000)

Frente a situaciones y contenidos significativos, el participante está en capacidad de procesar nueva información, organizarla, clasificarla, enriquecerla y realizar generalizaciones aplicables a su quehacer cotidiano. Estamos contemplando por ello acciones formativas, integradoras y productivo – laborales teniendo en cuenta los dos principios en los que se fundamenta la praxis de la educación de adultos (Adam: 1977, citado por Castro Pereira: 1999):

- a) *La participación.*- Entendida como la acción de tomar decisiones en conjunto, además de compartir e involucrarse en un proyecto común, indagando, explicando y revisando información para analizarla y enriquecerla con los propios aportes.
- b) *La horizontalidad.*- Porque el facilitador y el participante poseen características cualitativas comunes (adulthood, experiencia) aunque ciertas diferencias físicas y psicológicas que repercuten en la conducta observable (características cuantitativas). Supone una relación compartida de actitudes y compromisos que propician el respeto, la valoración y el aprendizaje recíproco.

Aspirando a constituirse en referente válido para realidades socioculturales similares, nuestra propuesta buscará incrementar las capacidades y los recursos de las familias para impulsar el desarrollo individual y local, a través de mecanismos que favorezcan un acercamiento progresivo, sostenido y co-responsable entre padres y centros, que

incentive a ambos a reconocer, revalorar y/o potenciar sus capacidades formativas desde la propia cultura y posición.

Como precisamos en el capítulo IV de la segunda parte de esta tesis, si bien existen programas similares ofertados por instituciones no escolares en el ámbito de ejecución, éstos son no sólo escasos (5), sino cortos y unidimensionales – centrados en el enfoque de capacitación – lo que reduce su capacidad de auto – gestión, sostenibilidad e impacto. En contraste, éste será un proyecto multidimensional y, aunque cuente con una estructura orientadora básica, será esencialmente flexible y promoverá la participación de las comunidades educativas, concediendo un rol activo a los participantes en el diseño, programación, gestión y evaluación del proyecto.

Estamos focalizando nuestra propuesta en los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná, por criterios de proximidad geográfica, por poseer características socio- económicas y culturales que difieren cualitativamente de las provincias de Lima y para facilitar la articulación de las Escuelas de Padres en una red dinamizadora e integradora, que supere la atomización de experiencias generada en el proyecto “Capacitación de Padres de Familia” desarrollado en el año 1997 en dichas zonas. Una red por las posibilidades que ofrece para activar el entramado social articulando potencialidades para afrontar las carencias (Jaraiz: 2000) y conformar verdaderas “organizaciones de aprendizaje” (Senge: 1995), es decir, unidades abiertas y flexibles, que aprenden colaborativamente a partir de las relaciones que establecen entre sí y con el entorno, haciendo uso de diversos recursos comunicativos, entre ellos internet.

A nivel metodológico, el proyecto se ha diseñado aplicando el marco lógico por facilitar la verificación permanente de la coherencia interna del proyecto durante su formulación, planteando parámetros referenciales para ejecutar y evaluar el proyecto. En el anexo N° 19 presentamos matrices simplificadas que sintetizan el proceso de planificación del proyecto.

III. Objetivos y metas

Objetivo General: Potenciar las capacidades formativas y productivo- laborales de los padres y madres de los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná.

Objetivos Específicos:

- 1.- Crear una red de Escuelas de Padres que fomente la co – responsabilidad socio-política y educativa entre familia, escuela y comunidad.
- 2.- Favorecer el mejoramiento cualitativo de las relaciones intra-familiares y la práctica comprometida de valores afines a una cultura de paz en el entorno familiar de los participantes.
- 3.- Contribuir al mejoramiento - a corto o mediano plazo – de los ingresos y condiciones de vida de los padres y madres de familia, a través de la práctica de opciones productivo - laborales que respondan a sus intereses y a los requerimientos locales.
- 4.- Desarrollar capacidades que permitan a los participantes mejorar el nivel nutricional de sus familias, prevenir y controlar enfermedades infecto – contagiosas y proteger el medio ambiente.
- 5.- Elevar el nivel de conciencia de los padres y madres de familia sobre la importancia de asumir una paternidad responsable como alternativa para garantizar el equilibrio psico – social, afectivo y económico de la familia.
- 6.- Crear redes de soporte integradas por el personal responsable de la ejecución de las acciones en los centros educativos beneficiados, a fin de posibilitar la sostenibilidad social del proyecto.

Metas Cualitativas

- 1.- Redes distritales de Escuelas de Padres que socializan información y recursos y generan espacios integrativos de inter- aprendizaje para las comunidades educativas involucradas
- 2.- Padres y madres de familia responsables que establecen interrelaciones positivas y aplican criterios para el mejoramiento de la salud familiar en sus hogares.
- 3.- Familias que mejoran progresivamente sus condiciones de vida gracias a la generación de auto- empleos productivos.
- 4.- Comunidades educativas integradas y co- responsables en la formación integral de los niños y adolescentes.

METAS CUANTITATIVAS DEL PROYECTO POR PERÍODO

Metas	Período			Segundo(1 año)			Tercero (1 año y medio)			
	Primero (1 año y Medio)	PP.FF	Grup	C.E	PP.FF	Grup	C.E.	PP.FF	Grup	C.E
De atención de pp.ff.										
Mala	20	2	1	90	9	3	300	30	6	
San Vicente	20	2	1	50	5	2	120	12	3	
Imperial	20	2	1	80	8	3	180	18	4	
Nueva Imperial	20	2	1	90	9	3	300	30	6	
Lunahuaná	20	2	1	90	9	3	300	30	6	
Total	100	10	5	400	40	14	1200	120	25	
De capacitac. de moderad.										
Mala	30grp.x2prof=60			30grp.x2prof=60			30grp.x2prof=60			
San Vicente	12grp.x2prof=24			12grp.x2prof=24			12grp.x2prof=24			
Imperial	18grupx2prof=36			18grupx2prof=36			18grupx2prof=36			
Nueva Imperial	30grupx2prof=60			30grupx2prof=60			30grupx2prof=60			
Lunahuaná	30grupx2prof=60			30grupx2prof=60			30grupx2prof=60			
Total	240			240			240			
De capacitac. de coordinad.										
Mala	4			12			24			
San Vicente	4			8			12			
Imperial	4			12			16			
Nueva Imperial	4			12			24			
Lunahuaná	4			12			24			
Total	20			56			100			

METAS CUANTITATIVAS DEL PROYECTO POR PERÍODO

Metas \ Período	Primero (1 año y medio)	Segundo(1 año)	Tercero (1 año y medio)
De ejecución (*) - Formativas: Esc. de Padres (por c.e.): - Complementarias: Espacios de convivencia * Institucionales * En redes distritales Jornadas de interaprendizaje * En las redes distritales * En la red provincial	10grup.x1ses.x 5m=50 1mx5cex5m= 25 0 0 0	40grupx1sesx8m=320 1mx14cex8m=112 1xañox5distr. = 5 1xsemtrx2sx5dist=10 1x año= 1	120gr.x1sesx12m=1440 1mx25cex8m=200 1xañox5distr. = 5 1xsemtrx2sx5dist=10 1x año= 1
De instalación de talleres laborales (por distrito) Mala San Vicente Imperial Nueva Imperial Lunahuaná Total	2 2 2 2 2 10	6 6 6 6 6 30	0 0 0 0 0 0
De capacitación productiva (por grupo de capacitación)	15 particip.x grupo x10 tall x 1 turno=150	15 particip.xgrupo x 30 tall x 1 turno =450	15 particip.xgrupo x 30 tall x 1 turno =450
De producción Prototipo guía de moderador Prototipo separata coordinad. Prototipo encartes para pp.ff. Prototipo afiches de difusión Prototipo afiches de motivac. Prototipo boletines electrónic.	1 1 5 1 6 6	- 1 12 - 6 6	- 1 18 - 6 6
De impresión Guías para moderadores Separatas para coordinador. Encartes para pp.ff. Afiches (difusión – inicial) Afiches (motivación periódica) Boletines impresos	300 20 100ppff x 5=500 5mx50afchx5sed=1250 6prototx10ejmplx2bimtrex5ce=600 6prototx200ejmx2bimx5ce = 12000	-- 56 400ppff.x12= 4800 -- 6protoripx10ejmplx6bimtrex14ce=5040 6prototipx200ejmx6bimx14ce= 100800	-- 100 1200pp.ffx18= 21 600 -- 6prototipx10ejmplx6bimtrex25ce=9000 6prototipx200ejmx6bimx25ce= 180000
De promoción (por sede) - Audiciones radiales - Entrevistas televisivas - Boletines electrónicos	16 10 6prototipx5cex2m= 60	12 6 6prototipx14cex9m= 756	12 6 6prototipx25cex9m= 1350

(*) Las metas de ejecución correspondientes a las sesiones tutoriales, los círculos de reflexión y las sesiones de capacitación productiva, serán definidas en función de la decisión de los usuarios respecto a su frecuencia.

METAS CUANTITATIVAS DEL PROYECTO POR PERÍODO

Metas	Período	Primero (1 año y medio)	Segundo(1 año)	Tercero (1 año y medio)
De ocupación				
- <u>Equipo permanente:</u>				
En ente ejecutor:				
* Planificador		1	1	1
* Coordinador–supervisor		2	2	2
* Consultor – asesor		1	1	1
* Psicólogo investigador		3	3	3
* Capacitador de moderador.		1	1	1
* Asistente de capacitación		1	1	1
* Asistente contable		1	1	1
* Secretaria		1	1	1
- En sedes:				
* Coordinadores de red		4 x 5ce =20	4x14ce=56	4x25ce=100
* Moderador		10	40	120
* Capacitadores en diversas opciones laborales (a)		10	30	30
De ocupación				
- <u>Pnal. de apoyo periódico</u>				
* Docentes especialistas en:				
Educación familiar		1	2	2
Educación de adultos		1	2	2
Educación en valores		1	2	2
* Psicólogo Educacional		1	2	2
* Médico salubrista		1	1	1
* Médico Pediatra		1	5	5
* Enfermero (a)		1	1	1
* Nutricionista		1	1	1
* Sociólogo		5	5	5
* Administrador de empresas		5	5	5

(a) Las opciones laborales serán definidas por los usuarios.

METAS DE ATENCIÓN Y CAPACITACIÓN POR PERÍODO SEGÚN NIVEL

Período Metas	Primero (1 año y medio)				Segundo (1 año)				Tercero (1 año y medio)			
	Inic	Prim	Sec	T	Inic	Prim	Sec	T	Inic	Prim	Sec	T
De atención de pp. ff.												
Mala	-	20	-	20	-	60	30	90	60	150	90	300
San Vicente	-	-	20	20	-	30	20	50	30	60	30	120
Imperial	20	-	-	20	50	30	-	80	80	70	30	180
Nueva Imperial	20	-	-	20	50	20	20	90	120	100	80	300
Lunahuaná	-	20	-	20	30	40	20	90	80	150	70	300
Total	40	40	20	100	130	180	90	400	370	530	300	1200
De capacitac. de moderador.												
Mala	12	30	18	60	-	-	-	-	12	30	18	60
San Vicente	6	12	6	24	-	-	-	-	6	12	6	24
Imperial	16	14	6	36	-	-	-	-	16	14	6	36
Nueva Imperial	24	20	16	60	-	-	-	-	24	20	16	60
Lunahuaná	16	30	14	60	-	-	-	-	16	30	14	60
Total	74	106	60	240	-	-	-	-	74	106	60	240

IV. Descripción sustantiva del proyecto

El proyecto se desarrollará en tres períodos, el primero y el tercero de un año y medio de duración y el segundo de un año. En el primero, las acciones se llevarán a cabo en cinco centros educativos –uno por sede, que serán los centros- base de cada distrito - para extenderse en el siguiente período a 9 centros más e incorporar luego a 11, haciendo un total de 25.

Una de las características principales del proyecto es la conformación de redes de Escuelas de Padres, que se caracterizarán por:

- * Compartir un conjunto de objetivos, una estrategia de formación - capacitación y una estrategia articulada de difusión.
- * Permitir la socialización periódica de experiencias e información entre los agentes involucrados (a través de medios personales y a distancia).

- * Facilitar la cooperación, el intercambio y la retroalimentación en torno al diseño, el desarrollo y la evaluación de las acciones.
- * Poseer un sistema articulado de coordinación y supervisión.
- * Permitir la movilización de recursos humanos (personal capacitador, supervisores, coordinadores) y materiales (módulos de capacitación productiva, materiales impresos para padres, moderadores) según las necesidades al interior de cada distrito.

Para ello existirá un Comité Coordinador por centro educativo y cinco Comités Coordinadores Distritales, que funcionarán en los centros – base de cada sede, uno de los cuales será el Comité Central de la red.

Cada Comité estará conformado por: un docente (puede ser o no moderador), un padre de familia (que sea o no usuario de las Escuelas de Padres), un alumno (con capacidad de liderazgo y seleccionado a partir de los últimos grados de primaria) y un directivo (o un representante que designe).

La red contemplará tres niveles de coordinación: institucional, intra- distrital e inter- distrital. A nivel institucional, cada Comité Coordinador programará, organizará y supervisará las acciones formativas, de capacitación y de integración inherentes al proyecto. En lo referente a las acciones intra- distritales, los Comités coordinarán el desarrollo de las actividades de motivación, integración y difusión del proyecto al interior de cada distrito, mientras que la coordinación inter - distrital supondrá el uso de canales de comunicación entre homólogos de los cinco Comités Distritales para organizar y supervisar las acciones de motivación, integración y difusión del proyecto entre distritos; así por ejemplo:

- * Los padres de familia de los cinco Comités Distritales podrán asumir la planificación, organización y supervisión de concursos periódicos para el diseño de afiches de motivación /sensibilización – que convoquen la participación de alumnos y personal externo - así como la organización, difusión y supervisión de acciones de

beneficio comunal producto de los círculos de reflexión socio – política, entre otras.

* Lo directivos (o sus representantes) podrán organizar diversos tipos espacios de convivencia y jornadas de inter- aprendizaje a nivel de la red, incluyendo aquellos destinados a la entrega de estímulos periódicos a los moderadores, directivos y padres participantes en las Escuelas de Padres, que hayan demostrado mayor interés e identificación con los fines del proyecto.

* Los docentes y alumnos se encargarán de la elaboración e intercambio de boletines electrónicos mensuales y otros eventos virtuales que reporten los alcances y limitaciones del proyecto en sus respectivas sedes, la difusión de los eventos de integración interdistritales, etc. Además, podrán difundir los resultados de los eventos anuales organizados para la entrega de estímulos a los moderadores, directivos y padres participantes en las Escuelas de Padres.

4.1. Componentes del proyecto

En el desarrollo del proyecto se contemplan cinco componentes: técnico, educativo, productivo, administrativo y económico, que pasamos a describir.

a) Componente Técnico

Referido al proceso de gestión del proyecto (toma de decisiones) durante las etapas de planificación, organización, implementación, desarrollo y evaluación del proyecto. Este componente tiene un carácter “decisorio” a diferencia de los restantes que son mas bien “operativos”.

b) Componente Educativo

Comprende cuatro áreas: capacitación de moderadores, capacitación de coordinadores de la red, formación de padres / madres de familia, e integración.

1.- Area: Capacitación de los miembros de los Comités Coordinadores.- Dirigida a 100 interesados, cuatro por centro educativo: un docente (moderador o no), un padre o madre de familia(usuario o no de las Escuelas de Padres), un directivo y un alumno. Se desarrollará a través de sesiones – taller presenciales que totalicen 18 horas, a lo largo de tres semanas, complementadas con sesiones a distancia empleando recursos informáticos. Las dimensiones a trabajar serán: humana, de gestión y socio- política, con los ejes y líneas temáticas que se proponen seguidamente.

DIMENSIÓN	EJES	LÍNEAS TEMÁTICAS
Humana	<ul style="list-style-type: none"> * Persona * Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> * Autoestima e identidad * Habilidades sociales * Clarificación de valores
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> * Coordinador * Escuelas de Padres * Interacciones educativas 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunicación * Liderazgo y toma de decisiones * Supervisión de proyectos
Socio-política	<ul style="list-style-type: none"> * Realidad social * Interacciones comunitarias 	<ul style="list-style-type: none"> * Violencia y sociedad * Paz y desarrollo * Ciudadanía, democracia y canales de participación * Propuestas de desarrollo local

Las dimensiones definidas apuntarán a desarrollar las competencias del futuro coordinador en su calidad de persona y ser trascendente, en tanto comunicador y supervisor del proyecto al interior de su centro y de la red distrital y como agente comprometido con su realidad y con el mejoramiento de la misma.

2.- Area: Capacitación de moderadores.-

Dirigida a 240 interesados, de preferencia docentes aunque se promoverá la participación de padres líderes, deseosos de participar en el proyecto. Estará a cargo de personal especializado, con experiencia en este tipo de acciones. Se desarrollará durante tres meses, a través de jornadas presenciales de 6 horas semanales de duración,

complementadas con sesiones a distancia.

Se trabajarán tres dimensiones: humana, pedagógica y socio – política, a través de las cuales se promoverá la revalorización de la práctica educativa en tanto proceso investigativo – más que como conjunto de técnicas aplicativas – en el cual el docente investiga, reflexiona y cuestiona sobre y en la acción educativa para transformarla y transformar su realidad. Las dimensiones, ejes y líneas temáticas serán:

DIMENSIÓN	EJES	LÍNEAS TEMÁTICAS
Humana	<ul style="list-style-type: none"> * Persona * Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> * Autoestima e identidad * Habilidades sociales * Clarificación de valores
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> * Educador * Formación de padres de fam. * Interacciones educativas 	<ul style="list-style-type: none"> * Lineamientos teóricos inspiradores (Educación de Adultos, Educación Popular y Educación para la Paz) * Escuelas de Padres * Metodología de la Educación de Adultos * Educación familiar * Educación para la salud * Educación en valores
Socio-política	<ul style="list-style-type: none"> * Realidad social * Interacciones comunitarias 	<ul style="list-style-type: none"> * Violencia y sociedad * Paz y desarrollo * Ciudadanía, democracia y canales de participación * Propuestas de desarrollo local

La primera dimensión se orientará a evaluar y desarrollar las competencias humanas y espirituales del futuro moderador como persona que se conoce, se valora y valora a los demás en sus diferencias, y también como ser humano con capacidad de amar, de servir y de asumir un compromiso con su propio crecimiento.

La segunda dimensión apunta mas bien al desarrollo de las competencias pedagógicas

para el trabajo con adultos desde la perspectiva de la Educación Popular y la Educación para la Paz. Promoverá la evaluación y enriquecimiento teórico-metodológico de la práctica docente, que redunde en una adecuada planificación, organización, desarrollo y evaluación del proceso educativo, la creación de un clima educativo positivo, el empleo efectivo de estrategias organizativas y metodológicas y el uso creativo de recursos didácticos, entre otros.

Si bien los tres ejes que integran la dimensión “pedagógica” son atendidos desde las tres primeras líneas temáticas propuestas, el eje “formación de padres de familia” requiere brindar criterios y estrategias para el tratamiento de temas específicos de interés de los padres que pueden organizarse en tres líneas adicionales:

* *Educación familiar.*- Referido a temas como paternidad responsable, desarrollo del niño y adolescente, autoridad y disciplina, violencia familiar, trastornos de la conducta social y otras que oportunamente elijan los padres de familia y moderadores.

* *Educación para la salud.*- Comprende temas como nutrición, prevención de enfermedades infecto – contagiosas, primeros auxilios y saneamiento ambiental, previéndose incluir otras que soliciten los padres y moderadores.

* *Educación en valores.*- Línea orientada a identificar y analizar la presencia de valores y antivalores en la vida familiar y social cotidiana para estimular la adhesión a principios y la práctica de conductas afines a una cultura de paz.

La tercera dimensión (socio – política) de la capacitación de moderadores, pretende generar la reflexión, evaluación y desarrollo de competencias socio – políticas para un análisis e interpretación objetiva de la realidad que concluya en un compromiso concreto para la transformación social a través del planteamiento de propuestas de solución a problemas de la localidad.

3.- Area: Formación de padres y madres de familia.- Dirigida a 1200 padres/ madres

de familia, esta área busca promover el autoconocimiento, la reflexión y la adquisición de nuevas competencias referidas al desarrollo de los participantes en su condición de ser trascendente, padre o madre de familia y agente de transformación social. Estos aspectos serán trabajados a través de cuatro dimensiones: humana, familiar, socio – política y productivo – laboral. Los temas específicos se definirán según los intereses de los padres, como se indicará más adelante.

ESPACIO	DIMENSIÓN	EJES	LÍNEAS TEMÁTICAS
Sesiones formativas	Humana	<ul style="list-style-type: none"> * Persona * Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> * Autoestima e identidad * Habilidades sociales * Clarificación de valores
	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> * Padres educadores * Salud familiar * Relaciones familiares 	<ul style="list-style-type: none"> * Educación familiar en valores * Educación para la salud
Círculos de reflexión socio-política	Socio-política	<ul style="list-style-type: none"> * Realidad social * Interacciones comunitarias 	<ul style="list-style-type: none"> * Violencia y sociedad * Paz y desarrollo * Ciudadanía, democracia y canales de participación * Propuestas de desarrollo local
Talleres productivo-laborales	Productivo-laboral	<ul style="list-style-type: none"> * Microempresa * Habilidades productivas 	Talleres de diversas opciones laborales (definidas según los intereses de los beneficiarios).

Los ejes y finalidad de la primera y la tercera dimensión son los mismos que sus similares del área de capacitación de moderadores y de coordinadores, mientras que la dimensión socio- política tiene como característica su concreción a través de:

* Espacios autodirigidos de reflexión y análisis sobre temas de actualidad o problemas locales y nacionales (círculos de reflexión socio- política) que, con la periodicidad que los padres decidan, convoquen la participación de agentes representativos de cada localidad, así como de especialistas en temas políticos, organizativos, legales, etc. A partir de ello se deberán generar acciones de trabajo co-

munal organizado en beneficio local.

La segunda dimensión (familiar) promoverá la formación de ambientes socio – emocionalmente edificantes, sensibilizando a los participantes frente a la violencia real o potencial en todas sus manifestaciones. Para ello, se favorecerá el análisis de las propias vivencias y la incorporación de nuevos conocimientos en torno a dos líneas temáticas básicas:

- * Educación familiar en valores.- Que comprende los temas mencionados en las líneas “educación familiar” y “educación en valores” del área de capacitación de moderadores.
- * Educación para la salud.- Cuyo propósito será la reorientación de costumbres deficientes, incidiendo en la adopción de hábitos alimenticios y de higiene personal, conservación de alimentos, eliminación de productos de desecho y cuidado del medio ambiente. Comprende los temas mencionados en la línea de igual nombre del área de capacitación de moderadores.

Las dos primeras dimensiones (humana y familiar) serán abordados a través de:

- * Un taller mensual por cada grupo de padres, a cargo del moderador, miembros de la comunidad educativa con formación superior (psicólogos, trabajadores sociales) o especialistas invitados. En ellos se desarrollará el plan formativo previamente definido por cada grupo de estudio, según sus intereses y necesidades. Se promoverá una dinámica eminentemente activa, centrada en el usuario, interviniendo éste en el diseño, ejecución y evaluación de las sesiones.
- * Sesiones tutoriales personalizadas a cargo del moderador del grupo, de realización periódica y paralela o intercalada con los talleres formativos. Permitirán atender problemáticas específicas propias del nivel, grado y edad de sus hijos.

Por su parte, la dimensión productivo – laboral tiene como finalidad incentivar la capacidad de gestión productiva de los padres para la generación de auto - empleos, que les permita a corto plazo mejorar sus ingresos y condiciones de vida.

Está conformada por dos ejes: Microempresa y Habilidades Productivas. Para el primero, los participantes recibirán orientación técnica y legal referida a la conformación de micro- empresas a cargo de personal competente. El segundo eje supone una capacitación productiva, a través de talleres cuya naturaleza será definida previamente por los propios interesados y a los cuales éstos podrán acceder a un costo simbólico mensual.

4.- Area de integración.- Tiene la intención de promover la captación y motivación de personas interesadas en participar en el proyecto, así como favorecer el intercambio de experiencias en la comunidad educativa. Está conformada por dos dimensiones: Motivadora y Formativa, cada una de las cuales se concreta en un tipo de espacio:

DIMENSIÓN	ESPACIO
Motivadora	* De convivencia
Formativa	* Jornadas de inter – aprendizaje

* Espacios de convivencia: Contemplan la realización de excursiones, concursos, festivales, expo - ferias y todo tipo de eventos recreativos, artísticos, culturales y/o de promoción comunitaria, que involucren a padres, hijos y docentes durante y/o al cabo de las cuales se promueva la reflexión en torno a valores familiares y sociales. Estas acciones serán organizadas y promovidas mensualmente por los Comités Coordinadores distritales y anualmente a nivel de red provincial.

* Jornadas de interaprendizaje.- Organizado semestralmente por cada Comité Coordinador Distrital y anualmente en la red conformada por los cinco distritos, con el fin

de propiciar el intercambio de experiencias, logros y dificultades entre familias y docentes participantes en el proyecto.

C.- Componente Productivo

Este componente del proyecto alude a los procesos y productos del diseño e impresión de los materiales a utilizar en la capacitación de moderadores y coordinadores, en la formación de padres de familia y en la difusión del proyecto. Comprende las siguientes líneas de producción:

- * *Guía para moderadores.*- Para fines de la capacitación de estos agentes. Les servirán de referencia para la organización y el desarrollo temático de las sesiones.
- * *Encartes para padres/madres de familia.*- Serán volantes o lengüetas que sintetizen lo trabajado en las sesiones (material de refuerzo), de naturaleza coleccionable.
- * *Separatas.*- Para capacitar a los miembros de los Comités Coordinadores de la red.
- * *Afiches.*- Antes del inicio de las acciones formativas tendrán fines de difusión para luego ser de emisión bimensual con fines de motivación, sensibilización y difusión de mensajes referidos a determinados temas. Su diseño será seleccionado mediante concursos que convoquen a padres de familia, alumnos y personal externo.

Las guías, encartes y separatas serán elaborados sobre la base de las necesidades y expectativas de los futuros beneficiarios con el asesoramiento técnico e interdisciplinario de profesionales externos. En estos materiales, así como en los afiches, se priorizará la calidad y pertinencia de los contenidos antes que su presentación externa formal.

**Boletines impresos.*- También de publicación bimensual, intercalado con los afiches, pero elaborados por alumnos y docentes. Su finalidad será difundir las actividades

formativas, productivo- laborales y de integración realizadas y los cambios o mejoras percibidas en los padres, hijos y familias involucradas en el proyecto.

* *Boletines electrónicos.*- De emisión permanente (mínima mensual). Tendrán la misma finalidad que los boletines impresos pero se publicarán en una página Web, cuya creación estará a cargo de personal competente que labore o se esté formando en algún instituto de formación técnica del entorno del centro – base Coordinador de la Red. Esta página será realimentada periódicamente desde los centros educativos beneficiados y permitirá, además de complementar la capacitación de coordinadores y moderadores, que docentes y alumnos se interconecten con sus pares en todos los centros con acceso a internet e intercambien comentarios, experiencias y planteen sugerencias en torno a las acciones ejecutadas, participando en eventos virtuales e ingresando a sitios referidos a programas de Escuelas de Padres a nivel nacional e internacional.

d) Componente Administrativo

Referido a los trámites, coordinaciones y gestiones requeridas para el desarrollo de los otros componentes (administración de recursos humanos, materiales y tiempo).

e) Componente Económico

Alude a las acciones relativas al manejo presupuestal.

4.2. Estrategia operativa

Organizaremos las acciones considerando las tres etapas del ciclo vital del proyecto con fases al interior de cada una de ellas.

a) Etapa de formulación (cuatro primeros meses).- Comprende cuatro fases:

Fase N° 1: Planificación y organización.- Se inicia con la selección y contratación de los profesionales más idóneos que integrarán el equipo permanente del proyecto, teniendo en cuenta su perfil académico- profesional y experiencia en cargos similares, culminando con la asignación de funciones y plazos, la definición de un cronograma específico de trabajo y la conformación de equipos por actividades. Comprende el diseño de diversos productos, con la presencia de representantes directos de la población – objetivo, tales como:

- * Un perfil del proyecto
- * Un programa (referencial) de capacitación de moderadores (inicial y de refuerzo).
- * Una estrategia específica de difusión del proyecto por distrito
- * Un plan operativo anual y planes diversificados anuales (uno por sede)
- * Un plan de evaluación de proceso y final para el proyecto

Fase N° 2: Reconocimiento físico de las sedes y selección de centros.- Referida a la identificación de los 25 centros educativos beneficiarios (en promedio, pues este número estará supeditado a la meta de grupos de padres a atender por distrito) y la selección de 5 centros – base (uno por distrito) - en virtud de su capacidad instalada, su mayor cobertura y accesibilidad a recursos informáticos – para que constituyan las sedes de los Comités Coordinadores distritales. También se identificarán posibles locales comunales para el funcionamiento de los talleres productivos.

Fase N° 3: Identificación de intereses y necesidades formativas y de capacitación de los posibles usuarios.- Supone la aplicación de encuestas y focus group a una muestra representativa de padres/ madres y docentes de zonas urbano – marginales previamente seleccionadas en cada distrito, para conocer sus demandas e intereses específicos. Ello permitirá orientar la elaboración de los materiales para padres y moderadores, así como definir la oferta de talleres por distrito.

Fase N° 4: Captación de financiamiento, donaciones y préstamos.- Supone la

presentación del perfil de proyecto formulado, a entidades nacionales y/o extranjeras, con el fin de obtener financiamiento, así como la realización de coordinaciones para la captación de donaciones y préstamos (de material audio – visual, etc.) para el presente proyecto.

b) Etapa de implementación (quinto a décimo tercer mes): Comprende diversas fases, muchas de ellas de desarrollo simultáneo:

Fase N° 1: Coordinaciones inter- institucionales.- Tendrán un carácter permanente y se realizarán entre la institución ejecutora y las siguientes instancias:

- * Ministerios, instituciones y personas vinculadas al sector salud, educación, trabajo, justicia (defensa de los derechos individuales y sociales), así como a la actividad política; para contar con su apoyo técnico así como para la posible provisión de personal que participe en las actividades formativas y culturales previstas.

- * Emisoras locales y establecimientos públicos o privados, para canalizar su colaboración con las acciones de difusión del proyecto.

- * Personal directivo, docentes y coordinadores del proyecto en cada centro, para prever la organización, ejecución y monitoreo de las acciones formativas, productivo – laborales y de integración.

Fase N° 2: Difusión del proyecto.- A realizarse a través de afiches y promociones en los centros de salud, municipalidades, parroquias, mercados, farmacias, locales comunales y medios de comunicación - especialmente radio y televisión locales - para difundir los fines del proyecto y sus principales características.

Fase N° 3: Organización de las redes distritales.- Se inicia con la inscripción y selección de personal que participará en el proyecto en calidad de moderador, miembro del Comité Coordinador o como usuario de las Escuelas de Padres. Luego

se conformarán los Comités Coordinadores por cada centro y distrito. La función de los Comités será la de nexo que facilite las coordinaciones entre la institución ejecutora y cada institución educativa, además de participar en la evaluación permanente de proyecto.

Fase N° 4: Elaboración e impresión de materiales- Comprende el diseño de los contenidos de las guías para moderadores y encartes para padres, por un equipo de psicólogos- investigadores teniendo como referencia las dimensiones, ejes y líneas temáticas sugeridas en el presente documento, y las necesidades e intereses de los posibles usuarios (identificadas en la fase N° 3 de la etapa de formulación). Esta fase incluye también la diagramación, digitación e impresión de los citados materiales.

Fase N° 5: Realización de talleres de capacitación de coordinadores.- Dirigidos a 100 coordinadores (cuatro por centro beneficiado), durante tres semanas (18 horas) en la modalidad presencial y a distancia, estando a cargo de personal especializado en Educación (familiar, de adultos y en valores) y, especialmente, en gestión de proyectos educativos. Al término de la capacitación se otorgarán constancias a nombre del ente ejecutor y del Ministerio que haya brindado apoyo técnico directo.

Fase N° 6: Realización de jornadas de capacitación de moderadores.- Dirigidos a 240 docentes y/o padres/madres de familia del distrito, aunque se dará preferencia a los provenientes de los centros inscritos. Se llevarán a cabo en la modalidad presencial y a distancia durante tres meses (seis horas semanales) y estarán a cargo de personal especializado en Educación de Adultos, Educación en Valores y Educación Familiar. Aunque el número previsto de moderadores participantes en el proyecto es 120, la meta de capacitación duplica esta cifra ante la posibilidad del reemplazo temporal de algún moderador y en prevención de posibles casos de deserción. Al término de la capacitación se otorgarán constancias a nombre del Ministerio que haya brindado apoyo técnico directo (Educación, Salud y/o PROMUDEH) y del ente ejecutor del proyecto.

Fase N° 7: Diseño de planes de estudio.- Estará a cargo de cada grupo de estudio. Implica la operativización del diagnóstico de necesidades e intereses de formación elaborado en la fase N° 3 de la etapa de formulación.

Fase N° 8.- Captación de personal capacitador en opciones productivo – laborales.- A ser realizado por los Comités Coordinadores Distritales con el apoyo de los Comités de Centro, con el fin de contratar a los responsables de la capacitación de los padres en las opciones elegidas.

Fase N° 9: Ambientación y equipamiento de locales.- Comprende el reconocimiento y selección de los ambientes en los que se desarrollarán los eventos de formación y productivos, el acondicionamiento físico de los mismos y la adquisición e instalación del mobiliario y equipos para los talleres productivos. Estos últimos podrán funcionar de preferencia en los centros – base y complementariamente en algún local propicio de la comunidad, previamente identificados en la fase N° 3.

c) Etapa de funcionamiento (los cinco últimos meses del período de iniciación hasta el término de los períodos de ampliación y generalización: los dos años y medio subsiguientes).- Esta etapa comprende fundamentalmente el desarrollo de las acciones de tipo formativo, productivo- laboral y de integración dirigidas a los padres y madres de familia de los cinco distritos seleccionados de Cañete.

Respecto a las **acciones formativas**, en el primer período (iniciación) funcionarán 10 Escuelas de Padres en cinco centros educativos, cada uno de ellos con dos grupos de trabajo. En el segundo período (expansión) se cuatuplicará el número de Escuelas de Padres funcionantes hasta un total de 14 centros, a razón de 2 ó 3 grupos de trabajo en cada uno. En el período de generalización se incrementará el número de Escuelas de Padres distribuidas en 25 centros, a razón de 4 ó 5 grupos por centro educativo correspondientes a los tres niveles educativos, según se reporta en el cuadro de metas.

Las acciones estarán organizadas en torno a las dimensiones, ejes y líneas temáticas definidas en el punto 4.1.- área N° 3. Los correspondientes temas serán tratados en sesiones- taller en el orden de prioridad y con la profundidad que los participantes decidan. Si bien las sesiones serán organizadas y orientadas por los moderadores, el énfasis estará puesto en el trabajo e intercambio grupal, contándose también con el apoyo periódico de especialistas que ahonden en temas específicos referidos a la problemática que requiere el nivel o grupo etéreo de los hijos de los participantes.

Los grupos estarán conformados por diez padres, parejas de padres o tutores. Se sugiere el desarrollo de una sesión mensual de dos horas de duración durante un promedio de ocho meses anuales adaptadas a las temporadas laborales o productivas de cada zona, aunque la frecuencia y horas definitivas serán acordadas oportunamente de manera consensual.

Se emplearán guías para orientar el desempeño de los moderadores y al término de cada sesión se entregarán encartes a los padres / madres, cuya naturaleza coleccionable actuará como mecanismo de 'enganche' que incentive la asistencia sostenida de los padres.

Durante las sesiones se promoverá el uso complementario de audios y videos para la presentación dramatizada de casos según los temas lo requieran, aunque estos recursos al igual que el material impreso, serán algunos de los medios que coadyuven al aprendizaje autodirigido.

Las actividades en cada sesión comprenderán cuatro momentos centrales, con las variantes o combinaciones que cada grupo decida en función de la naturaleza de los temas y el interés e iniciativa específica de los participantes:

a) Introducción. - Orientado a la recuperación de saberes previos, podrá incluir el desarrollo de dinámicas motivadoras relacionadas al tema de la sesión, que favorez -

can un clima de amistad y acercamiento entre todos.

b) Desarrollo del tema central.- Se sugiere la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP), comprendiendo estrategias como:

- Realización de videos fórum, charlas – coloquio a cargo de invitados, mesas redondas, paneles, seminarios, etc., con participación de especialistas, padres, docentes y alumnos.
- Diálogo abierto y en pequeños grupos.
- Socialización de experiencias, conocimientos y/o productos grupales y co-evaluación de aportes grupales.
- Estudio de casos (a través de videos, audios, sociodramas, teatro – fórum, análisis de noticias de diarios/ revistas, juego de roles, dibujos, etc.).
- Lecturas y comentarios que se deriven de ellas, en pequeños grupos.

c) Síntesis y reflexión .- Momento para el planteamiento de conclusiones, propuestas y compromisos personales o grupales para superar los problemas detectados durante la sesión, así como la realización de una metaevaluación por parte de los participantes en torno a su participación y aportes en la sesión, a cómo se sintieron, qué aspectos apreciaron más y por qué, la utilidad de lo aprendido para su vida cotidiana, etc. Se finalizará la sesión vinculándola con la siguiente, teniendo en cuenta el plan de estudio establecido por el grupo.

El trabajo con padres iletrados será similar al de los letrados pero incidiéndose en el uso de audiovisuales. Se aprovechará también los grupos ya conformados de alfabetización o post – alfabetización en los centros – de haberlos - para trabajar desde éstos las sesiones formativas con padres.

En el nivel de inicial, resultará muy útil integrarse a los espacios generados por los Programas “Iniciativa Papá” que se estén desarrollando complementariamente a la labor de los Wawa wasi y Pronoei (Ortiz, 2001: 312).

Para garantizar regularidad en la asistencia de padres y madres de familia, se recurrirá a una estrategia de seguimiento consistente en invitaciones escritas y visitas periódicas por parte de los coordinadores de centro que, además de captar la opinión de los padres en torno a las acciones desarrolladas, permitan entablar una relación afectiva cercana con las familias que incentive la asistencia y práctica de lo que se va aprendiendo. A esto se suma la realización de sorteos periódicos que beneficien a los padres de asistencia más regular, a los moderadores más entusiastas y eficaces, y a los directores más colaboradores.

Como criterios para la obtención del certificado (anual) de participación, sugerimos considerar la regularidad en la asistencia, la participación, los aportes durante las sesiones y la intencionalidad de mejorar actitudes y conductas a nivel personal y familiar, según auto-evaluación de los participantes y constataciones de moderadores, coordinadores de centro y docentes de los hijos.

Al finalizar el proyecto las guías para moderadores y los zips con el contenido de éstas, de las separatas para coordinadores y de los prototipos de los encartes para padres, quedarán en poder de cada centro, con miras a posibilitar futuras acciones formativas similares.

Para garantizar el adecuado desempeño de los moderadores y los integrantes de los Comités Coordinadores, se ha previsto desarrollar una capacitación anual de “refuerzo y consolidación”, cuyas líneas temáticas serán redefinidas oportunamente por el equipo planificador, en función de los logros y limitaciones detectadas.

Complementando la parte formativa dirigida a padres se ha previsto el desarrollo de un servicio de tutoría a cargo del moderador para orientar a los padres en asuntos de interés específico y, de círculos auto – dirigidos de reflexión socio – política, cuya finalidad y características, en ambos casos, fueron mencionadas en el punto 4.1.- área N° 3, además de acciones de desarrollo productivo, que suponen la puesta en marcha

de talleres cuya naturaleza habrá sido definida por los beneficiarios antes del inicio de las actividades formativas.

Los talleres productivos tendrán, al igual que las Escuelas de Padres, un ritmo de expansión progresivo hasta completar las 30 unidades instaladas, 10 de ellas en el primer período y 20 más en el segundo, a razón de seis por distrito, a funcionar durante dos a seis meses según la naturaleza del taller, en un turno con posibilidades de extenderse a más según los requerimientos. Se prevé capacitar a 15 padres/ madres interesados(as) por grupo de capacitación, lo cual hace una meta (mínima) de 150 beneficiados durante el período de iniciación y 450 a partir del segundo período.

Las clases estarán a cargo de técnicos de cada localidad con formación o conocimientos empíricos en el área y que se encuentren preferentemente en situación de desempleo. En los casos que sean factibles, se tratará de contar con los servicios de los capacitadores de las instituciones de formación técnica operativos de la zona.

Cada centro establecerá la dinámica de funcionamiento de los talleres y el costo de la capacitación, tomando como referencia las características que proponemos en el punto 4.1. – área N° 3 de este documento. La provisión de insumos será sostenida durante el primer año de funcionamiento de los talleres, tiempo que servirá para que cada uno de éstos se capitalice con los ingresos generados por la comercialización en mercados internos y externos de los bienes producidos, con miras a revertir parte de los ingresos en la dinámica operativa de cada taller para una gestión autónoma.

Paralelamente, se organizarán espacios de integración mensuales por centro y anuales por red distrital (sede), en función del sistema de convivencias diseñado por los Comités Coordinadores de Centro y que convoquen a toda la comunidad educativa. Asimismo se prevé la realización de jornadas de inter - aprendizaje semestrales y anuales que permitan el intercambio de experiencias entre las familias y los docentes participantes en el proyecto. Las características específicas de ambos tipos de accio -

nes fueron mencionadas al describir el área de integración (punto 4.1.).

Las acciones de difusión – motivación del proyecto se llevarán a cabo de modo permanente, siendo de dos tipos:

* A cargo de alumnos y docentes.- Utilizando afiches y boletines (impresos y electrónicos) de publicación bimensual y mensual, respectivamente, pudiendo ser producto de concursos organizados por los Comités Coordinadores Distritales en torno a las principales líneas formativas que contempla el proyecto. La intención es que estos medios constituyan una ventana de conexión entre personas e instituciones de la localidad, con la perspectiva de que pueda extenderse progresivamente a ámbitos geográficos más amplios.

* A cargo de agentes externos.- Se mantendrá, igualmente, la difusión de los logros y alcances del proyecto a través de los medios de comunicación locales.

4.3. Características de la evaluación del proyecto

La evaluación tendrá un carácter permanente y se centrará en la identificación de aciertos y dificultades surgidas a lo largo del ciclo vital del proyecto.

Se partirá por una rigurosa evaluación ex – ante a cargo del planificador contratado, cuyo informe permita afinar algunos detalles del presente proyecto. Durante los períodos de iniciación, expansión y generalización, se verificará la oportunidad, eficacia, eficiencia y calidad del planeamiento, la organización y la ejecución de las acciones por componente, área y sede.

Para ello, la supervisión será constante en cada centro y localidad. Será de carácter mixto, porque en ella intervendrán, por la entidad ejecutora: el planificador, los dos coordinadores y el equipo de psicólogos investigadores -encargados de la elaboración

del material para padres y moderadores - y por los beneficiarios: los integrantes de los Comités Coordinadores de Centro, los moderadores, padres de familia y alumnos.

La finalidad será identificar, a través de la participación de todos los agentes involucrados, el grado de aceptación alcanzada en cada una de las acciones y recoger datos relativos a las diversas instancias, agentes, elementos y procesos intervinientes, valorándose equitativamente los avances cualitativos y los cuantitativos y el logro progresivo de los objetivos planteados, de modo que permitan redefinir, perfeccionar o afianzar las estrategias en las fases y/o períodos siguientes.

Para ello, los Comités Coordinadores de Centro elevarán trimestralmente a su Comité Coordinador Distrital un informe escrito reportando los logros y dificultades percibidas durante el desarrollo de las acciones, así como sugerencias que recojan el sentir de padres de familia, alumnos y personal directivo.

Paralelamente, desde el ente ejecutor se aplicarán diversas técnicas para conocer permanentemente los avances y dificultades del proyecto por componente, cuyos resultados serán socializados en reuniones quincenales con los diversos equipos de trabajo del proyecto, incluyendo los agentes directa e indirectamente beneficiados, para ser luego sintetizados en fichas de seguimiento mensual (anexos N° 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26). En base a la información recogida por el ente ejecutor y la proporcionada por los Comités Coordinadores Distritales, anualmente se presentará un informe a la(s) entidad(es) técnicas y financieras cooperantes.

A continuación presentamos los aspectos que sugerimos evaluar desde el ente ejecutor durante el desarrollo de las acciones para cada uno de los componentes.



EVALUACIÓN POR COMPONENTE

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	TÉCNICAS	INSTRUM.	FRECUENCIA	FUENTES DE VERIF.
1. TÉCNICO	1. Desarrollo de actividades	1. Articulación de las fases de planificación, organización, gestión y seguimiento del proyecto. 2. Toma de decisiones (en ente ejecutor y Comités Coordinadores): 2.1. Oportunidad 2.2. Pertinencia 3. Mecanismos, medios de reajuste / solución de contingencias. 4. Características de la reprogramación de actividades 4.1. Medidas adoptadas 4.2. Responsables 5. Características del seguimiento: 5.1. Oportunidad 5.2. Participación de las diversas instancias / agentes.	1. - Observación etnográfica - Entrevista abierta - Análisis documental - Triangulación 2., 3., 4. y 5.: - Observación etnográfica - Entrevista abierta	1.- Cuaderno de campo - Guía no estructurada - Ficha de registro - Matriz de análisis 2.,3.,4. y 5.: - Cuaderno de campo - Guía no estructurada	1- Permanente - Semanal - Mensual - Mensual 2., 3., 4. y 5: - Permanente - Semanal	- Acciones desarrolladas - Eq. evaluador de ente ejecutor y Comités) - Informes del ente ejecutor y Comités. - Fuentes anter. 2., 3., 4. y 5: - Acciones desarrolladas - Equipo evaluador de ente ejecutor y Comités
	2. Resultados	Estrategia integral del proyecto: 1.1. Eficacia 1.2. Eficiencia Ejecución del proyecto: 2.1. Logro de objetivos 2.2. Logro de metas 2.3. Logro de los IVOs del Fin y O.Gr. 2.4. Eficacia de las redes distritales 2.5. Nivel de implicación de las diversas instancias. 2.6. Cumplimiento del cronograma 2.7. Logros cualitativos: 2.7.1. Satisfacción de las expectativas de los usuarios. 2.7.2. Aportes del proyecto al desarrollo personal, familiar y local 2.8. Factores limitantes	1.- Observación etnográfica - Entrevista semi-estructurada - Análisis documental 2.-Entrevista abierta - Encuesta - Focus group - Análisis documt. - Triangulación	1. Cuaderno de campo - Guía semi-estructurada - Ficha de reg. 2- Guía no estr. - Encuesta - Guía de f.g. -Ficha de reg. - Matriz de análisis	1.- Permanente - Semanal - Mensual 2. - Semanal - Trimestral - Trimestral - Mensual - Mensual	1- Acciones desarrolladas - Todos los agentes involuc. - Informes 2. Agent. involuc. - Muestra reprt. de las div. inst. - Muestra reprt. Reg.de asist., diagn., informes - Fuentes anteriores

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	TÉCNICAS	INSTRUM.	FRECUENC.	FUENTES DE VERIF.
2.PRODUCTIVO	1. Desarrollo de actividades	1. Características de la producción de materiales de difusión/ motivación: 1.1. Diseño 1.2. Diagramación 1.3. Impresión / emisión 2. Características de la producción de materiales para moderadores, coordinadores y padres de familia: 2.1. Investigación y diseño de los contenidos 2.2. Digitación 2.3. Diagramación 2.4. Impresión	1. - Observación externa indirecta 2. Observación externa indirecta - Entrevista abierta	1- Guía de observación 2.- Guía de observación - Guía no estructurada	1- Al inicio, durante y al término del proc. product. 2- Al inicio, durante y al término del proc. product. - Semanal durante el proceso productivo	1- Afiches, boletines impresos y electr. 2- Guías, separatas y encartes - Psic.- investig., diagramador y reposte. de la imprenta
	2. Resultados	1. Logro de metas de producción 2. Características del material de difusión y motivación: 2.1. Calidad 2.2. Nitidez de la impresión 3. Características de los contenidos de los materiales para moderadores, coordinadores y pp.ff: 3.1.1. Pertinencia 3.1.2. Actualización 3.1.3. Adecuación del lenguaje 3.1.4. Compatibilidad con las necesidades y expectativas de los usuarios. 4. Cumplimiento del cronograma asignado al componente.	1.- Análisis documt. 2. – Observación externa indirecta 3. -Análisis documt. - Entrevista semi-estructurada 4. - Observación participante - Entrevista abierta	1.- Ficha de registro 2.- Guía de observación 3.- Ficha de registro - Guía semi-estructurada 4.- Cuaderno de campo - Guía no estructurada	1- Mensual durante el proceso productivo 2- Durante y al término del proceso productivo 3- Durante y al término del proc. product. - Durante los procesos prod. y formativo 4- Permanente dur. proc. pdtvo - Semanal	- Informes del eq. evaluador del ente ejecutor. 2- Afiches y boletines 3- Guías y encartes - Moderadores, coord. y pp.ff. 4- Desarrollo de las acciones - Eq. eval. en ente ejecutor y Comités Coord.

COMPO- NENTE	VARIABLES	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	TÉCNICAS	INSTRUM.	FRECUENC.	FUENTES DE VERIFICAC.
3. EDUCA- TIVO	1. Desarrollo de actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulación de las fases de planificación, organización, coord., gestión y seguim. de: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. La capacitación a moderadores y coordinadores 1.2. Las acciones formativas dirigidas a padres de familia. 2. En capacitación a moderadores, coordinadores, capacitación productiva y sesiones formativas con pp.ff.: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Desempeño de los capacitadores. <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. Metodología 2.2.2. Sistema de evaluación de los aprendizajes. 2.1.3. Dominio de los temas 2.1.4. Manejo de grupo 2.1.5. Capacidad motivadora 2.2. Ambientación del aula 2.3. Uso de recursos didáctic. 2.4. Cumplimto. del plan de estudios 2.5. Uso del tiempo 2.6. Clima didáctico 2.7. Participación de los usuarios en el diseño, ejecución y evaluación de las sesiones. 2.8. Asistencia de participant. 2.9. Puntualidad de capacitadores y moderadores. 3. En círculos de refl. socio-pol.: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Sistema de convocatoria 3.2. Dinámica organizacional 3.3. Utilidad de los eventos 	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Entrevista abierta <ul style="list-style-type: none"> - Observación etnográfica - Análisis documt. - Triangulación 2. – Observación directa <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista abierta - Encuesta - Análisis documental 3. – Observación directa <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista abierta - Encuesta - Análisis documental 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Guía no estructurada <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de campo - Ficha de registro - Matriz de análisis 2.- Guía de observación <ul style="list-style-type: none"> - Guía no estructurada - Encuesta - Matriz de análisis 3. – Guía de observación <ul style="list-style-type: none"> - Guía no estructurada - Encuesta - Matriz de análisis 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Semanal <ul style="list-style-type: none"> - Perm. durante proc. educat. - Mensual - Mensual 2.- Semanal <ul style="list-style-type: none"> - Semanal - Semanal - Semanal 3.- Semanal <ul style="list-style-type: none"> - Semanal - Semanal - Semanal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitadores, moderad., coordin. de c.e., ppf. y directivos. <ul style="list-style-type: none"> - Acciones desarrolladas - Informes de Comités y de eq. eval. de ente ejecutor - Fuentes anteriores 2.- Sesiones de capacit. y form. <ul style="list-style-type: none"> - Capacitadores, moder. y pp.ff. - Capacitadores, moderad. y pp.ff. - Registros de asist., informes de coord. de c.e 3.- Círculos de reflexión. <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores de los eventos - Asistentes y organizadores - Informes de los Comités Coord.

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	TÉCNICAS	INSTRUM.	FRECUENCIA	FUENTES DE VERIFICAC.
3. EDUCATIVO	2. Resultados	<ol style="list-style-type: none"> Logro de objetivos por área: <ol style="list-style-type: none"> Capacitac. de moderadores Capacitación de coordinador. Formación y capacit. de pp.ff. Integración Logro de metas por área: <ol style="list-style-type: none"> Capacitac. de moderadores Capacitación de coordinador. Formación y capacit. de pp.ff. Integración Logro de IVOs (de Obj.1-6:Mco. Lóg) Cambios actitudinales en los Padres de familia a nivel: <ol style="list-style-type: none"> Personal Familiar De acción comunal Adecuación de las sesiones a las expectativas y necesidades de los usuarios. Cumplimiento del cronograma asignado al componente. Factores limitantes 	<ol style="list-style-type: none"> Entrevista abierta <ul style="list-style-type: none"> Encuesta Focus group Triangulación 3.- Análisis docum. 4.- Entrev. abta. <ul style="list-style-type: none"> Encuesta Focus group 5.- Entrev. abta. <ul style="list-style-type: none"> Encuesta 7.- Observación etnográfica <ul style="list-style-type: none"> Entrevista abierta 	<ol style="list-style-type: none"> Guía no estructurada <ul style="list-style-type: none"> Encuesta Guía de f.g. Matriz de análisis Ficha de registro Guía no estructurada <ul style="list-style-type: none"> Encuesta Guía de f.g. Guía no estruc. <ul style="list-style-type: none"> Encuesta 6-Cuaderno de campo <ul style="list-style-type: none"> Guía no estruct. 	<ol style="list-style-type: none"> Semanal <ul style="list-style-type: none"> Mensual Trimestral Mensual Mensual Semanal <ul style="list-style-type: none"> Mensual Trimestral Semanal <ul style="list-style-type: none"> Mensual 6- Permanente durante el proceso formativo. <ul style="list-style-type: none"> Semanal 	<ol style="list-style-type: none"> Comités Coordinadores, moderadores, pp.ff. y alumnos Informes de eq. eval. y registros de asistencia. Pp.ff., alumnos, moderadores, docentes del c.e. y directivos Moderadores, coordin. y pp.ff. 6 – Acciones formativas y de capacitación <ul style="list-style-type: none"> Comités y eq. eval. de ente ej.
4. ADMINISTRATIVO	1. Desarrollo de actividades	<ol style="list-style-type: none"> Mecanismos de captación del personal contratado. Eficacia de las coordinaciones inter – institucionales, con: <ol style="list-style-type: none"> Entidades cooperantes Centros educativos Otros Características de las acciones de difusión del proyecto. Proceso de selección de c.e. Mecanismos de captación e inscripción de moderadores y pp.ff. 	<ol style="list-style-type: none"> Entrevista abierta Entrevista abta. <ul style="list-style-type: none"> Análisis documt. 4. y 5.- <ul style="list-style-type: none"> Entrevista abta. Observac. etnogr. 	<ol style="list-style-type: none"> Guía no estructurada Guía no estructurada <ul style="list-style-type: none"> Ficha de registro 4. y 5.- <ul style="list-style-type: none"> Guía no estructurada Cuaderno de campo 	<ol style="list-style-type: none"> Semanal Semanal <ul style="list-style-type: none"> Semanal 4. y 5.- <ul style="list-style-type: none"> Semanal Permanente durante el proceso 	<ol style="list-style-type: none"> Coordinadores en ente ejecutor. Coords. en ente ejecutor <ul style="list-style-type: none"> Informes de eq. eval. y Comités 4. y 5.- <ul style="list-style-type: none"> Comités, coord. de ente ejec., moderadores y ppff Acc. desarroll.

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	TÉCNICAS	INSTRUM.	FRECUENCIA	FUENTES DE VERIFICAC.
4. ADMINISTRATIVO	1. Desarrollo de actividades	6. Administración de recursos físicos (en ente ejecutor y c.e.): 6.1. Sistema de adquisición y manejo de materiales. 6.2. Distribución de materiales a sedes y centros. 8. Administración de los recursos humanos en ente ejecutor: 7.1. Organización de los equipos 7.2. Complementariedad y/o interferencia de funciones. 9. Administración de las redes: 8.1. Organización de los Comités Coordinadores. 8.2. Dinámica interna de cada red 8.3. Actividades programadas: 8.3.1. Pertinencia 8.3.2. Diversidad 8.3.3. Capacidad de convocatoria	6.- Entrevista abta. - Observación 7.y 8.- Entrevista semi-estructurada - Observación etnográfica - Observación - Entrevista - Encuesta	6.- Guía no estructurada - Lista de cotejo 7.y 8- Guía semi-estruct. - Cuaderno de campo - Guía de observación - Guía de entrevista - Encuesta	6.- Semanal - Semanal 7.y 8- Mensual - Permanente - Mensual - Mensual - Trimestral	6.- Comités y coords. en ente ejecutor - Acciones desarrolladas 7.y 8- Comités y cords. de ente ejecutor - Dinámica organizativa - Event. de conviv. y jornadas de interaprendizaje - Comités Coord., pp.ff. y directivos
	2. Clima social	1. Relaciones humanas en: 1.1. El ente ejecutor 1.2. Los centros educativos 2. Relaciones entre el ente ejecutor, los Comités, los centros educativos y las comunidades locales. 3. Identificación / compromiso de los diversos agentes participantes respecto al proyecto.	1.- Entrevista abierta 2.- Entrevista semi-estructurada - Focus group 3.- Observación etnográfica - Entrevista abta.	1.- Guía no estructurada 2.- Guía semi-estructurada - Guía de f.g 3.- Cuaderno de campo - Guía no estructurada	1.- Semanal 2.- Trimestral 3.- Permanente - Semanal	1.- Todos los agentes involucrados 2.- Comités, coords. de ente ejecut., directivos, moder., represent. de comun. local 3.- Acciones desarrolladas - Tod. los agentes involucrad.

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADORES DE SEGUIMIENTO	TÉCNICAS	INSTRUM.	FRECUENCIA	FUENTES DE VERIFICAC.
4. ADMINISTRATIVO	3. Resultados	1. Eficacia del proceso de difusión del proyecto por sedes.	1. y 2.- Entrevista abierta	1. y 2.- Guía no estructurada	1. y 2.- Semanal	1. y 2.- Comités, coord. de ente ejec., pp.ff., moderadores, alumnos, directiv. y represent. de comunidad local - Procesos de coordinación 3.- Eq. central en ente ejecutor, coordinadores de ce. y moderadores - Informes de Comités y eq. eval. de ente ejecutor. - Dinámica de trabajo 4.- Comités y pppf. - Inform. de Comités 5.- Acciones desarrolladas
		2. Eficacia de la coordinación: 2.1. Con los centros y otras instancias. 2.2. Al interior de los centros y sedes.	- Observación	- Guía de observación	- Semanal	
		3. Eficiencia de equipos de trabajo: 3.1. En ente ejecutor 3.2. En Comités Coordinadores	3.- Entrevista semi-estructurada	3.- Guía semi-estructurada	3.- Bimensual	
		4. Eficiencia del sistema red: 4.1. Uso de recursos 4.2. Manejo del tiempo 4.3. Funcionalidad de las acciones programadas	- Análisis documental - Observación	- Ficha de registro - Guía de observación	- Mensual - Semanal	
		5. Cumplimiento del cronograma por etapas, fases y áreas.	4.- Entrev. semi-estr. - Análisis document 5.- Observación etnográfica	4.- Guía semiestr. - Ficha de regist. 5.- Cuaderno de campo	4.- Quincenal - Trimestral 5.- Permanente	
5. ECONÓMICO	1. Desarrollo de actividades	1. Racionalidad del gasto. 2. Oportunidad de los gastos.	1.y 2.- Observación externa indirecta	1. y 2.- Fichas de registro	1. y 2.- Mensual	1. y 2.- Informes contables.
	2. Resultados	1. Concordancia entre lo presupuestado y lo ejecutado. 2.- Justificación del gasto según rubros del presupuesto.	1. y 2.- Análisis documental	1 y 2.- Guía de observación	1. y 2.- Mensual	1. y 2.- Informes contables y técnicos

Considerando que los verdaderos alcances de las Escuelas de Padres se perciben a mediano y largo plazo en los cambios de actitudes y conductas de los diversos miembros de las familias involucradas, estimamos conveniente se planifique y ejecute al cabo de un tiempo prudencial de terminado el proyecto, una evaluación de efectos- y posteriormente una de impacto - cuyo diseño preliminar puede ser formulado al finalizar las acciones (cuarto año).

4.4. Delimitación del ámbito de ejecución del proyecto

Para la determinación del ámbito de ejecución se manejaron los siguientes criterios:

a) Distritos.-

- Que participaron en el proyecto “Capacitación de Padres de Familia” desarrollado por CECDEFAM el año 1997.
- Ubicados en una misma provincia, por su proximidad geográfica y por compartir similares características socio- económicas, que difieren a las de los distritos de la única provincia de Lima participante en el proyecto ejecutado en 1997.
- En un número intermedio, los suficientes como para constituir una red y pequeñas redes de centros al interior de cada distrito.

b) Zonas.-

- Económicamente deprimidas
- Periféricas no rurales

A partir de estos criterios se delimitó como ámbito de ejecución el conformado por las zonas urbano – marginales de los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná en la provincia de Cañete.

La meta de grupos de padres de familia por distrito fue determinada en función de los

siguientes requisitos:

- Escasa o nula oferta de programas similares en la zona durante el último quinquenio (mayor demanda no atendida).
- Menor desarrollo socio- económico local.

Para la selección de centros recomendamos tener en cuenta dos criterios:

- Número de centros por distrito.- Suficiente como para conformar una red de Escuelas de Padres al interior de cada distrito.
- Tipo de gestión.- Estatal y parroquial.
- Tipo de programa.- En primaria y secundaria: escolarizada; en inicial: escolarizada (Cunas, jardines, CEIs) y no escolarizadas (Wawa wasis y Pronoeis)
- Centros que no hayan participado en programas de Escuelas de Padres.

4.5. Población – objetivo y población beneficiaria

Identificamos dos poblaciones – objetivo: una inmediata constituida por 240 moderadores y 100 coordinadores a capacitarse, y una mediata, conformada por los 1200 padres de familia que participarán en el proyecto. La población beneficiaria directa estará constituida por las 1200 familias alguno de cuyos progenitores o representantes participan en las Escuelas de Padres, y la indirecta, por todos los miembros de la comunidad educativa de cada centro participante.

4.6. Entidades responsables e instancias cooperantes

El presente proyecto será presentado a cualquier ONGD dispuesta a acogerlo y que cuente con la disponibilidad de responsabilizarse de su ejecución. Enfatizamos la necesidad que sea una ONG de desarrollo, por cuanto como se conoce, sólo este tipo de instituciones son posibles receptoras de donaciones extranjeras vía cooperación internacional (R.S. N° 508 - 93 - PCM), situación deseable especialmente para la ins -

talación de talleres productivos que contempla el presente proyecto.

El equipo encargado de la planificación, coordinación, organización, supervisión y evaluación del proyecto desde el ente ejecutor, estará integrado por: un planificador, dos coordinadores- supervisores y tres psicólogos - investigadores.

Dada la naturaleza del proyecto, se considerarán como instancias interactuantes en la ejecución: el sector Educación (Ministerio de Educación, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, los 25 centros educativos beneficiados y los institutos de formación técnica del ámbito de ejecución), Salud (Ministerio y centros de salud de cada distrito), Trabajo y Promoción del Empleo, así como los gremios y organizaciones distritales, a través de personal técnico o representantes, según sea el caso, que apoyen directa o indirectamente en las acciones dirigidas a moderadores y padres de familia.

En particular, con el fin de potenciar el impacto del proyecto, se espera coordinar con las sedes centrales de Educación, de la Mujer y Salud para que proporcionen asesoría técnica para diseñar el material para moderadores y padres, para que participen en la capacitación de moderadores en las líneas de educación familiar, de adultos y en valores, así como en las áreas de salud pública, enfermería, nutrición y psicología educacional, según sea el caso, y/o para que refuercen eventualmente en forma presencial en esas líneas en las sesiones con padres.

La contribución del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo será a nivel de asesoramiento para la organización de las acciones de capacitación a los padres en opciones laborales. Los institutos de formación técnica, instituciones de salud y organizaciones comunales de cada distrito aportarán los recursos humanos para dirigir los talleres productivos, apoyarán en las sesiones formativas con padres y participarán en los círculos de reflexión socio – política, respectivamente. Asimismo, podrán conformar el jurado de los concursos de afiches que elaborarán bimestral -

mente docentes y alumnos en los centros educativos.

Por su parte, los centros educativos aportarán aulas para el desarrollo de las sesiones de formación de padres de familia y los círculos de reflexión socio – política. Los centros - base, gobiernos locales y/o la comunidad organizada proporcionarán los ambientes necesarios para la implementación de los talleres productivos.

También se requerirá el aporte de organismos públicos descentralizados dependientes del Ministerio de la Mujer, así como de instituciones privadas de diversa índole – de Lima y preferentemente de cada distrito – para el préstamo de material audiovisual, la donación de estímulos para padres, moderadores, coordinadores y directores; o de mobiliario y equipos para los talleres. De igual modo, podrán contribuir facilitando el acceso a franjas o espacios radiales y televisivos para la difusión del proyecto, o en otros casos, permitiendo la participación de especialistas como médicos pediatras, sociólogos y administradores de empresas dispuestos a apoyar en las actividades formativas, de reflexión socio - política y productivo – laboral, respectivamente. En el caso de los bienes, también serán susceptibles de ser recaudados vía donación de organizaciones extranjeras.

V. Recursos

Recursos humanos.-

1.- Equipo permanente.-

Desde el ente ejecutor:

- 1 planificador
- 2 coordinadores – supervisores
- 1 consultor – asesor
- 3 psicólogos – investigadores
- 1 capacitador de moderadores y coordinadores
- 1 asistente de capacitación
- 1 asistente contable
- 1 secretaria
- 1 personal de servicio

Desde los centros educativos beneficiados:

120 docentes / padres de familia voluntarios (moderadores)

100 coordinadores de centro

2.- Personal de apoyo periódico.-

De Lima:

6 docentes especializados en:

- 2 en educación familiar
- 2 en educación de adultos
- 2 en educación en valores

5 profesionales de la salud:

- 2 psicólogos educacionales
- 1 médico salubrista
- 1 enfermero (a)
- 1 nutricionista

En las sedes:

5 médicos pediatras

5 sociólogos

5 administradores de empresas

30 técnicos (6 por cada opción seleccionada previo diagnóstico)

Recursos materiales

Aporte del ente ejecutor:

1 oficina con mobiliario básico

1 ambiente para almacenaje de materiales

2 computadoras con impresoras

1 fotocopidora

1 multcopiadora

5 toca- cassette

2 equipos de proyección de videos

Útiles de escritorio para personal permanente y eventual

Aporte de los 25 centros educativos beneficiados:

Aulas para las acciones formativas con padres (Escuelas de Padres).

Máquinas de escribir y cintas para máquina y/o computadoras con impresora

Equipos semi – artesanales de impresión: mimeógrafos, hectógrafos u otros.

Aporte de los centros – base:

Ambientes amplios para la capacitación de moderadores y coordinadores.

Ambientes para el funcionamiento de los talleres productivos.

Aporte de las comunidades / gobiernos locales:

Ambientes en locales comunales para el funcionamiento de talleres productivos.

Aporte de las entidades cooperantes:

Estímulos para moderadores, coordinadores, directores y padres de familia

Recursos financieros

Aporte del ente ejecutor:

Remuneraciones del personal administrativo (secretaria y asistente contable) y de servicios

Costo de los servicios de agua, luz y teléfono por el uso de los ambientes asignados

Costo de mantenimiento de equipos (fotocopiadora, multicopiadora)

Costo de los útiles de escritorio del personal permanente y eventual

Aporte de la comunidad:

Honorarios de los especialistas de apoyo periódico en Lima y las sedes

Costo de los servicios básicos en locales escolares y ambientes en las sedes

Costo de los servicios de difusión radial y televisiva

Costo de los servicios de elaboración y alimentación de una página Web.

Aporte de entidades financiadoras:

Honorarios de los profesionales que integran el equipo permanente y de los técnicos para la capacitación productiva.

Costos de impresión de materiales para moderadores, coordinadores, padres de familia y con fines de difusión

Costo de módulos básicos para los talleres productivo- laborales

Gastos logísticos que demanden las visitas a las sedes

Bienes fungibles para el funcionamiento de los equipos

Costo del material didáctico a emplear en las sesiones formativas

VI. Presupuesto para el primer año del proyecto: etapa de formulación (4 meses) y 8 meses de la etapa de implementación.



PRESUPUESTO PARA EL PRIMER AÑO (en dólares americanos)

RUBRO	CANTIDAD	TIEMPO REQUERIDO	INVERSIÓN UNITARIA (U.S. \$)	FUENTE DE FINANCIAMIENTO				TOTAL
				INSTITUCIÓN EJECUTORA	SECTOR PÚBLICO	ENTIDAD(ES) FINANCIAD.	COMUNIDAD LOCAL	
GASTOS DIRECTOS								\$ 62 430
* Gastos de capital								4 420
Computadora con impresora	1	12 meses	\$ 1 000	\$ 1 000				
Fotocopiadora	1	12 meses	1 300	1 300				
Multicopiadora	1	12 meses	1 300	1 300				
Tocacassette	1	4 meses	20	20				
Equipo de proyec. de videos	1	4 meses	800	800				
Sub- total:				\$ 4 420				\$ 4 420
* Gastos corrientes								\$ 58 010
- Remuneraciones:								
Planificador	1	MTx 12 meses	\$ 1 000			\$ 12 000		
Coordinador – supervisor	2	MTx 12 meses	800			19 200		
Consultor – asesor	1	TPx 6 meses	500			3 000		
Psicólogo – investigador	3	MTx 4 meses	350			4 200		
Capacitador	1	MT x 4 meses	300			1 200		
Asistente de capacitación	1	TPx 4meses	200			800		
Secretaria	1	MT x 12 meses	250	\$ 3 000				
Asistente contable	1	TP x 12 meses	200	2 400				
Personal de servicio	1	TP x 12 meses	50	600				
Docente especialista	3	TP x 3 meses	200		\$ 1 800			
Psicólogo educacional	1	TP x 2 meses	200		400			
Médico salubrista	1	TP x 1 mes	200		200			
Médico Pediatra	1	TP x 1mes	120		120			
Enfermero	1	TP x 1 mes	80		80			
Nutricionista	1	TP x 1 mes	80		80			
* Impresión de materiales								
Guías para moderadores	300	--	-			280		
Carátulas de guías	300	--	-			150		
Separatas para coordinadores	20	--	-			60		
Encartes para pp.ff.	500	--	-			90		
Afiches de difusión	1250	--	-			55		
Sub- total:				\$ 6 000	\$ 2 680	\$ 41 035		\$ 49 715

PRESUPUESTO PARA EL PRIMER AÑO (en dólares americanos)

RUBRO	CANTIDAD	TIEMPO REQUERIDO	INVERSIÓN UNITARIA (U.S. \$)	FUENTE DE FINANCIAMIENTO				TOTAL
				INSTITUCIÓN EJECUTORA	SECTOR PÚBLICO	ENTIDAD(ES) FINANCIAD.	COMUNIDAD LOCAL	
* Utiles de escritorio		12 meses	\$ 100	1 200				
* Bienes fungibles:								
Cartucho de tinta (impresora)	20	12 meses	70			1 400		
Caja de disquettes	12	--	4			48		
Zip	3	--	10			30		
Tonner (fotocopiadora)	5	--	50			250		
Tonner (multicopiadora)	10	--	35			350		
Master (multicopiadora)	5	--	34			170		
Papel bond	15 millares	--	10			150		
Papel bulky	12 millares	--	7			84		
Papelógrafos	1 ciento	--	8			8		
Caja de plumones	10	--	1.90			19		
Caja de crayolas /láp. colores	12	--	1.50			18		
Caja de tizas de colores	12	--	1.50			18		
* Movilidad y viáticos:								
Movilidad local	--	12 meses	120			120		
Traslado a sedes	--	10 meses	230			230		
Viáticos	--	--	200			200		
* Mensajería	--	12 meses	200			200		
* Difusión:								
Mensajes radiales y televisivos	10 de c/u	5 meses	2 000				2 000	
Diseño de página WEB	1	--	1 800				1 800	
Sub- total:				\$ 1 200		\$ 3 295	\$ 3 800	\$ 8 295
GASTOS INDIRECTOS								\$ 4 830
* Mantenimiento de maq. y eq.	--	12 meses	180				2 160	
* Servicios básicos (agua, luz, teléfono) en:								
Local central del proyecto	--	12 meses	150				1 800	
Centros educativos	--	6 meses	20				120	
* Servicios de limpieza en:								
Local central del proyecto	--	12 meses	50	600				
Centros educativos	--	6 meses	25				150	
Sub- total:				\$ 600			\$ 4 230	\$ 4 830

RESUMEN PRESUPUESTAL PARA EL PRIMER AÑO (en dólares americanos)

RUBRO	FUENTE DE FINANCIAMIENTO				TOTAL
	INSTITUCIÓN EJECUTORA	SECTOR PÚBLICO	ENTIDAD(ES) FINANCIAD.	COMUNIDAD LOCAL	
GASTOS DIRECTOS					62 430
* Gastos de capital	4 420	--	--	---	4 420
* Gastos corrientes	7 200	2 680	44 330	3 800	58 010
GASTOS INDIRECTOS	600	--	---	4 230	4 830
TOTAL	12 220 (18%)	2 680 (4%)	44 330 (66%)	8 030 (12%)	67 260 (100%)

CONCLUSIONES

A continuación presentamos las conclusiones derivadas del estudio del proyecto “Capacitación de padres de familia” y de la actual oferta de Escuelas de Padres para los distritos de San Vicente, Mala, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná en Cañete. Los aspectos a los que éstas hacen referencia, han sido considerados en nuestra propuesta (tercera parte de la Tesis), que busca optimizar el proyecto de referencia.

1.- Las **deficiencias técnicas** del proyecto estudiado – en particular, la omisión o formulación inadecuada de varias de sus principales unidades constitutivas y la ambigüedad de la estrategia operativa - generó numerosas situaciones de desconcierto y reajustes imprevistos que alteraron significativamente la ejecución del proyecto.

2.- La **escasa consistencia externa** del proyecto objeto de estudio, al no partir éste del reconocimiento de las zonas de ejecución ni recoger las demandas reales, necesidades y potencialidades de intervención de la población beneficiada, originó un limitado nivel de satisfacción de las expectativas de los usuarios, afectando la calidad de los procesos y productos, así como el logro de los fines y objetivos previstos.

3.- La aplicación de una **estrategia operativa no integradora** de las experiencias generadas en las diversas sedes del proyecto, sumada a un **sistema concentrado de coordinación y toma de decisiones** en función de la sede Lima y con un sólo interlocutor por centro educativo (director), impidió establecer una relación fluida y

articulada entre el ente ejecutor y las sedes, y anuló las posibilidades de intercambio de información, recursos y retroalimentación entre las mismas, impidiendo potenciar la calidad, alcance y eficiencia de las acciones implementadas.

4.- No obstante las deficiencias antes mencionadas, el principal factor que influyó directamente en el cumplimiento satisfactorio de las metas de capacitación del proyecto, fue el **clima organizativo positivo** generado tanto entre moderadores como al interior del ente ejecutor, favorecido esto último por el perfil profesional y el estilo de liderazgo de la coordinadora, además de la experiencia conjunta del equipo central en proyectos similares. Todo ello imprimió dinamismo, compromiso y cohesión particularmente efectivos para reducir la deserción de padres y moderadores.

5.- El **enfoque centralizado y cuantitativo** que caracterizó a las acciones de **seguimiento interno** del proyecto estudiado, restringió en gran medida la capacidad de identificar e interpretar sucesos y procesos relevantes desde ópticas complementarias, además de impedir la oportuna toma de decisiones para modificar o persistir en una determinada línea de acción.

6.- El **modelo de evaluación aplicado para el estudio integral del proyecto “Capacitación de Padres de Familia”** – modelo analítico por referentes específicos (Briones: 1985) -, permitió delimitar, caracterizar, contextualizar e interrelacionar las unidades de análisis desde un enfoque cuali- cuantitativo, e identificar los principales factores potenciales y limitantes de la calidad, eficacia y eficiencia del proyecto.

7.- En la **actual oferta de Escuelas de Padres** brindada por instituciones no escolares para la provincia de Cañete, priman los programas estandarizados de capacitación que, como en el proyecto objeto del estudio de caso, responden a un modelo de intervención racional, enfatizan el rol de los materiales y del saber experto al de los usuarios, aplican estrategias metodológicas propias de la educación formal de menores y carecen de un sistema estructurado de seguimiento y monitoreo.

RECOMENDACIONES

Seguidamente presentamos algunas recomendaciones formuladas a partir del estudio del proyecto “Capacitación de Padres de Familia” y de la actual oferta de Escuelas de Padres para la provincia de Cañete:

1. Impulsar la oferta de Escuelas de Padres especialmente en zonas de escasos recursos económicos, considerando la estrategia del sistema – red, con programas que recojan las expectativas y necesidades de los usuarios, los incorpore como agentes evaluadores y les brinde una formación sostenida que apunte al desarrollo personal y al mejoramiento de las condiciones de su localidad.
2. Contemplar en los Proyectos Educativos Institucionales, proyectos de Escuelas de Padres cuyas dimensiones o ejes de formación sean retomados como temas transversales para ser trabajados simultáneamente con los hijos, a fin de dotar a estas acciones de mayor envergadura y posibilidades de impacto efectivo en el hogar y escuela.
3. Perfeccionar las Guías de Orientación para la formulación de proyectos desde las entidades financiadoras, debiendo éstas promover, además, una supervisión externa que valore no sólo los productos sino la naturaleza y calidad de los procesos.
4. Continuar en la indagación y propuesta de nuevas metodologías para la evaluación de proyectos de formación de adultos, en especial de padres de familia y en el ámbito de los efectos e impactos.

BIBLIOGRAFÍA

PARA EL MARCO TEÓRICO

- ABELLÓ, Lola
2000 “La televisión va a la escuela”. En Revista Aula N° 89- Año IX- febrero, pág. 38-41. Barcelona.
- ACKERMAN, Charles
1994 Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares.(3ra. ed.). Buenos Aires: Herme. 112 pp.
- ALBA, María de los Angeles
2001 La educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta para educar en valores. En Boletín Electrónico N° 14 de la OEI, febrero. (<http://www.iepala.es/IU/progran.htm/top>).
- ALFORJA
1992 Técnicas participativas de la Educación Popular. Tomo I. (5ta. ed.). Lima: Tarea. 257 pp.
- ANDRÉS, Francisco
1999 “Jóvenes: sociedad e instituciones”. En Jóvenes españoles 1999. J. Elzo y otros. Madrid: Fundación Santa María. Pág. 15-26.
- APOYO OPINIÓN Y MERCADO
2001 Estadísticas sociales y educativas en el Perú: 2000-2001. Lima.
- ARANGO, Marta
1994 “La niñez en riesgo: el gran desafío de América Latina y el Caribe”. En La Educación. Revista Interamericana de desarrollo educativo. N°111-113, Año XXXVI.
- AZCUETA, M., Javier IGUIÑEZ
y otros
1983 “Mesa Redonda. Educación Popular hoy, temas para el debate”. En Aportes para una Educación Popular en el Perú. Luis Sime (comp.).1990. Pág. 41- 49: Lima: Tarea
- BANDURA, Albert
1969 Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial. 236 pp.
- BARRANTES, Emilio
1988 “Sociedad, política y educación”. En Revista Paz: tarea de todos. Año II. N° 8, junio- agosto. Lima.

- BARREIRO, Julio
1993
Introducción al pensamiento de Paulo Freire. (3ra. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI. 160 pp.
- BARTRA, Francisca
1987
“El sentido de la solidaridad y la educación en valores: algunas reflexiones desde la óptica del educador”. En *Violencia y crisis de valores en el Perú*. Pág. 301- 337, Lima: Fondo Editorial. PUCP.
- BIRGIN, Haydée
1992
Género y cambio civilizatorio. Ediciones de las Mujeres, N° 17. Santiago: Isis.
- BOGGIO, Maruja y
María Amelia PALACIOS
1990
“Las escuelas de formación política: una experiencia en educación popular”. En *Revista Tarea* N° 23, mayo. Lima.
- BORTHAGARAY, Andrés
1999
“Gobernabilidad y sustentabilidad”. En: *Democracias participativas y Cultura de Paz*. Jorge Nieto y Rosario Robles (comp.). Pág. 73 – 79. México: Demos.
- BRIKA, Buss
1999
Género y desarrollo. Lima: Escuela para el desarrollo.
- BRIONES, Guillermo
1985
Evaluación de programas sociales: teoría y metodología de la investigación evaluativa”. Cap. 3. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación- PIIE.
- CALERO, Mavilo
1996
Escuela de Padres. Lima: Abedul.
- CAMPS, Victoria
1995
Virtudes públicas. Barcelona: Escasa-Calpe. 236 pp.
- CAPELLA, Jorge
1983
Educación: Planteamientos para la formulación de una teoría. Tomo I. Lima: Zapata Santillana. 432pp
- 1985
Nuestros hijos retos y esperanza. Lima: Cultura y Desarrollo.
- 1987
Educación: un enfoque integral. Lima: Cultura y Desarrollo. 515 pp.
- CAPELLA, J. y G. SANCHEZ
MORENO
1999
Aprendizaje y Constructivismo. Primera edición. Lima: Ediciones Massey and Vannier. 337 pp.

- CARMONA, Valeria
1999 “Indicadores de violencia en la práctica educativa actual”: Tesis para optar el grado de Magister en Educación. Universidad Nacional “Enrique Guzmán y Valle”. Lima.
- CASTELLS, Manuel
2001 La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red. Vol I. 2da. edición. México: Alianza Editorial.
- CASTILLO, S. y S. GENTO
1995 Modelos de evaluación de programas. En Evaluación de programas educativo, centros y profesores. A. Medina y L. M. Villar. Madrid: Universitas. Págs. 25- 66.
- CASTRO PEREIRA, Manuel
1999 “La conformación de un modelo de desarrollo curricular con base en los principios de la ciencia andragógica”. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Andragogía realizado del 5 al 8 de setiembre en Caracas.
- CASTRO, Roxana y
Sylvana VILLACORTA
1998 “Autoridad en la escuela: una mirada a la realidad educativa en centros del cono norte de Lima”. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- CENTRO DE DESARROLLO Y ASESORÍA PSICOSOCIAL (CEDAPP)
1996 Desarrollo en educación primaria. Lima: Cedapp.
- 2001 Resiliencia. Artículo Reflexiones Cedapp. N°4, Lima: Cedapp.
- CEDAPP - TAREA – TINKUY
1993 Percepción de la violencia en un grupo de niños de Huancayo, Ayacucho, Cerro de Pasco y Lima. Lima: Tarea
- CENTRO DE INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO DE DROGAS (CEDRO)
2000 Escuela de Padres: organizándonos para ser mejores padres. Manual informativo. Lima.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS
1993 Gestión del ciclo de un proyecto. Enfoque integrado y Marco Lógico. Serie Métodos e Instrumentos para la gestión del ciclo vital de un proyecto.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL)
1999 Industrialización en América Latina: de la “caja negra” al “casillero vacío”. Santiago de Chile.

- COMISIÓN NACIONAL PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ
1989 Cultura de Paz. (2da. ed.). Lima: Ministerio de Educación - PNUD. 170 pp.
- COMITÉ PERUANO DE BIENESTAR SOCIAL
1986 Conclusiones del Seminario “Familia y violencia en el Perú de hoy”. Lima: Comité Peruano de Bienestar Social.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA
1988 “Extracto de la Memoria 1988 y carta mensual del Consejo de Educación de América Latina”. En Revista Tarea N° 23, mayo 1990. Pág.57-58. Lima.
- CUÁNTO S.A.
2000 Anuario Estadístico 2000. Lima: Cuánto S.A.
- CUETO, Santiago
1993 “Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú”. En Revista Educación Vol II. N° 4- Setiembre, pág. 167-183. Lima: PUCP.
- CUSSIANOVICH, Alejandro
1987 “La evolución de una experiencia y de una concepción”. En Aportes para una Educación Popular en el Perú. Luis Sime (comp.). Pág.115-125. Lima: Tarea.
- CUSSIANOVICH, Alejandro y otros
1990 Educación Popular en la escuela.(2da.ed.).Lima: Instituto de Pedagogía Popular. 322 pp
- CHAUCA, Rosa Lía y Nelly TORRES
1987 Los niños que trabajan también estudian.En Revista Autoeducación N° 19. Año VI, Mayo; pág. 17- 19. Lima.
- CHAMORRO, Fernando
2000 “Educación en valores como sustento de la democracia”. En Boletín 10- OEI, octubre.
- CHÁVES, Patricio
1993 Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos:un enfoque estratégico. Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación. Caracas: CINTERPLAN. 44pp.
- CHONG, Juan
1993 “Nuevos enfoques en Planificación de la Educación”. En reflexiones y experiencias sobre la planificación de la educación con énfasis en la realidad centroamericana. Proyecto RE / UNESCO. Guatemala.
- DE AJURIANGÜENA, Juan E.
1983 Manual de Psicología Infantil. (2da. ed.). Barcelona: Torray - Masson. 835 pp.

- DIAZ, Carmen
2002 Las redes de colaboración Interinstitucional en Educación Superior. Documento de trabajo. Lima.
- DIAZ, Sebastián
1994 Andragogía y teoría sinérgica. Caracas: Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA).
- DEÓ, Joseph
2001 “Una mirada crítica a la tele”. En Revista Aula N° 89. Vol. IX. pág. 42-43. Barcelona.
- ERICKSON, Erick
1983 Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires: Paidós. 3ra. edición. 357 pp.
- ETXEBERRÍA, Xabier
2001 “Derechos culturales e interculturalidad”. En Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Pág. 17 – 38. María Heise (Comp. y ed.). Lima: Hatuey S. A. C.
- FERNÁNDEZ, Norberto
1979 “La Planificación Educativa en América Latina”. En: La investigación y la Planificación de la Educación y su relación con el proceso de desarrollo en América Latina, pág. 196- 199. Lima: Escuela Empresarial Andina.
- FERNÁNDEZ, José Antonio
2001 “Paulo Freire y la educación liberadora”: En: El legado pedagógico del siglo XX, para la escuela del siglo XXI. J. Trilla (coord.) y otros. Barcelona: Graó.
- FERRAZZI, Giovan María
1993 “Educar en la paz: compromiso y responsabilidad educativa”. En Revista Educación Vol. II. N° 4-setiembre, pág. 155-166. Lima: PUCP.
- FONDO NACIONAL DE COMPENSACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL (FONCODES)
1999 Mujer rural y sostenibilidad de proyectos sociales productivos. Seminario – taller internacional desarrollado entre el 23 y el 25 de junio. Lima.
- FORO EDUCATIVO
2000 Agenda de Prioridades en Educación 2000-2005. Aportes de Foro Educativo al debate electoral. Lima.
- FOWLER, James
1993 Moralización a fondo: un aporte a la luz del desarrollo humano. Lima: Universidad del Pacífico. 335 pp.
- FREIRE, Paulo
1986 La Educación como práctica de la Libertad. (3ra. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI. 234 pp.
- 1990 “Educación Popular y procesos de aprendizaje”. (trad. por Ana María Gispert). En: Revista Tarea. N° 23, mayo, pág. 54-55. Lima.

- FREIRE, Paulo
2001
Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata.
151 pp.
- FUNDACIÓN CULTURA DE PAZ
2001
¿Qué es cultura de paz?. En <http://fundculturadepaz.org/spa/cent00.htm>
- GALLARDO, Carlos, Carlos GORRITI y otros
1992
Retos y respuestas a los problemas educativos.
Lima: Tarea- IPEDEHP. 253 pp.
- GARCÍA HOZ, Víctor
1972
Diccionario de Pedagogía. Madrid: Labor.
- 1981
Educación Personalizada. Madrid: Realph.
- GARCÍA YAGUE, J
1979
Condicionamientos ambientales de la personalidad. Madrid: Herder. 270pp.
- GENTO PALACIOS, Samuel
1998
Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. Madrid: Facultad de Educación – UNED.
- GIMENO, Adelina
1999
La familia: el desafío de la diversidad. Barcelona: Ariel.
- GODEFROY, Elías y María G. SUÁREZ
1990
Educación para la Paz y enseñanza de la Matemática. Tesis para optar el grado de Bachiller en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- GODENZZI, Juan Carlos
1999
“Pedagogía del encuentro: el sujeto, la convivencia y el conocimiento”. En Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Pág. 157 – 163. María Heise (Comp. y ed.). Lima: Hatuey S. A. C.
- GÓMEZ DEL CASTILLO, Alfredo
2000
“Familia y educación en valores”. En Revista Aula N° 93-94. Año IX, julio- agosto, pág. 45-47. Barcelona.
- GONZÁLES – ANLEO, Juan
1999
Familia y escuela en la socialización de los jóvenes. En Jóvenes españoles 1999. J. Elzo y otros. Madrid: Fundación Santa María. Pág. 36 – 48.
- GONZÁLES DE OLARTE, Efraín
1995
“Transformación sin desarrollo: Perú 1954 -1994”. En Perú: 1964 – 1994. Economía, sociedad y política. Julio Cotler (ed.). Lima: IEP Pág. 41- 68.

- GONZÁLES TORNARÍA, María del Luján
1999
2001
“La educación de padres”. En Revista Prisma, N° 11, pág. 83 – 135. Montevideo.
“Familia y educación en valores”. Ponencia presentada en Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. OEI, Montevideo; 2 – 6 octubre del 2001. (En: www.oei.org).
- GUENUL, Omar
2001
Introducción a redes. En [http:// www.monografias.com/trabajos5/redwan/redwan.shtml](http://www.monografias.com/trabajos5/redwan/redwan.shtml)
- GUILLOT, Elliot
1984
Social factors in crime. (2da edic). Philadelphia: Lippincott. 109 pp.
- GUTIÉRREZ, Gustavo
1994
Teología de la liberación. (6ta. ed.). Lima: Centro de Estudios y Publicidad. 389 pp.
- HARMAN, H. y P. BRIM.
1993
Aprendiendo a ser padres: principios, programas y métodos. Traducido por John Smith. Nueva York: Cambridge University Press. 154 pp.
- HENRÍQUEZ GIL, Sonia
2002
“El PIEDI cinco años después: estrategias, desafíos y propuestas”. En: Escuelas que aprenden y se desarrollan. Pág. 217 – 230. M. Bello y F. Bolaños (ed.). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia- Facultad de Educación. 326 pp.
- HODGE, B. y D. TRIPP
1989
Los niños y la televisión. Madrid: Nueva Paidea – Planeta. 332 pp.
- HOYOS, Guillermo
2001
Comunidad intercultural para democratizar la democracia. Ponencia presentada en el coloquio Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización. OEI- OIF en marzo, 12 pp. París. (En: www.oei.org).
- HUAMÁN, María Josefina
1996
La educación popular y la construcción de la paz. Lima: Ceapaz – Tarea. 154 pp.
- IGUIÑIZ, Javier
1992
“Hacia una alternativa de desarrollo”. En Revista Páginas, Vol. XVII, núm. 13, febrero 1992, Lima: CEP, Pág. 6-30.
- IRIGOYEN, Norka
1990
“Aportes para un currículum en la perspectiva de los derechos humanos y la paz”. Memoria para optar el grado de Bachiller en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. 335 pp.
- ISAMBERT, A.
1994
La educación de los padres. (3ra. ed.). Madrid: Planeta. 251 pp.

- JARA, Oscar
1996
Los desafíos de la educación popular. (3ra. ed.).
Lima: Tarea. 362 pp.
- KAST, L. y J. ROSENWEIS
1988
Un enfoque moderno: el enfoque de sistemas.
México: Mac Graw- Hill. 123 pp.
- KEMMIS, Carl
1986
El Currículo: más allá de la teoría de la
reproducción. Madrid: Morata.
- KOHLE, Klauss
1974
“Contenidos y métodos de la pedagogía de la paz”.
En Revista Educación, Vol X. Tübingen: Instituto
de Colaboración Científica.
- LAURENCE, William
1978
“Algunos correlatos psicológicos y sociales de los
sistemas de dominación”. En Matos Mar:
Dominación y cambios en el Perú actual. (2da.
ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- LAVIN, Sonia y Silvia DEL
SOLAR
2000
El Proyecto Educativo Institucional como
herramienta de transformación de la vida escolar.
Santiago: LOM- PIIE
- LEIS, Raúl
2000
“Educación y práctica transformadora” en:
Educación y transformación social: Homenaje a
Paulo Freire. Francisco Salinas (comp). Cuadernos
de Educación N° 150. Caracas: Laboratorio
Educativo.
- LEÓN, Liry
1998
Una alternativa de educación para la paz en zonas
de mayor pobreza en Lima Metropolitana. Tesis
para optar el grado de Magister en Planificación de
la Educación. Lima. Pontificia Universidad
Católica del Perú.
- LINCH, Nicolás
1998
Globalización de la democracia. Artículo publicado
en el diario El Comercio, 13 de julio. Lima.
- LLOPIS, Carmen (Coord.)
2001
Los derechos humanos: educación para una nueva
ciudadanía. Madrid: Narcea.
- LUBAN, Bismarck
1996
El enfermo psicosomático. Lima: Laboratorios
Roche.
- LUNA PINEDA, Fabiola
1995
“Encuentro de culturas”. En IV Seminario de
Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú,
pág. 151-155. CISE – PUCP.
- MACERA, Pablo
1992
Las furias y las penas. (3ra. ed.). Lima. Mosca
Azul. 378 pp.

- MAC GREGOR, Felipe, S.J.
1987(a) Seminario Internacional de Investigaciones de la Paz. Dominical de El Comercio, Lima 11 de noviembre.
- 1987(b) “Los valores y la cultura de paz”. En Revista Paz, tarea de todos. Año I, N° 5, octubre –diciembre; pág. 57-60. Lima: Ceapaz.
- 1989 Educación, Futuro, Cultura de Paz. Lima: CISE-PUCP, Concytec. 116 pp.
- 1995 “Tolerancia cultural y paz”. En IV Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Pág. 211-215. CISE - PUCP.
- MARTÍ, Marcel
1999 Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de adolescentes. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARTÍ, M. y Peter SAMPER
1995 Influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento moral y en la adquisición de valores. En El crecimiento moral. Programas psico-educativos y su eficacia en el aula. E. Pérez – Delgado y V. Mestre. Valencia: Universidad de Valencia. Pág. 125 – 144.
- MARTÍNEZ GONZÁLES, Raquel
1996 “Familias y escuelas”. En Psicología de la familia: un enfoque evolutivo y sistémico. Vol. 1, Valencia: Promolibro.
- MARTÍNEZ OLARTE, Rebeca
1995 “La práctica evaluativa en centros de zonas urbano – marginales: constataciones y perspectiva”. Tesis para optar el grado de Licenciada en Educación. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. 256 pp.
- MEDIANERO, David
2000 Gerencia orientada a proyectos. Lima: Cempro.
- MEJÍA, Marco
2001 “Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización”. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Internacional de la Federación Internacional Fé y Alegría: La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. Guatemala, 22 al 27 de setiembre
- MEJÍA, Mariano
1990 Hacia otra escuela desde la Educación Popular. Lima: Tarea. 311 pp.

- MEYER, William
1989 Desarrollo social. Buenos Aires: Paidós. 415 pp.
- MEZA CUADRA, Antonio
1991 “Factores nutricionales incidentes en el desarrollo del niño de 0 a 3 años”. En Seminario Perspectivas de la salud en el Perú de hoy. Lima: Ministerio de Salud – Instituto de Salud del Niño.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2000 Manual de capacitación para adultos. Plan Nacional de Capacitación Docente. PLANCAD. Lima. 93pp
- 2001 Normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros. y programas educativos. RM 168 – 2002.
- MIRANDA, Martín
1988 “Para una educación de los derechos humanos” En Revista Paz, Tarea de todos. Año II, N°8, julio-setiembre, pág. 21-28. Lima: Ceapaz.
- MONCLUS, Antonio
1997 Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica. (2da edición). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- MOSTEIRO, Pilar
1991 “Familia y comunidad educativa”. Ponencia del cursillo Familia y Comunidad organizado por Stirpe, octubre, pág. 10 –11. Madrid.
- MUJICA, Rosa María
1995 “Paz y derechos humanos”. En IV Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Pág. 229-239. Lima: CISE - PUCP.
- NORIEGA, Juan y Alberto
PEREZ
1996 “La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. En Indicadores de evaluación del centro docente. Madrid: Editorial Española S.A. Pág. 47-68.
- NUÑEZ, Pedro
1999 Cómo organizar las Escuelas de Padres y Madres. Manual para facilitadores. Lima: Sepec. 72 pp.
- ORGANISMO SUPERVISOR DE INVERSIÓN PRIVADA EN TELECOMUNICACIONES (OSIPTEL)
2002 Programa de proyectos rurales. Lima.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)
2000 Educación en Valores. Texto aprobado por la 68ª Reunión del Consejo Directivo de la OEI en Valencia, España, el 26 de marzo. 6 pp.

- PALOS, José
2000 Educación y desarrollo sostenible. Documento de la OEI, febrero. ([http:// www.oei.org.co7valores/palos2.htm](http://www.oei.org.co7valores/palos2.htm))
- PÉREZ JUSTE, Ramón
1995 Evaluación de programas educativos, centro y profesores. Madrid: Universitas.
- PÉREZ SERRANO, Gloria María
1993 Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos. Madrid: Narcea. 268 pp.
- PICHARDO, Arlette
1997 Planificación y programación social. Barcelona: Lumen – Humanitas. 180 pp.
- PINTO, Luisa
1990 “Preguntas y respuestas en torno a la educación popular en la escuela”. En Revista Tarea N° 23, mayo. Págs. 18-20. Lima.
- POLLIT, Ernesto
1974 Desnutrición, pobreza e inteligencia. Lima: Retablo de Papel.
- PORTOCARRERO, Gonzalo
1990 “El silencio, la queja y la acción: respuestas al sufrimiento en la cultura peruana”. En: Tiempos de ira y de amor: nuevos actores para viejos problemas. Abelardo Sánchez León y otros. Pág. 221 – 246. Lima: Desco.
- PRAWDA, Juan
1985 Teoría y praxis de la planeación educativa en México. México D.F.: Grijalbo. 362 pp.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)
1992 Informe sobre Desarrollo Humano. Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo editores.
- 1997 Informe sobre Desarrollo Humano. Madrid: Mundi Prensa.
- RAZZETO, Luis
1990 “Educación popular y desarrollo local”. En: Educación de Adultos y democracia. J. Osorio (comp.), pág. 100-116. Lima. Tarea. 277 pp.
- RATHS, Louis y otros
1975 El sentido de los valores y la enseñanza. (2da. ed.). México: Uteha. 476 pp.
- RETANA, Carlos
1994 Planificación de la educación: conceptos y fundamentos. Fascículo N° 01. Curso Planificación de la Educación del Doctorado de Educación a Distancia. San José: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- REVENGA SANCHEZ, Mariano
1992 Percepción de la educación familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.
- REVISTA PADRES Y MAESTROS
1996 “¿Qué es una escuela de Padres?”. Revista N° 217, abril. Pág. 23 – 26. La Coruña.
- REVOLLEDO, Mónica
2002 “El rol de la escuela y del docente de hoy en la promoción de una educación en valores”. En Resumen de las Conferencias Libres del Fórum Internacional de Educación ‘Encinas 2002’; pág. 187 – 190. Lima: Editora Magisterial.
- RIOS, Juan Alberto
1988 Familia y centro educativo. Madrid: Paraninfo. 234 pp.
- RODARI, Riccardo
2001 La cooperación entre la familia y la escuela. Serie: Métodos y Técnicas. Lima: Ministerio de Educación- GTZ- KFW. 42 pp.
- RODRÍGUEZ RABANAL, César
1992 Cicatrices de la Pobreza. Segunda edición. Caracas: Nueva Sociedad. 246 pp.
- RODRÍGUEZ, Sergio y Elfo
PEREZ
1996 Gestión y Supervisión Educativa. La Habana: Instituto de Investigaciones y Publicaciones Pedagógicas Culturales “Alma Matinal”.
- ROGOVICH, Víctor
2000 “Escuela de Padres: una experiencia vivencial”. En Revista Maestros, N° 15 y 16. Vol. 6, diciembre; pág. 80-81. Lima.
- ROHRS, Herman
1977 “Escuela integral como modelo de una sociedad internacional de la paz”. En Revista Educación, Vol. 15. Tübingen: Instituto de Colaboración Científica.
- ROMERO, Leonor y Nelly CÁCERES
2002 “Fe y Alegría: una alternativa educativa de calidad para los empobrecidos”. En: Escuelas que aprenden y se desarrollan; pág. 245- 264. M. Bello y F. Bolaños (ed.). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación. 326 pp.
- RUIZ, José María
1996 Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Madrid: Narcea. 258pp.

- SAÉNZ, Alvaro
2002 “Estrategias nacionales para facilitar la autonomía educativa: una propuesta desde el aprendizaje”. En: Escuelas que aprenden y se desarrollan; pág. 91-102. M. Bello y F. Bolaños (ed.). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia- Facultad de Educación. 326 pp.
- SALAZAR, Jenny
1987 “Los niños marginales y la salud mental”. En El niño en el Perú, Presente y Futuro. Lima: Semilla-PUCP. 67 pp.
- SALMI, Jamil
1993 Violence and democratic society: new approaches to human rights. Londres: Zed. 56 pp.
- SALVATIERRA, Carmen
1994 (a) Los proyectos educativos como factor de desarrollo en el siglo XXI. Conferencia preparada para los profesores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 15 pp.
- 1994(b) Documento multicopiado para el curso “Formulación de Proyectos Educativos” de la Maestría en Planificación de la Educación de la PUCP. Semestre 1994-II, 46 pp. Lima.
- SANCHEZ, Antonio
1990 “Preparación de los padres para su función educadora”. En: La educación personalizada en la familia. Víctor García Hoz (dir.). Madrid: Rialp.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Elena
1998 “Pensamiento post- moderno y familia”. En: Revista Familia. Universidad Pontificia de Salamanca N° 17. Pág. 21 – 38. Salamanca.
- SARA- LAFOSSE, Violeta
1983 “Dinámica de la familia peruana y su influencia en el desarrollo del niño”. En El niño en el Perú, Presente y Futuro. Lima: Semilla- PUCP. 128 pp.
- 1984 La familia y la mujer en contextos sociales diferentes. Lima: PUCP. 45 pp.
- 1989 “Problemas de la familia en el Perú”. En Familia y Violencia en el Perú de Hoy. Lima: Comité Peruano de Bienestar Social. 72 pp.
- SARASON, Irwin
1993 Psicología: frontera de la conducta. (2da. ed.). México: Harla. 423 pp.

- SARAVIA, Omar
2000
Correlatos psicológicos de un sistema evaluativo en crisis. Tesis para optar el grado de Magister en Psicología. Trujillo: Universidad Nacional “César Vallejo”.
- SEMINARIO DE CALIDAD DE EDUCACIÓN DE CALVIA
2000
“Facilitar el diálogo entre familia y escuela: punto de encuentro”. En Revista Aula N° 95, octubre. Barcelona.
- SEN, Amathya
1983
Los bienes y la gente. En Revista Comercio Exterior, Vol. 33, núm. 12, diciembre. México, Pág. 1115 – 1123.
- 1989
Development as capability expansion. En Journal of Development, Num. 19. New York.
- SENGE, Peter
1995
La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente. Barcelona: Granica.
- SILVA –SANTISTEVAN, Hernán
1989
“Educación y Paz”. En III Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, pág. 179-191. Lima: CISE - PUCP.
- SIME, Luis
1998
“Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella”. En Revista Educación, Vol VII. N° 14. Setiembre. Lima: PUCP.
- SIMONS, Helen
1999
Evaluación democrática en instituciones escolares. Madrid: Morata.
- SOLÉ I GALLART, Isabel
(Coord).
1998
“Las prácticas educativas familiares”. En: Psicología de la Educación; César Coll (Coord). Barcelona: Edhasa.
- SOTO, Carlos A.
2002
El diseño de proyectos de desarrollo. Asociación de Profesionales de Desarrollo Social. Lima.
- SUÁREZ, María Guadalupe
2001
“Transversalidad de los valores en el currículo”. En Taller de actualización docente. Separata, pág. 6-10. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- TURIEL, Ernesto
1984
El desarrollo del conocimiento social Moralidad y convención. Madrid: Debate.
- TORREJÓN, Nancy
1989
“Planificación educativa y desarrollo regional”. En: III Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Pág. 170-178. Lima: CISE – PUCP.

- TORRES, Rosa María
1988 Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire. Lima: Tarea.
- TORTOSA, José María
1999 Violencia y pobreza: una relación estrecha. Madrid: Alianza Editorial. 6 pp.
- UNESCO
1990 Informe final del Seminario Planeamiento y Gestión del desarrollo de la Educación, 26 – 30 marzo. México.
- 1999 Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Resolución del 6 de octubre. Lima: CISE- PUCP.
- 2000 Resumen Estadístico: 1990- 2000. Tomo 2. Madrid: Santillana/ Unesco.
- UNICEF
1999 Perú: Estadísticas Sociales 1999-2000. Lima.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA
2000 “Objetivos, contenidos y criterios de la educación en valores”. Unidad N° 2 del Curso de Post Grado distancia ‘La práctica de los valores en contextos educativos’. Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. Programa Educación en Valores. 40 pp
- “La familia como agente educador”. Unidad N° 3 del Curso de Post Grado a distancia ‘La práctica de los valores en contextos educativos’. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. Programa Educación en Valores. 40 pp.
- VALER, Lucio, Francisco AMAYA y José TASA
1983 Metodología en Educación de Adultos. Lima: Ministerio de Educación - INIDE. 356 pp.
- VARGAS, Raúl
1990 “Educación, comunicación y desarrollo”. En Educación de Adultos y Democracia. J. Osorio (comp). Pág. 141-149. Lima: Tarea
- VIDAL, Raquel
1991 Conflicto psíquico y estructura familiar. Montevideo: Ciencias.
- ZIERER, Ernest
1990 Educación: Interrogantes para la Paz. Artículo del Dominical del Diario El Comercio. Lima, 23 de Julio. Lima.
- ZIG, Z.
1993 Cómo criar hijos con actitudes positivas en un mundo negativo. (2da. ed.). Bogotá: Norma. 344pp

PARA EL ESTUDIO DE CASO

APOYO OPINIÓN Y MERCADO 2001 Estadísticas sociales y educativas en el Perú: 2000-2001. Lima.

CENTRO CULTURAL DE DESARROLLO EDUCATIVO Y FAMILIAR (CECDEFAM)
1994 (a) Manual de capacitación de moderadores. Lima: Cecdefam.

1994 (b) Manual del Moderador de Inicial. Lima: Cecdefam.

1994 (c) Manual del Moderador de Primaria. Lima: Cecdefam.

1994 (d) Manual del Moderador de Secundaria. Lima: Cecdefam

1994 (e) Texto Primer ciclo. Lima: Tabano S.A.

1994 (f) Texto Segundo ciclo. Lima: Tabano S.A.

1994 (g) Texto Tercer ciclo. Lima: Tabano S.A.

1997 (a) Proyecto “Capacitación de padres de familia”. Lima.

1997 (b) Manual de capacitación de moderadores. Lima: Cecdefam.

1997 (c) Manual del Moderador de Inicial. Lima: Cecdefam.

1997 (d) Manual del Moderador de Primaria. Lima: Cecdefam.

1997 (e) Manual del Moderador de Secundaria. Lima: Cecdefam.

1997 (f) Texto para padres de familia. Ciclo I. Lima: Somos Graphic.

CENTRO CULTURAL DE DESARROLLO EDUCATIVO Y FAMILIAR (CECDEFAM)
1997 (g) Texto para padres de familia. Ciclo II. Lima: Somos Graphic.

- CENTRO CULTURAL DE DESARROLLO EDUCATIVO Y FAMILIAR (CECDEFAM)
1997 (h) Texto para padres de familia. Ciclo III. Lima: Somos Graphic.
- CENTRO DE DESARROLLO Y ASESORÍA PSICOSOCIAL (CEDAPP)
2000 Diagnóstico socio – educativo del departamento de Lima. Documento Preliminar. Lima: Cedapp.
- CUÁNTO S.A.
2000 Encuesta Nacional de Hogares sobre medición de niveles de vida- ENNIV. Vol. I y II. Octubre. Lima.
- EL COMERCIO Y APOYO COMUNICACIONES
2001 Anuario 2000-2001. Lima: El Comercio.
- FONDO NACIONAL DE COMPENSACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL (FONCODES)
1994(a) El mapa de inversión social: Foncodes frente a la pobreza, 1991-1994. Lima: Foncodes
- 1994(b) Guía de Orientación para el Supervisor Externo. Lima.
- 1997 Guía de Orientación a Beneficiarios. Lima.
- 2001 Mapa de la Pobreza 2000. Junio del 2001. Lima: Foncodes. (En: www.foncodes.gob.pe)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)
1993 Censos Nacionales: IX de Población y IV de Vivienda. Lima.
- 2000 (a) Compendio departamental estadístico Lima y Callao 1999 – 2000. Noviembre del 2000. Lima: INEI
- 2000 (b) Conociendo Lima. Lima: INEI
- 2001 (a) Perú: Indicadores económicos y sociales 1997-2000.
- 2001 (b) Encuesta demográfica y de salud familiar. ENDES 2001. Lima; INEI.
- MARCELO, C. y A. PARRILLA
1991 “El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica”. En: El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Pág. 11 – 22. Varios. Universidad de Sevilla.

- MEDIANERO, David
2000 Evaluación de proyectos sociales. Documento del Curso de Especialización en Dirección Estratégica, mayo-junio, Lima: Universidad del Pacífico.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2001 Estadísticas educativas de la USE N° 08. Cañete.
- NUCLEO EJECUTOR DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”
1997 Informes de Inspección N° 01 al N° 12 del proyecto “Capacitación de padres de familia”. Lima.
- PÉREZ SERRANO, Gloria M.
1993 Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos. Madrid: Narcea. 268 pp.
- PICHARDO, Arlette
1997 Planificación y programación social. Lumen: Humanitas. 180 pp.
- PROYECTO EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
1994 Los textos escolares en relación a la axiología de los centros educativos. Lima: CISE- PUCP.
- SUÁREZ, María Guadalupe
1997- 1998 Informes mensuales (N° 01 al N° 10) e informe final de Supervisión Externa del Proyecto “Capacitación de padres de familia”. Lima.
- TRIGUEROS, Marianella y Susana VILLAVICENCIO
2001 Diagnóstico Institucional. Actividad presentada para el curso ‘Diagnóstico Educativo’ del Diploma de Segunda Especialidad Proyectos Educativos y Cultura de Paz. Facultad de Educación – PUCP.
- UNESCO
2000 Resumen Estadístico: 1990- 2000. Tomo 2. Madrid: Santillana - Unesco.
- UNICEF
1999 Perú: Estadísticas Sociales 1999-2000. Lima.

PARA LA PROPUESTA

- CALERO, Mavilo
2001 La Escuela de Padres que necesitamos. Lima: San Marcos
- CAPELLA, Jorge
1985 Nuestros hijos retos y esperanza. Lima: Cultura y Desarrollo.

- CASTRO PEREIRA, Manuel
1999 “La conformación de un modelo de desarrollo curricular con base en los principios de la ciencia andragógica”. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Andragogía realizado del 5 al 8 de setiembre en Caracas.
- FE Y ALEGRÍA
2000 El educador necesario y su formación. Tema presentado por el equipo de Fe y Alegría – Venezuela en el Segundo Encuentro – taller de la Región Andina, en Lima del 25 al 28 de abril del 2000.
- FONDO NACIONAL DE COMPENSACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL (FONCODES)
2001 Mapa de la Pobreza 2000. Junio del 2001. Lima: Foncodes. (En: www.foncodes.gob.pe)
- FUNDACIÓN CULTURA DE PAZ
2001 ¿Qué es cultura de paz?. (En: <http://fundculturadepaz.org/spa/cent00.htm>)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)
1993 Censos Nacionales: IX de Población y IV de Vivienda. Lima.
- 2001 Encuesta demográfica y de salud familiar. ENDES 2001. Lima: INEI.
- JARA, Oscar
1996 Los desafíos de la educación popular. (3ra. ed.). Lima: Tarea. 362 pp.
- JARAIZ, Germán
2000 “La animación comunitaria en el marco de los grupos de acción social”. En: Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire. Francisco Salinas Ramos (comp). Cuadernos de Educación. N° 150. Pág. 183- 196. Caracas: Laboratorio Educativo.
- ORTIZ, Trinidad
2001 “Educación con enfoque de derechos”. En: Primer Seminario Internacional ‘Investigación para una mejor educación. Escuelas que aprenden y se desarrollan’. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima.
- SENGE, Peter
1995 La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente. Barcelona: Granica.
- UNESCO
2000 Resumen Estadístico: 1990- 2000. Tomo 2. Madrid: Santillana - Unesco.

ANEXO N° 02

GUÍA DE ENTREVISTA A UN REPRESENTANTE DE LA
INSTITUCIÓN EJECUTORAI. Datos generales

- Fecha
- Nombre de la institución
- Dirección
- Nombre del(a) entrevistado(a)
- Cargo que desempeña

II. Cursos – programas – proyectos

1. Nombre de los cursos /programas/proyectos que ofrecen.
2. Tipo (programa, curso, etc).
3. Destinatarios (tipo de centro educativo, personas individuales).
4. Duración.
5. Objetivos.
6. Frecuencia en la actualización de los contenidos de los cursos.
7. Forma en que se desarrollan (local, tipo de capacitación previa).
8. Asesoría /apoyo adicional que ofrecen a las instituciones o interesados.
9. Aspectos que favorecen o limitan la gestión de proyectos (factores administrativos, organizativos, económicos, de infraestructura, etc).

III. Cursos- programas que ofrecen para padres de familia

1. Metodología empleada.
2. Materiales.
3. Costo.

ANEXO N° 15

ESTADO FINANCIERO DEL PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

RUBROS	PRESUP TOTAL (s/.)	PRESUPUESTO EJECUTADO (s/. mensual x rubro)									AVANCE MENSUAL DEL GASTO (%)								
		Fb	Mz	Ab	My	Jn	Jul(-)	Ag	St.	Oc.(*)	Fb	Mz	Ab	My	Jn	Jul	Ag	St.	Oc
1. Honorarios Profesion.																			
- 03 Psicólogas (4m)	14 400 (a)	3600	2400	3600	4800	--	--	--	--	--	25	17	25	33	--	--	--	--	--
- 01 Coordinadora (9m)	9 900 (b)	--	1375	1100	1100	1100	1100	1375	1375	1375	--	14	11	11	11	11	14	14	14
- 01 Inspector (9m)	7 650 (c)	--	--	1700	1700	850	850	850	850	850	--	--	22	22	11	11	11	11	11
- 02 locutores (2m)	3 200	--	--	--	--	1600	--	1600	--	--	--	--	--	--	50	--	50	--	--
- 01 Instructora (5m)	5 000	--	--	--	--	1000	--	1000	1500	1500	--	--	--	--	20	--	20	30	30
- 01 Aux. de Instr. (5m)	3 000	--	--	--	--	600	--	900	900	600	--	--	--	--	20	--	30	30	20
2. Útiles de Oficina																			
- Coordinadora (9m)	270	--	30	30	30	30	--	30	60	60	--	11	11	11	11	--	11	22	22
- Inspector (9m)	270	--	30	30	--	30	--	60	60	60	--	11	11	--	11	--	22	22	22
3. Movil. Inspector (9m)	540	--	--	40	60	60	--	120	200	60	--	--	7	11	11	--	22	37	11
4. Compra, grab.,regrb. de caset. y útil. de mod.	8736	--	--	--	5118	692	--	400	--	--	--	--	--	59	8	--	5	--	--
5. Textos pp.ff. (d)	14 584	--	--	--	--	9000	--	10050	--	--	--	--	--	--	62	--	69	--	--
6. Manuales/ guías de moderadores	2216	--	--	--	--	--	--	--	--	276	--	--	--	--	--	--	--	--	12
7. Gastos del N.Ejecutor	360	--	--	--	16	--	284	60	--	--	--	--	--	4	--	79	17	--	--
8. Mov./viát. cap. moder. y pp.ff	1 880	--	--	--	--	--	441	928	511	--	--	--	--	--	--	23	49	27	--
9. Gastos de pre- invers.	300	--	--	--	--	--	--	--	--	300	--	--	--	--	--	--	--	--	100
10. Intereses bancarios (al 30 –abril – 97): -Viajes de pre- capacitac.	928.08 (e)	--	--	95	355	--	280	--	--	--	--	--	10	38	--	30	--	--	--
TOTAL (9 primeros rubros)	s/. 72 306	s/. 3600	s/. 3835	s/. 6500	s/. 12824	s/. 14962	s/. 2675	s/. 17373	s/. 5456	s/. 5081	5%	5%	9%	18%	20,5%	4%	24%	7,5%	7%

(a) El reemplazo de una de las psicólogas en marzo retrasó el avance, siendo recuperado en mayo.

(b) En marzo y junio se le canceló a la coordinadora el equivalente a 5 semanas de labor. El saldo se distribuyó homogéneamente en otros meses.

(c) En abril se le canceló a la inspectora renunciante y al recién incorporado.

(d) El costo por la impresión de textos obliga – previa aceptación de la oficina zonal - a cubrir el déficit recurriendo al rubro N° 04 (s/. 2526) y al N° 6 (s/. 2216).

(e) Cantidad mensualmente fluctuante.

(-) En julio no se realizaron mayores gastos por encontrarse a la espera del segundo desembolso.

(*) Como la duración “formal” del proyecto fue de 9 meses, los gastos reportados para octubre incluyen los de la quincena de noviembre.



ANEXO Nº 16

GUÍA DE ENTREVISTA A MODERADORES Y PADRES DE FAMILIA

Fecha:

Proceso objeto de la entrevista:

Capacitación de moderadores Capacitación de padres de familia

Sede: Pachacámac Mala San Vicente
 Imperial Lunahuaná

Entrevistado: Instructora Moderador Padre de familia letrado
 Madre de familia letrada Padre de familia iletrado
 Madre de familia iletrada Familiar colateral

1. Opinión sobre la sesión de capacitación.

.....
.....
.....
.....

2. Opinión sobre el desempeño de la instructora / moderador.

.....
.....
.....
.....

3. Aspecto que más le agradó de la sesión de capacitación.

.....
.....
.....
.....

4. Aspecto que menos le agradó de la capacitación.

.....

.....

.....

.....

5. Sugerencias para mejorar la capacitación.

.....

.....

.....

.....

Para los participantes de la capacitación de padres de familia:

1. Aspectos en los que le está ayudando la capacitación recibida.

.....

.....

.....

.....

2.- Cambios percibidos en su persona y/o en su entorno familiar a raíz de la capacitación recibida.

.....

.....

.....

.....

ANEXO N° 17

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA¹

1. ¿Qué considera importante para la vida familiar?

.....
.....

2. ¿Cómo evaluaría a su familia?. Marque con una X.

- | | | |
|-------------------------|----------------|---------------------------|
| a) Unida | b) Indiferente | c) Agresiva y malhumorada |
| d) Con muchos problemas | e) Amorosa | f) Religiosa comprometida |

3. ¿Tienen momentos en que se reúnen todos a dialogar?

.....
.....

4. ¿Qué problema es el más frecuente en su familia?

.....
.....

5. ¿Se lleva bien con su pareja o esposo/a?

.....
.....

6. ¿Cree Ud. que es comprendido por su pareja?

.....
.....

7. ¿Acepta a su pareja así como es o quisiera que cambie?. ¿En qué?.

.....
.....

¹ Prueba de entrada y salida aplicada por la entidad ejecutora a 200 participantes seleccionados al azar (40 por sede) durante la última semana de octubre y la primera de noviembre de 1997.

8. ¿Existe comunicación para poder hablar de ustedes mismos?

.....
.....

9. ¿Qué es para Ud. ser padres?

.....
.....

10. ¿Cómo debe educar a sus hijos?

.....
.....

11. ¿Qué debe enseñarles desde pequeños?

.....
.....

12. ¿Frecuentemente pelean o discuten delante de sus hijos?

.....
.....

13. ¿En qué momentos conversa Ud. con sus hijos?

.....
.....

14. ¿Qué temas tocan con más frecuencia?

.....
.....

15. ¿Castiga a sus hijos?. ¿Cómo?.

.....
.....

16. ¿Cómo premia a sus hijos por hacer algo bueno?

.....
.....

17. ¿Es bueno, malo o regular el rendimiento escolar de sus hijos?

.....
.....

18. ¿Cómo los ayuda para mejorar su rendimiento?

.....
.....

19. ¿Ha planificado su familia? ¿Qué método utiliza?

.....
.....

20. ¿Piensa que es importante dar libertad a los hijos? ¿Cómo?

.....
.....

21. ¿Es Ud. sobre protector con sus hijos?

.....
.....

22. ¿Qué reglas rigen siempre en su hogar como disciplina?. De dos ejemplos.

.....
.....

23. ¿De qué manera expresa su cariño a su pareja?

.....
.....

24. ¿De qué manera expresa su cariño a sus hijos?

.....
.....

25. ¿Inculca valores religiosos a su familia?

.....
.....

26. ¿Qué otros valores a parte de los religiosos enseña a su familia?

.....
.....

27. ¿Ud. decide el futuro o estudio de sus hijos?

.....
.....

28. ¿Lo ayuda a reflexionar o lo deja que él decida?

.....
.....

29. ¿Ha conversado con sus hijos adolescentes el problema de la droga, el alcohol, el cigarro?.

.....
.....

30. ¿Han conversado sobre su vida sexual?

.....
.....

31. ¿Cómo controla Ud. a sus hijos jóvenes? ¿Hay disciplina?

.....
.....

32. ¿Qué anhela para sus hijos en un futuro?

.....
.....

33. ¿Qué anhela Ud. para mejorar como familia?

.....
.....

34. ¿Cómo quisiera que lo recuerden sus hijos?

.....
.....

ANEXO N° 18

CUADRO COMPARATIVO DE LECCIONES POR TIPO DE PROGRAMA

TEMARIO ANTERIOR	TEMARIO ACTUAL
PRIMER CICLO 1. El oficio de ser padres 2. La pareja y la comunicación 3. La pareja y los hijos 4. Planificación familiar 5. Embarazo y parto 6. Minusvalía y deficiencia en el niño 7. Los padres y el comport. de los hijos. 8. El niño de 1 año 9. Premios y castigos 10. La alimentación 11. El niño de 1 a 3 años. 12. El juego 13. La escuela infantil 14. El niño de 3 a 6 años 15. Educación sexual 16. Los padres y la educac. en la escuela 17. El niño de 6 a 9 años 18. El colegio 19. El fracaso escolar 20. El niño de 9 a 12 años.	PRIMER CICLO: INICIAL 1. El oficio de ser padres 2. La pareja y la comunicación 3. Planificación familiar 4. Minusvalía y deficiencia en el niño 5. Los padres y el comportamiento de los hijos 6. El niño de 1 año 7. El niño de 1 a 3 años 8. El juego 9. La escuela infantil 10. El niño de 3 a 6 años 11. Paternidad responsable y educación sexual 12. Cómo vivir la fe en la familia actual (*)
SEGUNDO CICLO: 1. La familia 2. La mujer en la familia y en la sociedad 3. El Matrimonio I 4. El Matrimonio II 5. Sexualidad y Matrimonio 6. Errores de los padres frente a sus hijos jóvenes 7. Pubertad y adolescencia 8. La juventud de hoy I 9. La juventud de hoy II 10. Drogas y delincuencia juvenil 11. La neurosis en la juventud 12. La personalidad inmadura socialmente en el joven 13. La orientación profesional 14. La juventud y la política 15. Los test y las notas 16. La educación sexual 17. Los padres y la sexualidad del adolescente y el joven 18. Medios de comunicación social 19. El noviazgo 20. Ser personas	SEGUNDO CICLO: PRIMARIA 1. El Matrimonio 2. Planificación familiar 3. Los conflictos en la pareja y sus efectos en los hijos (*) 4. La autoestima (*) 5. Premios y castigos 6. El niño de 6 a 9 años 7. El fracaso en primaria 8. El niño de 9 a 12 años 9. Los padres y la educación de los hijos 10. Pubertad y adolescencia 11. La educación sexual 12. Compromiso de fe en la familia (*)
	1. La autoestima en la familia (*) 2. Matrimonio II 3. Matrimonio y sexualidad 4. La juventud de hoy 5. Diálogo entre padres e hijos 6. La delincuencia juvenil y las drogas 7. La neurosis en la juventud 8. El joven inmaduro 9. Errores de los padres frente a sus hijos 10. Pautas de estudio y orientación vocac. 11. Ser personas 12. El matrimonio es una vocación. (*)

(*) = Nuevo contenido.



ANEXO N° 19

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO “IMPULSANDO NUESTRO DESARROLLO”

OBJETIVOS	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
Fin: “Contribuir al desarrollo familiar y local de los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná en la provincia de Cañete”.	<ul style="list-style-type: none"> * 1200 familias de los distritos mencionados mejorando cualitativamente su vida familiar. * Los cinco distritos mencionados impulsando exitosamente su desarrollo local. 	* Informe final de supervisión.	<ul style="list-style-type: none"> * Política de lucha contra la pobreza es efectiva. * Programas sociales del gobierno y de agencias de cooperación caminan a la par de las iniciativas locales.
Objetivo General: “Potenciar las capacidades formativas y productivo- laborales de los padres y madres de los distritos de Mala, San Vicente, Imperial, Nueva Imperial y Lunahuaná”.	<ul style="list-style-type: none"> * 120 Escuelas de Padres funcionando activamente en 25 centros educativos de los distritos seleccionados. * 120 Escuelas de Padres desarrollando periódicamente sesiones formativas, tutoriales y círculos de reflexión socio – política. * 30 talleres productivo – laborales funcionando activamente a razón de 6 por distrito. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diagn. de neces. e intereses de formac. y capac. productivo – laboral de los ppff. * Planes de formación para pp.ff. * Reportes de visitas de campo. * Informes mensuales de supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> * Políticas de entidades públicas cooperantes continúan promoviendo la formación personal de los adultos y el desarrollo micro-empresarial en los sectores menos favorecidos. * Comunidades beneficiarias y fuentes cooperantes no alteran sus compromisos contraídos.
Objetivos Específicos: 1.- “Crear una red de Escuelas de Padres que fomente la co – responsabilidad socio- política y educativa entre familia, escuela y comunidad”. <i>Resultados esperados:</i> a) Redes organizadas e implementadas. b) Redes funcionantes. c) Participación de los pp.ff. en la vida institucional y comunal.	<ul style="list-style-type: none"> * 01 red provincial y 5 redes distritales de Esc. de Padres intercambiando experiencias y recursos, potenciando su desarrollo. * 01 centro – base provincial y 5 distritales coordinando y gestionando eficientemente las actividades de la red a través de la realización periódica de jornadas de convivencia y círculos de reflexión socio – política. * 1200 pp.ff. participando activamente en la toma de decisiones sobre problemas de su localidad. * 25 c.e. mejorando los niveles de comunicación y colaboración con las familias 	<ul style="list-style-type: none"> * Informes mensuales de supervisión. * Reportes de visitas de campo. * 6 actas de conformación de redes * Actas de acuerdos tomados por la red. * Encuestas y entrevistas aplicadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * El contexto político nacional y local ofrece y promueve oportunidades de participación organizada. * Programa “Huascarán se desarrolla exitosamente y amplía su cobertura. * Vías de acceso a las localidades seleccionadas poseen un mantenimiento adecuado. * C.e.s dispuestos a favorecer un acercamiento sostenido con sus comunidades educativas.

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO “IMPULSANDO NUESTRO DESARROLLO”

OBJETIVOS	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p>2. “Favorecer el mejoramiento cualitativo de las relaciones intrafamiliares y la práctica comprometida de valores afines a una cultura de paz en el entorno familiar de los participantes”.</p> <p><i>Resultados esperados:</i></p> <p>a) Desarrollo de sesiones formativas y tutoriales en los grupos de estudio (Escuelas de Padres).</p> <p>b) Aplicación por parte de los pp.ff. de nuevos criterios para mejorar el clima familiar.</p> <p>c) Práctica y difusión de valores de paz en las familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 1200 familias superando las deficiencias en la comunicación con sus hijos. * 1200 familias previniendo y/o revirtiendo situaciones de violencia familiar y comportamientos anti-sociales. * 1200 familias practicando cotidianamente valores relativos a una cultura de paz. 	<ul style="list-style-type: none"> * Encuestas y entrevistas aplicadas. * Informes mensuales de supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> * Mejores índices de PEA ocupada. * Política de vivienda consolidada. * Campañas de promoción de valores se extiende exitosamente. * Organismos estatales y privados desarrollan acciones a favor de la paz y la armonía familiar.
<p>3.-“Contribuir al mejoramiento – a corto o mediano plazo - de los ingresos y condiciones de vida de los padres y madres de familia, a través de la práctica de opciones productivo laborales que respondan a sus intereses y a los requerimientos locales”.</p> <p><i>Resultados esperados:</i></p> <p>a) Implementación de talleres.</p> <p>b) Capacitación de pp.ff.</p> <p>c) Comercialización de productos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 30 talleres productivo – laborales funcionando a razón de 6 por distrito. * 1200 familias evidenciando una mejoría progresiva de sus ingresos económicos. * 450 padres y madres de familia capacitados en talleres productivos que responden a sus requerimientos y a las necesidades locales. * 30 talleres productivos comercializando su producción en mercados internos y/o externos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diagnóstico de necesidades e intereses de capacitación de los ppff. * Registros de inscripción y asistencia de ppff. a la capacitación. * Encuestas y entrevistas aplicadas. * Informes mensuales de supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> * Indicadores macro-económicos se mantienen estables. * Política económica promotora de la actividad micro-empresarial. * Presencia de demanda efectiva en los mercados interno y externo * Oferta estable de productos competitivos. * Carreteras de acceso a mercados en buen estado de mantenimiento.

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO “IMPULSANDO NUESTRO DESARROLLO”

OBJETIVOS	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p>4.- “Desarrollar capacidades que permitan a los participantes mejorar el nivel nutricional de sus familias, prevenir y controlar enfermedades infecto – contagiosas y proteger el medio ambiente”.</p> <p><i>Resultados esperados:</i></p> <p>a) Desarrollo de sesiones formativas sobre salud y medio ambiente. b) Aplicación por los pp.ff. de los criterios aprendidos en las áreas de nutrición, prevención de enfermedades y cuidado del medio</p>	<p>* 1200 familias aplicando acertadamente criterios para mejorar su nutrición. * 1200 familias practicando criterios para la prevención de enfermedades infecto – contagiosas y la protección del medio ambiente.</p>	<p>* Encuestas y entrevistas aplicadas. * Informes mensuales de supervisión.</p>	<p>* Políticas sanitarias y de salud impulsadas por el gobierno central y los gob. locales apoyan este tipo de iniciativas. * Progresiva implementación de servicios básicos de agua y desagüe en las localidades.</p>
<p>5.- “Elevar el nivel de conciencia de los padres y madres de familia sobre la importancia de asumir una paternidad responsable como alternativa para garantizar el equilibrio psico – social, afectivo y económico de la familia”.</p> <p><i>Resultados esperados:</i></p> <p>a) Desarrollo de sesiones formativas sobre paternidad responsable. b) Criterios de patern. respons. asumidos por los participantes. c) Difusión por los pp.ff. de beneficios de asumir una pat. respble.</p>	<p>* 1200 familias decidiendo responsable y consensualmente el número de hijos a tener. * 1200 familias promoviendo en su entorno criterios de paternidad responsable.</p>	<p>* Encuestas y entrevistas aplicadas. * Informes mensuales de supervisión.</p>	<p>* Políticas del sector salud promueven el desarrollo de acciones locales a favor de la paternidad responsable. * MCM realizan acciones coordinadas de difusión sobre los beneficios de la paternidad responsable.</p>

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO “IMPULSANDO NUESTRO DESARROLLO”

OBJETIVOS	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p>6. “Crear redes de soporte integradas por el personal responsable de la ejecución de las acciones en los centros educativos beneficiados, a fin de posibilitar la replicabilidad futura del proyecto”.</p> <p><i>Resultados esperados:</i></p> <p>a) Conformación de los Comités Coordinadores de las redes.</p> <p>b) Gestión de las redes por los Comités.</p> <p>c) Capacitación de moderadores y coordinadores de los centros educativos.</p> <p>d) Impresión de materiales para las capacitaciones.</p> <p>e) Formación de pp.ff. en temas de familia y salud.</p> <p>f) Capacitación de pp.ff. en opciones productivo laborales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 5 instancias coordinadoras de redes distritales y una provincial funcionando activamente. * 240 moderadores capacitados. * 100 coordinadores de c.e. capacitados. * 450 pp/ mm.ff. capacitados en opciones productivo- laborales. * 25 comunidades educativas motivadas para continuar gestionando el programa de manera sostenida y autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> * 6 actas de conformación de las redes. * 3 planes de capacitación de moderadores * 1 plan de capacitación de coordinad. * Registros de inscripción y asistencia de moderadores, coordinadores y pp.ff. * Encuestas y entrevistas aplicadas. * Informe final de supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> * Condiciones socio – educativas locales promueven el desarrollo de proyectos de esta naturaleza. * Un mínimo del personal capacitado y/o que participó en la ejecución del proyecto continua habitando en la zona. * Personal capacitado interesado en realizar efecto multiplicador.

A continuación presentamos una matriz de programación de las principales actividades previstas para el cumplimiento de cada objetivo específico. Dada la naturaleza del proyecto, existen acciones que apuntan al logro de más de un objetivo específico.





ANEXO N° 20

FICHA DE SEGUIMIENTO DE AVANCES: COMPONENTE TÉCNICO

Período reportado:

- Proceso objeto de seguimiento:
- Captación de participantes
 - Funcionamiento de la red
 - Capacitación de moderadores
 - Capacitación productiva
 - Difusión
 - Diseño de materiales
 - Capacitación de coordinadores
 - Formación de pp.ff.
 - Otro:
 - Selección de C.E.
 - Impresión /emisión

ACCIONES	RESPONS	FUENTE	DESCRIPCIÓN
1. Planificadas			
2. Organizadas			
3. Ejecutadas			
RESULTADOS	COMENTARIOS		
1. Objetivos logrados			
2. Metas alcanzadas			
3. Cumplimiento del cronograma			
4. Conformidad de informes			
5. Logros			
6. Dificultades			
7. Previsiones futuras			

ANEXO N° 21

FICHA DE SEGUIMIENTO DE AVANCES: COMPONENTE PRODUCTIVO

Período reportado:

Proceso objeto de seguimiento:

- | | |
|--|--|
| <i>Proceso</i> | <i>Tipo de material</i> |
| <input type="checkbox"/> Investigación - redacción | <input type="checkbox"/> Afiches de difusión |
| <input type="checkbox"/> Diagramación | <input type="checkbox"/> Guía del moderador |
| <input type="checkbox"/> Digitación | <input type="checkbox"/> Separata para coordinadores |
| <input type="checkbox"/> Impresión | <input type="checkbox"/> Encartes para padres de familia |
| <input type="checkbox"/> Emisión | <input type="checkbox"/> Boletines |
| | <input type="checkbox"/> Boletines electrónicos |

ACCIONES	RESPON-SABLE	INFORMAN-TE/FUENTE	DESCRIPCIÓN
1. Planificadas			
2. Organizadas			
3. Ejecutadas			
RESULTADOS	COMENTARIOS		
1. Características del producto			
2. Metas alcanzadas			
3. Cumplimiento del cronograma			
4. Logros			
5. Dificultades			
6. Previsiones futuras			



ANEXO N° 22

FICHA DE SEGUIMIENTO DE AVANCES: COMPONENTE EDUCATIVO

Período reportado:

Proceso objeto de seguimiento:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Capacitación de coordinadores | <input type="checkbox"/> Capacitación de moderadores |
| <input type="checkbox"/> Formación de padres de familia | <input type="checkbox"/> Sesiones de tutoría |
| <input type="checkbox"/> Círculos de reflexión socio- política | <input type="checkbox"/> Capacitación productiva |

Sede: Mala San Vicente Imperial
 Nueva Imperial Lunahuaná

ACCIONES	RESPONS	FUENTE	DESCRIPCIÓN
1. Planificadas			
2. Organizadas			
3. Ejecutadas			
4. Supervisadas (logros y dificultades detectadas)			
RESULTADOS	COMENTARIOS		
1. Objetivos			
2. Metas			
3. Cronograma			

RESULTADOS	COMENTARIOS
4. Avance del plan de estudios	
5. Adecuación a expectativas/ necesidades de usuarios	
6. Cambios percibidos en los participantes	
7. Logros apreciados	
8. Limitaciones detectadas y medidas adoptadas	
9. Conformidad de los informes, escritos, registros.	



ANEXO Nº 23

FICHA DE SEGUIMIENTO DE AVANCES
COMPONENTE ADMINISTRATIVO: ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Período reportado:

- Aspecto: () Investigación/ redacción () Impresión de materiales
 () Capacitación de coordinadores () Capacitación de moderadores
 () Formación de padres de familia () Capacitación productiva
 () Conformación de la red
 () Realización de eventos:

ASPECTO		FUENTE		DESCRIPCIÓN
1. ADM. DE RE- CUR- SOS HU- MA- NOS	1. Organiz. de los equipos			
	2. Cumplimiento de funciones			
	3. Logros y dificultad.			
2. ADM. DE RE- CUR- SOS MA- TE- RIA- LES	ASPECTO	RESPONS	FUENTE	DESCRIPCIÓN
	1. Rec. logíst. dispon (mobilier./ equipos)			
	2. Coordinaciones realizadas			
	3. Recepc. de materiales			
	4. Empaque			
	5. Distrib. a sedes/ usuarios			
	6. Logros y dificultad.			
3. PREVISIONES FUTURAS				

RESULTADOS	COMENTARIOS
1. Eficacia de la administración de recursos humanos	
2. Eficiencia de la administración de recursos materiales	
3. Cumplimiento del cronograma	
4. Conformidad de los informes administrativos	

ANEXO N° 24

FICHA DE SEGUIMIENTO

COMPONENTE ADMINISTRATIVO: DINÁMICA INSTITUCIONAL

Período reportado:

ASPECTO	FUENTE	RESULTADOS			COMENTARIOS
		Optimo	Adec.	Insuf.	
RE- LA- CIO- NES HU- MA- NAS	1. En el ente ejecu- tor				
	2. En los centros educativos				
	3. Entre el ente ejecu- tor y los Comités Coordinadores				
	4. Entre los centros y las comunidades locales				
	5. Entre el ente ejecu- tor y las comunidades				
	6. Agentes con mayor participación en el proy				

ANEXO N° 25

FICHA DE SEGUIMIENTO DE AVANCES: COMPONENTE ECONÓMICO

Período reportado:

ACCIONES	FUENTE	DESCRIPCIÓN
1. Ejecución de los gastos programados		
2. Logros y dificultades		
3. Previsiones futuras		
RESULTADOS	COMENTARIOS	
1. Concordancia entre los presupuestado y lo ejecutado		
2. Justificación del gasto		
3. Conformidad de la docum. sustent. de gastos(boletas, facturas, etc)		
4. Informe económico mensual		

ANEXO N° 26

FICHA RESUMEN MENSUAL DEL PROYECTO

Período reportado:

- Aspecto: () Difusión () Selección de centros () Captación de participantes () Investigación / redacción
 () Impresión / emisión de materiales () Capacitación de coordinadores () Capacitación de moderadores
 () Formación de padres de familia () Capacitación productiva () Funcionamiento de la red
 () Otro.

VISITAS DE SUPERVISIÓN

N° de visitas efect.		Fecha	Lugar	Razón	Personas entrevistadas	Cargo	Resultados
Opinad.	Inopin..						

DOCUMENTOS ANALIZADOS

Tipo de documento	Fecha	Resultados		Comentarios
		Completo	Incompleto	
COMPONENTE TECNICO				
COMPONENTE PRODUCTIVO				
COMPONENTE PEDAGOGICO				
COMPONENTE ADMINISTRATIVO				
COMPONENTE ECONÓMICO				



ASPECTO	INFORMACIÓN		FUENTE
	Aspectos favorables	Aspectos desfavorables	
Gestión de proyectos, programas			* Trigueros y Villaviciencio: 2001
Administración			* Trigueros y Villaviciencio: 2001
Economía			* Trigueros y Villaviciencio: 2001
Infraestructura			* Trigueros y Villaviciencio: 2001

ANEXO N° 04

MATRIZ DE ANÁLISIS PARA LA VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA EXTERNA DEL PROYECTO (Variables N° 1, N° 2 y N° 3)

AGENTES	Nivel de implicación de las diversas instancias							Uso previsto de las potencialidades			
	Medios utilizados para detectar demandas				Participación en:			Recursos humanos	Recursos materiales	Recursos financieros	Recursos técnicos
	Asambl.	Instrum	Diagnóst. previos	Otros	Formulac del diagn	Selecc. del proy.	Formulac del proy.				
INTERNOS Comunidad beneficiada											
INTERMEDIOS * Institución ejecutora * Inspector											
EXTERNOS Institución financiadora											
Otro											

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO Nº 05

MATRIZ DE ANÁLISIS PARA LA VERIFICACIÓN DE LA CONSISTENCIA EXTERNA DEL PROYECTO (Variable Nº 4)

Nivel de precisión	Mención a los probl. en la fundament.	Concordancia entre objetivos y los problemas a atender			Concordancia entre la estrategia operativa y la(s) necesidad(es) de la pobl. beneficiaria
		Aspecto Educativo- cultural	Aspecto Personal-social	Aspecto Socio-económico	
Suficiente					
Escaso					
Nulo					

Fuente: Elaboración propia.

	del contexto			Capacidad de reajuste del proy.	
AGENTES	Condiciones para el uso de recursos	Proporción de los aportes	Previsión de uso de potenc. del contexto en la estrateg.	Rol en la evaluación del proyecto	Mecanismos de interacción previstos entre comunid. y otras instancias
INTERNO					
Comunidad org.					
INTERMEDIOS					
* Instituc. ejecutora					
Inspector					
EXTERNO					
Institución financiado-					
Otro					

ANEXO Nº 06

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL PROYECTO

ASPECTOS		NIVEL DE CONCRECIÓN
Calidad técnica del proyecto:		
OBJETIVOS	Claridad	
	Concreción	
	Pertinencia	
M E T A S	Cualitativas:	Claridad
		Precisión
		Realismo
	Cuantitativas:	Claridad
		Precisión
		Pertinencia de la cuantificación
		Delimitación temporal
		Delimitación espacial
	Tipo:	Capacitación
		Ocupación
		Impresión
		Otras (Ejecución)
ACTIVIDADES	Claridad	
	Especificidad	
	Pertinencia	
V I A B I L I D A D	ESTRATEGIA	Claridad
		Pertinencia
		Secuencialidad
		Coherencia con objetivos
	RECURSOS	Previsión de: Rec. humanos (meta de ocupación)
		Rec.materiales y económicos (presup.)
		Rec.técnicos
		Tiempo (cronograma)
	CRONOGRAMA	Capacidad de adecuac. a contingencias
	PRESUPUESTO	Claridad
		Especificidad
		Pertinencia de rubros
		Capac. de previsión de imponderables

Equivalencias: S= Suficiente, I= Insuficiente, N= No contempla
Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL PROYECTO

		ASPECTOS	NIVEL DE CONCRECIÓN
E V A L U A B	Precisión de: Criterios:	Claridad	
		Concreción	
		Previsión de instancias decisorias	
	Técnic –instrum.:	Pertinencia	
		Suficiencia	
	Fuentes de información:	Pertinencia	
		Suficiencia	
ARTICULACIÓN ENTRE OBJETIVOS, METAS Y ACTIVIDADES		Concordancia entre metas y objetivos	
		Previsión de activd. para el cumplimiento de cada meta.	
		Pertinenc. de activ. respecto a objetivos	
		Factib. de activ. en func. de meta temporal	
		Concordancia entre objetivos y temario	
CORRESPONDENCIA ENTRE METAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS		Pertinencia de recursos humanos para el cumplimiento de metas y actividades.	
		Suficiencia de recursos humanos.	
		Pertinencia de recursos materiales en función de metas y actividades.	
		Suficiencia de recursos materiales en func. de metas y actividades	
		Racionalidad del costo en función de metas y actividades.	
Condiciones para la ejecución:			
ORGANIZACIÓN INTERNA		Experiencia institucional en proy. similares	
		Calificación de recursos humanos	
		Experiencia de recursos humanos	
		Delimitación de funciones en equipo resp.	
		Especificac. de áreas de interacc. interna	
		Funcionalidad de áreas de interacción	
		Vías de coordinación entre el ente ejecutor y el financiador.	

Equivalencias: S= Suficiente, I= Insuficiente, N= No contempla
Fuente: Elaboración propia.

ANEXO N° 08

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE PROCESO DEL PROYECTO

ASPECTO	COMPONENTES						
	TÉCNICO		PRODUCTIVO				
	Difusión del proy.	Selección de C.E.	Elab. de materiales		Impresión de materiales		Grabación de audios
Para pp.ff.			Para moder.	Para pp.ff.	Para moder.		
Estrategia							
Mecanismos e instancias de toma de decisiones (tipo,frecuencia,responsables,criterios,eficacia)							
Mecanismos de seguimiento interno (naturaleza,eficacia)							

ASPECTO	COMPONENTES						
	TÉCNICO		PRODUCTIVO				Grabación de audios
	Difusión del proy.	Selección de C.E.	Elab. de materiales		Impresión de materiales		
Para pp.ff.			Para moder.	Para pp.ff.	Para moder.		
Cumplimiento del cronograma							
% o nivel de logro de metas y objetivos del componente							
Factores favorables							
Limitaciones							
Resultados imprevistos							
Resultados no deseados							

ASPECTO	COMPONENTES								
	PEDAGOGICO		ADMINISTRATIVO						ECONOMICO
	Capacitac. de moder.	Capacitación de pp.ff.	Selección de personal	Asignac. de func./desmp	Interacc. personales	Coord. con los C.E.	Distrib. de material.	Selecc.de imprent.,etc	Ejecución del gasto
Estrategia				(variable: "clima social": indicador N°1)	(variable: "clima social": indicador N°2)				
Mecanismos e instancias de toma de decisiones (tipo,frecuencia, responsables,criter., eficacia)									
Mecanismos de seguimiento interno (naturaleza,eficacia)									

ASPECTO	COMPONENTES								
	PEDAGOGICO		ADMINISTRATIVO						ECONOMICO
	Capacitac. de moderd.	Capacitación de pp.ff.	Selección de personal	Asignac. de func./desmp	Interacc. personales	Coord. con los C.E.	Distrib. de material.	Selecc.de imprent,etc	Ejecución del gasto
Cumplimiento del cronograma									
% o nivel de logro de metas y objetivos del componente									
Factores favorables				(variable: "clima social": indicador N°3)					
Limitaciones				(variable: "clima social": indicador N°3)					
Resultados imprevistos									
Resultados no deseados									



ANEXO N° 09

MATRIZ DE ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS TEXTOS,
GUÍAS Y MANUALES

ASPECTO	BAST	POCO	NULO	COMENTARIOS
1. Lenguaje: 1.1. Claridad				
2. Contenidos: 2.1. Pertinencia				
2.2. Actualizac.				
2.3. Adecuación al auditorio				
2.4. Compatibilid. con necesidad. / expect. de usar.				
2.5. Compatibil. con objetivos de capacitación				
3. Arte final (presentación: diagramado, cali- dad del papel, nitidez de la im- presión, etc).				



ANEXO N° 07

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA DE LA GUÍA DE ORIENTACIÓN DE FONCODES

ASPECTOS		NIVEL DE CONCRECIÓN	
Información ofrecida:			
Tipo			
Precisión			
Pertinencia			
Claridad			
Pautas metodológicas para la formulación de proyectos			
Pautas para la presentación de documentos			
Canales adicionales de orientación para el diseño de proy.			
Información solicitada:			
ELEMEN- TOS INTER- NOS BÁSICOS	Caracteriza- ción de la entidad ejecutora	Experiencia	
		Organización interna	
		Perfil del personal asignado	
	Fundamenta- ción	Caracterización del contexto	
		Caracterizac. de beneficiarios	
		Importancia del proyecto	
	Objetivos	Propósitos concretos	
	Metas	Formulac. cuantitativas y cuali- tativas de propósitos.	
	Estrategia operativa	Descripción secuencial de acciones por fases / etapas.	
		Procesos para la implementac.	
		Personal responsable por activ.	
	Evaluación del proyecto	Mecanism. de superv. y control	
		Responsables	
		Técnicas e instrumentos	
	Previsión de recursos	Humanos (metas de ocupación)	
Materiales – financier. (presup.)			
Tiempo (cronograma)			
DOCU- MENTOS EXIGIDOS	Tipo		
	Pertinencia		
	Suficiencia		

Equivalencias para el nivel de concreción: S= Suficiente, I= Insuficiente, E= Excesivo, N= No contempla

ANEXO N° 01

FICHA DE REGISTRO DE INFORMACIÓN

REALIDAD SOCIO-CULTURAL DE LAS ZONAS DE EJECUCIÓN DEL
PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

ASPECTO	ÁMBITO										FUENTE
	Perú	Dpto Lim.	Prov Lim	Prov Cañ.	Pa- chac	Ma la	San Vic.	Im- per.	Nv lm.	Lu- nah.	
Social: * <i>Demografía:</i> 1. Población total 2. Poblac. rural (%) 3. Rango etéreo predominante. 4. Mujer.c/+6hij.(%) 5. Rango etéreo de mujer. c/ 6hij.o+ * <i>Pobreza:</i> 1. Índice de probr. 2. Pobreza (%) - urbana - rural * <i>Salud infantil:</i> 1. Tasa desnut. crón 2. Tasa mortalidad * <i>Cond. de hábitat:</i> 1. Viv. precarias (%) 2. Hog. sin serv (%) - agua - desagüe - luz 3. Abast. de agua: - por pozo - por cisterna - por acequia/ río 4. Hacinam. (%)											a. INEI: 1993; 2000 (a); 2000 (b); 2000 (c). b. APOYO OPINIÓN Y MERCADO: 2001 c. CUÁNTO: 2000 d. EL COMER- CIO Y APOYO COMUNICA- CIONES: 2001 e. FONCODES: 1994(a); 2001

ASPECTO	ÁMBITO										FUENTE
	Perú	Dpto Lim.	Prov Lim.	Prov Cañ.	Pa-chac	Ma la	San Vic.	Im-per.	N. Im.	Lu-nah.	
<p>Económico:</p> <p>1. PEA</p> <p>2. PEA desocupada</p> <p>3. PEA sin prof./ofic</p> <p>4. Princ. activ. econ</p> <p>5. Sect. econ. pred.</p> <p>6. Niñ. que trab. (%)</p> <p>7. Princip. recursos</p>											<p>a. INEI: 1993; 2000 (c); 2001</p> <p>b. FONCODES: 1994 (a)</p>
<p>Educación:</p> <p>1. Tasa de analfab.</p> <p>2. Tasa analf. fem.</p> <p>3. Rango etéreo con mayor tasa de analfabetismo.</p> <p>4. Pobl. en edad esc que asiste a un CE</p> <p>5. Nivel de instrucc de muj. con + 6 hijos</p> <p>6. CEOs</p> <p>7. ONGs culturales</p> <p>8. Medios de comu nicación distritales: -estac. radiales -canales de retrans</p> <p>9. Situac. educat.: - motivac. docente - adecuac. a la real.</p>											<p>a. INEI: 1993; 1998; 2000(c)</p> <p>b. CUÁNTO: 2000</p> <p>c. FONCODES: 2001</p> <p>d. Ministerio de Educación: 2001</p> <p>e. Cedapp: 2000</p>

ANEXO N° 10

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO

ASPECTO	DESCRIPCIÓN			
	Objetivos Generales	Aspectos logrados	Aspectos no logrados	Cambios en pp.ff. alusivos al objetivo
Resultados cualitativos	<p>Objetivo General N°1: “Capacitar a padres de familia de sectores marginales pobres en las áreas pedagógica, psicológica, antropológica y social, incidiendo en la formación de valores”.</p> <p>Objetivo General N°2: “Mejorar la dinámica de 2000 unidades familiares, con niños en edad escolar, correspondientes al nivel inicial, primario y secundario, de las provincias de Lima y Cañete, promoviendo la comunicación e integración familiar”.</p>			

ASPECTO	LOGRO DE METAS					
	Cobertura de C.E.	Metas de ocupación	Metas de producción	Metas de capac. de moderadores	Metas de capacit. de pp.ff.	Metas de ejecuc. presupuestal
Resultados cuantitativos (%)	<u>Sedes:</u> Pachacámac:	Coordinadora:	Lecciones para pp.ff.:	<u>Sedes:</u> Pachacámac:	<u>Sedes:</u> Pachacámac:	Honorarios profes.:
	-----	Inspector:	-----	-----	-----	-----
	Mala:	-----	Lecciones para moderadores:	Mala:	Mala:	-----
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	San Vicente:	Psicólogas investigadoras:	Impresión de textos para pp.ff.:	San Vicente:	San Vicente:	Movilidad del Inspect.:
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Imperial:	Secretaria:	Impresión de manuales para moderadores:	Imperial:	Imperial:	Compra, grabac, regrab. de casset. y útiles de moderad.:
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Nueva Imperial:	Locutores:	Impresión de guías para moderadores:	Nueva Imperial:	Nueva Imperial:	Impresión de text. para pp.ff.:
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Lunahuaná:	Instructora:	Grabación de audios master:	Lunahuaná:	Lunahuaná:	Impres. de text. para moderadores:	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	
	Auxiliar de instrucción:	Regrabación de cassettes:	<u>Niveles:</u> Inicial:	<u>Niveles:</u> Inicial:	Gastos del N.E.:	
	-----	-----	-----	-----	-----	
			Primaria:	Primaria:	Movil. / viát. capacit. moder. y pp.ff.:	
			-----	-----	-----	
			Secundaria	Secundaria	Gastos de pre-inversión	

ANEXO Nº 11

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS REPRESENTANTES DE LOS
PROGRAMAS DE ESCUELA DE PADRES DESARROLLADOS
EN ALGUNOS DE LOS DISTRITOS SELECCIONADOS DE CAÑETEI. Datos generales

- Fecha
- Nombre de la institución
- Dirección
- Nombre del(a) entrevistado(a)
- Cargo que desempeña

II. Propuesta:

1. Nombre de la propuesta /programa.
2. Años en que se ejecutó (en cualquiera de los 5 distritos seleccionados).
3. Tipo (programa, curso, etc).
4. Marco legal o axiológico al que responde.
5. Usuarios directos (tipo de centro educativo, personas individuales).
6. Distritos beneficiados (considerando los 5 distritos seleccionados de Cañete).
7. Costo para el centro y/o para el padre de familia.
8. Objetivos del programa.
9. Estrategia de la propuesta:
 - 9.1. Criterios que se aplican para la selección de centros educativos.
 - 9.2. Difusión (medios, agentes).
 - 9.3. Personal responsable por centro educativo (número, función).
 - 9.4. Características del proceso de capacitación al personal responsable en los centros educativos (modalidad, número de horas, agentes capacitadores).

- 9.5. Características del proceso de capacitación a los padres de familia (duración total, frecuencia y duración de las sesiones, número de participantes por grupo conformado).
- 9.6. Mecanismos previstos para evitar la deserción.
- 9.7. Evaluación del programa (estrategia, agentes).
10. Procesos Didácticos
 - 10.1. Contenidos (temas, organización del contenido temático).
 - 10.2. Materiales empleados.
 - 10.3. Metodología.
 - 10.4. Rol asignado al moderador.
 - 10.5. Rol asignado al participante.
 - 10.6. Rol asignado a los materiales.
11. Evaluación de los aprendizajes
 - 11.1. Objeto de evaluación.
 - 11.2. Agentes evaluadores.
 - 11.3. Frecuencia de la evaluación.
 - 11.4. Técnicas empleadas/ sugeridas.
 - 11.5. Instrumentos.
12. Logros apreciados.
13. Dificultades encontradas.

ANEXO N° 12

 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA OFERTA DE ESCUELAS DE PADRES
 DESARROLLADAS EN LOS CINCO DISTRITOS SELECCIONADOS DE CAÑETE (1996 – 2001)

PROPUESTA	NOMBRE DE LA PROPUESTA	AÑOS EN QUE SE EJECUTÓ	TIPO	MARCO LEGAL O AXIOLÓGICO	USUARIOS DIRECTOS	DISTRITOS BENEFICIADOS	COSTO PARA EL C.E. O PP.FF.	OBJETIVOS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN								
CEDRO								
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS								
CECDEFAM								
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)								

PROPUESTA	ESTRATEGIA						
	SELECC. DE C.E.	DIFUSIÓN	PERSONAL RESPONS. POR C.E	CAPACITACIÓN DE RESPONSABLES	CAPACITACIÓN A PP.FF.	MECANISMOS PARA EVITAR LA DESERCIÓN	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN							
CEDRO							
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS							
CECDEFAM							
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)							

PROPUESTA	PROCESOS DIDACTICOS					
	CONTENIDOS	MATERIALES	METODOLOGÍA	ROL DEL MODERADOR	ROL DEL PARTICIPANTE	ROL DE LOS MATERIALES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN						
CEDRO						
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS						
CECDEFAM						
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)						

PROPUESTA	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES				
	OBJETO DE EVALUACIÓN	AGENTES EVALUADORES	FRECUENCIA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN					
CEDRO					
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS					
CECDEFAM					
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)					

PROPUESTA	LOGROS	DIFICULTADES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN		
CEDRO		
CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS		
CECDEFAM		
CONVENTO DE SANTA ANA (San Vicente)		



ANEXO Nº 13

DOTACIÓN DE MATERIALES POR CENTRO PARTICIPANTE EN EL
PROYECTO “CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

C.E. POR SEDE	TEXTOS	CASSETTES	MANUALES
Pachacámac			
Inicial:			
CEI Nº 527 (a)	80	8	8
CEI Nº 662	34	3	3
Sub- total:	114	11	11
Primaria:			
C.E. Nº 6006 (centro base)	90	9	9
C.E. Nº 6007	100	10	10
C.E. Nº 6028 (b)	60	6	6
Sub- total:	250	25	25
Total de C.E.: 5			
Mala			
Inicial:			
CEI Nº 323	90	9	9
CEI Nº 440 (c)	24	2	2
CEI Nº 483 (d)	20	2	2
Sub- total:	134	13	13
Primaria:			
C.E. 21015 (centro base) (e)	325	31	31
Sub- total:	325	31	31
Secundaria:			
C.E. 286385 “Dionisio Manco”	195	18	18
C.E. 20237 “San Marcos”	40	4	4
Sub- total:	235	22	22
Total de C.E.: 6			
Imperial			
Inicial:			
CEI Nº 325	30	3	3
Sub- total:	30	3	3
Primaria:			
C.E. Nº 20798 (centro base)	60	6	6
C.E. Nº 20147	10	1	1
Sub- total:	70	7	7
Secundaria:			
C.E. “Nuestra Señora del Carmen”	40	4	4
C.N. Menores	58	5	5
Sub- total:	98	9	9
Total de C.E.: 5			

(a) = Por deserción de participantes se retiró el material y fue reubicado en el C.E.I. Nº 525.

(b) = Por deserción de participantes el material fue reubicado en el C.E. 6020.

(c) y (d) = Por deserción de participantes fue reubicado todo el material en el C.E: 20976 “Santa Rosa”.

(e) = Por deserción de moderadores el material fue reubicado en el C.E. Parroquial “San Salvador”.

C.E. POR SEDE	TEXTOS	CASSETTES	MANUALES
San Vicente			
Inicial:			
CEI. N° 023	26	2	2
CEI N° 481	44	4	4
CEI N° 501	47	4	4
C.E. "Delmira Pajuelo"	20	2	2
Sub- total:	137	12	12
Primaria:			
C.E. 20957	80	8	8
C.E. 20874 (centro base)	106	10	10
C.E. "República de Chile"	10	1	1
C.N. de Mujeres	10	1	1
C.E. "Delmira Pajuelo" (f)	48	5	5
Sub- total:	254	25	25
Secundaria:			
C.E. "José Sepúlveda" (g)	70	7	7
C.E. "Santa Rita de Cassia" (h)	30	3	3
C.E. "Delmira Pajuelo"	7	1	1
Sub- total:	107	11	11
Total de C.E.: 10			
Lunahuaná			
Inicial:			
CEI N° 598	35	3	3
CEI N° 328	30	2	3
CEI N° 454	25	1	2
Sub- total:	90	6	8
Primaria:			
C.E. 20150	60	6	6
C.E. 20229	40	4	4
Sub- total:	100	10	10
Secundaria:			
C.E. "Mariscal Benavides" (centro base)	60	6	6
Sub- total:	60	6	6
Total de C.E.: 6			

(f) y (h) = Por deserción de participantes fue recogido el material para **ser donado a un C.E. de una zona urbano – marginal de Lima**, ante la imposibilidad de reubicarlo en centros aledaños por límite de tiempo.

(g) = La deserción de moderadores obligó a reubicar el material en el **C.E. N° 21047**.

ANEXO N°14

PERSONAL QUE PARTICIPÓ EN EL PROYECTO
“CAPACITACIÓN DE PADRES DE FAMILIA”

I. RESPONSABLES DEL PROYECTO

Núcleo Ejecutor

Presidente.- Sr. Ulises Robles Freyre (febrero – julio 1997)

Sr. Pedro Sifuentes Arce (agosto – noviembre 1997)

Secretario.- Srta. Magdalena Valdivieso Moreno (febrero – noviembre 1997)

Tesorero.- Srta. Adela Macedo Gonzáles (febrero – mayo 1997)

Sr. Federico Sarmiento Bendezú (junio- noviembre 1997)

Fiscal.- Sra. Guadalupe Sorolla Appiani (febrero- noviembre 1997)

Personal contratado (“equipo central”)

Coordinadora.- Sra. Blanca Rojas de Olcese (febrero – noviembre 1997)

Psicólogas investigadoras.- Sra. Hilda Cruz Vera (octubre 1996- mayo 1997)

Srta. Ana María Guzmán (octubre 1996 – mayo 1997)

Srta. María Rosa Contreras (octubre 1996- marzo 1997)

Srta. Carmen Castro Salas (marzo – mayo 1997)

Instructora.- Sra. Carmen Castro Salas(junio - noviembre 1997).

Auxiliar de instrucción.- Srta. Karina Gamarra (junio – setiembre 1997)

Srta. Ana María Guzmán (setiembre – noviembre 1997)

Inspector (a).- Dra. Gabriela Porto de Power (febrero – marzo 1997)

Sr. Manuel A. Zamudio de la Guarda (marzo – noviembre 1997)

Asesores

Promotor - asesor.- R.P. Pedro Barbero (octubre 1996 – marzo 1997)

R.P. Anthony Wilson (abril- noviembre 1997)

Asesor en evaluación.- Sr. Jorge Pedraglio (febrero – abril 1997)

Asesores contables.- Sr. Francisco Martín Cordero (abril 1997)
Sr. Pedro Sifuentes (junio – julio 1997)

II. AGENTES CON PARTICIPACIÓN EVENTUAL

Diseñador Gráfico.- Sr. Holman Ciudad (mayo – julio 1997).

Locutores.- Srta. Isabel Martínez (abril – junio 1997)

Sr. Miguel Sánchez Cáceres (mayo – julio 1997)

Srta. Carmen Castro Salas (mayo – julio 1997)

Representante del estudio “Enkel Studio”.- (Gerente General)

Sr. Karl Stryff (mayo – julio 1997)

Representante de la imprenta “Somos Graphic” (Gerente General)

Sr. Pedro Romero de la Vega (junio – agosto 1997)

