

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática: niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

AUTOR

Jorge Eduardo Morante Calderón

ASESORA

Mg. Nora Del Socorro Céspedes García

Setiembre, 2019



A mis hijos, Rodrigo y Arantza.

A mis padres, Carmen y Guillermo.

Agradecimientos

A mi familia, por el apoyo constante y por entenderme cuando la investigación me demandaba tiempo.

A mi asesora, Mg. Nora Cépeda García, por sus acertados consejos, por su paciencia y apoyo a lo largo de toda la sistematización.

Al Mg. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, director de la Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado, por su guía y estímulo a lo largo del proceso.

A las instituciones que fueron parte de esta experiencia, Colegio Nivel A y el Colegio 36228 de Santo Tomás de Pata; a todos sus maestros, colaboradores y madres de familia que me brindaron todas las facilidades para recabar la información y sistematizar la experiencia.

A Lorena, Eryly y Marco, y a todas aquellas personas que me apoyaron y alentaron para poder completar mi investigación.

RESUMEN EJECUTIVO

El objeto de la presente investigación es la gestión del proyecto de convivencia democrática que se desarrolló desde el año 2006 hasta el 2018 con niños de Santo Tomás de Pata-Huancavelica, que vienen a estudiar a la capital por un mes, y niños de una escuela privada de Lima Metropolitana. La pregunta que se busca responder mediante la sistematización es: ¿cómo se gestionó el proyecto de convivencia democrática?

Como objetivo general, se planteó sistematizar las estrategias de gestión del proyecto. Como objetivos específicos, describir el desarrollo y la ejecución de tales estrategias, y establecer sus alcances y limitaciones.

En ese sentido, la metodología empleada fue la sistematización. Tipo de investigación empírica que describe las características de las fases del proyecto, identificando sus problemas y avances, y poniendo énfasis en la interpretación crítica y reflexiva de la experiencia. Para ello, se utilizó, como técnica, la entrevista en profundidad y, como instrumento de recojo de información, el guion de entrevista semiestructurada, aplicado a siete personas significativas en el contexto del proyecto.

A partir de las entrevistas, se recreó toda la experiencia, organizándola en tres etapas: intuitiva de gestión centralizada, socializada de gestión distribuida, e institucional de gestión participativa. Asimismo, se identificaron acciones de gestión que fueron agrupadas en seis estrategias, las cuales se describieron y se analizaron en sus alcances y limitaciones. Posteriormente, se reflexionó sobre la experiencia y se generaron aprendizajes como: la gestión del proyecto estuvo en coherencia con el PEI del colegio de Lima; el vínculo entre el colegio de Lima y Santo Tomás de Pata, generado a partir de los trabajadores naturales del pueblo, favoreció la gestión; por último, las estrategias de gestión identificadas estuvieron asociadas a más de una dimensión de la gestión.

Durante el proceso de sistematización, se identificaron algunos problemas que dificultaron la gestión del proyecto como, la falta de documentación centralizada y la rotación permanente de los maestros de Santo Tomás de Pata.



Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL	6
1.1 MARCO CONCEPTUAL.....	6
1.1.1 La gestión educativa	9
1.1.1.1 <i>Estrategias de gestión</i>	12
1.1.2 La democracia, una utopía	15
1.1.2.1 <i>La democracia y la educación</i>	16
1.1.2.2 <i>La democracia en la escuela</i>	18
1.1.3 La convivencia, uno de los cuatro pilares de la educación.....	19
1.1.3.1 <i>La convivencia democrática; un paso más</i>	21
1.1.3.2 <i>Convivencia democrática e interculturalidad</i>	22
1.1.4 Redescubrir el sentido de la educación gestionando la convivencia democrática.....	24
1.2 MARCO CONTEXTUAL.....	26
1.2.1 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de aula.....	27
1.2.1.1 <i>“Aprendo a convivir, comunicándome en las reuniones de aula en una Institución Educativa de Comas, Lima, Perú (2016)”</i>	27
1.2.1.2 <i>Modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José de Chiclayo 2016</i>	29
1.2.2 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de escuela.....	31
1.2.2.1 <i>“De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas” (2018)</i>	31
1.2.2.2 <i>Gestión de la convivencia escolar para la mejora de los aprendizajes. Escuela Rural Lagunitas, Municipalidad de Puerto Montt (Chile)</i>	33
1.2.3 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de red.....	35
1.2.3.1 <i>Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva (2012-2013)</i>	35
1.2.3.2 <i>Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en escuelas públicas del Perú</i>	37
1.2.3.3 <i>Diagnóstico e intervención en escuelas desde la convivencia escolar y enfoque de Derechos Humanos</i>	38

1.2.4 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de país.....	39
1.2.4.1 <i>Gestionando la convivencia democrática: la experiencia de Túnez.</i>	39
1.2.5 Aprendizajes sobre gestión de la convivencia que rescatamos de estas experiencias	41
1.2.6 Construyendo una sociedad democrática, inclusiva: marco nacional	42
CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	44
2.1 OBJETIVO GENERAL	44
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	45
2.3 METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS.....	45
2.3.1 Sistematización de experiencias	45
2.3.2 Método de los cinco pasos de Jara	46
2.3.3 Entrevistas en profundidad.....	48
CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	50
3.1 TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA.....	51
3.1.1 Antecedentes y contexto del proyecto.....	53
3.1.2 Primera etapa, intuitiva y de gestión centralizada (2007-2010).....	55
3.1.3 Segunda etapa, socializada y de gestión distribuida (2011-2014)	61
3.1.4 Tercera etapa, institucional y de gestión participativa (2015-2018).....	64
3.2 ESTRATEGIAS DE GESTIÓN IDENTIFICADAS	67
3.2.1 Descripción de las estrategias de gestión identificadas en el proyecto de convivencia democrática	75
3.2.1.1 <i>Relación y diálogo de la gestión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Nivel A.</i>	75
3.2.1.2 <i>Creación y ampliación de espacios de participación: docentes, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad (empoderando a los actores)</i> 76	
3.2.1.3 <i>Utilización de mecanismos y metodologías que favorezcan la inclusión y equidad a nivel académico, acogida y reconocimiento.</i>	79
3.2.1.4 <i>Mejora de la comunicación.</i>	80
3.2.1.5 <i>Diálogo como mecanismo para resolver problemas y conflictos</i>	81
3.2.1.6 <i>Monitoreo y evaluación permanentemente de la gestión de procesos con el fin de formalizarlos.</i>	82
3.3 ALCANCES Y AVANCES DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN.....	83
3.4 PROBLEMAS Y LIMITACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN.....	85

3.5 REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA DE GESTIÓN DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	87
CONCLUSIONES.....	93
RECOMENDACIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS	102

Índice de gráficos

Gráfico 1. Marco conceptual.....	8
Gráfico 2. Sistematización de la experiencia	52
Gráfico 3. Estrategias y dimensiones	74

Índice de cuadros

Cuadro 1. Estrategias y acciones.....	69
Cuadro 2. Matriz de estrategias de gestión.....	72
Cuadro 3. Participantes y tipos de reuniones.....	78

INTRODUCCIÓN

Hoy, en el Perú, se discute la construcción de una sociedad inclusiva. Se destaca la necesidad de una economía con rostro social que redibuje la identidad de la nación. Por ello, se ha reclamado, en los últimos años, el aumento de partidas para las regiones o redistribución del canon. Pero, a pesar de los ingentes ingresos que ahora tienen algunas regiones, la violencia, el temor y la desconfianza siguen manteniendo a un país fragmentado, incapaz de mirarse como un todo y en el que no podemos reconocernos como peruanos.

Creemos que persistir solo en ese camino será una apuesta racional pero no razonable (Von Wright, 1987), y es que la racionalidad humana tiene dimensiones distintas. Como lo plantea Ruz (1997) y Ruz y Bazán (1998), lo racional lleva a una mejora técnica, al aumento de trabajo y al progreso técnico, mientras que lo razonable conduce a la reflexión, a la mejoría práctica, al diálogo, al lenguaje y a la construcción de la democracia. Las dimensiones que tocamos no deberían ser excluyentes. Sin embargo, se trabajan en terrenos diferentes. Mientras que racionalmente se quiere avanzar, muchas veces se para y se retrocede por graves problemas de incomprensión e intolerancia que entran en el ámbito de lo razonable. Por ello, surge la necesidad de atender y educar esta dimensión y la importancia de aprender a convivir.

Aprender a convivir es uno de los cuatro pilares que propone la Unesco para la educación del siglo XXI en el informe “La educación encierra un tesoro”

(Delors, 1996). En él se resalta que aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás es fundamental y, para ello, es necesario descubrir y conocer al otro, pero en contextos de igualdad y participando en proyectos comunes.

Al respecto, Carbajal (2013) plantea la necesidad de aprender a valorar las diferencias, apreciar las interdependencias y la pluralidad; aprender a enfrentar los conflictos de manera positiva, promover el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación ciudadana. Sobre aprender a vivir juntos, Doménech (2005) indica que la vida de los hombres y las mujeres tiene un componente individual y uno colectivo, y que el aprendizaje para la vida va íntimamente ligado al aprendizaje de la convivencia, respetando y consensuando las normas básicas, así como trabajando la resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su crecimiento.

Ahora bien, un enfoque amplio de la convivencia democrática comprende dos conceptos fundamentales: la idea de Dewey (1997) de construir, en las escuelas, comunidades democráticas que promuevan el crecimiento humano y las habilidades ciudadanas; y el concepto de Freire (1970) de praxis como una acción de reflexión educativa que finalmente culminará en la erradicación de la opresión y en la construcción de relaciones estructurales más equitativas. Ya como experiencia, Rouissi (2002) propone el aprendizaje para la convivencia como una respuesta necesaria a los desequilibrios de la sociedad y del mundo, así como de los peligros que correría la humanidad en el caso de que olvidara la tolerancia, la solidaridad y los múltiples ideales universales. Rescata, además, el proyecto educativo de Túnez (2002), en el que la convivencia es un elemento que subyace a la escuela y al aprendizaje de valores ciudadanos que se desenvuelven en una educación cívica como parte de las demandas del mundo actual.

El Colegio Nivel A tiene doce años hermanado con el colegio de Santo Tomás de Pata, relación que nace a partir de los miembros del personal de mantenimiento y servicios de Nivel A que, como consecuencia de la violencia terrorista, migran a Lima, siendo muy jóvenes, y se establecen en Matazango, centro poblado urbano que se encuentra muy cerca del local principal de la institución.

En el 2006, ya trabajaban en el colegio Nivel A 10 pateños, cuando el diario El Comercio publicó la lista de los 30 distritos con menor índice de desarrollo humano y los 30 con mayor índice en el Perú. Entre los distritos con menor índice se encontraba Santo Tomás de Pata–Angaraes (Huancavelica), y entre los de mayor índice estaban Santiago de Surco y La Molina. Distritos de Lima Metropolitana donde Nivel A tiene sus sedes.

A partir de esa noticia, por iniciativa del director del colegio de primaria y con el apoyo de un trabajador de la institución, exgobernador y exjefe de ronderos del pueblo de Santo Tomás de Pata, se dio inicio a la concepción y gestión del proyecto de convivencia democrática que fuera sistematizada como informe final de la presente investigación.

La tesis tiene por objetivo general sistematizar las estrategias de gestión, implementadas en el proyecto de convivencia democrática de niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima. Como objetivos específicos, se plantea describir el desarrollo y la ejecución de las estrategias de gestión del proyecto, así como establecer los alcances y las limitaciones de dichas estrategias.

Esta sistematización se ubica en la línea de investigación Gestión del conocimiento en el campo educativo. Corresponde a la Mención en Gestión de la Educación, en el eje La gestión escolar como gestión del conocimiento, y en el subeje La gestión de proyectos (Revilla & Sime, 2012).

La sistematización es un tipo de investigación empírica que describe las características de las fases de la experiencia identificando sus problemas y avances durante su trayectoria (Revilla & Sime, 2012) y pone énfasis en la interpretación crítica y reflexiva de la experiencia, a partir de un ordenamiento y reconstrucción que descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. En nuestra investigación, tomamos como referente el método de sistematización de cinco pasos propuesto por Jara (1994): la participación activa en la experiencia; la definición del objetivo de la sistematización; la recuperación del proceso vivido; reflexión e interpretación de la experiencia; y, por último, las conclusiones y recomendaciones.

De acuerdo con su naturaleza, la sistematización de experiencias es una investigación cualitativa, ya que “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 362). El enfoque es crítico interpretativo, pues busca acercarse a la experiencia para comprenderla, analizarla, interpretarla y reconstruirla a partir de las situaciones desarrolladas en ella.

Como técnica de recojo de la información, se utiliza la entrevista en profundidad, porque, como describen Taylor y Bogdan (1992), supone el encuentro cara a cara entre el investigador y el entrevistado. Está dirigida hacia la comprensión de la perspectiva del entrevistado respecto a experiencias y situaciones en estudio. En este caso, se entrevistó a personas representativas que fueron parte del proceso: un trabajador del colegio que inició el proyecto (TL), una profesora del colegio de Lima que participó en el proyecto varios años (PL), la coordinadora del proyecto (CPL), una madre de familia de Lima que recibió a niños en su casa (ML), una madre de familia de Santo Tomás de Pata (MP), una directora del colegio de Santo Tomás (DP) y la coordinadora de responsabilidad social de Lima (CRSL). Fueron siete entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas que permitieron que las personas se expresen con plena libertad.

La tesis está estructurada en tres capítulos que detallamos a continuación.

En el capítulo 1, Marco conceptual y contextual, se definen conceptos claves en la investigación como “democracia”. La investigación se centra en la definición de Fielding y Moss (2011), que plantea una democracia participativa y que, más que una forma de gobierno, es una forma de convivencia. Por otra parte, la educación del siglo XXI tiene como referente el Informe de Delors (1996), “La Educación encierra un tesoro”, en el cual se da especial importancia al concepto de aprender a convivir como uno de los cuatro pilares de la educación, cuya vigencia se mantiene. Vistas así, la democracia y la educación tienen una tarea en común: la convivencia democrática.

El capítulo también aborda temas como democracia y escuela, convivencia democrática, convivencia e interculturalidad y, paralelamente, define gestión

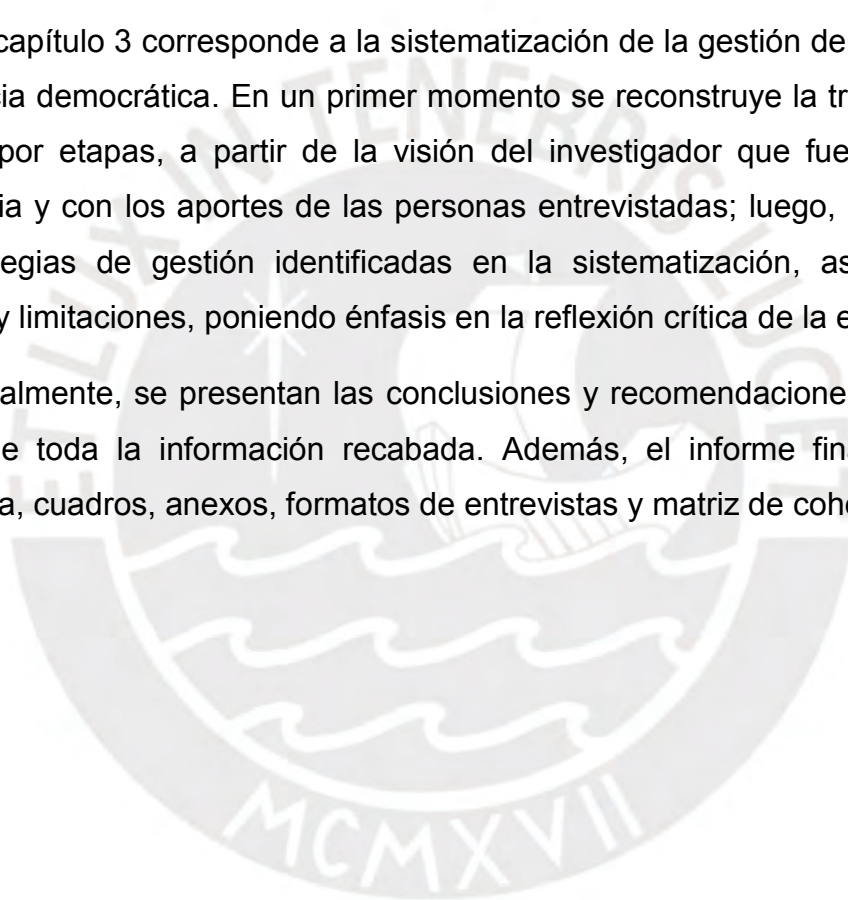
educativa y las dimensiones y estrategias que esta desarrolla para lograr sus objetivos.

En el marco contextual, se describen experiencias de gestión de la convivencia en diferentes niveles: aula, escuela, red y de país, cuyos aprendizajes y estrategias fueron de utilidad para la sistematización.

En el capítulo 2 se presenta el objetivo general, los objetivos específicos, las técnicas e instrumentos de recojo de información y la metodología utilizada en la sistematización de la experiencia, a partir de lo planteado por Jara (2017).

El capítulo 3 corresponde a la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática. En un primer momento se reconstruye la trayectoria del proyecto por etapas, a partir de la visión del investigador que fue parte de la experiencia y con los aportes de las personas entrevistadas; luego, se describen las estrategias de gestión identificadas en la sistematización, así como sus alcances y limitaciones, poniendo énfasis en la reflexión crítica de la experiencia.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones a partir del análisis de toda la información recabada. Además, el informe final incluye la bibliografía, cuadros, anexos, formatos de entrevistas y matriz de coherencia.



CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

1.1 MARCO CONCEPTUAL

En este acápite se definen conceptos que son de utilidad para la sistematización. Asimismo, se presenta la relación que guardan entre ellos, tomando como referencia aportes de algunos autores, con el fin de hacer explícita la orientación de la investigación.

La tesis trata sobre la gestión de la convivencia democrática; por ello, se parte de la gestión educativa y la democracia como paradigma a lograr. El interés se centra en investigar democracia y educación, específicamente democracia y escuela. La democracia tiene muchas definiciones, pero nos centramos en la de Fielding y Moss (2011), que señala una democracia participativa que, más que una forma de gobierno, es una forma de convivencia. Por otra parte, Delors (1996), en su informe titulado “La educación encierra un tesoro”, sostiene que uno de cuatro pilares o retos cruciales de la educación del siglo XXI es aprender a convivir. Vistas de ese modo, la democracia y la educación tienen una tarea en común: la convivencia democrática.

La convivencia democrática se entenderá a partir de Dewey, Freire y Giroux, pero, al ser la sistematización una experiencia entre dos escuelas distintas, una de la zona alto andina y la otra, de Lima Metropolitana, se dedicará unas líneas a profundizar conceptos sobre democracia e interculturalidad.

Finalmente, todo lo investigado hizo posible redescubrir el sentido de la educación, gestionando la convivencia democrática.

A continuación, se presenta un gráfico que permite visualizar de manera amplia los conceptos empleados y la relación que guardan entre ellos.



Gráfico 1. Marco conceptual

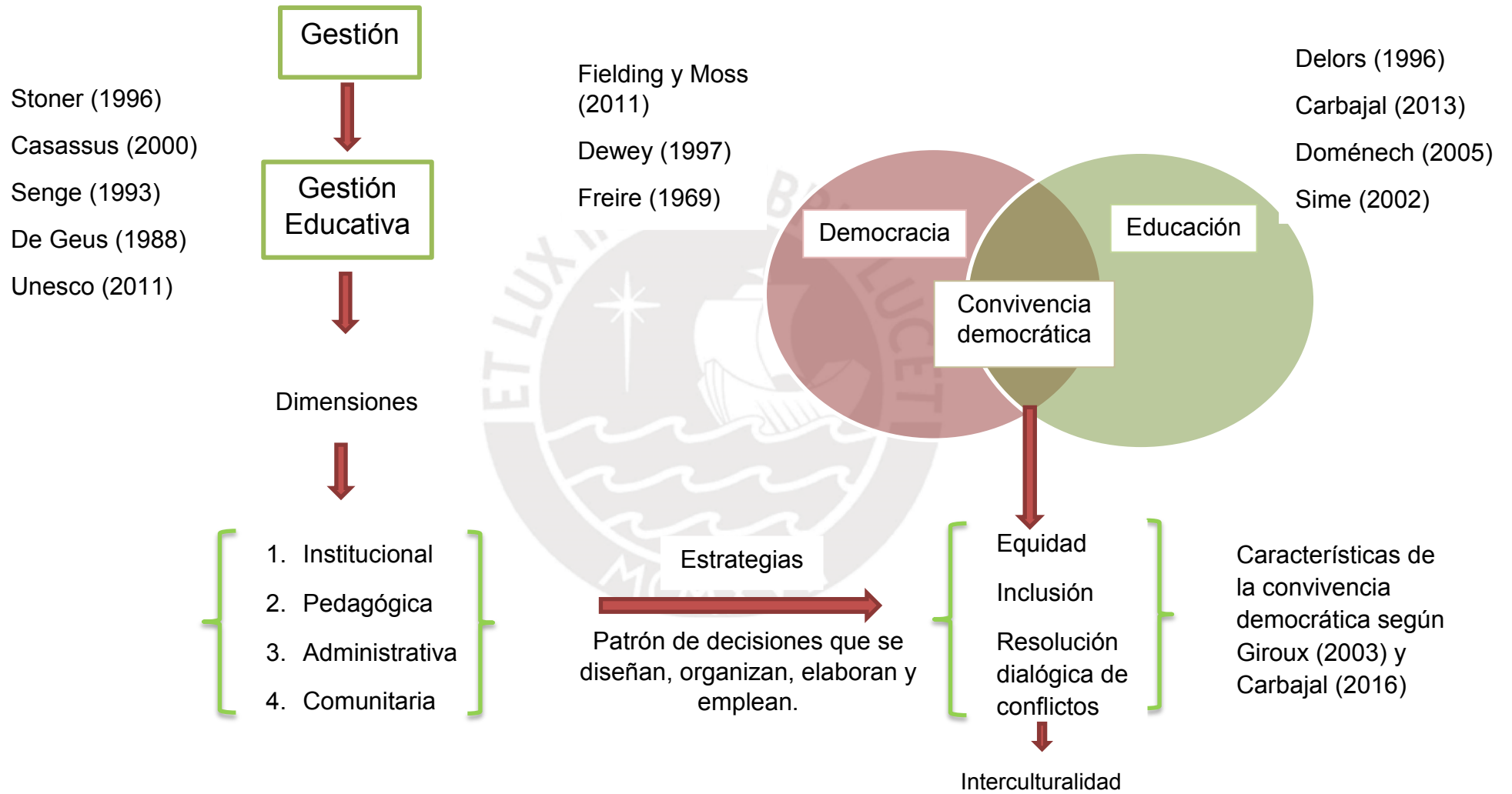


Figura original: Elaboración propia

1.1.1 La gestión educativa

Es necesario partir del significado de la palabra gestión. Brandstadter (2007, citado por Navarro & Lladó, 2014) señala que procede del latín *gestio-onis*, que significa “acción de llevar a cabo”, que a su vez deriva del latín *gerere*, que significa “llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar”. También lo relaciona con el latín *gestus*, que se refiere a la actitud del cuerpo. Por otro lado, según la Real Academia Española 2017, la palabra gestión significa acción y efecto de gestionar o acción y efecto de administrar.

La gestión para Stoner (1996) está referida a la capacidad de ordenar u organizar los recursos de una empresa creando estrategias y alineando esfuerzos para obtener los resultados esperados, lo que permite garantizar el futuro deseado de la organización. En la misma línea, Casassus (2000) entiende por gestión, al conjunto de ideas más o menos estructuradas que nos permite tener la habilidad de organizar, estructurar y entrelazar los recursos disponibles de la organización de acuerdo con objetivos propuestos. En ese sentido, se puede entender a la gestión como las capacidades de relacionar las funciones, estrategias y recursos en función a los objetivos planteados por la organización. Por otra parte, las nuevas teorías relacionan la gestión con el aprendizaje:

It is a learning process, because people change their own mental models and build up a joint model as they talk. The problem is that the speed of that process is slow—too slow for a world in which the ability to learn faster than competitors may be the only sustainable competitive advantage¹ (De Geus, 1988, p.71).

Es en esta línea que Senge (1993), en la *Quinta disciplina*, define el aprendizaje como el proceso de expansión de las capacidades institucionales para alcanzar los logros deseados. La gestión ligada al aprendizaje implica la generación de valores, la visión compartida, la interacción, las representaciones mentales y el aprendizaje continuo. Todo esto también es parte del mundo educativo.

Vamos a centrarnos en la gestión educativa que es una disciplina reciente. Se inicia en el siglo XX, en la década de los 60's en Estados Unidos, en los 70's

¹ Es un proceso de aprendizaje, porque las personas cambian sus propios modelos mentales y construyen un modelo conjunto mientras hablan. El problema es que la velocidad de ese proceso es lenta, demasiado lenta para un mundo en el que la capacidad de aprender más rápido que los competidores, puede ser la única ventaja competitiva sostenible.

en el Reino Unido y en los 80's en América Latina. La gestión educativa es entendida como la aplicación de los pilares fundamentales de la gestión como tal al ámbito de acción de la educación. Por lo tanto, es una disciplina mixta, ya que implica la teoría y la aplicación de esta en la práctica (Farfán, Mero & Sáenz, 2016).

El informe publicado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (IPE, 2000) define a la gestión educativa, desde la teoría organizacional, como procesos tanto teóricos como prácticos constituidos dentro de la estructura organizativa de la educación. Asimismo, el mismo informe da cuenta de que la gestión educativa no solo implica realizar determinadas acciones en función de un planeamiento orientado a objetivos, dentro del horizonte global de permanente cambio en el cual nos encontramos inmersos, sino actuar en un contexto de incertidumbre, de permanentes conflictos y problemas. He ahí el campo de la gestión dirigida al mejoramiento del sistema educativo en todos los ámbitos intervinientes. En ese sentido, de acuerdo con Surya (2011), existen tres funciones básicas que cumple la gestión educativa; "...namely planning, implementing and controlling. A manager uses these functions to achieve educational organization goals and objectives"² (p.3). Por otro lado, para Braslavsky:

la gestión educativa consiste en una labor colectiva que incluye a todos los actores de la educación, los cuales deben de tener una meta colectiva, siendo la comunicación un requisito indispensable entre ellas, para así proceder con la toma de decisiones de acuerdo a los lineamientos de la institución (1999, p.38).

Desde la perspectiva institucional:

El concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento. La integración y la retroalimentación del sistema supone la interdependencia de: a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas (IPE, 2000, p.17).

² ...la planificación, implementación y control. Un gerente usa estas funciones para alcanzar metas y objetivos de la organización educativa.

Según el Ministerio de Educación de Colombia (2015), la gestión educativa “es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos” (párr.1). Por otra parte, para el Ministerio de Educación del Perú:

Es una función dirigida a generar y sostener al centro educativo; tanto las estructuras administrativas y pedagógicas como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente que permitan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollarse como personas plenas responsables y eficaces, y como ciudadanos capaces de construir la democracia y el desarrollo nacional armonizando su proyecto nacional con su proyecto colectivo. (Resolución Ministerial 168-2002-ED citada por Carrillo, 2004, p. 7).

Nosotros utilizamos, para nuestra investigación, la definición de la Representación de Unesco en Perú (2011), porque entiende a la gestión educativa como una organización sistémica integrada por componentes o elementos, tanto internos como externos, interrelacionados entre sí de acuerdo con las funciones, roles, normas que, en base a la naturaleza de las acciones que realizan, se agrupan en cuatro dimensiones: institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Estas deben gestionarse, por lo que es necesario profundizar en cada una de ellas.

La dimensión institucional comprende la estructura organizativa, misión, visión, valores, cómo se relacionan los integrantes de la organización, incluyendo los manuales de funciones y el reglamento interno. Cabe precisar que la dimensión institucional no solo contempla las formas explícitas de relacionarse, sino también las costumbres, los ritos, la cultura y las formas implícitas en las cuales la escuela y sus miembros se conectan, relacionan, asumen posturas y toman decisiones.

La dimensión administrativa se refiere a la realización de actividades en función al manejo de los recursos económicos, la gestión humana, el proceso de matrícula escolar y la adquisición de materiales, así como a la gestión de todos los procesos concernientes al ámbito administrativo de la educación, como son los documentos, cronogramas de cumplimientos, procedimientos técnicos, salud y

seguridad. Su trabajo tiene que ir acorde con la legislación del país con respecto a estas áreas.

La dimensión pedagógica gestiona la propuesta educativa de la escuela, la metodología educativa, los lineamientos pedagógicos institucionales, así como el Currículo Nacional de la Educación. Esta dimensión incluye la práctica docente en función a las estrategias, didácticas, metodologías de aprendizaje, supervisión del día a día del trabajo pedagógico y la capacitación constante de los docentes.

La dimensión comunitaria se encarga de relacionar a la escuela con el exterior, participando de las actividades de la comunidad e involucrándose como institución con las necesidades y problemas, así como de, gestionar la relación con organizaciones de la localidad y participar en redes de apoyo o convenios con otras organizaciones. De igual forma, le corresponde gestionar las relaciones internas de la escuela con los diversos actores involucrados, como los padres de familia, los delegados de aula, APAFA, personal de mantenimiento y otros. Por otra parte, la dimensión comunitaria también hace referencia a las estrategias de comunicación de la propuesta educativa, manejo de las redes sociales, campañas de marketing, publicidad y eventos en los que se proyecta la imagen de la institución.

1.1.1.1 Estrategias de gestión

La palabra estrategia tiene su origen en las palabras griegas "stratos", que se refiere a ejército, y "agein", que significa "guía" (Contreras, 2013, p. 8). Este concepto militar es luego extendido a la empresa privada. Desde esa perspectiva, Fernández (2012), define la estrategia como la búsqueda deliberada de un plan de acción que una empresa realiza para crear y mantener ventajas competitivas. Se entiende por ventaja competitiva a una característica diferencial que tiene una institución y que le confiere la capacidad para alcanzar unos rendimientos superiores, de manera sostenible en el tiempo.

De manera más amplia, Rivera y Malaver (2011) definen la estrategia como el patrón de decisiones de una institución, que determina y presenta sus objetivos, propósitos o metas. También genera las políticas y planes para lograr dichas metas. Asimismo, define el tipo de institución, de organización humana y económica que intenta ser. Para comprender lo importante que es para una

institución la elección de la estrategia, citaremos un artículo del blog “Farnam Street” que afirma que “strategy is overarching plan or set of goals. Changing strategies is like trying to turn around an aircraft carrier—it can be done but not quickly. Tactics are the specific actions or steps you undertake to accomplish your strategy”³ (2019, párr. 3). Por ello, según las circunstancias, son las acciones o tácticas las que se adaptan.

Badillo, Torres y Bonilla (2015) definen las estrategias de gestión como una serie de acciones con capacidad de entrelazar los recursos disponibles para lograr los objetivos, lo que permite planear, organizar y orientar las acciones de manera adecuada y eficaz para afrontar situaciones concretas. Esto complementa las definiciones de gestión de Casassus (2000) y Stoner (1996), porque define la estrategia como la forma de accionar para alcanzar tales propósitos.

De esta manera, se puede definir a la estrategia como un conjunto de acciones que se diseñan, elaboran y emplean para lograr un propósito determinado. Estas acciones son ajustadas para situaciones concretas y cada decisión se toma pensando en no perder de vista el objetivo.

Acercándonos a las estrategias de gestión educativa, Hurtado y Lancheros (2016) las definen como procedimientos intencionales, planeados para el desarrollo de una tarea específica, que debe estar contextualizada. En ese mismo sentido, Monereo, Castello, Clarina, Palma y Pérez (2007) consideran que las estrategias son conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, y como una guía de las acciones que se tiene que seguir, mientras que Feo (2009), citado por Hurtado y Lancheros (2016), es más específico, ya que considera que la estrategia es un procedimiento por el cual tanto docentes como estudiantes formalizan las tareas de manera consciente para lograr las metas establecidas, pero con la posibilidad de adaptarse a las necesidades que se presenten.

A partir de lo descrito, definiremos estrategias de gestión para la convivencia democrática como el patrón de decisiones de una institución y el

³ La estrategia es un plan global o un conjunto de objetivos. Cambiar de estrategia es como tratar de dar vuelta a un portaaviones: se puede hacer, pero no rápidamente. Las tácticas son las acciones o los pasos específicos que se emprenden para lograr una estrategia.

conjunto de acciones que se diseñan, organizan, elaboran y emplean para lograr como objetivo la convivencia democrática.



1.1.2 La democracia, una utopía

“Utopos, un lugar que no existe. Es todo aquello que se encuentra en el plano de lo ideal. Existe en las ideas de las personas, pero solo ahí, no en la realidad. En ese sentido, dice Norberto Bobbio, la democracia es una utopía” (Bobbio, 1996, citado por Balderas, 2018, párr.1).

La diferencia entre la democracia real y la democracia como ideal es la misma que entre el idealismo y el objetivismo realista. Vivimos en un país donde la democracia no satisface las expectativas del pueblo; eso es lo real, y lo ideal sigue siendo la esperanza que tenemos en que el sistema nos represente y mejore las condiciones de vida de todos.

Generalmente la democracia se define como una forma de gobierno, que funciona mediante la participación del pueblo en los asuntos del Estado, tanto indirecta como directamente. No obstante, también es entendida como una forma de convivencia social en la que todas las personas son sujetos de derecho, fundamentalmente de libertad e igualdad. Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas considera que la democracia es un valor primordial en la sociedad y un paradigma ideal reconocido por todo el mundo; asimismo, ella garantiza la protección y el ejercicio efectivo de los derechos humanos.

Según Fielding y Moss (2011), también existe una democracia participativa en la que las personas se involucran en los asuntos que los afectan directamente. En ese sentido, podemos entender la democracia como una forma de convivencia, lo cual significa maximizar las oportunidades de compartir, intercambiar y negociar nuestras perspectivas y opiniones. Además, es una forma de relacionarse con uno mismo y con las demás personas de forma técnica, política y educacional, de manera que se impregnan todos los espacios de la vida cotidiana. En esa medida, se puede considerar, como dice Toro (2001), que la democracia es “como una cosmovisión: una forma de ver la vida y de estar en el mundo” (p. 5). Por lo tanto, de lo que se trata es de otorgar una mirada distinta a la educación y, por ello, es fundamental que las y los estudiantes tengan la experiencia de participar, ejercer sus derechos, siendo respetados y respetando a otros.

1.1.2.1 La democracia y la educación

La democracia, según Fielding, Moss, Dewey y Freire, puede ser entendida como una forma de convivir. La educación del siglo XXI se proyecta a partir del informe Delors (1996), en el que se establecen “cuatro pilares de la educación”: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Por ello, la democracia y la educación tienen una tarea en común: aprender a convivir democráticamente.

Si nos referimos a democracia y educación, tenemos que partir de las ideas planteadas por Dewey (1995), citado por Beltrán (2004)

La democracia es un conjunto de acciones a la vez que una cuestión de fe. Respecto a lo primero, constituye el esfuerzo deliberado para organizar la sociedad de modo que cualquier práctica social contribuya al progreso de todos sus miembros. En cuanto a lo segundo, se trata de una creencia en la habilidad de la experiencia humana para generar aquellos fines y métodos que permitirán un desarrollo más rico de posteriores experiencias; supone tener fe en que el proceso de la experiencia es más importante que unos resultados cuyo valor, en definitiva, dependerá de que sean usados para enriquecer los procesos ulteriores (p.3).

Educación y democracia se fundan en la experiencia. En ambos casos no se puede separar la dimensión individual y social: el aprendizaje de cada individuo ayuda a construir una sociedad democrática, pero solo el vivenciar socialmente la democracia supone un real aprendizaje. Por ello, solo se podrá construir democracia desde la educación intencional, recurriendo a un sistema educativo que sea, a su vez, democrático.

La escuela ha de constituirse en un entorno especial en el que se puedan llevar a cabo experiencias ejemplares de vida social. Esta formación política requiere de un encuentro del individuo con unos contenidos específicos que, proponiéndole tareas que estimulen el pensamiento, exijan aprendizaje. Ahora bien, el centro de la vida escolar no solo es el estudiante, pues la escuela ha de prepararlo para vivir en una comunidad, conduciendo a la democratización de la sociedad existente, mediante nuevas formas de comunicación y participación humana. El mismo proceso de desarrollo mental es un proceso social, de ahí que sea necesario transformar toda la escuela en una sociedad, además de cooperativa, investigadora. Por ello, resulta importante reconectar la democracia con la escuela, como afirma Ball (2016):

We have to reconnect education to democracy and work towards an educative relationship between schools and their communities. Put simply “we should recognize the centrality of education to larger projects of democracy and community building”. Among other things schools should have a responsibility to develop the capabilities of parents, students, teachers and other local stakeholders to participate, to discuss, to challenge and critique⁴ (p.26)

Para Dewey (1997), democracia era sinónimo de una sociedad libre, y el objetivo era la verdadera felicidad de los individuos y las sociedades. A partir de ello, empezó a reflexionar sobre la pedagogía que debería aplicarse en las aulas, para inculcar ese sentido democrático a los niños, desde temprana edad.

“Democracy as being 'more than a form of government; it is primarily a form of associated living, of conjoint communicated experience’⁵ (Dewey, 1997, p. 87). Para Dewey, el centro de la tarea educativa no solo podía ser la instrucción, sino la construcción de espacios de diálogo y reflexión sobre la realidad y sus problemas, donde se formen ciudadanos democráticos que puedan ayudar a transformar la sociedad.

En la reflexión de Dewey, se enfatiza la necesidad de un maestro empoderado, flexible, abierto al diálogo y a la creación de conocimiento desde su práctica transformadora. Asimismo, es importante, según lo plantea Giroux (1997), que los profesores transformen el aprendizaje y los conocimientos en una cuestión problemática y crítica, haciendo que dichas prácticas sean de interés de los estudiantes, no limitándose a ser un mero transmisor de conocimientos y, “en último término, los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores, capacitando a los estudiantes para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico” (p. 19), ya que, como dice Şanlı y Altun (2015) “students, in the frame of democratic rules, should be provided to think, to

⁴ Tenemos que reconectar la educación con la democracia y trabajar hacia una educación que relacione las escuelas y sus comunidades. En pocas palabras, deberíamos reconocer la centralidad de la educación para grandes proyectos de democracia y construcción de la comunidad. Por otra parte, las escuelas deberían tener la responsabilidad de desarrollar las capacidades de los padres, estudiantes, maestros y otras partes interesadas locales para participar, discutir, desafiar y criticar.

⁵ Democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vida asociada a la experiencia conjunta comunicada.

argue, to criticise and to be criticised, to respect to different thoughts and majority, to act tolerantly, to reach an agreement”⁶ (p.1)

Muchos años después de Dewey, Paulo Freire retoma sus enseñanzas, las profundiza y las hace contemporáneas:

La democracia, que antes que una forma política es una forma de vida, se caracteriza por la gran dosis de transividad de conciencia en el comportamiento humano; transividad que solo se desarrolla en el debate, el examen de los problemas y en la participación (Freire, 1969, p. 76).

El mismo autor (1970) se pronuncia sobre la necesidad de construcción de la conciencia. Plantea que esta no solamente concierne a un proceso individual, sino también colectivo.

Hay que repensar la educación para que sea un instrumento democrático, explicaba Giroux (2003). Por ello, debemos preguntarnos qué debe lograr la educación en una democracia, qué trabajo deben hacer los educadores para crear las condiciones económicas, políticas y éticas que permitan dotar a los jóvenes de las capacidades necesarias para pensar, preguntarse, dudar, imaginar lo inimaginable y, en consecuencia, puedan ellos mismos defender la importancia de la educación como herramienta inspiradora e impulsora de ciudadanos críticamente implicados y socialmente responsables.

1.1.2.2 La democracia en la escuela

Según Prieto (2003), una de las funciones fundamentales de la escuela en la sociedad es “educar para la democracia”. Considerándola como institución y espacio de interacción, la escuela tiene un rol fundamental en el desarrollo de capacidades en los estudiantes, basadas en valores, con el fin de establecer una convivencia democrática. Ello es esencial para la formación crítica y responsable de los estudiantes, comprometidos con su escuela y su entorno. Podemos decir entonces que las democracias no existen sin participación. Si los estudiantes se deben convertir en ciudadanos que participen y defiendan su democracia, las escuelas y los maestros tienen que educar con ese fin (Kovacs, 2009).

Educar para la democracia es una tarea que compromete a la escuela de modo transversal e implica modelos educativos y prácticas democráticas que se

⁶ Los estudiantes, en el marco de las reglas democráticas, deben ser provistos para pensar, argumentar, criticar y ser criticados, a respetar pensamientos diferentes a la mayoría, a actuar con tolerancia, para llegar a un acuerdo.

deberían dar en la escuela en las diversas materias y en toda interrelación. En esa intención, el estudiante debe ser parte activa de todos los procesos educativos y participar, según su edad, de las responsabilidades. La escuela no debe estar divorciada de su tiempo y su sociedad, de tal manera que se formen ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su realidad.

La construcción de democracia empieza por escuchar activamente al niño: sus necesidades, sus ideas, sus iniciativas. Respetar su voz, mirarlo como un ser potente, capaz y saber que tiene cien lenguajes para expresarse. Loris Malaguzzi (2001), padre de las escuelas Reggio Emilia⁷, se refería a la importancia de escuchar y, en uno de sus poemas, decía lo siguiente:

El niño es hecho de cien, el niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos cien maneras de pensar de jugar y de hablar cien siempre cien maneras de escuchar de maravillarse, de amar cien alegrías para cantar y entender cien mundos que descubrir cien mundos que inventar que soñar. El niño tiene cien lenguajes...Pero le roban noventa y nueve.... Y le dicen que el cien no existe. El niño dice: en cambio el cien existe (Martínez & Ramos, 2015, p. 141).

La democracia en la escuela implica prácticas que tomen en cuenta las iniciativas e intereses de los alumnos; es decir, enseñar y aprender utilizando sus preguntas, su energía y motivación empleando formas que respeten procesos democráticos y participativos. Según Porlán (2010), la democracia es un valor social que debemos promover abiertamente asumiendo sus consecuencias. Los centros educativos deben desarrollar una cultura democrática global que incluya a todos los ámbitos y a todos sus miembros (estudiantes, docentes, madres, padres y personal no docente). En la escuela, es obligación de los adultos comprometerse con el aprendizaje democrático de los menores promoviendo actividades que estimulen la participación de todos en la toma de decisiones, el debate constructivo, el ejercicio de libertades y el cumplimiento de normas; el rol de la dirección es vital para el logro de dichas metas.

1.1.3 La convivencia, uno de los cuatro pilares de la educación

⁷ Las escuelas Reggio Emilia nacen después de la segunda guerra mundial en un pequeño pueblo llamado Cella, muy cerca de la ciudad de Reggio Emilia. Estas escuelas están inspiradas en una filosofía desarrollada por el pedagogo Loris Malaguzzi.

Aprender a convivir es uno de los cuatro pilares que propone la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la educación del siglo XXI (Delors, 1996). En el informe se resalta que “aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás” es fundamental y, para ello, es necesario descubrir y conocer al otro, pero en contextos de igualdad participando en proyectos comunes. En ese sentido, Delors sostiene que:

(...) además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad. Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos (...). Unas utopías pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación (1996, p. 22).

Cuando hablamos de democracia como aspiración, también hablamos de una utopía y es que la convivencia de la que escribe Delors es parte esencial de la democracia. Posteriormente, Carbajal (2013) complementa la idea y sostiene que la convivencia involucra comprender la diversidad de las personas, valorar las diferencias, apreciar las interdependencias; asimismo, implica el manejo efectivo de los conflictos que se podrían generar en la interacción, propiciando la comprensión entre todos y todas. De manera más amplia, Doménech (2005) señala que la vida de los hombres y de las mujeres tiene un componente individual y uno colectivo y que el aprendizaje para la vida va íntimamente ligado al aprendizaje de la convivencia respetando y consensuando las normas básicas, así como la resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su crecimiento.

Delors (1996) propone que la educación debe ayudar a comprender a los demás para comprenderse mejor a sí mismo, lo que permite desarrollar una educación moral y sensible a los derechos de los seres humanos, en la que, además, se establezcan entre individuos, vínculos sociales y donde se pueda desarrollar al ser humano en su dimensión social. En ese sentido:

If we want to maintain democracy we must foster moral competence in all citizens... Without a minimum amount of moral competence in all citizens, no democracy can survive... Moral competence can be learned. It cannot be learned not through lecturing, indoctrination, or transmission of (verbal) values, but only through providing adequate learning opportunities⁸ (Lind, 2019, p.1).

Por otra parte, Sime (2002) cuestiona la forma de convivencia que desarrollamos en las escuelas y la relevancia que debería tener en nuestra sociedad. Las escuelas deben ser en un espacio de reflexión y mirada al prójimo, donde se redescubra el sentido de la educación aprendiendo a vivir juntos.

1.1.3.1 La convivencia democrática; un paso más

La convivencia no es suficiente; es necesario convivir democráticamente y esto significa “vivir con” el que piensa diferente o el que tiene distinto idioma, cultura, raza o religión, en armonía, sin que los derechos de una persona avancen sobre los derechos de los demás. Vivimos en un mundo globalizado y:

Convivir no es solo cohabitar, no es un simple vivir en compañía de otros. Convivir es aceptar la diversidad, valorar la tolerancia y comprometerse solidariamente con el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin distinciones de raza, género, lengua, origen nacional, religión o discapacidad, así como en el combate contra la intolerancia. Es imposible la convivencia democrática si no se fundamenta en los valores de Tolerancia y Solidaridad (Ibarra, 2011, p.2).

Como expresaba Carbajal (2013), el enfoque de convivencia democrática aborda dos conceptos fundamentales: el primero, la idea de Dewey (1997) de construir en las escuelas comunidades democráticas que promuevan el crecimiento humano y las habilidades ciudadanas; el segundo, el concepto de Freire (1970), de praxis como una acción de reflexión educativa que finalmente culmine en la construcción de relaciones estructurales más equitativas. Ya como experiencia, Rouissi (2002) advierte sobre la importancia del aprendizaje para la convivencia frente a los problemas, peligros, ambigüedades y violencia que ocurre en el mundo y que, más adelante, podrían continuar e incrementarse si es que no se educa en convivencia rescata el proyecto educativo de Túnez(2002), en el que la convivencia es un elemento que subyace a la escuela y al aprendizaje

⁸ Si queremos mantener la democracia, debemos fomentar la competencia moral en todos los ciudadanos. Sin una cantidad mínima de competencia moral en todos los ciudadanos, ninguna democracia puede sobrevivir. La competencia moral se puede aprender. No se puede aprender a través de conferencias, el adoctrinamiento o la transmisión de valores (verbales), sino a través de la provisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas.

de valores ciudadanos que se desenvuelven en una educación cívica, como parte de las demandas del mundo actual.

La educación en el Perú tiene una gran responsabilidad, ya que somos un país fragmentado con muchas diferencias, donde existen muy pocos espacios de encuentro y funcionamos como una sociedad de archipiélagos. No nos conocemos y no hemos aprendido a convivir. Otros países encontraron respuestas en una gran escuela pública que integra a toda la sociedad y la democratiza. Esto no ocurre en nuestro país: creemos que pueden existir otras respuestas más cercanas a nuestra realidad que conduzcan a construir una convivencia democrática, una identidad de nación y una cultura de paz.

1.1.3.2 Convivencia democrática e interculturalidad

La presente sistematización incluye dos comunidades muy distintas: una alto andina rural y la otra de Lima Metropolitana. Por ello, al establecer los alcances conceptuales acerca de la democracia y convivencia democrática, es necesario también profundizar en el enfoque de interculturalidad.

Comenzamos definiendo la interculturalidad de manera general; luego, la relacionamos con la educación para, finalmente, establecer cuál es la importancia de la interculturalidad para la convivencia democrática.

La interculturalidad es un proceso que hace referencia a las relaciones sociales que se establecen entre personas o grupos de personas con diferentes culturas. Tiene que ver con el establecimiento de relaciones armónicas en donde todas las culturas existentes interactúen e intercambien equitativamente, no estableciéndose la superioridad de ninguna de ellas. En ese sentido, Walsh (2005) sostiene que:

La interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (p.4).

La interculturalidad es un proceso cambiante en la sociedad; es decir, está en permanente construcción, porque:

Cultures are not self-enclosed or static entities. They overlap and interact, if only to distinguish themselves from one another”⁹ (UNESCO, 2009, p.39); o como se afirma en el mismo informe: ‘Cultures are like clouds, their confines ever changing, coming together or moving apart [. . .] and sometimes merging to produce new forms arising from those that preceded them yet differing from them entirely’¹⁰ (UNESCO, 2009, p.39).

Pero no solo se trata de respetar, tolerar, comprender al “otro” en su diferencia, sino más bien de generar o promover “activamente procesos de intercambio que (...) permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, p. 7). No es reduciendo la interculturalidad a las culturas consideradas como cerradas o “minoritarias”, ni tampoco a que estas culturas debían conocer a las culturas predominantes, pues se estaría estableciendo relaciones en un contexto de desigualdad, por lo que para establecer una sociedad intercultural es necesario que todas las culturas se relacionen, aprendan y se comuniquen equitativamente en condiciones de igualdad. Al respecto, Alavez (2014) sostiene que, dentro de la interculturalidad, la cultura no debería ser pensada solamente en función a las expresiones folclóricas o tradiciones históricas de un grupo o pueblo, sino entender a la cultura “...como sociedades, pueblos, culturas vivas, que pueden aportar, mucho, mucho más que lo folclórico a nuestras sociedades” (p. 40).

En ese sentido, la interculturalidad es una forma de relacionarnos como sociedad y abarca todos los ámbitos, en especial el educativo. Por ello, desde la educación, es necesario desarrollar competencias interculturales (Macassi, 2018), y generar espacios de diálogo y conocimiento entre grupos diferentes, con el objetivo de construir una sociedad equitativa, justa y democrática.

El enfoque intercultural en la educación está basado en el respeto a la diversidad social, cultural y religiosa, y apuesta por la integración, la valoración y el reconocimiento de las culturas que se relacionan; pero, como cualquier actividad humana, no está libre de que se generen posibles conflictos en los procesos de adaptación y de encuentro que se deben abordar y resolver de forma

⁹ Las culturas no son entidades autoencerradas o estáticas. Se superponen e interactúan, aunque solo para distinguirse entre sí.

¹⁰ Las culturas son como las nubes: sus confines cambian, se juntan o se separan [. . .] y algunas veces se fusionan para producir nuevas formas que surgen de aquellas que las precedieron, pero que difieren de ellas por completo.

democrática a partir del diálogo y escucha mutua, primando siempre la igualdad de derechos y la no discriminación.

En ese sentido, la educación intercultural:

...is a complex of principles and practices related to the entire educational environment in all its components, oriented towards shaping through and for cultural diversity, with a direct effect upon knowledge and positive appreciation of cultural differences, promoting equity in education and equalization of opportunities...interculturalism is a tool for promoting equal opportunities, the development of democracy, respect for human rights ¹¹ (Argentina, 2015, p. 2).

Es decir, la convivencia democrática, el vivir juntos, va más allá del reconocimiento del otro. Implica construir como nación una convivencia intercultural: “en nuestro país caracterizado por su diversidad cultural, no es posible construir una cultura democrática sin una armónica convivencia intercultural” (Carbajo, Gálvez & Prado, 2017, p. 6).

1.1.4 Redescubrir el sentido de la educación gestionando la convivencia democrática

A partir de la visión de educación en democracia de Dewey, y los aportes de Freire y Giroux, redescubrimos el sentido de la palabra educar y lo asociamos directamente a gestionar la convivencia democrática en la escuela. Para ello, se deben promover espacios de encuentro y de valoración de la diversidad, la inclusión, la equidad y un espacio dialogante que permita la resolución de conflictos y la toma de decisiones de manera participativa, tomando en cuenta estas dimensiones (Carbajal, 2016).

La primera es la dimensión inclusiva y es el reconocimiento de las diversas identidades de los estudiantes en lo intelectual, colectivo, social, económico, cultural, académico, género, etnia, entre otras. Por ello, es importante apreciar y valorar las capacidades de cada uno a partir de construir un sentido de pertenencia y de comunidad en el aula, lo que implica construir relaciones solidarias y de apoyo.

¹¹ Es un complejo de principios y prácticas relacionadas con todo el entorno educativo en todos sus componentes, orientado a dar forma a través de y para la diversidad cultural, con un efecto directo sobre el conocimiento y la apreciación positiva de las diferencias culturales, promoviendo la equidad en educación e igualdad de oportunidades. La interculturalidad es una herramienta para promover la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la democracia, el respeto por los derechos humanos.

Estas identidades no son estáticas; son el constructo social fluctuante, se construye y se recrea. Ser diferente no es un obstáculo, sino una fuente de múltiples oportunidades de aprendizaje.

La segunda es la dimensión de equidad. La educación para una convivencia democrática busca propiciar que el éxito académico esté al alcance de todos los alumnos, en especial de quienes sufren marginación estructural ofreciéndoles oportunidades para construir interacciones académicas exitosas, teniendo en cuenta que:

Equity in education requires putting systems in place to ensure that every child has an equal chance for success. That requires understanding the unique challenges and barriers faced by individual students or by populations of students and providing additional supports to help them overcome those barriers¹² (Thinking Maps, 2018, párr.6).

Desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan la equidad implica construir un andamiaje desde el conocimiento, las habilidades y las experiencias académicas de los estudiantes, para ayudar al desarrollo de todos los miembros de la comunidad valorando los saberes de cada uno y las diferencias, de manera que se logre el desarrollo del potencial que todos tienen, partiendo de la idea que todos somos distintos pero valiosos y esas diferencias son las que nos enriquecen.

La tercera dimensión de la educación para una convivencia democrática se refiere a la resolución dialógica de conflictos y la toma de decisiones. Esta dimensión alude a las oportunidades que los docentes abren para la representación y el empoderamiento de los alumnos en tres aspectos clave: el ejercicio de su autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, expresión de su propia voz en discusiones colectivas y participación en los procesos de toma de decisiones en asuntos que les conciernen.

Desde estas dimensiones, la justicia social y la democracia están profundamente vinculadas. En una sociedad justa se debe ofrecer a todos los miembros la posibilidad de participar en términos equitativos, a los de sus pares en cualquier tipo de interacción social: paridad de participación (Fraser, 2008).

¹² La equidad en la educación requiere establecer sistemas para garantizar que cada niño tenga las mismas oportunidades de éxito. Eso implica comprender los desafíos y las barreras únicas que enfrentan los estudiantes individuales o las poblaciones de estudiantes y brindarles apoyo adicional para ayudarlos a superar tales barreras.

En el contexto del aula, cierto tipo de prácticas dialógicas alientan a los alumnos a desarrollar habilidades argumentativas, a compartir puntos de vista divergentes y a reafirmar sus roles como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

1.2 MARCO CONTEXTUAL

La convivencia democrática, como una aspiración de la formación integral de las y los estudiantes de la educación básica, ha sido objeto de investigaciones, así como de proyectos de innovación en aulas y escuelas de diferentes países, con el propósito de resolver problemas concretos de discriminación, exclusión y relaciones conflictivas entre estudiantes que interfieren en una sana convivencia y en el aprendizaje.

En este acápite presentamos las experiencias e investigaciones sobre convivencia democrática y gestión de la convivencia a diferentes niveles que nos servirán para ampliar nuestra mirada sobre la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática de nuestra tesis.

A nivel de aula, tenemos la investigación-acción “Aprendo a convivir comunicándome en las reuniones”, en una institución educativa de Comas, Perú (2017), sobre la importancia de las asambleas de aula como estrategia para construir una buena convivencia y la investigación en el aula de cuarto grado de la Institución Educativa 10021, San José de Chiclayo, Perú (2016) “Los modelos de convivencia democrática y la relación con el clima escolar”.

A nivel de escuela, encontramos una experiencia de Bogotá, Colombia (2018) titulada, “De la mediación a la construcción de escuelas justas”, en la que se investiga la importancia del conflicto como oportunidad de aprendizaje, y los conceptos de Kohlberg sobre escuelas justas; otra investigación en este nivel es una experiencia premiada en Chile “Buenas prácticas de convivencia, escuela rural de Lagunita”, Chile (2014-2015).

A nivel de red, son significativas dos experiencias en Chile y una en Perú. La investigación “Principios orientadores de la convivencia y estrategia de reflexión colectiva” en Concepción, Chile (2012-2013) y “La convivencia y el enfoque de derechos humanos” en Chiguayanto, Chile (2008-2009), y en el Perú (2018) “El proyecto de comunidades de aprendizaje, una investigación cuantitativa

sobre la correlación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática”. Las investigaciones realizadas en Chile contribuyen a considerar sobre cómo a través de la reflexión, la participación, y realizando un análisis y un diagnóstico de la situación, se puede generar un clima favorable en las aulas; mientras que la investigación realizada en el Perú, reafirma la relación entre el aprendizaje y la convivencia democrática en las escuelas.

A nivel de país, revisamos la apuesta por la educación de Túnez (2002), experiencia que se inicia en 1956 sobre cómo, a través de las clases de educación cívica, se construyeron espacios de diálogo y convivencia democrática, que luego impactaron en la sociedad y ayudaron a cimentar un país con tolerancia religiosa y abierto al mundo.

1.2.1 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de aula

1.2.1.1 “Aprendo a convivir, comunicándome en las reuniones de aula en una Institución Educativa de Comas, Lima, Perú (2016)”

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa ubicada en el distrito de Comas, en La Pascana, Lima Norte (Delgado, 2017). De acuerdo con la información, los alumnos y alumnas presentan diversas características, entre ellas la desnutrición, y casi la mitad de los alumnos proceden de familias desintegradas y de un entorno de violencia familiar. Ello repercute en el inadecuado comportamiento de los alumnos, en las incorrectas pautas de conducta y en las actitudes desarrolladas. Estos problemas finalmente desencadenan una convivencia conflictiva tanto dentro del aula como a nivel de la institución educativa.

En ese sentido, el objetivo general de la investigación planteado por la autora fue comprender cómo mejorar la convivencia en el área de Formación Ciudadana y Cívica de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria.

Frente al problema, la autora, que a la vez era docente de aula, seleccionó una técnica llamada “Reuniones de aula” que, según Nelsen y Lott (1988), autores a quienes cita, tiene el objetivo de brindar herramientas o estrategias para solucionar los conflictos o problemas en el aula mediante el diálogo e interacción

y con la participación de todos los miembros, en vez de la aplicación de castigos, sanciones o medidas correctivas que se ordenan desde una estructura jerarquizada, conformada por los docentes y el o la directora.

Dicha técnica consiste en organizar el espacio colocando las sillas en círculo de tal manera que los estudiantes puedan tener una interacción directa entre ellos; asimismo, se deben concentrar en las soluciones que deben proponer frente a los problemas o conflictos identificados, asegurando la participación de todos.

Según lo que refiere la autora, esta técnica implementada en las escuelas mejora el comportamiento de los estudiantes, desarrolla habilidades para que puedan afrontar los problemas presentados mediante los valores de la tolerancia y el respeto; de igual manera, contribuye a mejorar las relaciones establecidas entre maestro-estudiante, que muchas veces se tornan conflictivas. En ese sentido, la importancia de esta técnica radica en la resolución de los conflictos mediante la participación de todos los actores (estudiantes y docentes), quienes llegan a acuerdos que permiten la legitimidad de estos de este, logrando que es ese transcurso. El logro del proceso es que se aprende a convivir.

Mediante la aplicación de la técnica, los estudiantes aprendieron a solucionar conflictos; asimismo, reflexionaron sobre sus actitudes y comportamientos y aprendieron los valores que permiten una comunicación efectiva. También, se identificaron limitaciones, como la ausencia de la capacidad de gestionar las emociones y la poca tolerancia en escuchar las opiniones de los demás, así como la falta de autoestima en no querer aceptar errores o no querer participar por temor a los cuestionamientos de los otros estudiantes.

La técnica empleada en la investigación citada, denominada “reuniones de aula”, es equivalente a las asambleas de aula que se desarrollan en el colegio Nivel A todos los lunes en las primeras horas. Estas incluyen también a los alumnos que llegan de Huancavelica y se utilizan para lograr acuerdos de convivencia, resolver problemas y generar espacios de diálogo.

Esta experiencia va en concordancia con lo descrito por Freire (1969). La transitividad de la conciencia en el comportamiento de las personas, característica

de la democracia, solo se desarrolla a través de tres aspectos fundamentales: el debate, el examen de los problemas y la participación.

1.2.1.2 *Modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José de Chiclayo 2016*

La investigación (Toro, 2016) parte del problema observado en el aula de cuarto grado de educación primaria de una institución educativa de Chiclayo. El clima de aula es conflictivo: no se desarrolla una comunicación efectiva y no existe solidaridad, ni tolerancia, ni respeto entre los estudiantes. Debido a ello, la autora se propone intervenir con un modelo de convivencia democrática para mejorar o fortalecer el clima escolar del aula. De esta manera, el objetivo principal de la investigación es demostrar que un modelo de convivencia democrática mejorará el clima escolar.

La metodología que se emplea en la investigación es de tipo explicativo-aplicado, y el diseño es cuasi-experimental, pues los estudiantes que participan del estudio fueron divididos en dos grupos (grupo de control y grupo experimental). La muestra para la investigación fue de 62 estudiantes, a quienes se les realizó el estudio antes y después de aplicar el modelo de convivencia democrática.

La investigación se basa en las teorías del aprendizaje social de Albert Bandura y sociocultural de Vygotsky, y en los enfoques de derechos, ecológico del desarrollo humano, experiencial y la educación para la justicia social de Dewey y Freire.

Asimismo, parte de un modelo de gestión de convivencia democrática basado en el propuesto por la Unesco y definido en la investigación:

Convivencia democrática es el conjunto de relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes de la comunidad educativa, caracterizadas por el respeto a los derechos de los demás, la aceptación de normas consensuadas y la resolución pacífica de conflictos. Supone la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socioemocionales y éticas e incluir a todos los estudiantes tomándolos en cuenta y valorando sus diferencias (Toro, 2016, p. 43).

Según la autora, este modelo de convivencia democrática tiene como características estar integrado al quehacer educativo de las instituciones, y fortalecer y promover una gestión democrática de la organización. Se relaciona con la educación en valores y es un proceso que debe darse en cada institución educativa. Cumple tres funciones: la formativa, la preventiva y la reguladora.

Para evaluar el modelo de convivencia democrática, señala cuatro dimensiones a trabajar: comunicación afectiva, responsabilidad con las normas y acuerdos, resolución de conflictos y consolidación de una cultura de paz

Se planteó la intervención con doce sesiones de aprendizaje, en las cuales se trabajaron todas las dimensiones. Luego se compararon los resultados antes y después de la intervención para medir el clima en el aula de manera cuantitativa. Finalmente, se probó la hipótesis que afirma que el modelo de convivencia influye en el clima del aula y se contrastó con la muestra de control para evaluar si el cambio fue estadísticamente significativo. La conclusión que se propone indica que la implementación de un modelo de convivencia democrática mejora el clima del aula.

Esta investigación, al ser una evaluación a partir de pruebas, no necesariamente refleja el actuar cotidiano. Balderas (2018) decía, citando a Bobbio (1996), que existe una brecha entre la democracia ideal y la democracia real: no necesariamente por saber qué se debe hacer implica que vas a actuar en concordancia; por ello, cualquier modelo para ser exitoso necesita ser difundido, explicado, practicado y sostenido en el tiempo.

A diferencia de esta investigación, la visita de niños de Huancavelica a Lima es un proyecto que se mantiene por doce años y en el que se vivencian los valores que promueven ambas instituciones, entre los cuales destaca la convivencia democrática y la solidaridad. Estos son valores que nos relacionan con el otro y que son reforzados de manera permanente a través de toda la escolaridad.

1.2.2 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de escuela

1.2.2.1 “De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas” (2018)

La investigación realizada por Delgado y Lara (2018) tiene como eje temático la convivencia escolar, desarrollada en tres instituciones que partieron de la resolución de conflictos para llegar a la construcción de “comunidades justas” e inclusivas.

El propósito que se plantean los autores es comprender y analizar las acciones desarrolladas por las instituciones educativas para lograr constituirse en comunidades justas y democráticas.

Asimismo, según la perspectiva teórica utilizada en la investigación, se cuenta con la propuesta de la “comunidad justa”, considerada como contribución de Kohlberg (1980). En ese sentido, los autores explican que la propuesta de Kohlberg se potenció retomando algunos planteamientos de Durkheim y Dewey, y conceptualizan a la escuela “como agente de socialización moral más relevante y como espacio para resaltar el papel de la educación y la democracia” (Delgado & Lara, 2018, p. 674).

De igual forma, el artículo hace referencia a la propuesta de Constance Kamii (1998) sobre la construcción de comunidades justas en la escuela, considerando la “autonomía como el desarrollo primordial para la democracia”, y teniendo en cuenta además que, mientras se generen espacios de diálogo para los estudiantes en las instituciones educativas, se logran dichos objetivos.

El método, utilizado en la investigación, es una combinación de información proveniente de fuentes secundarias e información producida en las experiencias que se busca analizar.

En ese sentido, la investigación tuvo tres etapas: en la primera, se identificaron tres experiencias innovadoras; en la segunda, se buscó una relación directa con las instituciones educativas; asimismo, se realizaron entrevistas de forma grupal, tanto a los estudiantes como a los docentes. Por último, en la tercera etapa, se analizaron los resultados de las experiencias con los planteamientos teóricos utilizados.

Las premisas que orientan la conformación de las comunidades justas, según lo que refieren los autores, son cuatro. La primera es considerarlas como una asociación política, lo que implica el establecimiento de normas y reglas legítimas desde las cuales se ejerzan los derechos de los miembros, y se establezcan las normas e instancias de participación. La segunda premisa es que, para llegar a ser comunidades justas, es necesaria la democratización de la escuela, lo cual supone entenderla como un espacio de ejercicio político. La tercera premisa es que la educación tiene un enfoque de derechos humanos, orientado al desarrollo moral (valores) y relacionado con la promoción de la autonomía y la responsabilidad social.

Las dimensiones que constituyen a las comunidades justas son tres: la primera, la justicia y protección. La justicia es un valor fundamental dentro de la comunidad democrática, donde la escuela se constituye en un espacio que provee protección y cuidado a los miembros. La segunda dimensión son las normas de la escuela, que establecen los derechos, los límites y responsabilidades de cada miembro. Finalmente, la tercera dimensión a considerar es la deliberación, ya que resulta importante el debate de todos los miembros sobre determinados asuntos antes de tomar decisiones. Ello contribuye al desarrollo del razonamiento, el criterio y la elaboración de argumentos.

Asimismo, comprende tres líneas de acciones: la convivencia en la escuela como modelo para el ejercicio de la ciudadanía por parte de sus miembros; la resolución de conflictos mediada por el diálogo y el desarrollo de habilidades para dicho fin; y la participación de los estudiantes como herramienta democrática, que descentraliza el poder.

Las conclusiones de la investigación señalan que las instituciones educativas lograron reconocer la dimensión política que corresponde a sus actividades cotidianas. Es decir, la escuela es un espacio político donde se establecen relaciones de discrepancias, diferencias, oposiciones, disconformidades, pero a la vez es una comunicación efectiva, dialogada y con búsqueda de consensos. De igual forma, la construcción de comunidades justas provoca la profundización de la democracia en las escuelas, expresada en la generación de mayores espacios de diálogo y el establecimiento de un punto

medio entre el desorden e inexistencia de normas y la estructura jerárquica de la organización, lo que implica otras formas de poder ejercer la autoridad en concordancia con todos los miembros.

Para nuestra investigación, la experiencia de las escuelas justas es un referente de cómo lograr desarrollo moral en las personas, incluyendo la dimensión política y encontrando un punto medio entre el desgobierno y las estructuras muy rígidas. Ello va en coherencia con la visión del Colegio Nivel A, escenario de la experiencia.

Al respecto, Dewey (1997) resaltaba la importancia de construir en las escuelas comunidades democráticas que promuevan el crecimiento del aspecto humano de los miembros y el desarrollo las habilidades ciudadanas que permitan un adecuado ejercicio de la ciudadanía en la sociedad.

1.2.2.2 *Gestión de la convivencia escolar para la mejora de los aprendizajes. Escuela Rural Lagunitas, Municipalidad de Puerto Montt (Chile)*

Lagunitas es una escuela que obtuvo el reconocimiento a la excelencia pedagógica entre los años 2014 y 2015 por el “Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño” (SNED).

Esta es una experiencia de gestión de convivencia exitosa citada por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2015). La investigación tiene tres objetivos: el primero, “fortalecer el clima escolar” de la institución educativa; el segundo, incitar a la participación al desarrollo de la identidad de sus miembros con la escuela, así como establecer normas de convivencia y rutinas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje; y, por último, apoyar a los estudiantes en prevenir conductas de riesgo y suscitar el desarrollo de capacidades socioafectivas.

Es importante mencionar que, para la gestión de las actividades, existe un grupo de profesionales encargados de dicha labor; entre ellas se encuentra la directora de la institución. La conformación de este equipo de trabajo promovió que la labor sea coordinada y las prácticas se desarrollen sin inconvenientes. Asimismo, para la identificación de las necesidades de intervención, se realizaron diagnósticos con los cuales se desarrolló un plan de trabajo.

La gestión de la convivencia abarca tres dimensiones. La primera es la participación mediante las instancias conformadas, el desarrollo de actividades y talleres. La segunda es la actualización anual del Manual de convivencia que, posteriormente, se difunde a todos los estudiantes para su cumplimiento; de igual manera, se establecen rutinas de orden que organizan las actividades de la escuela. La tercera es el establecimiento de alianzas con organizaciones tanto públicas como privadas de la localidad, las cuales se involucran juntamente con la escuela para abordar temas de salud y prevención de conductas de riesgo, así como realizar un seguimiento a los estudiantes con necesidades socioafectivas.

Todas las actividades mencionadas tienen soportes sin los cuales no se podrían llevar a cabo: el compromiso, el involucramiento y el cumplimiento de objetivos. Asimismo, un factor clave es la distribución de funciones y el trabajo interdisciplinario. El ambiente de la escuela se caracteriza por constituir un ambiente cercano y familiar, donde todos se conocen entre sí y donde la comunicación entre las familias, los docentes y los estudiantes se realiza de manera fluida. El conocimiento técnico y el liderazgo compartido del equipo encargado son también un potencial en el desarrollo de sus actividades.

Los resultados se pueden evidenciar en el buen clima escolar de la institución, en el respeto, cooperación y preocupación por los demás, lo que genera que el aprendizaje se logre óptimamente. El involucramiento de las familias contribuye a generar un espacio de cercanía y un ambiente familiar que les permite abordar cualquier situación de manera conjunta y mediante el diálogo.

Esta investigación nos reafirma que para lograr una convivencia democrática es necesario generar la participación de todos los estamentos y que la gestión esté a cargo de un equipo de profesionales capacitados y comprometidos con la institución, liderados por el director de la escuela.

Al respecto, Porlan (2010) menciona que la democracia en la escuela supone la inclusión de todos los actores (estudiantes, docentes, las familias y el personal no docente de la institución). De esta manera, se garantiza el compromiso e involucramiento de todos los actores para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, sostiene que la realización de actividades que

implique la participación de todos los estamentos contribuye al aprendizaje sobre la convivencia democrática.

1.2.3 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de red

1.2.3.1 *Principios orientadores de la convivencia en el aula: Una estrategia de reflexión colectiva (2012-2013).*

En esta investigación (Nail, Muñoz & Gajardo, 2013), se analizó la experiencia realizada en la ciudad de Concepción en Chile, cuyo objetivo fue desarrollar, a través de la participación y reflexión, principios y valores para la convivencia en el aula.

Se trabajó con una institución educativa seleccionada de cinco, en la que participaron 15 docentes, 20 familias y 20 estudiantes. El tipo de investigación es no experimental y tiene un enfoque cualitativo. El estudio consiste en la aplicación de tres instrumentos, con el fin de realizar un diagnóstico de la situación de la convivencia escolar en la institución educativa.

Otorgan especial importancia a la reflexión docente en el ámbito de la convivencia social, pues, de lo contrario, se generan dificultades, entre ellas los problemas relacionados a la gestión de aula. Para contrarrestar estos inconvenientes, la investigación propone una estrategia de reflexión colectiva, en la que los docentes discutan los resultados obtenidos mediante la aplicación de tres instrumentos.

El primero sirvió para identificar la situación o clima del aula mediante los incidentes críticos que fueron registrados por los docentes durante el periodo de tres semanas. El segundo instrumento se aplicó a docentes, estudiantes y familias, asignándoles valores a los comportamientos disruptivos que ocurrían en el aula; estas valoraciones estaban en función de la percepción de los actores. El tercer instrumento fue un cuestionario que se aplicó a docentes, familias y alumnos con el fin de contar con información acerca del conocimiento y fundamento que tienen sobre las normas de convivencia. Finalmente, se realizaron círculos de conversación con los maestros para interpretar los resultados obtenidos.

El estudio concluye que el problema que generalmente se identificó en el aula implica las relaciones entre profesor-alumno y alumno-alumno. De acuerdo con ello, la función de las normas de convivencia escolar en la escuela es mejorar las relaciones con el objetivo de posibilitar buenas relaciones interpersonales.

Asimismo, se resalta la importancia de la realización de un diagnóstico (antes de cualquier intervención) con el fin de identificar los problemas en relación a la convivencia escolar. Ello fue efectivo, ya que los docentes realizaron un proceso reflexivo sobre lo acontecido. De igual manera, el estudio recomienda que para la realización de este diagnóstico se cuente con profesionales capacitados y que las instituciones dispongan de las herramientas necesarias.

También, se resalta la importancia de que las normas de convivencia sean iguales para todas las aulas, ya que, si son diferentes en cada aula y a nivel de la institución, se generan confusiones en los estudiantes y algunas normas se interpretan como opuestas; pero ello no quiere decir que no existan normas particulares de acuerdo con la realidad o materia de cada aula. Además, se menciona que es importante que se redacten en forma positiva, mas no represiva o restrictiva, para así fomentar y premiar el buen comportamiento.

Por otro lado, se concluye que es importante la reflexión y el diálogo, que involucre a todos los actores (directores, docentes y familias). Para ello, es importante que la institución provea espacios de diálogo y se organice para que las normas de convivencia funcionen efectivamente.

La resolución del problema no va en dirección al aumento de reglas de convivencia o en adoptar medidas coercitivas, sino en el mejoramiento de las relaciones en base al diálogo, la participación democrática, el liderazgo compartido y la toma de decisiones en base a un diagnóstico previo. De esta manera, se evita generar soluciones en el momento inmediato de la ocurrencia de un problema, ya que estas soluciones inmediatas finalmente no lo solucionan.

Esta investigación va en concordancia con lo que afirma Domenech (2005): que el aprendizaje para la vida implica aprender a convivir respetando y llegando a acuerdos en el cumplimiento de las normas básicas de convivencia, observación que es ampliada por Freire (1970) cuando nos habla de la importancia del debate y deliberación sobre los problemas que se suscitan para

construir relaciones más equitativas. Esta idea podría sostener la reflexión y el diálogo, lo que implica la participación de todos los actores.

1.2.3.2 Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en escuelas públicas del Perú

La investigación (Yamanija, Omura & Barrientos, 2018) busca identificar la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes, y toma, como punto de partida, estudios previos que indican que los aprendizajes no se desarrollan de manera aislada; que la interacción que se genera no solo es cognitiva sino también emocional; y que ello puede ayudar o entorpecer la relación enseñanza- aprendizaje.

El proyecto Comunidades de aprendizaje es una experiencia para mejorar la convivencia, los aprendizajes y la participación de la comunidad. Se entiende actualmente que los aprendizajes se relacionan con todo el entorno y no solo con lo que ocurre en el aula.

La investigación es cuantitativa, no experimental, descriptiva correlacional y cuenta con la participación de todos los estudiantes de tercer grado de primaria a quinto grado de secundaria de las 43 escuelas que son parte del proyecto (9944 estudiantes) de Lima, Callao y otras cinco regiones, tanto en el ámbito metropolitano como rural, y que participan en las tertulias literarias.

El instrumento aplicado fue diseñado específicamente para esta medición. Es una encuesta en la que se analizaron dos variables: disposición al aprendizaje y convivencia (diálogo igualitario, transformación, inteligencia cultural). Estas dimensiones corresponden al aprendizaje dialógico y sirven como línea de base para las escuelas que implementan el proyecto de Comunidades de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran niveles altos y muy altos para la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática. Estas dos variables presentan correlación positiva considerable (0,678) y altamente significativa (0,01). Asimismo, se indagó si existen diferencias significativas para estas mismas variables en muestras independientes que consideran factores demográficos, y al analizarlas en muestras independientes, se presentaron diferencias estadísticamente significativas. A modo de conclusión, se destaca que existe una

relación entre aprendizaje y convivencia democrática, y esta es más fuerte entre las mujeres y en zonas rurales.

Dewey mencionaba que la enseñanza debe ir más allá de la escuela, pues es necesaria la existencia de espacios de diálogo y reflexión sobre la realidad y los problemas de la sociedad para la formación de ciudadanos democráticos que transformen la sociedad.

De igual forma, Rouissi (2002) señalaba la importancia que tiene el aprendizaje para la convivencia, ya que, si no se educa en convivencia, los problemas y peligros en la sociedad seguirán presentándose. Resulta importante también mencionar a Giroux (1997) y su postura sobre la importancia del rol de los docentes en captar el interés de los estudiantes transformando los conocimientos en cuestiones problemáticas y críticas, con lo cual se logra que los estudiantes puedan desarrollar la imaginación social y ejercer su ciudadanía plenamente.

1.2.3.3 *Diagnóstico e intervención en escuelas desde la convivencia escolar y enfoque de Derechos Humanos*

El presente artículo (Arancibia, 2014) es un análisis y reflexión de una investigación acción sobre convivencia escolar ejecutada en establecimientos educacionales de la comuna de Chiguayanto, Chile. La primera parte es el diagnóstico que da cuenta de climas inadecuados en las escuelas por una deficiente comunicación, falta de empatía y poca capacidad para el manejo de conflictos. A partir de ello, se intervino tomando en cuenta los lineamientos de derechos humanos y derechos del niño, con el propósito de mejorar la convivencia entre todos los miembros de la escuela.

Los objetivos del proyecto son elaborar un diagnóstico de base, brindar espacios de diálogo y reflexión sobre la convivencia escolar, generar instancias de participación para los estudiantes y padres, y recuperar los espacios de convivencia escolar para construir una cultura democrática.

La intervención se dio en tres niveles: prevención primaria (sensibilización e información sobre convivencia escolar); prevención secundaria (apoyo y asesoría para la convivencia incluye capacitación desarrollo de competencias y

acompañamiento); y prevención terciaria (atención especializada para casos particulares que requieran derivación).

Esta intervención procuró instalar la convivencia escolar de manera institucional desde los directivos capacitando a los actores que intervienen y generando espacios de diálogo y reflexión, para lo cual se utilizaron las reuniones de padres de familia y los talleres.

La investigación concluye que las escuelas en estudio no privilegiaban la buena comunicación, la participación ni el diálogo. Por ello, se recomienda que las políticas de convivencia deben enfatizar los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad, así como la participación democrática y el desarrollo de la conciencia crítica.

El currículo debe tener un enfoque en derechos humanos y estar presente en las relaciones entre todos los actores de la escuela y la comunidad. El proyecto duró un año y se enmarca en la política chilena de convivencia escolar y de derechos humanos.

La investigación se sostiene en lo afirmado por Prieto (2003): una de las funciones fundamentales de la escuela es “educar para la democracia” a partir de la enseñanza de valores, con lo cual se forma una conciencia crítica y responsable de los estudiantes, comprometida con su escuela y su entorno.

1.2.4 Convivencia democrática, experiencias e investigaciones gestionadas a nivel de país

1.2.4.1 *Gestionando la convivencia democrática: la experiencia de Túnez*

Moncer Rouissi (2002), exministro de educación de Túnez y especialista de la Naciones Unidas, decía, citando a Durkheim, que “el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad de su tiempo y que no es casualidad que la convivencia sea una prioridad educativa en nuestro tiempo” (p.91).

Vivimos en un mundo que se ha transformado, donde las familias no cumplen el rol de socialización primario, porque los valores tradicionales se desintegran y la socialización secundaria, que le compete a la escuela, se vuelve

más importante debido a que el rol socializador de la sociedad está en revisión a causa de los grandes cambios.

En estas condiciones, no es sorprendente que surja en el plano educativo la necesidad de crear una cultura de la convivencia como respuesta apremiante y necesaria a los desequilibrios de las sociedades y del mundo y a los peligros que correría la humanidad en caso de que, por desgracia, olvidase la tolerancia, la solidaridad y sus múltiples ideales universales (Rouissi, 2002, p.93).

Desde la independencia de Túnez en 1956, surgió la interrogante de cómo formar jóvenes musulmanes enraizados en la cultura árabe, pero abiertos a la modernidad, la tolerancia y el diálogo, de manera que sean capaces de convivir entre sí y con el mundo; y de cómo desarrollar una escuela que esté a la altura del reto.

Lo primero fue cambiar la situación jurídica de la mujer otorgándole derechos plenos que antes no tenía y luego, en 1958, se decretó la educación gratuita y obligatoria desde los 6 años, con lo que se estableció una clara apuesta por la educación. Esto se traduce en diversos programas que se fueron ajustando a la realidad.

Túnez es una sociedad abierta a la educación en la que el 99% de los niños y jóvenes tiene acceso a las escuelas y estas se comprometen en construir un mejor mañana para todos.

La convivencia es el elemento subyacente del proyecto educativo que Túnez está poniendo en práctica desde que empezó a actualizar su estrategia global de desarrollo económico y humano. El aprendizaje de los valores y la adquisición de comportamientos y actitudes positivas han exigido la preparación de un dispositivo pedagógico adecuado (Rouissi, 2002, p.94).

Por eso, el curso de Educación cívica se convirtió en un espacio de construcción de convivencia, civismo y de reflexión sobre los valores de tolerancia y apertura.

Las escuelas se transformaron en laboratorios, en los que no solo se recibía teoría sino se vivenciaban los nuevos paradigmas en sana convivencia y se cuestionaban las ideas, lo que generó un espíritu crítico abierto al diálogo. En esos espacios se respetaba la religiosidad y también se aprendían idiomas.

No fue coincidencia que, años después, Túnez fue el país donde se inició la “Primavera árabe” y, a pesar de las revueltas y la violencia que se generó en ese momento, se volvió un país con tradición democrática en el que se estableció la libertad de conciencia y conviven diversas religiones con respeto y tolerancia. Túnez es el único estado árabe que logró un cambio democrático luego de la “Primavera árabe”, y donde las mujeres tienen el 50% de los cupos en las listas de candidatos a elegir y se respetan libertades en paridad con el hombre.

Esta experiencia nos inspira y nos permite preguntarnos, parafraseando a Rouissi: ¿cómo formar jóvenes peruanos con identidad, enraizados en su cultura, pero abiertos al mundo y a la modernidad? La experiencia de este proyecto de convivencia puede ser un aporte.

1.2.5 Aprendizajes sobre gestión de la convivencia que rescatamos de estas experiencias

Para gestionar un proyecto de convivencia, es necesario partir de un buen diagnóstico que tome en cuenta la percepción de todos los involucrados. Luego de ello, la reflexión colectiva y el estudio de casos nos permiten crear una normativa y validarla. Por otra parte, los modelos autoritarios con excesivas normas no ayudan al aprendizaje; contrariamente, los modelos democráticos tienen un efecto positivo.

Para gestionar la convivencia democrática, contamos con estrategias preventivas, formadoras y reguladoras. Las primeras ayudan a crear un clima democrático donde todos participen y son las asambleas y reuniones, una de las opciones que tenemos para mejorar la comunicación y la convivencia. Así también, es importante formar a los miembros de la comunidad en el correcto manejo de conflictos donde estos son considerados como una oportunidad para aprender a convivir y, para ello, es necesario construir espacios de diálogo, reflexión, solución de conflictos y construcción de acuerdos de convivencia. Finalmente, las estrategias reguladoras nos indican que los acuerdos de convivencia deben cumplirse y, de no ser así, debería haber consecuencias.

En las investigaciones aludidas, se comprueba la importancia de la convivencia democrática, ya que esta se relaciona directamente con el clima en la escuela y correlaciona con los niveles de aprendizaje; de igual manera, se

evidencia la influencia del clima en relación con la autoestima de los miembros de la comunidad.

1.2.6 Construyendo una sociedad democrática, inclusiva: marco nacional

Todas las investigaciones y experiencias presentadas nos muestran diversos aspectos de la gestión de la convivencia y nos sirven como referentes para la sistematización de la experiencia de gestión democrática de niños de Huancavelica que vienen a estudiar al colegio de Lima, lo cual contribuiría en la construcción de la tan aspirada sociedad democrática.

Estamos a dos años del bicentenario de la independencia y es vital que nuestro país logre acuerdos que marquen la ruta a seguir para construir un país democrático e inclusivo camino al desarrollo.

Actualmente, desde el Currículo Nacional de Educación Básica Regular, se plantea la competencia *Convive y participa democráticamente*, en la que se establece que:

El estudiante actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. Muestra disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. De igual forma, toma posición frente a aquellos asuntos que lo involucran como ciudadano y contribuye en la construcción del bienestar general, en la consolidación de los procesos democráticos y en la promoción de los derechos humanos (Ministerio de Educación, 2016, p.14).

Por otra parte, lo más cercano a una visión compartida a nivel de país es el Acuerdo Nacional que se inició el año 2002 y consta de 31 políticas de Estado consensuadas, divididas en cuatro grandes ejes temáticos (Democracia y Estado de derecho, Equidad y justicia social, Competitividad del país, y Estado eficiente, transparente y descentralizado), con el fin de tener un horizonte como país para el bicentenario (2021).

Se plantea como objetivo la afirmación de la democracia, el fortalecimiento de la identidad nacional, y construir una visión compartida de país, mediante políticas de Estado consensuadas, que garanticen el derecho de todos los peruanos a vivir en una sociedad justa e inclusiva.

Para ello, los representantes de organizaciones políticas y de la sociedad civil que suscribieron el Acuerdo se comprometieron a “consolidar una nación peruana integrada, vinculada al mundo y proyectada hacia el futuro, respetuosa de sus valores, de su patrimonio milenario y de su diversidad étnica y cultural” (Acuerdo Nacional, 2002, Estado de Derecho y Democracia 1.3)

Pero democracia significa participar de las decisiones, promover el diálogo y desarrollar mecanismos de control que nos permitan exigir a nuestros representantes coherencia con lo prometido, y sobre ello habla el acuerdo: “institucionalizar el diálogo y la concertación en base a la afirmación de las coincidencias y el respeto a las diferencias, estableciendo mecanismos institucionalizados de concertación y control que garanticen la participación ciudadana en el proceso de toma de decisiones públicas” (Acuerdo Nacional, 2002, Estado de Derecho y Democracia 1.5).

Fue un consenso que para construir una sociedad democrática se tiene que partir por la educación. Por ello, el acuerdo declara como prioritario:

Garantizar el acceso universal a una educación integral de calidad orientada al trabajo y a la cultura, enfatizando los valores éticos, con gratuidad en la educación pública, y reducir las brechas de calidad existentes entre la educación pública y privada, rural y urbana (Acuerdo Nacional, 2002, Equidad y Justicia Social 2.3).

Es por lo expresado que todos los peruanos y peruanas tenemos una gran responsabilidad y el compromiso, puesto de manifiesto desde el primer año del Acuerdo Nacional (2002), de construir un país que viva en democracia y en él se respeten los derechos de todas las personas y estas accedan a una educación de calidad donde se vivencien los valores éticos. Esta meta solo se puede lograr partiendo de la educación y de la construcción de una convivencia democrática en nuestro país. Lamentablemente, este acuerdo es solo una declaración sin carácter vinculante, ya que, luego de 16 años de firmado, la inversión en educación ha llegado al 3.5 % anual, lejos aún del 6% que plantea el Acuerdo.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

La pregunta que nos planteamos fue: ¿Cómo se gestionó el proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana?

El objeto de la investigación fue la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de Santo Tomás de Pata, Huancavelica, que vienen a estudiar por un mes, con niños de una escuela privada de Lima, desde el año 2007.

El desarrollo de esta investigación fue viable porque el investigador ha sido parte de la propuesta desde sus inicios. Labora en el colegio y cuenta con los permisos de la institución para recuperar la información sobre esta experiencia.

2.1 OBJETIVO GENERAL

Esta tesis tiene como objetivo general sistematizar las estrategias de gestión implementadas en el proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos nos proponemos lo siguiente:

- Describir el desarrollo y la ejecución de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática.
- Establecer los alcances y las limitaciones de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática.

Esta sistematización se ubica en la línea de investigación sobre Gestión del conocimiento en el campo educativo que corresponde a la Mención en Gestión de la Educación, en el eje La gestión escolar como gestión del conocimiento, y el subeje La gestión de proyectos (Revilla & Sime, 2012).

2.3 METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

2.3.1 Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es un tipo de investigación empírica que pone énfasis en describir las características de las fases de la experiencia, identificando sus problemas y avances durante su trayectoria (Revilla & Sime, 2012). Complementando el concepto, Expósito y González (2017) se centran en la interpretación crítica y reflexiva de la experiencia, a partir de un ordenamiento y reconstrucción que descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

De acuerdo con su naturaleza, la sistematización de experiencias es una investigación cualitativa, ya que “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 362). El enfoque es crítico interpretativo, pues busca acercarse a la experiencia para comprenderla, analizarla, interpretarla y reconstruirla a partir de las situaciones desarrolladas en ella. Se considera además que:

la sistematización de experiencias no debe pensarse como reservada a especialistas, son más bien los colectivos de los proyectos, es decir los equipos que ejecutan los proyectos quienes deben ser los principales sujetos de sistematización, lo que no elimina la posibilidad de incorporar especialistas en contenidos o metodologías (Expósito & Gonzáles, 2017, p. 2).

El eje de la sistematización será las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática entre los niños de una escuela rural de Huancavelica que estudian con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana, durante un mes.

Las categorías que tomamos en la sistematización son las siguientes: el desarrollo y ejecución de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a una escuela privada de Lima, y los alcances y limitaciones de las estrategias de gestión del mismo proyecto.

Las subcategorías se relacionan con las dimensiones de la gestión según la Unesco (2011): institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria.

En nuestra investigación, tomamos como referente el método de sistematización de cinco pasos propuesto por Jara (1994): la participación activa en la experiencia; la definición del objetivo de la sistematización; la recuperación del proceso vivido; reflexión e interpretación de la experiencia; y, por último, las conclusiones y recomendaciones.

2.3.2 Método de los cinco pasos de Jara

Para Jara (2017), la palabra sistematización tiene un sentido amplio en el campo de la educación y en la investigación de procesos sociales, pues no solo se refiere a recoger, clasificar y ordenar datos, sino que:

Las entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de sistematizar experiencias alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos (Jara, 2017, p. 52).

Para el autor, la reflexión sobre la experiencia es la que nos permite aprender, siempre que esta sea crítica y contextualizada. Por ello, Jara atribuye mucho valor a las experiencias populares y plantea que su sistematización, produce conocimientos y aprendizajes significativos que permiten comprenderlas teóricamente y orientarlas al futuro con una visión transformadora.

A continuación, se describe la experiencia según los cinco pasos de la sistematización de la experiencia de Jara (1994).

El primer paso es la participación activa en la experiencia que se busca sistematizar. En este caso, el investigador ha sido parte de la misma desde el inicio en el año 2006 y, en la reconstrucción, aportó su visión y perspectiva tratando de mantener objetividad.

El segundo paso supone definir el objetivo de la sistematización. Es decir, entender y aprender de la experiencia que vamos a sistematizar para luego extraer aprendizajes que puedan ser replicados. También, delimitar la experiencia concreta a sistematizar que, en nuestro caso, es describir las estrategias de gestión implementadas en el proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana entre el 2006 y el 2018; establecer los aspectos centrales que es de interés para la sistematización, que en la presente investigación son las estrategias de gestión, sus alcances y limitaciones, en sus diferentes dimensiones (pedagógicas, institucionales, comunitarias y administrativas) implementadas en el proceso, así como identificar las fuentes de información que se va a utilizar (en nuestro caso, las entrevistas a actores involucrados en la experiencia). Por último, realizar un plan de sistematización que establezca las tareas, los instrumentos, técnicas, recursos y el cronograma de actividades.

El tercer paso consiste en recuperar el proceso vivido. Para este fin, se reconstruye cronológicamente los sucesos que fueron ocurriendo en la experiencia, de manera que se pueda tener una visión amplia de ellos; de igual forma, se ordena y clasifica la información obtenida. En nuestra sistematización, se partió de un primer relato del investigador. Posteriormente, una vez realizadas las entrevistas, se comenzó a ordenar y analizar la información, utilizando matrices de análisis de las respuestas ofrecidas por los entrevistados. A partir de esta recuperación, se establecieron tres etapas en la sistematización, lo cual permitió ordenar la información y, al mismo tiempo, reconstruir la historia de la experiencia.

El cuarto paso es la reflexión de fondo sobre la experiencia: interpretar, establecer relaciones entre los componentes del proceso, analizar, comprender las causas de lo sucedido y establecer relaciones con otras experiencias.

Por último, en el quinto paso, se formulan las conclusiones y recomendaciones. Es importante considerar que las conclusiones no son definitivas y que es necesario diseñar estrategias para comunicar los resultados de la experiencia, de acuerdo con la población elegida.

2.3.3 Entrevistas en profundidad

Se utilizó como técnica la entrevista en profundidad porque, como describen Taylor y Bogdan (1992), ella implica el encuentro cara a cara entre el investigador y el entrevistado. Está dirigida hacia la comprensión de la perspectiva del entrevistado respecto a experiencias y situaciones en estudio. Además, es importante tener en cuenta los roles o funciones que deben cumplir tanto el entrevistador como el entrevistado, ya que:

... the respondent does most of the talking while the interviewer listens, takes notes, and guides the conversation in the direction it needs to go. In such a scenario, the respondent's answers to the initial questions that should shape the subsequent questions. The interviewer needs to be able to listen, think, and talk almost simultaneously¹³ (Crossman, 2018, párr. 4).

En este caso, se entrevistó a personas representativas que fueron parte del proceso: uno de los trabajadores del colegio Nivel A que inició el proyecto (TL), un profesor del colegio Nivel A que participó en el proyecto desde el principio (PL), una directora del colegio de Santo Tomás de Pata que se identificó con el proyecto (DP), una madre de familia de Lima que recibió a niños en su casa (ML), la coordinadora del proyecto en Lima por varios años (CPL), la coordinadora de Responsabilidad Social de Nivel A (CRSL) y una madre de familia de Santo Tomás de Pata (MP). En total, fueron siete entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas que permitieron que las personas se expresen con plena libertad.

Todas las entrevistas se realizaron en Lima de manera presencial, a excepción de la efectuada a la exdirectora del colegio de Santo Tomás de Pata, que fue por vía telefónica. En el caso de la madre de Santo Tomás de Pata, se aprovechó que ella se encontraba en Lima.

¹³ El entrevistado habla la mayor parte del tiempo mientras el entrevistador escucha, toma notas y guía la conversación en la dirección que debe seguir. En tal escenario, las respuestas del encuestado a las preguntas iniciales deberían dar forma a las preguntas posteriores. El entrevistador debe poder escuchar, pensar y hablar casi simultáneamente.

Como instrumento, se usó el guion de entrevista. Ello permitió recuperar la experiencia y obtener información valiosa durante el trabajo de campo, información que posteriormente fue analizada a la luz del eje de la investigación. En este caso, se trabajaron diferentes guiones de entrevista por las características y roles de cada entrevistado. Para ello, se pidió que expertos validasen los instrumentos y la pertinencia de las preguntas para cada entrevistado, según código (ANEXO 1). Con la sugerencia de los jueces, se completaron los guiones (ANEXO 2).

La investigación realizada está enmarcada en los principios éticos que estipula la Pontificia Universidad Católica del Perú para investigaciones con seres humanos: respeto por las personas; beneficencia, no maleficencia; justicia; integridad científica y responsabilidad. Además, cuenta con los consentimientos informados para la investigación y para el uso de los nombres de ambas instituciones educativas, Colegio Nivel A de Lima Metropolitana y colegio 36228 de Santo Tomás de Pata, en la tesis (ANEXOS 4 y 5).

Asimismo, cada entrevistado firmó un consentimiento informado (ANEXO 6). En el caso de la exdirectora de Pata, se grabó su consentimiento vía audio. En este se le explicó el motivo de la investigación y que la información se utilizaría para una tesis, así como el tratamiento que tendría la información grabada (luego de transcrita, se borraría). Es decir, todo el procedimiento se realizó dentro de las reglas éticas que exige la universidad para una investigación de maestría.

CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

En este capítulo se reconstruye la experiencia vivida, a partir de la visión del investigador, que fue parte del proyecto, y con los aportes de los entrevistados, cuyas respuestas fueron organizadas en una matriz elaborada para tal fin (ANEXO 3). La sistematización se ha centrado en las estrategias de gestión del proyecto, que es el objetivo de la investigación.

El proyecto abarca 12 años (2006-2018) y es el periodo considerado para esta investigación. Para una mejor comprensión de la experiencia, se han planteado tres etapas. Partimos de los antecedentes y el contexto en el cual surgió el proyecto, y tomamos como punto de inflexión, para Nivel A, la publicación del diario El Comercio del 31 de octubre de 2006, donde se presentaba el listado de los 30 distritos con mayor índice de desarrollo humano (IDH) y los 30 con menor IDH en el Perú. A partir de allí, consideramos la primera etapa, denominada “intuitiva y de gestión centralizada” (2007- 2010). Ella culmina con un grupo de maestros y personal de Nivel A comprometidos con el proyecto y con las responsabilidades distribuidas. Esto marca el inicio de la segunda etapa, que llamamos “socializada, de gestión distribuida” (2011-2014). Esta etapa da pie a una tercera, cuando el colegio organiza a los padres y genera una asamblea de delegados con representantes de cada grado. Dicha asamblea asume el proyecto

de manera institucional y, a partir de ello, la tercera etapa es denominada como “institucional, de gestión participativa” (2015-2018). Esta última fase concluye en agosto de 2018 con la creación de Nivel A en Acción.

En el momento de recuperar la información, costó trabajo mantener distancia de la experiencia, pero se hizo el esfuerzo, lo que permitió ser más críticos y analizar, de manera más imparcial, las contradicciones y las dificultades por las que atravesó el proyecto.

3.1 TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA

En esta sección reconstruimos cada una de las tres etapas identificadas en el proyecto. Se incluye el relato de hechos significativos, testimonios recogidos en las entrevistas semiestructuradas y reflexiones sobre la gestión, así como los procesos y estrategias de gestión priorizados en cada etapa.

Para una mirada de conjunto del proyecto, a continuación, presentamos el Gráfico 2, que corresponde a la línea de tiempo del Proyecto Convivencia Democrática.

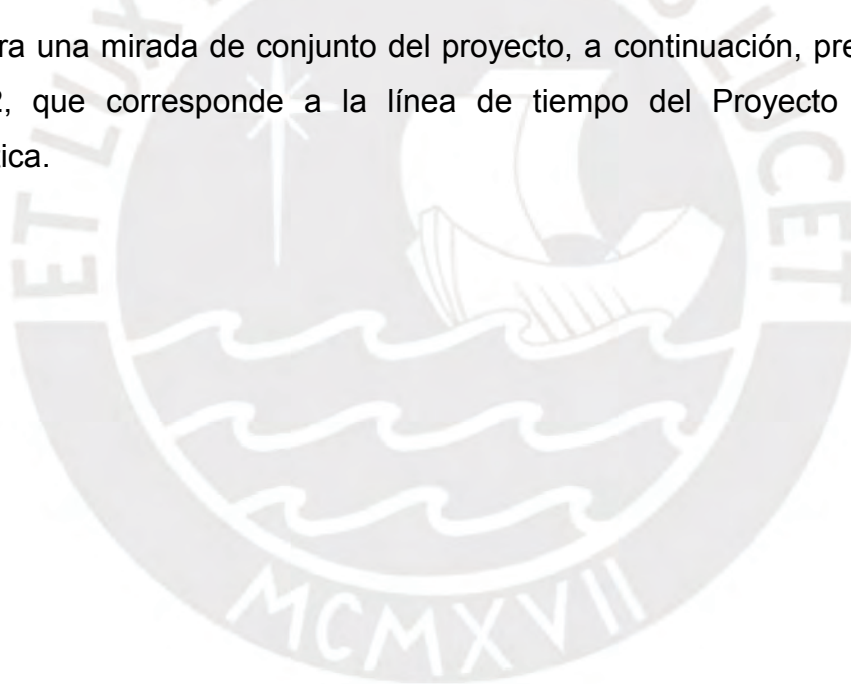
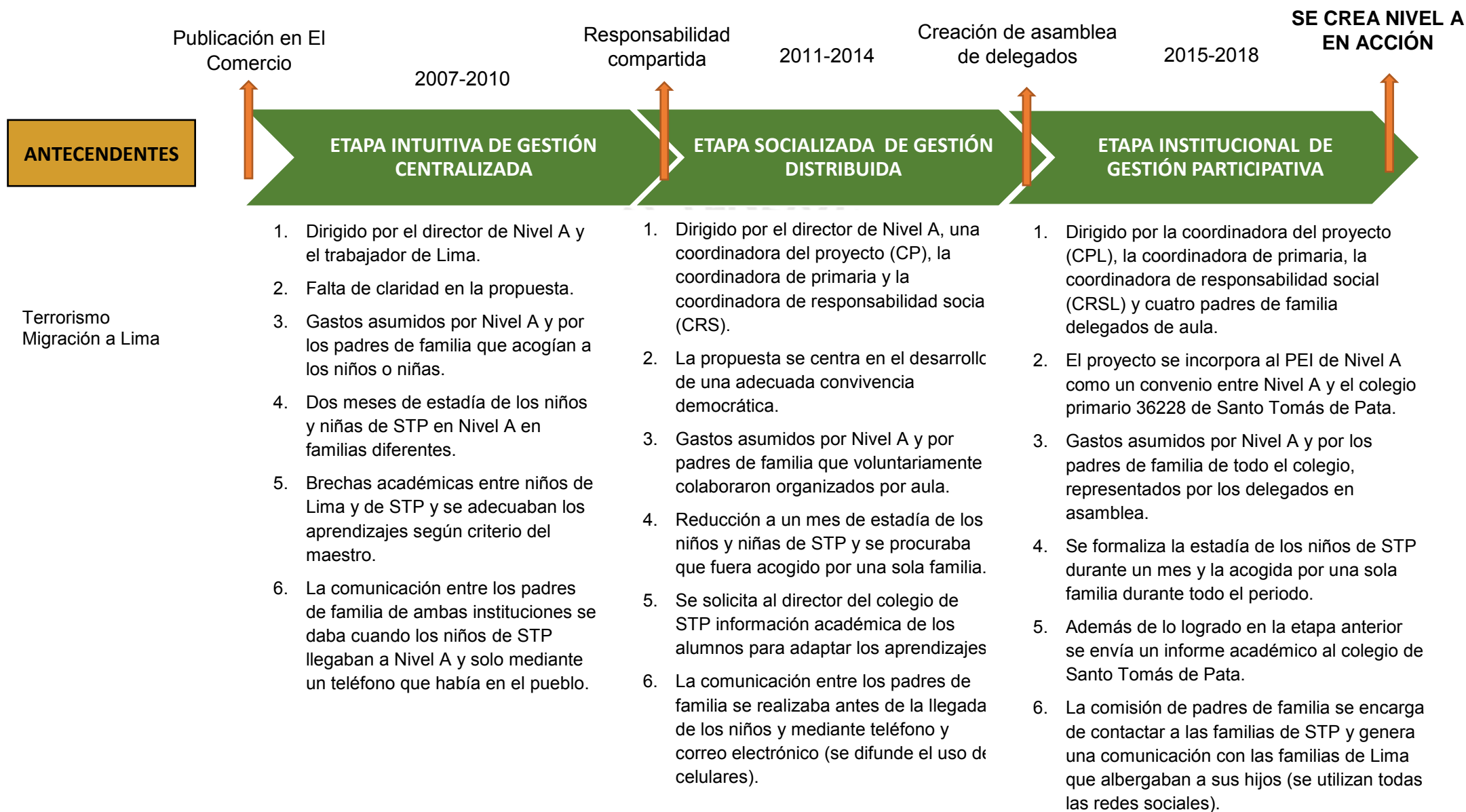


Gráfico 2. Sistematización de la experiencia



3.1.1 Antecedentes y contexto del proyecto

Santo Tomás de Pata es un pueblo alto andino ubicado a 3150 m sobre el nivel del mar. Pertenece al distrito del mismo nombre, que incluye además a ocho anexos: Buena Vista, Santa Rosa de Anta, Santa Asunta de Puyhuan, Chupac, Mesacocha, Cuticsa, Illapata y Unión Casacancha. El distrito forma parte de la provincia de Angaraes-Huancavelica, pero por su ubicación geográfica, está más cerca de Huamanga, Ayacucho. Es uno de los doce distritos de Angaraes y, en los años 80 y 90 del siglo XX, fue una zona muy golpeada por el terrorismo. Los terroristas entraban y ejecutaban a las autoridades en las plazas y se llevaban a los jóvenes a las escuelas de adoctrinamiento. Por esta razón, los padres ocultaban a sus hijos en los cerros o los sacaban del pueblo cuando tenían doce años. En palabras de la madre de familia de Pata: “Santo Tomás fue maltratado del 80 al 91 por el terrorismo. Murió mucha gente y estábamos muy traumatados. Yo misma contaba mi historia y cómo habíamos sufrido y cómo habíamos visto que mataban a nuestros seres queridos” (MP). Por otra parte, se estableció un cuartel del ejército en Julcamarca (distrito de Angaraes) y los militares entraban al pueblo y se llevaban a las personas que sospechaban que habían colaborado con los terroristas. La gente del pueblo vivió décadas de miedo y terror.

Como producto de todo ello, en el año 2006 la población había disminuido a poco más de mil personas. Funcionaban de manera precaria el colegio N° 137 de inicial, el 36228 de primaria y el colegio Santo Tomás de Aquino de secundaria. En ese momento, los llamados a liderar el pueblo, o habían fallecido o emigraron buscando seguridad.

Por otra parte, el colegio Nivel A es parte de la Corporación Educativa Nivel A, que nace en 1990 con una academia de asesoría universitaria. Un año después, en 1991, amplía sus servicios con una academia preuniversitaria. En el 2000, inicia sus servicios el colegio Nivel A de secundaria en Camacho, La Molina, Lima y, en el 2006, se inaugura la sede de primaria en Chacarilla, Santiago de Surco.

Nivel A es un colegio alternativo con una propuesta socioconstructivista basada en proyectos, y se inspira en la filosofía Reggio Emilia¹⁴. Por su ubicación, atiende un sector socioeconómico medio y medio-alto y tiene una identidad que se afirma en su PEI con un ideario y una propuesta en valores, entre los cuales se encuentra la Convivencia Democrática:

Todos somos iguales, pero todos tenemos necesidades especiales. Todos somos iguales, pero tenemos roles. Partiendo de una autoestima sana, somos capaces de ver a otros como iguales y diferentes a la vez. Iguales porque todos somos sujetos de respeto y de derechos, y distintos porque no tenemos que pensar de la misma manera, tener las mismas habilidades o experiencias. Siendo valiosos, todos tenemos que aprender a convivir sana y democráticamente. Para ello, tenemos juntos que construir acuerdos de convivencia; y si no se cumplen, debemos tener consecuencias, porque educar es educar en consecuencias (Colegio Nivel A, 2006, Proyecto Educativo Institucional, 1.6).

Actualmente, la Corporación Educativa Nivel A tiene 12 años hermanada con el colegio primario 36228 de Santo Tomás de Pata, relación que nace a partir de los miembros del personal de mantenimiento y servicios de Nivel A, quienes, muy jóvenes y como consecuencia de la violencia terrorista, tienen que emigrar. Se asientan en Matazango, un centro poblado que se encuentra muy cerca del local principal de la institución educativa. Luego, empiezan a trabajar en las zonas aledañas y, por su buen desempeño y honestidad, se recomiendan entre paisanos.

En el 2006, ya trabajaban 10 pateños en la Corporación Nivel A, cuando el diario El Comercio publicó la lista de los 30 distritos con mayor índice de desarrollo humano (IDH) y los 30 distritos con los índices más bajos, a nivel nacional. Entre los distritos con más bajo desarrollo humano se mencionaba a Huallay Grande, Callanmarca y Santo Tomás de Pata, en la provincia de Angaraes, Huancavelica.

Entre los 30 distritos con mayor índice se encontraban Surco y La Molina, distritos donde Nivel A tiene sus sedes. La primera iniciativa fue del director del colegio primario Nivel A, quien, al ver la publicación del diario, la comentó con preocupación a los coordinadores y trabajadores del colegio. Entre ellos estaba un trabajador del colegio Nivel A, oriundo de Santo Tomás de Pata que se

¹⁴ El enfoque Reggio Emilia es una filosofía educativa centrada en la educación preescolar y primaria. Es una pedagogía socioconstructivista que parte del aprendizaje vivencial y nace después de la segunda guerra mundial. Fue desarrollada por el pedagogo Loris Malaguzzi.

desempeñó como coordinador de Enlace (TL) y que mantenía muy buenas relaciones con el pueblo por haber sido gobernador y jefe de ronderos en la época más dura del terrorismo. Una persona con liderazgo que, ante la noticia, se sensibilizó al igual que los coordinadores.

Al respecto, el TL menciona: “Esto comienza gracias al director, nos hemos dado el conocimiento que somos uno de los distritos más pobres (Santo Tomás de Pata)”.

Es así como, entre todos, surgieron muchas ideas. La iniciativa fue del colegio primario Nivel A y, actuando en coherencia con los valores institucionales, se decidió trabajar con el colegio de primaria de Santo Tomás de Pata, hermanando ambas escuelas y construyendo una propuesta de convivencia democrática. Según la profesora de Lima entrevistada, el proyecto nació en función de los valores del colegio: “Claro que sí tiene que ver con nuestros valores, con la solidaridad, principalmente, con nuestros valores de convivencia democrática fundamentalmente, eso creo yo” (PL). Sin embargo, la mayoría de los entrevistados (TL, PL, CPL, CRSL, DP, ML) coinciden en que el colegio Nivel A comienza el proyecto porque en la institución laboraban personas oriundas de Santo Tomás de Pata, con quienes se pensó trabajar por su comunidad.

Algo importante que menciona el TL es que, a su parecer, Nivel A inicia el proyecto por la confianza que la institución tiene con los trabajadores de Santo Tomás. Esta aseveración coincide con CRSL, quien afirma que el vínculo con los trabajadores trasciende el rol que puedan tener por pertenecer a la institución: “Es un vínculo más cercano, más humano”. Lo mencionado anteriormente, al margen del proyecto, nos permite entender por qué muchos de dichos trabajadores laboran más de 20 años en Nivel A y ello denota que la institución genera lazos de confianza, relación fundamental para un proyecto a largo plazo.

3.1.2 Primera etapa, intuitiva y de gestión centralizada (2007-2010)

Inicialmente, el proyecto partió de una buena intención, pero no existía claridad en los objetivos y no se sabía de manera cierta, cómo se concretarían. Por ello, esta etapa, que duró cuatro años, fue muy intuitiva y centralizada en pocas personas.

Entre el trabajador (TL) y el director de primaria del colegio se comenzó a planear un acercamiento con el pueblo de Santo Tomás de Pata. El TL se comunicó con las autoridades. Él, como coordinador de enlace, afirma: “Me contacté primero con el director, el gobernador, los padres de familia, la APAFA, la población en general, porque esto iba a servir para todos” (TL). Estos actores plantearon como problema el bajo nivel de educación que recibían los alumnos del colegio, la falta de recursos y de liderazgo, producto de la migración masiva de toda una generación que huyó del terrorismo.

Posteriormente, el director de Nivel A se comunicó con el alcalde del pueblo de Pata y con el director del colegio primario 36228. Se plantearon capacitaciones a docentes, apoyo tecnológico y la posibilidad de que algunos alumnos de Santo Tomás de Pata pudieran venir a la capital. Inicialmente era solo para conocer, pero luego, el director de Nivel A propuso que pudieran estudiar durante un bimestre en el colegio de Lima. De acuerdo con la información brindada por el director de STP, los padres en Santo Tomás de Pata gustaron de la idea, pero solo aceptaron por el aval del coordinador de enlace y sabiendo que había otros trabajadores del mismo pueblo que resultaban ser primos, sobrinos o conocidos que trabajaban en Nivel A. Por ello, los padres de familia de Santo Tomás de Pata aceptaron confiarles a sus hijos, niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Ellos se organizaron y el requisito que puso Nivel A era que fueran buenos estudiantes. Así lo confirma en la entrevista una madre de familia de Santo Tomás: “Nos dicen que los alumnos que están ocupando los primeros puestos que vayan, y que si los padres quieren que vengán” (MP).

Paralelamente, en Lima, partiendo de los valores de convivencia democrática de la escuela, se planteó, con los coordinadores del colegio de primaria de Lima y con el trabajador oriundo de Santo Tomás de Pata, el proyecto “Vive Nivel A”. Gracias a él, los alumnos del colegio primario de Santo Tomás de Pata llegarían a Lima a estudiar y convivir con alumnos del colegio Nivel A por un bimestre, tiempo en el cual se alojarían en casas de familias de alumnos del mismo grado. En un inicio se comunicó a los padres de Lima sobre el proyecto y se les pidió colaboración para alojarlos. Con duda y la persuasión de la dirección, se consiguió un tímido apoyo de parte de algunos padres de familia.

Al principio, la comunidad Nivel A tenía buenas intenciones y ganas de apoyar, pero no sabía bien en qué se estaba aventurando. En esos tiempos, el presidente de la República, considerado un referente de éxito, señalaba como parte de su discurso que sus logros habían sido producto de la educación recibida, ya que, gracias al apoyo de becas, pudo salir de su pueblo, estudiar en EEUU (realizó una maestría y luego un doctorado) y así cambiar su visión de la vida.

En junio de 2007, llegaron a Lima los primeros estudiantes de Santo Tomás de Pata: tres niños y tres niñas que realizaron una pequeña parada intermedia en Huamanga (a casi cuatro horas de distancia de su localidad) para luego viajar directamente a Lima.

Partieron de Santo Tomás de Pata un domingo de junio, con el coordinador de enlace. Previamente, cada uno de sus padres firmaron una autorización para el viaje de sus hijos; sobre ello, la madre de familia de Pata dice: “Yo como mamá autoricé y lo hice en el juez de paz, que estoy dando permiso a mi hija de tal fecha hasta tal fecha para que vengan a estudiar a Lima” (MP), indicando el nombre de la persona con quien viajarían y la razón del viaje. En esos momentos la gestión administrativa y económica estaba a cargo del colegio Nivel A (pasajes, útiles escolares, uniformes y servicio educativo); el resto de las necesidades (alimentación, movilidad para el colegio, actividades de recreación) eran asumidas por los padres que albergaban a los niños. Pero, los compromisos variaban entre los padres tanto en el tiempo en que los recibían, como en la ropa y artículos personales que cada uno proveía, lo cual marcaba diferencias y generaba inestabilidad en los niños que llegaron. Sobre la gestión económica, la exdirectora de Pata afirma: “Nosotros no invertimos ni un sol, son los de Nivel A los que se preocupan de ese aspecto” (DP).

A su llegada un día lunes, fueron recibidos en el colegio con un desayuno y muchas expectativas. El primer encuentro fue todo nuevo. Muchos de los niños de Lima no sabían dónde quedaba Santo Tomás de Pata y, aunque se les explicó previamente sobre los visitantes, no tenían una idea clara de cómo era el pueblo. Al respecto, evoca una profesora de Lima: “Recuerdo que cuando llegaron la primera vez, no podían pensar que los niños de Santo Tomás de Pata no tenían la

misma realidad que ellos y nos sorprendíamos cuando preguntaban si en Pata había Bambos o Jockey Plaza” (PL). Por su parte, los niños que llegaron recién conocían Lima. Afirma el trabajador de Nivel A: “Casi ningún alumno conocía Lima, pero vivir y comparar la educación es una cosa totalmente diferente. En Santo Tomás prácticamente no se come en la mesa. Llegaron a vivir con buenas comodidades y eso representó para ellos un cambio” (TL). Al principio no se conocían entre niños y niñas, pero poco a poco se fue generando una relación. El primer año, los niños de Lima los acogieron, pero no se logró que se vieran como iguales. La visión inicial era de protegerlos y apoyarlos porque los sentían en desventaja. Pero no todo fue fácil. Decía la profesora de Lima: “... A veces nuestros niños decían por los niños de Pata que huelen mal o tenían miedo de que se llevaran algo de ellos” y “al principio era difícil encontrar casas que los albergaran” (PL).

Uno de los problemas que se encontró fue la gran diferencia en los alcances académicos y la gran brecha que existía. Así lo afirma una profesora de Lima: “(Los niños de STP) no vienen con el mismo nivel académico de nuestros estudiantes (Nivel A) y es necesario adecuar sus aprendizajes” (PL). Además, los niños que llegaron parecían menores por tamaño y contextura. Es muy probable que eso se debiera al tipo de nutrición que habían tenido en esa época.

Al inicio, los niños que llegaron a Lima fueron encargados por sus padres al coordinador de enlace. Luego se generó la relación con las familias de Lima y estas se comunicaban por teléfono; el único teléfono que había en el pueblo en esa época era el de la alcaldía.

Observando la experiencia en marcha y evaluándola, un bimestre resultó mucho tiempo y 4 de los 6 niños tuvieron que cambiar de familia porque algunas familias se comprometían en acogerlos solo por un mes o menos, en parte por el costo que implicaba; y, aunque se conseguían otras familias voluntarias, el cambio no era lo más apropiado para la niña o niño afectado. Ese primer año fue muy importante porque se inició el proyecto con la visita de las y los niños que luego fue complementada meses después con una capacitación a los maestros del colegio de Santo Tomás en una visita que organizaron conjuntamente el colegio Nivel A y la alcaldía de Pata.

El segundo año (2008) fue más fácil. Los padres en Santo Tomás Pata se organizaron para que los mejores alumnos de 4to, 5to y 6to grado pudieran venir al proyecto y, con la experiencia ganada, los maestros y padres de familia de Nivel A coordinaron mejor.

También la relación entre los niños de Santo Tomás y los de Lima fue más fácil. Se gestionó mejor, comunicando la idea de crear un ambiente de equidad e inclusión, a partir de las reflexiones generadas por la visita anterior, pero las brechas académicas se mantenían. Las relaciones entre los alumnos eran más horizontales, pero los niños de Santo Tomás eran más tímidos y reservados. Ese segundo año, todavía se generaba una discriminación positiva (“como eres de Santo Tomás, te presto o te ayudo”), pero no era lo óptimo. Al igual que el primer año, los niños que llegaban descubrían otro mundo. Algunos por primera vez conocían el mar o un cine, y los niños de Lima aprendieron que el Perú tiene muchos rostros y que no todos los peruanos cuentan con las mismas oportunidades: “Teníamos al principio niños que llegaban muy calladitos y casi no atinaban y era porque de repente los estudiantes del colegio también recién se estaban amoldando a esa situación. Ahora, los niños de Santo Tomás de Pata saben que llegan en junio y se han esforzado para venir y ya vienen con voz y voto” (CPL). Este comentario de la coordinadora del proyecto muestra cómo las relaciones entre los niños y niñas fueron cambiando año a año.

La estadía seguía siendo por un bimestre (junio y julio) y coincidía con proyectos sobre el Perú desarrollados en la escuela. Los niños que llegaban aportaban significativamente de sus experiencias; por ejemplo, explicando el cultivo de la papa, cantando en quechua o presentando bailes y costumbres de su región. En algunas áreas como computación, la diferencia era más marcada: existía el problema que no tenían computadoras en su colegio en Pata y en esas clases trataban de aprender todo lo posible, pero luego no tenían continuidad por falta de equipos en su escuela.

A finales del 2008, Nivel A asumió la iniciativa y se gestionó implementar un aula de cómputo en el pueblo y, para ello, se utilizó como estrategia integrar a los pateños residentes en Lima con el mensaje de unir esfuerzos. Se formó una comisión para conseguir computadoras para el colegio. Esto se tradujo en una

gran actividad con ventas de pachamanca, truchada y actividades deportivas en Lima. Se convocó a todos los pateños residentes en Lima y la alcaldía de Santo Tomás envió carnes y productos para la pachamanca. Con lo recaudado, se compraron 4 computadoras nuevas que, sumadas a las 12 repotenciadas que ofreció Nivel A, permitió formar la primera sala de cómputo del pueblo. Se incluyó adicionalmente una impresora que, en abril del 2009, fue entregada al alcalde como donación para los hijos de Santo Tomás de Pata. Fue un momento importante porque se trabajó en conjunto con una visión compartida. “El personal que es de Santo Tomás...no se ha olvidado de su tierra, quizás ha sido iniciativa de ellos iniciar el proyecto, pero ha sido respaldado por el equipo de estudios de la institución y los docentes y los padres de familia... Es un ejemplo de gestión porque esta iniciativa hace que se articulen esfuerzos hacia un logro” (DP). Esto muestra una estrategia de gestión comunitaria que vincula a los pateños residentes en Lima y a los residentes en Santo Tomás de Pata.

Un problema que interfirió en el proyecto fue que, en Santo Tomás, los maestros eran cambiados casi cada año, por lo que las capacitaciones en Santo Tomás perdían su función. Por ello, luego de ser evaluadas, se discontinuaron. Sin embargo, la relación de hermandad se fue consolidando en los años siguientes (2009 y 2010); los padres de familia de Santo Tomás confiaban en el proyecto, basados en las historias que contaban los niños que regresaban y en Lima, la llegada de estos era muy esperada. A partir de allí, el trato entre los niños de Lima y Pata fue más horizontal. “Estos niños al ir a Lima han vuelto con otros sueños, con otra mirada de la realidad, con ganas de cambiar su mundo, su futuro y además también en la mayoría... En los niños que he podido conversar, manifestaron que habían sido bien tratados sin ninguna discriminación tanto en el colegio como en los hogares que los han acogido”, sostiene el director (DP).

De esta manera, la primera etapa del proyecto se caracterizó por la gestión centralizada, principalmente en el director del colegio Nivel A y el trabajador de Lima. Asimismo, fue una gestión intuitiva porque partía con buenas intenciones, pero no se tenían claros los objetivos y el alcance del proyecto. Sin embargo, se puede observar que la gestión del proyecto transitaba hacia una propuesta socializada buscando mayor participación de los miembros de ambas comunidades. En esta etapa, una de las estrategias de gestión fue tomar

decisiones partiendo de los valores institucionales y generando un diálogo permanente con el PEI de Nivel A. En esta etapa, se inició además incipientemente la formalización de algunos procesos como producto del ensayo y error. Paralelamente, la gestión interna del colegio Nivel A de primaria también se iba transformando en la misma dirección; es decir, se democratizaba y se formalizaban procesos.

3.1.3 Segunda etapa socializada y de gestión distribuida (2011-2014)

Entre el 2011 y el 2014, es decir, en un lapso de cuatro años, la gestión del proyecto empezó a formalizar la experiencia y la responsabilidad estaba mejor distribuida; incluía al director, una coordinadora del proyecto (CPL), la coordinadora de primaria y la coordinadora de responsabilidad social de Nivel A (CRSL), cada cual con diferentes funciones. Las relaciones con los chicos de Santo Tomás se volvieron más familiares y no era extraño que alguno de los niños regresase en otro momento, como en verano, a visitar a la familia donde fuera acogido y pasara unos días como quien visita a un conocido.

En esta etapa, el proyecto fue más difundido. Por ello, la gestión se socializó y cada vez más miembros de la escuela y de la comunidad le encontraban mayores beneficios e hicieron suyo el proyecto. En esos años, la gestión se monitoreaba y evaluaba permanentemente, producto de lo cual se realizaron algunos ajustes. El período de estadía de las y los niños de Santo Tomás de Pata se redujo a un mes y se procuraba que el o la estudiante, fuera acogido por la misma familia todo el mes. Se repartieron funciones y se le encargó a una maestra la coordinación del proyecto con los padres de familia de Lima y de Santo Tomás, y con los niños que llegaban de Pata.

Con respecto a la gestión administrativa, el Colegio Nivel A continuó asumiendo los gastos de pasajes, uniforme escolar, materiales educativos y servicio educativo en virtud a un fondo de responsabilidad social asignado por la institución; pero, a partir de esta etapa, los padres de familia de Nivel A comenzaron a organizarse por aulas en coordinación con la coordinadora del proyecto (CPL) para contribuir con las demás necesidades de los niños y niñas de STP que llegaban a Lima.

En esos años, la gestión comunitaria mejoró: se tomaron mayores precauciones con respecto a las familias de Lima que se escogían entre las voluntarias para acoger a los niños; y las coordinadoras (de responsabilidad social, de nivel primario y del proyecto) se reunían con ellas y les explicaban los alcances, funciones y responsabilidades: “La familia tiene que cumplir ciertas características en el tiempo y en el espacio que le ofrecen al niño que acogen, de tal manera que lo traten como a un hijo más” (CPL). Por otro lado, la comunicación entre los padres de familia de Santo Tomás, que enviaban a sus hijos, y los padres de familia de Nivel A que los recibían, se comenzó a realizar antes de la llegada de estos y no como en la etapa anterior, que se efectuaba una vez que los niños y niñas llegaban a Lima. Además, ya no solo se recurría al teléfono sino también a correos electrónicos y celulares, pues el uso de estos estaba más difundido, aunque existían algunos problemas de cobertura de señal en Santo Tomás de Pata.

En estos años, la gestión pedagógica incluyó nuevas estrategias para lograr mayor equidad e inclusión. Por ello, las maestras de Nivel A solicitaban al director del colegio de Santo Tomás de Pata información académica de los alumnos para adaptar las competencias del grado. Por otra parte, apenas se conocía qué niños llegarían de Santo Tomás de Pata, la gestión comunitaria utilizó como estrategia, para mejorar el vínculo entre los alumnos, conversar en asamblea de aula sobre ellos y “a iniciativa de una profesora se empezaron a comunicar a través de cartas con los niños y esto ayudó a que se vinculen, se conozcan y no sean solo los niños que llegan y se sientan a mi costado” (PL). Estas estrategias se mantienen hasta el día de hoy.

En el año 2012, uno de los padres de familia, quien recibió a un niño en su casa, se sensibilizó tanto con el pueblo que, aprovechando su cargo directivo en la municipalidad de Miraflores, logró hermanar al pueblo de Santo Tomás de Pata con Miraflores. El pueblo recibió apoyo de donaciones en Navidad y esta ayuda del distrito limeño se mantuvo durante la gestión en la que participó el padre de familia.

Paralelamente, en Santo Tomás, se generaron cambios que transformaron las rutinas. En esos años, ya se podían ver algunos canales de televisión y los

referentes de los niños que llegaban eran otros. Ellos contaban que veían “Esto es Guerra” o “Combate”, estaban mucho más familiarizados con la música del momento en Lima y los celulares ya tenían señal en el pueblo, por lo que las comunicaciones se tornaron más fáciles. La red de internet no funcionaba, tenían el laboratorio, pero faltaba mantenimiento. Estos cambios no fueron neutros. Muchos de los niños llegaron seducidos por lo que veían en la televisión y algunos carecían de espacios de reflexión que les permitieran interpretar lo que recibían por esos medios. Es así como muchos pobladores desvalorizaron su cultura y evitaban hablar quechua. Mientras tanto, en Lima, se realizaba un esfuerzo por conocer más del pueblo, su geografía y cultura; este conocimiento se fue acumulando de año en año.

En Santo Tomás, los maestros seguían rotando y cambiaban de director. En el 2012, los nuevos maestros no conocían el proyecto y, para no asumir la responsabilidad del viaje, programaron actividades y competencias en los meses de junio y julio, por lo que no se facilitó el viaje a los niños de Santo Tomás de Pata. La directora entrevistada expresó: “El mayor temor del docente quizás es que como el niño se va por varias semanas capaz suceda algo y sea su responsabilidad por ese lado se cuida el maestro, pero pienso que esto se puede resolver si hay una mayor comunicación con los padres de familia que van a ser quienes van a trabajar de manera continua “(DP). En ese sentido, se buscaron diferentes estrategias para mejorar la comunicación.

No obstante, en el 2012, en la escuela de Lima, ya se tenía programada la visita. Por eso, ese año el proyecto se llevó a cabo con los niños de Puyhuan, uno de los anexos de Santo Tomás de Pata. Al ver que el proyecto se realizó con el colegio anexo, los padres de familia de Santo Tomás de Pata tomaron la iniciativa y conversaron con el director del colegio de Santo Tomás para retomar el proyecto, pero ya estaba el compromiso con la escuela de Puyhuan. La diferencia de esa experiencia fue que los niños no tenían idea previa sobre el viaje, por lo que sus procesos de adaptación fueron más lentos. Por ello, al año siguiente, se volvió a trabajar con Santo Tomás de Pata y, desde ese momento, son los padres del colegio de Santo Tomás quienes coordinan con el director para que el proyecto no presente dificultades.

En esos años, la convivencia permitió relaciones más equitativas, aunque siempre el colegio de Lima fue el que marcó la agenda. Sin embargo, la gestión se fue democratizando y, con ello, se generaron espacios de diálogo en las asambleas de aula, reuniones con maestros y con los padres de familia de Nivel A. En ese tiempo, el colegio reafirmó su propuesta inclusiva y socioconstructivista, y el proyecto de convivencia democrática fue adoptado por todos. El proyecto siguió madurando, pero no faltaron los problemas: no todos los niños reaccionaron de la misma manera. Un año un niño no se adaptó y se le tuvo que regresar a Santo Tomás de Pata: “Era un niño muy pegado a su mamá que no lo habían preparado para la experiencia y tenía miedos y lloraba en las noches a pesar de los esfuerzos para que se acostumbre. Tenemos que recordar que son niños de 10, 11 o 12 años” (CPL). Esto reafirmó la necesidad de gestionar una estrecha relación no sólo entre escuelas sino entre familias de los niños involucrados.

3.1.4 Tercera etapa institucional y de gestión participativa (2015-2018)

Como señalamos, el colegio inicial y primaria de Nivel A nació en el año 2006, y el 2007 se realizó la primera experiencia de visita de niños de Santo Tomás de Pata al colegio de Lima. Por ello, al sistematizar la experiencia, se observa que el proyecto de la convivencia democrática entre niños y niñas de Santo Tomás de Pata y de Nivel A fue creciendo en paralelo con el proyecto educativo del colegio Nivel A. Así, los cambios producidos en el colegio Nivel A repercutieron en la gestión, en la convivencia, en la formalización de procesos del proyecto y viceversa.

Un cambio importante fue la participación de los padres de familia (gestión comunitaria). Desde la fundación del colegio Nivel A hasta el 2014, cada salón tenía un padre de familia como delegado y cada uno trabajaba de manera independiente por su aula; es decir, los delegados no se interrelacionaban entre sí, a excepción de algunas actividades que el colegio organizaba. Es a partir de 2015 que, por iniciativa de la dirección, se conforma una asamblea de delegados que se reunía con el director por lo menos una vez cada bimestre. En estas reuniones, se les informaba sobre las actividades del colegio, se delegaban funciones y se tomaban algunas decisiones. Esto permitió que los padres de familia se organizaran y asumieran un rol más activo en la escuela. Uno de los

temas que se trataron en estas reuniones fue el proyecto de convivencia democrática.

A partir de ese cambio en la gestión, el proyecto fue presentado a los delegados, explicándoles el alcance y los beneficios que traían tanto para el Colegio Nivel A como para el distrito de Santo Tomás de Pata. Ante esto, la respuesta de los padres fue unánime en apoyar esta experiencia y, desde entonces, se formó una comisión con cuatro delegados (padres de familia) que voluntariamente se ofrecieron para que, junto con la coordinadora del proyecto, se encargaran de organizar las actividades involucradas. Como resultado de ello, padres y madres de todo el colegio, incluyendo los grados que no recibían niños (inicial, 1°, 2° y 3°), se comprometieron a ayudar económicamente al proyecto. Por ejemplo, realizaban cada año una colecta entre los padres de familia para adquirir diversos artículos como ropa interior, medias, pijamas, ropa de diario, casacas, zapatos y zapatillas y artículos de aseo de uso personal para los niños y niñas de Santo Tomás de Pata que participaban del proyecto. El objetivo era que todos y todas recibieran el mismo apoyo adicional al que el colegio ya les brindaba (uniformes escolares, una mochila, lonchera, cartuchera y útiles escolares). Por lo tanto, el proyecto estaba dirigido por la coordinadora del proyecto (CPL), la coordinadora de primaria y la coordinadora de responsabilidad social (CRSL) y cuatro padres de familia delegados de aula. Un cambio importante fue que el director de Nivel A dejó de ser parte de la dirección del proyecto, pero siempre estuvo informado sobre todo el proceso y su participación era de ser supervisor del mismo.

Es a partir de este momento, independientemente de la familia que los recibía, que el resto de los gastos lo asumían los padres como colectivo. Asimismo, esta comisión de padres de familia se encargaba de buscar a las familias que acogerían a los niños y niñas de Santo Tomás de Pata y organizar algunas actividades los fines de semana para que los niños puedan conocer algunos lugares de Lima, generar espacios de participación y compartir.

Para que los niños y niñas de Santo Tomás de Pata llegaran al colegio Nivel A, la comisión de padres de familia se encargaba de contactar inicialmente a las familias de Santo Tomás de Pata que habían enviado a sus hijos o hijas, con

el fin de generar un acercamiento y comunicación con las familias de Lima que estaban albergando a los niños o niñas, lo que generaba una relación más estrecha entre ambas familias. Al respecto la ML nos comenta: “Me acuerdo que su mamá me llamaba todos los días llorando diciendo que por favor le devuelva a su hija porque su hija no quería regresar y quería quedarse a vivir en Lima y yo le decía, Adela te prometo que tu hija va regresar, te prometo que va a volver contigo” (ML). En estos momentos, surgían miedos e inseguridades respecto a lo seducidos que podían estar los niños con la nueva experiencia, pero las familias de Lima manejaban esas situaciones con mucho tino y delicadeza.

En el 2016, se actualizó el PEI del colegio Nivel A y, por sugerencia de las coordinadoras de primaria y del proyecto, se decide entre todos los maestros incluir el proyecto en el PEI (5.3, Alianzas y Proyectos) del colegio Nivel A como un convenio con el colegio primario 36228 de Santo Tomás de Pata, por lo que el proyecto de convivencia democrática de niños y niñas de Santo Tomás de Pata y el colegio Nivel A se vuelve institucional. En esos momentos, Nivel A ya era una institución muy querida y valorada por todo el pueblo de Santo Tomás de Pata. Además, contaba con mucha credibilidad por su trabajo sostenido durante varios años en diferentes áreas.

El colegio Nivel A internamente trabaja para lograr una convivencia democrática y camina en esa dirección, construyendo y vivenciando valores democráticos y tratando de formar alumnos críticos frente a la realidad, tarea que, como indicamos en capítulos anteriores, es una utopía por alcanzar y de la cual se aprende con aciertos y errores. Sin embargo, vivimos en una sociedad que discrimina y eso lo comenta una madre de familia del colegio de Lima, refiriéndose a una salida con varios niños de Santo Tomás a un cine de un centro comercial: “Todavía hay bastantes prejuicios y a veces las miradas son muy fuertes, también me acuerdo que en una oportunidad fuimos al cine y de verdad que nos miraban hasta incomodarnos...hablándome a mí pero dirigiéndose a todos dijo (mi hijo): mamá porque nos miran acaso estamos pintados de verde o morado” (ML). La experiencia de convivencia democrática se orienta precisamente a aprender a reconocer actitudes de discriminación y superarlas.

Durante los años 2015, 2016 y 2017, continuaron los mismos esquemas que planteaba el colegio, pero poco a poco la comisión presentó sugerencias para mejorar la experiencia respecto a los procedimientos y alcances del proyecto. Surgen nuevas preocupaciones. Por ejemplo, respecto a la salud de los niños y niñas visitantes, una madre de Lima, quien era parte de la comisión de padres, expresó: “Estos niños no solo necesitan educación sino también tienen derecho a salud. Una de nuestras propuestas es también tener el apoyo médico de un pediatra, un dentista, un dermatólogo, un oculista y utilizar los conocimientos de los padres de familia (del colegio Nivel A) como apoyo” (ML).

La propuesta plantea que la comisión no se forme un mes antes de la llegada de los niños, sino que presentan a la dirección una serie de sugerencias, entre ellas que se forme una comisión que dure un año y que trabaje con el pueblo de Santo Tomás de Pata y con los padres de familia de Nivel A, de agosto a agosto del año siguiente. Así, se formó Nivel A en Acción en agosto del 2018, con iniciativas, planes y programas a un año. La comisión la forman dos padres de familia de primaria, dos de secundaria, una maestra que coordina en primaria, un maestro que coordina en secundaria y la encargada de responsabilidad social de la institución.

Estos cambios representaron un gran salto en la gestión del proyecto de convivencia democrática, especialmente en la dimensión comunitaria, ya que Nivel A en Acción comenzó a tener vida e iniciativas que sobrepasaron al proyecto y eso significó, empoderar a los padres y canalizar su energía.

3.2 ESTRATEGIAS DE GESTIÓN IDENTIFICADAS

Como mencionamos en el marco conceptual (1.1.1.1), definimos las estrategias de gestión para la convivencia democrática como el patrón de decisiones de una institución y el conjunto de acciones que se diseñan, organizan, elaboran y emplean para lograr el objetivo.

El proceso de reconstruir de manera cronológica, en tres etapas, la experiencia de convivencia democrática, de acuerdo con su gestión, nos ha permitido identificar las estrategias utilizadas a lo largo de doce años. Son muchas acciones que, para estudiarlas mejor, las agruparemos en seis grandes estrategias y cada una de ellas será utilizada en más de una de las dimensiones

(subcategorías) que nos interesa conocer: institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria:

1. Relación y diálogo de la gestión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Nivel A.
2. Creación y ampliación de espacios de participación: docentes, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad (empoderando a los actores).
3. Utilización de mecanismos y metodologías que favorezcan la inclusión y equidad a nivel académico, acogida y reconocimiento.
4. Mejora de la comunicación.
5. Diálogo como mecanismo para resolver problemas y conflictos.
6. Monitoreo y evaluación permanente de la gestión de procesos con el fin de formalizarlos.



Cuadro 1. Estrategias y acciones

Estrategias de gestión identificadas en la sistematización de la experiencia	Conjunto de acciones articuladas
<p>1. Relación y diálogo de la gestión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Nivel A.</p>	<p>Toma de decisiones en coherencia con los valores institucionales de Nivel A.</p> <p>Inclusión del convenio con Santo Tomás de Pata en el PEI de Nivel A.</p>
<p>2. Creación y ampliación de espacios de participación: docentes, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad (empoderando a los actores).</p>	<p>Reuniones de profesores de Nivel A</p> <p>Dos reuniones de padres de familia de Nivel A antes de la llegada de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata.</p> <p>Reunión del director de Santo Tomás de Pata con padres de familia y docentes.</p> <p>Selección de los niños por parte de los padres de familia, director y docentes de Santo Tomás de Pata.</p> <p>Asamblea de delegados de padres del colegio Nivel A</p> <p>Creación de Nivel A en Acción</p>
<p>3. Utilización de mecanismos y metodologías que favorezcan la inclusión y equidad a nivel académico, acogida y reconocimiento.</p>	<p>Antes de la llegada de los niños: solicitud hecha por los docentes de Nivel A dirigida al colegio primario 36228 de Santo Tomás de Pata. En ella se pide un informe sobre la situación académica de los niños y niñas que participarán del proyecto.</p> <p>Presentación de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata en la asamblea de escuela</p> <p>Alojamiento de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata en hogares con condiciones adecuadas e iguales que los niños de Nivel A.</p> <p>Diagnóstico académico realizado por los docentes del colegio Nivel A, a los niños y niñas de Santo Tomás de Pata que llegan a la institución.</p> <p>Adaptaciones curriculares.</p> <p>Participación de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata en los proyectos académicos.</p> <p>Empleo de los proyectos académicos para el desarrollo de los conocimientos, costumbres y cultura de los estudiantes</p>

Estrategias de gestión identificadas en la sistematización de la experiencia	Conjunto de acciones articuladas
	<p>de Santo Tomás de Pata.</p> <p>Reforzamiento del aprendizaje fuera del horario pedagógico.</p> <p>Envío de un informe académico al director del colegio primario de Santo Tomás de Pata, conteniendo las valuaciones, registros, exámenes rendidos por los niños y niñas de Santo Tomás de Pata durante su permanencia en Nivel A.</p>
<p>4. Mejora de la comunicación</p>	<p>Base de datos con información de PPF de ambas comunidades.</p> <p>Comunicación previa mediante cartas entre los estudiantes de ambas comunidades.</p> <p>Comunicación entre padres de familia de Lima y de Santo Tomás de Para mediante las redes sociales y el teléfono celular.</p> <p>Transferencia de información entre las escuelas utilizando la tecnología acortando procesos y tiempos.</p> <p>Transferencia de información académica de los estudiantes de Santo Tomás de Pata entre ambas comunidades.</p>
<p>5. Diálogo como mecanismo para resolver problemas y conflictos.</p>	<p>Elaboración conjunta de normas de convivencia en el aula y en la institución Nivel A.</p> <p>Reuniones con los padres de familia cuando surge algún problema.</p> <p>Asambleas de aula semanales para dialogar y resolver los problemas del salón.</p> <p>Asambleas de delegados de padres de familia para informar y para resolver problemas.</p>

Estrategias de gestión identificadas en la sistematización de la experiencia	Conjunto de acciones articuladas
6. Monitoreo y evaluación permanente de la gestión de procesos con el fin de formalizarlos.	<p>Reducción de dos meses a un mes de estadía de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata en Nivel A.</p> <p>Traslado de los niños a Lima, fechas viaje, personal, permisos.</p> <p>Estadía de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata con una sola familia de Nivel A.</p> <p>Evaluación de las familias que se ofrecen voluntariamente con el fin de escoger las que cumplen con los estándares requeridos.</p> <p>Selección de los alumnos que vienen a Lima mediante sus resultados académicos.</p>

Tabla original: Elaboración propia

En el Cuadro 2, podemos observar cómo se relacionan los objetivos de la tesis con las categorías de análisis, las subcategorías y las estrategias de gestión, identificadas en la sistematización del proyecto de convivencia democrática sobre niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar a un colegio de Lima Metropolitana.

Cuadro 2. Matriz de estrategias de gestión

Objetivos	Categorías preliminares	Subcategorías preliminares	Estrategias de gestión identificadas en la sistematización de la experiencia
<p>Describir el desarrollo y la ejecución de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática.</p>	<p>Desarrollo y ejecución de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática.</p>	<p>Institucional Administrativa Pedagógica Comunitaria</p>	<p>Relación y diálogo de la gestión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Nivel A.</p> <p>Creación y ampliación de espacios de participación: docentes, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad (empoderando a los actores).</p>
<p>Establecer los alcances y las limitaciones de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática.</p>	<p>Alcances de la gestión del proyecto de convivencia democrática.</p> <p>Limitaciones de la gestión del proyecto de convivencia democrática.</p>	<p>Institucional Administrativa Pedagógica Comunitaria</p>	<p>Utilización de mecanismos y metodologías que favorezcan la inclusión y equidad a nivel académico, acogida y reconocimiento.</p> <p>Mejora de la comunicación.</p> <p>Diálogo como mecanismo para resolver problemas y conflictos.</p> <p>Monitoreo y evaluación permanente de la gestión de procesos con el fin de formalizarlos.</p>

Tabla

original:

Elaboración

propia

Por otro lado, el Gráfico 3 permite visualizar, de manera esquematizada, las estrategias por cada dimensión o subcategoría, ya que no todas las estrategias corresponden a todas las dimensiones. En ese sentido, la primera estrategia corresponde a la dimensión institucional; la segunda está relacionada con la dimensión comunitaria y administrativa; la tercera estrategia con la dimensión comunitaria y pedagógica; la cuarta corresponde a la comunitaria, administrativa y pedagógica; la quinta estrategia está relacionada la comunitaria y pedagógica; y; por último, la sexta es transversal a todas, abarca todas las dimensiones, ya que tiene que ver con la formalización de los procesos en el monitoreo y evaluación permanente en todas las dimensiones de la gestión.



Gráfico 3. Estrategias y dimensiones de la gestión

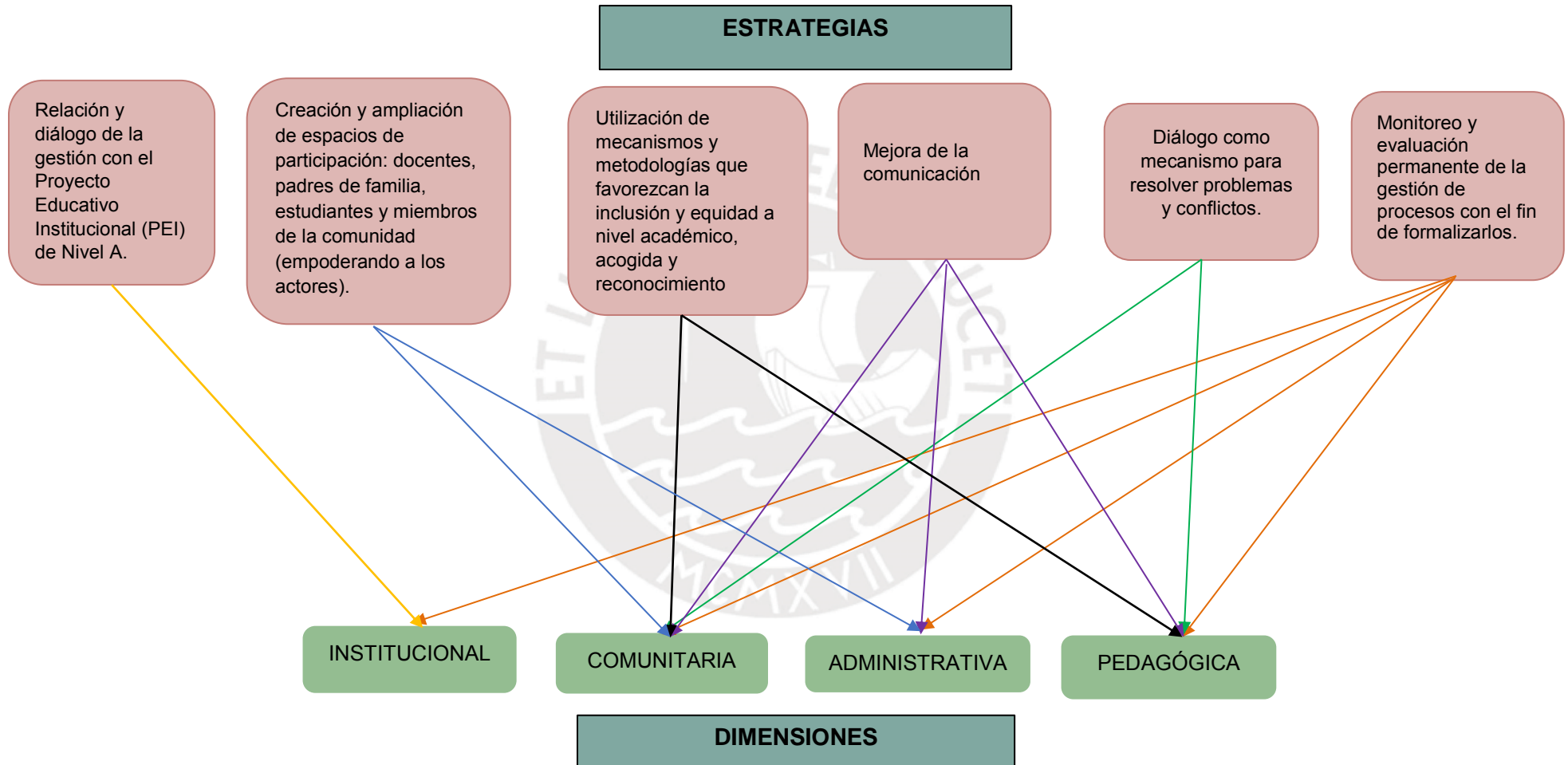


Figura original: Elaboración propia

3.2.1 Descripción de las estrategias de gestión identificadas en el proyecto de convivencia democrática

Como se señaló, estas estrategias fueron identificadas en el proceso de la sistematización, analizando la información obtenida mediante las entrevistas a las y los participantes de la experiencia. En un primer momento se identificaron diversas acciones que se empleaban en el proyecto; luego, se observó que ciertas acciones compartían algunos aspectos o características en común. Es así como se agruparon en seis grandes estrategias de gestión del proyecto. A continuación, se describen y explican cada una de ellas:

3.2.1.1 Relación y diálogo de la gestión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Nivel A

Esta estrategia consiste en cuidar la coherencia del nuevo proyecto con los valores y principios institucionales de Nivel A expresados en su Proyecto Educativo Institucional, principalmente sobre convivencia democrática, definida de la siguiente manera:

Todos somos iguales, pero todos tenemos necesidades especiales. Todos somos iguales, pero tenemos roles. Partiendo de una autoestima sana, somos capaces de ver a otros como iguales y diferentes a la vez. Iguales porque todos somos sujetos de respeto y de derechos, y distintos porque no tenemos que pensar de la misma manera, tener las mismas habilidades o experiencias. Siendo valiosos, todos tenemos que aprender a convivir sana y democráticamente. Para ello, tenemos juntos que construir acuerdos de convivencia; y si no se cumplen, debemos tener consecuencias, porque educar es educar en consecuencias. (Colegio Nivel A, 2006, PEI, 1.6).

Esto significa que, para tomar una decisión en la gestión del proyecto, se analiza cada una de las posibles opciones en relación a lo que entendemos por convivencia democrática y cómo puede contribuir a su puesta en práctica, de modo que la decisión mejore las condiciones de equidad, de inclusión y de resolución dialógica de conflictos.

El personal de Nivel A entrevistado coincidió en reconocer que el proyecto sistematizado responde a los valores de solidaridad y de convivencia democrática. En tal sentido, CPL añade: "... también en la participación y respetar la opinión de todos, de todos por igual". Por su parte, la CRSL afirma: "...los chicos también tienen que aprender que el Perú no es solamente Lima, no es

solamente el distrito, sino salir de esa zona de confort para conocer otras realidades, lo cual al final es lo que hace este proyecto. No solamente beneficia al chico de Santo Tomás de Pata que viene acá a Lima... yo creo que al final el enriquecimiento es mutuo". Según lo afirmado, el proyecto nos invita a construir una identidad como país.

Cuidar la coherencia con los valores institucionales es una de las razones por las cuales el proyecto de convivencia democrática se institucionalizó, forma parte del actual PEI y se mantiene por tanto tiempo.

3.2.1.2 Creación y ampliación de espacios de participación: docentes, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad (empoderando a los actores)

Esta estrategia está orientada a la creación de espacios de participación y a la ampliación de los que ya existen, para que los actores involucrados participen en la gestión del proyecto y en la toma de decisiones. Significa brindar información a los participantes para una toma de decisiones informada, y así empoderar a los actores y democratizar la gestión.

Esta estrategia abarca dos dimensiones de la gestión: la dimensión comunitaria, porque implica gestionar las relaciones que se establecen entre todos los miembros dentro de la escuela, así como las relaciones como institución que se construyen con organizaciones del exterior (en este caso con la comunidad de Santo Tomás de Pata); y la dimensión administrativa, porque la ampliación de los espacios de participación implica la descentralización de las responsabilidades y un cambio en la forma en que se generan recursos y se deciden los gastos del proyecto.

Esta estrategia incluye las reuniones o asambleas en las que participan los miembros en cada comunidad (Nivel A y Santo Tomás de Pata), de acuerdo con el rol que desempeñan y al espacio donde se encuentran situados, con el objetivo de llegar a acuerdos para el proyecto mediante la participación, comunicación y diálogo de sus miembros.

Entre las reuniones que se promueven como parte del proyecto, están las de tipo informativo, académico, de planificación, de gestión y toma de decisiones, y de evaluación. Cada tipo de reunión tiene su protocolo y algunas incluyen el

llenar un acta con los acuerdos a los que se arriba. En una misma reunión se puede incluir más de un tipo.

- Reunión informativa: su propósito es dar a conocer los objetivos y alcances del proyecto, así como las actividades que se desarrollarán como parte del proyecto y que los involucra.
- Reunión académica: tiene como finalidad coordinar y organizar todos los aspectos académicos antes, durante y después de la estadía de los niños en Lima.
- Reunión de planificación: son espacios de coordinación en que se programan y organizan los procesos de gestión de los proyectos previos a la llegada de los niños o previos a una actividad.
- Reunión de gestión y toma de decisiones: en este tipo de reunión se plantean alternativas, se ponderan y se toman decisiones democráticamente dependiendo del nivel de responsabilidad.
- Reunión de evaluación: son reuniones que se dan en todos los niveles (aula, escuela, comunidad, o directivos, padres de familia, estudiantes) para monitorear y evaluar los avances o logros alcanzados en cada proceso, en diversas actividades y en el proyecto de manera general.

No obstante, lo mencionado, en el desarrollo de la experiencia, encontramos que en una misma reunión se puede incluir más de un propósito, de acuerdo con las necesidades y condiciones que se deben atender.

Para una mejor comprensión sobre quiénes son los participantes y el tipo de reuniones realizadas, se presenta el siguiente cuadro de doble entrada. En la columna izquierda, se encuentran los integrantes de cada reunión llevada a cabo y, en la columna de la derecha, se consignan los tipos de reunión. De acuerdo con lo que se puede observar, una misma reunión puede ser de distintos tipos.

Cuadro 3. Participantes y tipos de reunión

Participantes	Tipos de reunión				
	Informativa	Académica	Planificación	Gestión y toma de decisiones	Evaluación
Director y padres de familia de Santo Tomás de Pata	X		X	X	X
Docentes y padres de familia de Nivel A	X		X	X	
Tutor y padres de familia de Nivel A por alumno	X	X	X	X	X
Tutor y padres de familia de Nivel A por alumno	X	X	X	X	X
Coordinadora de primaria y docentes de Nivel A	X	X	X	X	X
Coordinadora y comisión encargada del proyecto	X		X	X	X
Director y coordinadores de Nivel A (inicial, primaria, psicopedagógico, coordinadora del proyecto, subdirectora)	X	X	X	X	X
Director y asamblea de delegados	X			X	X
Asamblea de aula (niños y niñas)	X		X	X	X

Participantes	Tipos de reunión				
	Informativa	Académica	Planificación	Gestión y toma de decisiones	Evaluación
Asamblea de estudiantes por houses ¹⁵	X		X	X	X

Fuente original: Elaboración propia

3.2.1.3 Utilización de mecanismos y metodologías que favorezcan la inclusión y equidad a nivel académico, acogida y reconocimiento

Esta estrategia consiste en identificar y establecer formas o mecanismos que faciliten la construcción de espacios de inclusión y equidad, como indica Carbajal (2016). Por esta razón, cada decisión que se toma al organizar y reorganizar los tiempos y espacios, escoger a las familias de acogida, adquirir y preparar los materiales para los niños que llegan o a planificar las clases y el trabajo pedagógico, apunta a cumplir con dicho objetivo.

Esta estrategia identificada está relacionada con las dimensiones pedagógica y comunitaria, debido a que las acciones ejecutadas corresponden al ámbito académico y a los procesos de acogida de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata, por parte de las familias de Lima.

Acciones que, con el tiempo, permitieron que el proyecto sea más equitativo y mejore la integración entre ambas comunidades, específicamente en la relación entre los niños y niñas de Nivel A y de Santo Tomás de Pata.

Para crear los mecanismos de inclusión y equidad, se debe partir de tener claro el objetivo del proyecto (convivencia democrática) y cuáles son las premisas que van a guiar las decisiones. Una de ellas es que los niños y niñas de Santo Tomás de Pata reciban el mismo trato que el niño de Nivel A, tanto en el colegio como en la familia.

¹⁵ El colegio está organizado en tres equipos denominados houses o casas integrados por estudiantes de diferentes grados. Dentro de cada equipo se coordina al interior y existe una sana competencia entre ellas, en diferentes actividades del colegio. Esto requiere una constante colaboración y trabajo en equipo. El ser parte de una casa genera en los estudiantes un sentido de identidad y pertenencia a un grupo.

En el ámbito académico, se busca que durante el mes de permanencia los niños de Santo Tomás de Pata puedan participar de las clases, aprovecharlas y lograr aprendizajes significativos, de acuerdo con su nivel de conocimientos, valorando sus fortalezas y sus experiencias. La idea es que los docentes en el aula realicen un trabajo pedagógico con la misma unidad de aprendizaje, tanto para los niños de Nivel A como para los de Santo Tomás de Pata, aunque, en ciertos casos, se disminuye el nivel de dificultad o, si es necesario, se adaptan los aprendizajes. En esta experiencia, la metodología de educación en base a proyectos que utiliza la escuela resultó de mucha ayuda.

3.2.1.4 Mejora de la comunicación

Esta estrategia de gestión consistió en crear instrumentos y utilizar nuevas herramientas tecnológicas para mejorar la comunicación entre todos los agentes implicados en el proyecto de convivencia democrática (profesores, directores, padres de familia y niños de ambas comunidades). Al mismo tiempo, esta mejora en la comunicación permitió acelerar y mejorar los procesos administrativos y la transferencia de información académica de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata que vienen a participar del proyecto. Por esa razón, esta estrategia tiene que ver con la dimensión comunitaria, administrativa y pedagógica.

La comunicación mejora si creamos instrumentos que faciliten los vínculos entre los niños de ambas comunidades. Por ello, en los últimos años, partiendo de la iniciativa de una docente de Nivel A, los niños y niñas de Lima envían cartas a los niños y niñas de Santo Tomás de Pata, antes de su llegada, con lo que se inicia un primer contacto entre ellos. Esta comunicación previa ayudó a generar una relación más estrecha con el objetivo de que a la llegada de los niños de Santo Tomás de Pata, se facilite la creación de lazos de cercanía.

La comunicación también mejora si se comparte previamente información sobre los niños y sus familias. En ese sentido, es importante la creación de una base de datos (teléfono, correo electrónico y direcciones domiciliarias, características de la familia, número de miembros, descripción breve de intereses y gustos) de las familias de Santo Tomás de Pata que envían a sus hijos y las de Lima, quienes los reciben en sus hogares para que, entre ellas, puedan

establecer una relación cercana y comunicación previa a la llegada de los niños y niñas y también durante su estadía en Lima.

La comunicación mejora si acortamos los tiempos para que llegue la información, y si podemos agregar otros formatos de mayor calidad que permitan el intercambio de fotografías, música y videos. En ese sentido, la estrategia consiste en incorporar herramientas tecnológicas para mejorar la comunicación entre los padres de familia de ambas comunidades.

3.2.1.5 Diálogo como mecanismo para resolver problemas y conflictos

Esta estrategia de gestión es inherente a la construcción de democracia y de convivencia democrática y, por ello, se entiende que debería estar presente en todas las instancias de la gestión. La estrategia consiste en ver los problemas como oportunidades, promoviendo el diálogo en todos los niveles del proyecto como un mecanismo de resolución de problemas y conflictos, una forma de construir entre todos, soluciones que respeten a todos los actores involucrados.

El diálogo parte de una actitud de respeto. Respetar al otro significa reconocerlo, considerando que las opiniones de todos y todas son válidas, aunque podamos discrepar de ellas. Para dialogar, se debe mantener una actitud de escucha activa hacia los demás para así poder comprenderlos; implica también un ejercicio permanente de empatía que tenemos que desarrollar desde pequeños.

Para implementar esta estrategia, debemos empezar desde el concepto de niño, como un ser potente y capaz que tiene mucho que decir y que se puede expresar de muchas formas. Con ese propósito, se establecen las asambleas de aula como un espacio donde los niños y niñas aprenden a comunicarse dialogando, siendo capaces de construir sus acuerdos de convivencia y resolver sus problemas, sabiendo que todos y todas somos iguales, en tanto personas con derechos y obligaciones, pero a la vez, diferentes, porque cada uno tiene sus propias experiencias y creencias.

A fin de implementar el diálogo como mecanismo para resolver problemas y conflictos, se debe construir una organización horizontal en la que puedan acceder con facilidad un alumno o un padre de familia a reunirse con la maestra, el coordinador o el director, de modo que se genere un diálogo en confianza en el

que no solo se respete al otro, sino que se asuma que todos dan lo mejor de sí para construir juntos.

A nivel de los padres de familia, es primordial que la asamblea de delegados funcione como un espacio de diálogo y representación de los intereses de todos los familiares y, en el caso del surgimiento de problemas en el aspecto educativo o de cualquier otra índole, solucionarlo mediante el diálogo, en concordancia con la propuesta educativa de la escuela, los valores y el reglamento institucional.

3.2.1.6 Monitoreo y evaluación permanente de la gestión de procesos con el fin de formalizarlos

Esta estrategia de gestión consiste en monitorear y evaluar los procesos del proyecto abarcando todas las dimensiones para mejorarlos, validarlos y, de esa manera, sistematizar los procesos.

El monitoreo consiste en observar los procesos, registrar datos para tener información que sea útil a la hora de evaluar y tomar decisiones. Esta estrategia de gestión se utiliza en todos los niveles: con los maestros, para ver la forma en que trabajan en el aula; con los alumnos para ver sus avances y dificultades, así como la manera en que se relacionan entre ellos. Con los padres para evaluar la identificación y compromiso con el proyecto; con la comunidad para valorar su participación y hacer seguimiento a lo que sienten y opinan; y con los procesos administrativos para medir sus tiempos y resultados.

La evaluación es la valoración sistemática de un proceso en función a criterios previamente establecidos. En el proyecto se evalúa tomando como referencia una rúbrica que se construye previamente, de acuerdo con cada proceso. El objetivo de la evaluación es mejorar los procesos, con la sugerencia de todos los actores del proyecto y sistematizar aquellos que resultaron efectivos.

Para la correcta aplicación de esta estrategia, se requiere tener protocolos de evaluación que sean claros y que los criterios establecidos y los objetivos del proceso sean socializados con anticipación para asegurar la transparencia de la evaluación y que permita una toma de decisiones menos subjetiva y justificada.

Esta estrategia de monitoreo y evaluación en este proyecto de convivencia democrática permitió determinar el periodo de estadía de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata en Nivel A, definir los requisitos que deben cumplir los padres de familia del colegio Nivel A, que quieren acoger a un niño o niña de Santo Tomás de Pata, establecer mecanismos de enseñanza para tales niños y niñas se adapten y participen en el aula, y definir los procedimientos administrativos para organizar los viajes y la adquisición de materiales, entre otros aspectos.

3.3 ALCANCES Y AVANCES DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN

La gestión del proyecto de convivencia democrática, que comprende el periodo de sistematización de la experiencia, consiguió algunos alcances y avances en su proceso, los cuales describiremos a continuación:

a) El proyecto se ha mantenido de manera continua durante doce años (2006-2018), tiempo que ha permitido crear y recrear estrategias de gestión para resolver situaciones administrativas, pedagógicas, u otras, manteniendo el propósito de promover la convivencia democrática.

b) La participación de todos los miembros involucrados con el proyecto evidencia el alto grado de compromiso existente en ambas comunidades, lo que finalmente permite que el proyecto continúe funcionando. Sobre el compromiso de ambas comunidades, la CRSL afirma:

Sí, todos están involucrados, nunca ha dejado de venir un niño por falta de familia que lo acoja, o sea ese programa no ha parado ni un solo año...tanto la comunidad de los padres allá como los padres acá, como la comunidad educativa, todos estamos involucrados, todos le damos realmente el peso de hacer las cosas bien por ellos, hasta el equipo de mantenimiento, los administrativos, todos están pendientes de cómo ayudamos a traerlos para que lleguen y darles todo lo mejor.

Durante el proyecto que sistematizamos, se pudo observar que el compromiso abarcaba no solo a los padres de familia, docentes de Nivel A y directores, sino también al personal de mantenimiento y administrativo. Ello denotaba que existe un vínculo muy estrecho por parte de la comunidad educativa de Nivel A con el proyecto. De igual forma, los padres de familia de Santo Tomás de Pata estaban comprometidos con el proyecto. Tanto así que el año en el que el

director del colegio de Santo Tomás puso obstáculos en la gestión del viaje de los niños a Lima, priorizando los juegos deportivos regionales en lugar del proyecto, fueron los padres de familia quienes presionaron y en conjunto le exigieron que se organizara sin perjudicar el proyecto, pero la reacción fue a destiempo porque, ante la negativa, ya se había decidido que ese año los niños de Puyhuan (anexo de Santo Tomás de Pata) participasen del proyecto. A partir de ese momento, los padres de Santo Tomás asumieron la responsabilidad del proyecto y de coordinar con el director del colegio en mención.

c) Permitió vincular dos comunidades disímiles, una comunidad alto andina de Huancavelica con una comunidad de un colegio privado de Lima Metropolitana. También es necesario mencionar que esta relación ha trascendido al proyecto, pues la comunicación entre las familias se mantuvo tiempo después de que los niños participaron de la experiencia. No es extraño que los niños y niñas que participaron del proyecto regresen en otro momento a Lima y visiten a la familia que los acogió y pasen unos días juntos, como lo podrían hacer con un familiar cercano.

De la misma forma, el trabajador de Lima afirma que algunas familias continúan comunicándose. Cuenta que cada vez que viaja a Santo Tomás de Pata, una madre de Lima le envía obsequios para la niña que permaneció con ella; recíprocamente, la madre de Pata, cuando se encuentra en Lima, visita a la familia con la que estuvo su hija.

d) Favoreció la construcción de espacios cada vez más inclusivos, pues con las experiencias obtenidas en estos años, la interacción entre los niños y las niñas de ambas comunidades se tornaron más frecuentes y visibles. Como ejemplo, se puede observar en los recreos la familiaridad con la que son tratados los niños de Santo Tomás de Pata por sus compañeros de Lima, lo que les permite interactuar con alegría, sin temor, e integrándose en los grupos y en los juegos con naturalidad; esto no sucedía cuando se inició el proyecto. Asimismo, se han logrado interaprendizajes en los que se valoran los conocimientos y las experiencias de todos los niños, en especial los aportes de los niños que vienen de Huancavelica.

e) Se estableció igualdad en condiciones materiales. Así, se crearon mecanismos para que los niños de Santo Tomás de Pata tengan las mismas condiciones materiales que los niños de Nivel A tanto en los hogares de las familias de Lima que los acogen como parte de su familia, como también en la escuela, donde son considerados como alumnos regulares.

f) Impartir la misma educación, en base a proyectos que incluyen la diversidad de las experiencias de todos los niños, favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de Santo Tomás de Pata, pues no fue necesario realizar cambios profundos en los contenidos de las programaciones, ni trabajar diferentes competencias para cada grupo (Nivel A y Santo Tomás de Pata). Solo en algunos casos se realizaron algunos ajustes, adaptando el nivel de dificultad.

g) Se construyeron aprendizajes para la convivencia democrática en ambas escuelas. Un avance es que la convivencia democrática se afirmó como un valor importante en el colegio Nivel A y es siempre una aspiración no solo en el proyecto. A lo largo de estos años, los alumnos de Nivel A han aprendido a reconocer a los niños que llegan de Santo Tomás como iguales en derechos y obligaciones, pero distintos en experiencias y creencias. Ambos aprendieron que somos un país muy diverso, que podemos ser diferentes en costumbres y tener diferentes miradas, pero todos somos peruanos. Por otra parte, los alumnos que llegaron fueron acogidos y valorados, y todos (niños de Santo Tomás de Pata y de Nivel A) se relacionaban con respeto y tolerancia.

h) La gestión del proyecto ha logrado crear identificación con el proyecto de convivencia democrática y con el colegio Nivel A en el personal, en los padres de familia de ambas comunidades, en los alumnos y, en especial, los colaboradores de Nivel A que son oriundos del pueblo de Santo Tomás de Pata: “Lo que hacemos está muy bien... Nadie hace lo que hacemos nosotros, por eso estamos todos comprometidos” (TL).

3.4 PROBLEMAS Y LIMITACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN

En esta sección explicaremos y analizaremos los problemas y las limitaciones que se presentaron en la gestión del proyecto de convivencia democrática, así como las estrategias de gestión implementadas.

a) Si bien el proyecto de convivencia democrática actualmente está incluido en el PEI de Nivel A, no existe una documentación formal del proyecto. Muchos procesos son gestionados por la experiencia ganada en estos años, pero no están establecidos en documentos y no se guarda registro de las evaluaciones de manera centralizada. Por ello, el aprendizaje de la gestión no es institucional y depende en estos años de algunas personas.

b) La poca interacción entre los docentes de Nivel A con los docentes de Santo Tomás de Pata que participan del proyecto (4°, 5° y 6° grado) dificulta la realización de un trabajo continuo e integrado en el área pedagógica. Trabajo en el que el principal interés sean los niños y niñas de Santo Tomás de Pata. Esto se debe, entre otras razones, a que los docentes de Santo Tomás de Pata no son nombrados en la institución educativa, por lo que cada año se presentan a trabajar nuevos docentes en la institución. Sobre este tema, expresa la profesora de Lima:

Nos falta entablar pedagógicamente una relación con el maestro de estos niños de Santo Tomás de Pata para favorecer sus aprendizajes y para conocerlos un poco más desde el aspecto académico. Cómo nos están llegando porque, la verdad, recibimos a los niños con buenas referencias, pero en la práctica, en lo cotidiano, nos damos cuenta de que tienen ciertas carencias (PL).

c) El colegio Nivel A es quien asume el liderazgo y la conducción del proyecto, mientras que la comunidad de Santo Tomás de Pata apoya, pero no se empodera en la toma de decisiones, lo cual genera una asimetría en la toma de decisiones y en el desarrollo de iniciativas. Asimismo, la iniciativa en el establecimiento de la comunicación entre los padres de familia de ambas comunidades la tienen los padres de Nivel A, como lo explica la CP: "...siempre es la iniciativa de los padres de familia de Lima, porque en las mismas fechas reciben ambos la base de datos, pero los padres de familia en Lima, como ya tienen experiencia con este proyecto, son ellos los que llaman".

d) Aprender a vivir en democracia implica ampliar los espacios de participación y de toma de decisiones, lo que genera problemas por el poco desarrollo de habilidades democráticas y dificulta la construcción de acuerdos, así como la aceptación de las decisiones de la mayoría cuando estas no coinciden con las propias. Esto se presentó en diferentes niveles: entre padres, delegados,

alumnos. Revertir la situación supuso desarrollar habilidades para convivir en democracia, lo que demanda madurez y constancia.

e) A pesar de tener como estrategia la mejora de la comunicación, no se puede entender al interlocutor a menos que se conozca su cultura y sus circunstancias; y muchas veces desde la capital no se puede interpretar y comprender costumbres o acciones de la comunidad de Santo Tomás de Pata y viceversa, a menos que se haga un esfuerzo por conocer su historia y su contexto. Al respecto, la madre de Lima menciona:

...no sé más o menos de sus costumbres (de los niños de Santo Tomás de Pata), de cómo es, cómo son sus hábitos, cómo es que ellos viven, porque ellos cuentan mucho de cuando van a pastar a los animales, hablan mucho de sus vaquitas, de sus ovejas, de cómo preparan la leche, de cómo preparan su queso... de repente Lima, para ellos, la capital es algo que de repente lo ven muy lejano, pero para mis hijos también, así como ellos también nos ven a nosotros, también (nosotros) los vemos a ellos lejanos, y si realmente no conocemos de ellos, no vamos a saber qué tan cerca podemos estar o qué tan lejos vamos a poder estar o qué tanto vamos a poder ayudar o si es que no necesitan nuestra ayuda...(ML)

Como se puede observar, a pesar de que los niños y niñas cuentan sus experiencias, su cultura y vivencias, no se logra comprender realmente el significado de sus prácticas cotidianas.

f) En la búsqueda de la equidad, tenemos que lograr relaciones simétricas. Esto es una dificultad porque son los niños de Santo Tomás de Pata los que vienen a Lima y se aventuran, conocen y aprenden del colegio Nivel A y su cultura de manera vivencial, mientras que los niños de Nivel A no viajan y solo conocen la comunidad por relatos, fotos y videos, lo cual nunca será igual a participar directamente de la experiencia.

3.5 REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA DE GESTIÓN DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

El presente trabajo, “La sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática: niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar a una escuela privada de Lima Metropolitana”, está enmarcado en uno de los desafíos más importantes de la educación del presente siglo: aprender a convivir (Delors, 1996), considerando que la democracia es una forma de convivencia, como afirmaban Fielding y Moss (2011). En ese sentido, el proyecto

de convivencia democrática aquí sistematizado, toma valor porque nos ha permitido dar luces, identificar y comprender el proceso de la gestión, sus alcances y limitaciones; asimismo, a lo largo de la investigación, se han identificado y analizado las estrategias de gestión utilizadas desde el inicio del proyecto hasta el año 2018.

El proyecto partió de tres situaciones que concurrieron en un mismo momento: la existencia de una considerable cantidad de trabajadores en el colegio Nivel A, naturales de Santo Tomás de Pata; la necesidad de afirmación de los valores del naciente colegio Nivel A; y la noticia publicada en el diario El Comercio en la cual quedó expresado el problema de las desigualdades y diferencias que existen en la sociedad peruana. Esta circunstancia podría haber pasado desapercibida si no se hubiera tenido la convicción de que la educación es transformadora y que los maestros y la escuela son agentes de cambio que pueden impactar en nuestro entorno y en nuestra sociedad, en el aquí y en el ahora. Ejemplo de ello fue la iniciativa y el liderazgo de dos personas, el director de primaria del Colegio Nivel A y el trabajador de Lima, quienes identificaron y analizaron estos hechos. Esta inicial reflexión y análisis permitió tomar las primeras decisiones, viendo los acontecimientos y el problema como una oportunidad para actuar.

La incipiente idea que se tenía de apoyar al pueblo capacitando a los maestros, así como donando equipos y materiales educativos, no fue suficiente porque los maestros eran cambiados cada año y los equipos y materiales no transforman la educación si no se cambia la visión de la escuela o se tienen nuevas experiencias.

El cambio de visión no es inmediato y requiere de un liderazgo pedagógico de un director comprometido con su escuela y con capacidad de decisión; esto no fue encontrado en el colegio de Santo Tomás de Pata. En esa dicotomía, la decisión por una apuesta complicada de que un grupo de niños y niñas de Santo Tomás de Pata tengan una nueva experiencia, que viajen a Lima y participen de las clases en el Colegio Nivel A alojándose en casas de familias, significó el cambio en los referentes de los niños, porque se encontraron con una nueva realidad y esa fue una oportunidad para vivenciar el valor de convivencia

democrática que declaraba el PEI del colegio Nivel A, una experiencia que fue y sigue siendo de aprendizaje mutuo.

En el proceso de sistematización, se pudo entender lo importante que fue construir una relación de confianza para el proyecto, un vínculo entre Nivel A y Santo Tomás de Pata. Para ello, la participación de los trabajadores de Nivel A oriundos de Santo Tomás de Pata fue fundamental, ya que ellos funcionaron como embajadores de buena voluntad y facilitaron cualquier acercamiento con las autoridades y personas del pueblo. En especial, el liderazgo del trabajador de Nivel A (TL), quien había sido gobernador y jefe de ronderos en el pueblo años antes, generó confianza en las familias de Santo Tomás, lo que permitió que envíen a sus hijos de 10, 11 y 12 años a Lima a estudiar. Esto se apoyó también en el aval de las personas que trabajaban en el colegio de Lima oriundas de Pata, quienes resultaron parientes de los niños que viajaron el primer año.

El proyecto no fue formulado técnicamente desde el inicio; sin embargo, al gestionarse de esta forma, permitió el aprendizaje en el proceso de todos los miembros involucrados. También propició la construcción de conocimientos que se fueron formalizando en el camino. Bajo estas circunstancias, se puede considerar que el proyecto transitó de una mirada asistencialista hacia la comunidad de Santo Tomás de Pata, hacia la construcción de ideas con un mayor alcance y con un carácter solidario, aunque las relaciones establecidas continuaron siendo asimétricas.

Finalmente, la convivencia democrática siempre es una aspiración y se trabajó para construir entornos de equidad, inclusión y valoración de la diversidad. Aún faltan mayores espacios de diálogo que incluyan a la comunidad de Santo Tomás de Pata; mientras tanto, la solución de conflictos o problemas busca ser dialogada y participativa.

Sistematizar una experiencia de doce años fue complicado por lo extenso del periodo y por la falta de documentación. Sin embargo, se organizó la experiencia en tres etapas que fueron identificadas y establecidas de acuerdo con el tipo de gestión utilizada en el proceso. Se pudo identificar que hubo una evolución, cuyo comienzo estuvo marcado por una gestión intuitiva y centralizada en pocas personas, a una segunda etapa socializada de gestión distribuida para,

finalmente, llegar a una etapa institucional de gestión participativa, en la que la característica principal fue la participación y el compromiso de los padres de familia y docentes de Nivel A en la gestión del proyecto. No obstante, aún se mantiene la asimetría en la gestión con respecto a la comunidad de Santo Tomás de Pata, pues es el colegio de Lima el que marca las pautas y toma las iniciativas en el desarrollo del proyecto, empoderando a su comunidad de padres de familia, a través de la organización Nivel A en Acción.

Las estrategias de gestión utilizadas en estos años incluyeron muchas acciones y políticas que fueron identificadas durante el proceso de sistematización de la experiencia y se encontró que muchas compartían características comunes o estaban orientadas a buscar los mismos objetivos. Por esa razón, se agruparon en seis estrategias de gestión, lo que permitió un mejor entendimiento y sistematización del proceso.

A lo largo del periodo que se recuperó para sistematizar, podemos afirmar que el colegio Nivel A y el proyecto evolucionaron paralelamente. En otras palabras, la formalización de la propuesta educativa de Nivel A, ayudó a formalizar el proyecto. La experiencia enriqueció la propuesta del colegio y ambos convergieron nueve años después de iniciado, cuando se incorporó el proyecto de convivencia democrática al PEI del colegio Nivel A.

Al mismo tiempo, el proyecto permitió que la institución Nivel A afirme una identidad propia al ser gestor principal del proyecto. En ese sentido, los miembros de la comunidad, en el transcurso de los años, fueron adoptando los lineamientos de la escuela y el proyecto permitió una mayor interacción y cohesión entre sus miembros (padres de familia, docentes, personal administrativo y de mantenimiento, y director). Sin embargo, la existencia de este grado de integración no se puede afirmar con respecto a la comunidad de Santo Tomás de Pata, ya que son solo algunos niños y niñas los que participan del proyecto, y la sistematización no nos permite concluir sobre el sentir, el parecer y la percepción de todos los padres de familia, lo que podría ser materia de una investigación complementaria.

Asimismo, debido a que los docentes de Santo Tomás de Pata son cambiados cada año, se podría afirmar que no hay una identificación plena con el

proyecto, lo cual no les permite empoderarse de la gestión del mismo. Por lo tanto, no podríamos afirmar que existe una interacción permanente entre los docentes y los padres de familia de Santo Tomás de Pata, relación que sería importante en la gestión del proyecto.

Una de las fortalezas de este proyecto ha sido el perfil de los padres de familia de Nivel A: personas educadas con mentalidad abierta, progresista, inclusiva, lo cual facilita cualquier actividad de responsabilidad social y permite una mirada más democrática del proyecto. Por otra parte, ayudó significativamente la apertura a nuevas ideas mostrada por la comunidad de Santo Tomás de Pata, que tiene claro que su prioridad es la educación de sus hijos y apoyó el proyecto desde su inicio. Ambas comunidades han aprendido en los procesos, se han sensibilizado con la experiencia, y sus líderes han sido agentes claves para el logro de este proyecto.

Por otro lado, es importante tener una guía que marque la dirección de la experiencia. En este proyecto, la viabilidad se sustenta en la propuesta de los valores del colegio Nivel A, los cuales están establecidos y fundamentados en su PEI. Esto permite marcar el rumbo, ya que, en la convivencia cotidiana, no faltaron los problemas, existieron personas que veían la experiencia con distancia porque creían que mostrarles otra realidad a los niños de Santo Tomás de Pata podría ser frustrante y contradictorio para ellos. Encontraron algún tipo de justificación cuando se detectaron un par de casos de niños que tomaron cosas de las casas donde se quedaron, lo cual generó una crisis que fue abordada y resuelta de manera dialogada sin levantar más atención.

Existen siempre prejuicios y estereotipos sobre los que se tiene que seguir trabajando y reflexionando en ambas comunidades, pues estamos inmersos en una sociedad que no se conoce y desconfía, por lo que experiencias como esta son vistas, por algunas personas, con recelo y desconfianza. Este proyecto ha transitado por ciertas dificultades (algún alumno que se quiso regresar, algunos problemas de organización, trabas entre los maestros de Santo Tomás de Pata para las visitas, alguna situación de crisis durante la estadía de algún alumno), pero ninguno de estos problemas desmerece el valor de la experiencia y los aprendizajes que se logran.

Sobre la gestión administrativa e institucional, podemos afirmar que ha mejorado cada año al aprender de los errores, al ampliar la participación y generar instrumentos de control y protocolo. Todo ello hace que la evaluación sea positiva. Sobre la gestión pedagógica entendemos que un mes es poco tiempo para lograr cambios significativos académicamente, pero los aprendizajes de habilidades blandas que se logran en la convivencia y las relaciones que se establecen a partir de la experiencia, son un sustento valioso para que el proyecto se mantenga por doce años.

La información recogida en las entrevistas nos ha permitido revalorar la influencia que ha generado el proyecto en la vida de muchas personas y lo valioso que representa mantener una visión y ser constante en el trabajo entre ambas comunidades. Sin embargo, cuando se quiera analizar el impacto que tiene este proyecto en el pueblo, se tiene que entender como parte de un conjunto de circunstancias que abrieron nuevas oportunidades para la educación de los niños y jóvenes del pueblo como, el Programa Juntos, la creación del Colegio Mayor, los Colegios de Alto Rendimiento y el Programa Beca 18.

Finalmente, sobre el proyecto, podemos afirmar que a lo largo de doce años ininterrumpidos han llegado a Lima 67 estudiantes (33 niños y 34 niñas) de Santo Tomás de Pata, a razón de seis alumnos por año, entre cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Son un total de 72 visitas, ya que tres alumnos participaron en el programa dos veces y una alumna tres veces. De todos los niños y niñas que llegaron a Lima, solo uno se regresó antes de terminado el programa por no adaptarse y extrañar mucho a su familia. Uno se quedó a culminar su secundaria en Lima becado por el colegio Nivel A, vivió los primeros años en la casa de la familia que lo acogió (donde luego su mamá llegó a trabajar) y hoy, estudia ingeniera industrial en la Universidad San Martín de Porres; dos accedieron al Colegio Mayor; ocho están estudiando en diferentes universidades o institutos, algunos apoyados por el programa Beca 18; tres ya son profesionales; y la mayoría sigue estudiando en el colegio de Santo Tomás de Pata.

CONCLUSIONES

A partir de la recreación de la gestión del proyecto de convivencia democrática presentado, del análisis de sus estrategias de gestión, sus alcances, limitaciones y la reflexión crítica de lo que significó esta experiencia, podemos concluir lo siguiente:

1. La sistematización permitió identificar las acciones de gestión desarrolladas en la experiencia, las cuales, de manera práctica, fueron agrupadas en seis estrategias para poder estudiarlas. Se describió cada estrategia analizando las dimensiones de la gestión implicadas, sus alcances y limitaciones. Esta conceptualización de las estrategias representa un punto de partida para futuras investigaciones y un referente para nuevas experiencias de convivencia democrática.
2. A partir del análisis crítico, podemos concluir que el proyecto de convivencia democrática tiene como una de las piedras angulares el Proyecto Educativo Institucional del colegio Nivel A. Adicionalmente, a lo largo del tiempo, la gestión ha tratado de mantener su coherencia en diálogo permanente con la misión, visión y valores del colegio Nivel A. Se ha convertido, así, en una de las estrategias de gestión que ha guiado muchas de las decisiones de la institución durante estos años.
3. En la sistematización de la experiencia, se evidencia la importancia del rol que desempeñan los trabajadores de Nivel A naturales de Santo Tomás de Pata, para la creación de una relación de confianza entre la comunidad de Pata y el colegio de Lima. Esto ha sido fundamental para el desarrollo del proyecto. Además, en estos años, la gestión ha reforzado el vínculo, lo que ha generado identidad con el proyecto y con el colegio Nivel A por parte de ambas comunidades.
4. A partir de los hallazgos, podemos afirmar que las estrategias de gestión para abordar las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria de un proyecto, son complejas y abarcan más de una dimensión, se retroalimentan o complementan entre sí. Las estrategias identificadas fueron evolucionando, creando nuevas acciones, de acuerdo

al momento en que se encontraba la experiencia. Se requiere de una gestión flexible.

5. En la sistematización de la experiencia se identificaron algunos problemas o limitaciones que dificultaron la gestión del proyecto. De manera general, la inexistencia de documentación formal del proyecto, la falta de un diagnóstico y de registro de evaluaciones centralizadas, fueron una dificultad para el aprendizaje institucional.
6. Por otra parte, la rotación permanente de maestros de Santo Tomás de Pata obstaculizó la interacción con los docentes del Colegio Nivel A y las coordinaciones académicas, lo cual sugiere la importancia de la permanencia del personal para un mejor desarrollo de proyectos educativos.
7. Se mantiene una relación asimétrica entre ambas comunidades educativas (Nivel A y Santo Tomás de Pata): las familias de Nivel A son las que marcan las pautas en el desarrollo del proyecto; el desconocimiento de la cultura y de las vivencias por parte de ambas comunidades, obstaculiza la comprensión plena del sentido de sus prácticas cotidianas; y, finalmente, el hecho de que solo los niños y niñas de Santo Tomás de Pata viajen a Lima, y no los de Nivel A hacia Santo Tomás de Pata, limita una plena convivencia democrática entre ambas comunidades.
8. La gestión ha evolucionado en los doce años de funcionamiento del proyecto. Inicialmente no fue muy democrática, ya que la dirección estaba centralizada en el director del colegio Nivel A y en el coordinador de enlace; pero, con el transcurso de los años, llegó a ser cada vez más participativa e institucional.

RECOMENDACIONES

1. A partir de la sistematización, se recomienda ampliar la investigación utilizando como técnica el focus group con alumnos que fueron parte de la experiencia para analizar los alcances e influencia que generó la experiencia, recogiendo sugerencias y propuestas de los mismos estudiantes con el fin de mejorar la gestión futura del proyecto.
2. Se sugiere complementar la sistematización con un estudio tanto cuantitativo como cualitativo sobre el impacto que el proyecto de convivencia democrática ha generado en los niños que fueron parte de la experiencia.
3. Se sugiere profundizar en el análisis de las estrategias de gestión identificadas en la experiencia, de tal manera que se puedan teorizar y ser fuente de conocimiento para futuras experiencias de gestión en el área de la convivencia democrática.
4. A partir de lo investigado, se recomienda formalizar algunos protocolos e instrumentos desarrollados en la experiencia, de manera que puedan ser replicables y ayuden a evaluar y mejorar los procesos.
5. Se sugiere potenciar la estrategia de comunicación al interior de cada comunidad educativa y entre ambas comunidades educativas, con espacios de diálogo, participación y reflexión, dada su importancia para el conocimiento mutuo y un encuentro más simétrico.
6. Continuar con los esfuerzos de ampliar la participación y mantener una gestión institucional que convoque a todos los agentes del proyecto en ambas escuelas, así como tener objetivos claros por alcanzar de manera dialogada entre ambas comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Nacional (2002). Democracia y Estado de Derecho I. Lima. Recuperado de <https://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/i-democracia-y-estado-de-derecho/?print=pdf>
- Acuerdo Nacional (2002). Equidad y justicia II. Lima. Recuperado de <https://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/ii-equidad-y-justicia-social/?print=pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Gestión de la convivencia escolar para la mejora de los aprendizajes*. Escuela Rural Lagunitas, Municipalidad de Puerto Montt. Recuperado de https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/02/Reporte_RBD_7671.pdf
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Cámara de diputados, mesa directiva. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la convivencia escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-18. Recuperado de file:///D:/Users/usuario/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_44732048005.pdf
- Argentina, L. (2015, p. 2). Intercultural education - objectives, values and perspectives. International conference New perspectives in science education. Conferencia llevada a cabo en Moldova. Recuperado de <https://conference.pixel-online.net/NPSE/files/npse/ed0004/FP/1426-NTST861-FP-NPSE4.pdf>
- Badillo, M., Torres, D. y Bonilla, M. (2015). *Estrategias de gestión para implementar un modelo educativo por competencias en una institución de educación superior en México*.
- Balderas, F. (2 de febrero de 2018). La democracia una utopía. *Vanguardia/ MX* Recuperado de <https://vanguardia.com.mx/articulo/la-democracia-una-utopia>
- Ball S. (2016) *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. London: Centre for Labour and Social Studies (Class). Recuperado http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_-_Education%2C_justice_and_democracy_%28Stephen_Ball%29.pdf
- Beltran, F. (2004). Un encuentro con John Dewey. *Cuadernos FIES*, 1 (1), 2-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39206816_Ensenanza_publica_y_compromiso_social_del_docente
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana Convenio Andrés Bello.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para la reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403>

- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (Ed.) *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. (pp. 52-81). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316617159_Educacion_para_una_convivencia_democratica_en_las_aulas_Tres_dimensiones_para_su_analisis
- Carbajo, J., Gálvez C. y Prado R. (2017). *Convivencia democrática e intercultural*. Lima: Tarea. Recuperado de https://tarea.org.pe/wpcontent/uploads/2017/05/ModuloII_Prog_formac_CiudadaniaDemocratica.pdf
- Carrillo, S. (2004). *La gestión educativa en algunos documentos del Ministerio de Educación*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4159>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B)*. UNESCO. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Colegio Nivel A (2006). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, Valores 1.6
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & gestión*, (35), 152-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Crossman, A. (2018). How to conduct a sociology research interview. Nueva York: *ThoughtCo*. Recuperado de <https://www.thoughtco.com/in-depth-interview-3026535>
- De Geus, A. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review*. (66), 70-74.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional. España: Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delgado, M. (2017). *Aprendo a convivir, comunicándome en las reuniones de aula en una institución educativa de Comas* (Tesis de Segunda Especialidad) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Perú.
- Delgado, R. y Lara, L. (2018). De la mediación del conflicto a la construcción de comunidades justas. *Revistas Universitas Psychologica*, 7 (3), 673-690. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a06.pdf>
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. New York: Free Press
- Doménech, J. (2005). *Mirada a la educación que queremos*. Barcelona: GRAO
- Escalante, A. (31 de octubre del 2006). Lima y Callao concentran a distritos con mayor desarrollo humano del país. *El Comercio*, pp.2
- Expósito, D. y González J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19 (2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>

- Farfán, A., Mero, O. y Sáenz, J. (2016, 4 de octubre). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Revista científica Dominio de las ciencias*, 2 (4). pp. 179-190 Recuperado de <file:///C:/Users/JORGE/Downloads/Dialnet-ConsideracionesGeneralesAcercaDeLaGestionEducativa-5802875.pdf>
- Farnam Street (2019). *Strategy vs. tactics: What's the difference and why does it matter?* Recuperado de <https://fs.blog/2018/08/strategy-vs-tactics/>
- Fernández, A. (2012). *Conceptos de estrategia empresarial. Escuela de Organización Industrial.* Recuperado de: http://api.eoi.es/api_v1_dev.php/fedora/asset/eoi:78100/componente78098.pdf
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic Alternative.* Londres: Routledge.
- Fraser, N. (2008). *Abnormal justice. Critical Inquiry*, 34 (3), 393-422.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Gollob, R. y Krapf, P. (2008). *Living in democracy.* Suiza: Council of Europe Publishing. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802f7304>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill
- Hurtado, N. y Lancheros, R. (2016). *Estrategia de gestión educativa para fortalecer la convivencia, en estudiantes de ciclo I y II del colegio Orlando Higuera Rojas IED (Bogotá).* (Tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá
- Ibarra, E. (2011). Convivencia democrática y tolerancia. *Cuadernos de Análisis*, (21) Recuperado de <http://www.estebanibarra.com/2011/04/n%C2%BA21-educar-para-la-tolerancia/>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE (2000). *Gestión educativa estratégica.* Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica.* Lima: Tarea
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias.* Colombia: CINDE.
- Kovacs, P. (2009). Education for democracy: It is not an issue of dare; it is an issue of can. *Institute of Education Sciences*, 36 (1), 9-23. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851024.pdf>
- Linds, G. (2109). Education for democracy. Fostering moral competence in the school and beyond. *Annual Conference of the Association for Moral Education*, Barcelona.

Recuperado de: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2018_Demokratie_Erziehung_englisch.pdf

- Macassi, D. (2018). *La gestión de la interculturalidad en una institución de educación básica de alto rendimiento ubicada en Lima* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/12344/MACASSI_ZAVALA_LA_GESTION_DE_LA_INTERCULTURALIDAD_EN_UNA_INSTITUCION_DE_EDUCACION_BASICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, M. y Ramos, C. (2015). Escuela Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En *Acta del XVIII Coloquio de la Historia de la Educación. Arte Literatura y Educación* (p. 139-151). España: Univeritat de Vic., Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Recuperado de <file:///D:/Users/usuario/Downloads/DialnetEscuelasReggioEmiliaYLos100LenguajesDelNino-5207311.pdf>
- Mineducación, Ministerio Nacional - República de Colombia. (2015). *Gestión educativa*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- Ministerio de Educación, (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf
- Nail, O., Muños, M. y Gajardo, I. (2013). *Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia colectiva*. Educasao y Pesquisa, 39 (2), 367-385. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>.
- Navarro, M., y Lladó, D. (2014). *La gestión escolar: una aproximación a su estudio*. Bloomington: Palibrio LLC.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/497Prieto.pdf>
- Porlan, R. (2010). *Democracia en la escuela*. Sevilla: Investigación y renovación escolar. Recuperado de <http://www.redires.net/?q=node/1088>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (23°, ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=JAOmd4s>
- Revilla, D. y Sime, L. (2012). *La investigación en la maestría en Educación y el doctorado en Ciencias de la Educación*. Lima: PUCP Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/posgrado/wp-content/uploads/2016/10/28123421/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4-vs2.pdf>
- Rivera, H. y Malaver, M. (2011). ¿Qué estudia la estrategia? *Centro de Estudios Empresariales para la Perdurabilidad* (99). Recuperado de:

https://www.urosario.edu.co/urosario_files/a0/a0235d32-301a-4066-9027-789035821cb3.pdf

- Rouissi, M. (2002). Aprendizaje para la convivencia: parte integrante de la educación cívica. *Perspectiva*, XXXII (1), 91-95. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-121_spa.pdf
- Ruz, J. (1997). *Lo instrumental y lo valórico*. Santiago: Universidad Educare
- Ruz, J. y Bazán, D. (1998). La pregunta por lo instrumental y lo valórico. *Transversalidad educativa*, (22), 13-19. Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/113/public/113-301-1-PB.pdf
- Şanlı, O. y Altun, M. (2015). The significance of establishing democratic education environment. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 5 (1). Recuperado de: http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/01.onder_sanli.pdf
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Sime, L. (2002). *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stoner J. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Surya, P. (2011). Educational management Handbook for School of Education Student. Yogyakarta: Yogyakarta State University. Recuperado de <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/Priadi%20Surya,%20S.Pd.,%20M.Pd./output.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Thinking Maps (2018). *Equity in education: What it is and why it matters*. EE UU: Carolina del Norte. Recuperado de: <https://www.thinkingmaps.com/equity-education-matters/>
- Toro, J. (2001). *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de ftp://ftp.unicauca.edu.co/Documentos_Publicos/.backup_20062011/Vicerectoria_de_Cultura/convocatoriagruposyproyectos/papelciudadano.doc
- Toro, M. (2016). *Modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la institución educativa 10021 San José de Chiclayo 2016* (Tesis de doctorado). Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo.
- UNESCO (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>
- UNESCO (2009). Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. París: Unesco. Recuperado de: <file:///C:/Users/JORGE/Downloads/185202eng.pdf>
- Von Wright, G. (1987). *Ciencia y razón*. Córdoba: Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Minedu. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Yamanija, C., Omura, D. y Barrientos, M. (2018). Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en escuelas públicas del Perú. *Revista Educa UMCH*, (11), 51-58. Recuperado de <http://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/66> Acuerdo Nacional (2002). Democracia y Estado de Derecho I. Lima. Recuperado de <https://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/i-democracia-y-estado-de-derecho/?print=pdf>



ANEXOS



ANEXO 1: Matriz de coherencia de la tesis

NOMBRE: Jorge Eduardo Morante Calderón

TEMA DE TESIS: Sistematización de la Gestión de Convivencia Democrática

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Gestión del Conocimiento en el Campo Educativo que corresponde a la Mención en Gestión de la Educación

TÍTULO PRELIMINAR DE LA TESIS SISTEMATIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: NIÑOS DE UNA ESCUELA RURAL DE HUANCVELICA QUE VIENEN A ESTUDIAR CON NIÑOS DE UNA ESCUELA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Problema	Objetivos de la investigación
<p>¿Cómo se gestionó el proyecto de convivencia democrática entre los niños de una escuela rural de Huancavelica con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Sistematizar las estrategias de gestión implementadas en el proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir el desarrollo y la ejecución de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana. - Establecer los alcances y las limitaciones de las estrategias de gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana.

ANEXO 2: Diseño metodológico: sistematización de experiencia

Caso seleccionado	Fuentes: 7 participantes en el proyecto	Técnicas para recoger información	Instrumentos para recoger información
<p>PROYECTO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: NIÑOS DE UNA ESCUELA RURAL DE HUANCVELICA QUE VIENEN A ESTUDIAR CON NIÑOS DE UNA ESCUELA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA</p>	<p>Coordinadora del proyecto en Lima. (CPL) Una profesora de Lima que ha participado en el proyecto. (PL) Una madre de familia representativa que recibió un niño de Pata. (ML) El director del colegio de Santo Tomás de Pata. (DP) Un trabajador de Nivel A que es del pueblo y ayudó desde el inicio. (TL) La coordinadora de responsabilidad social del colegio Nivel A (CRSL) Una madre de familia de Santo Tomás de Pata (MP)</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guion de entrevista</p>

ANEXO 3: Matriz de evaluación de la guía de entrevista

Criterios de evaluación

- Coherencia: las preguntas realizadas guardan coherencia con los objetivos de la sistematización.
- Suficiencia: las preguntas planteadas son suficientes para recoger información de las categorías de la investigación.
- Claridad: las preguntas están formuladas en un lenguaje claro y preciso de acuerdo con la información que se busca obtener.

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto de convivencia democrática	Preguntas y a quién van dirigidas	Evaluación						Comentarios - sugerencias
		Coherenci		Suficiencia		Claridad		
		Si	No	Si	No	Si	NO	
Objetivo de la pregunta: que la persona se sienta cómoda, conocer cuál fue su rol y recoger información de la experiencia.	1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia? TODOS							
Subcategoría Institucional	2-¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años? TODOS							
	3-En el tiempo que tú conoces el proyecto ¿cómo ha evolucionado?							

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto de convivencia democrática	Preguntas y a quién van dirigidas	Evaluación						Comentarios - sugerencias
	TODOS							
	4-Desde tu mirada, ¿cómo fue la convivencia entre los niños y cuál fue el aporte de Nivel A como gestor para ello? PL,ML,TL,CRSL							
Pedagógico	5-¿Cómo se gestionaron los programas educativos (competencias y contenidos) para los niños de 5° y 6° grados que llegan al colegio Nivel A? CL,PL							
	6. ¿Qué aprendizajes se generaron en ambas comunidades educativas, Nivel A y STP? CL,PL,TL							
Administrativo	7. ¿Cómo se gestiona la economía y la organización del proyecto? CL,DP,TL							
	8. ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos? CL,DP,TL							
Comunitario	9. ¿Cómo se eligen las familias que reciben a los alumnos que vienen a Lima?							

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto de convivencia democrática	Preguntas y a quién van dirigidas	Evaluación						Comentarios - sugerencias
	ML, CRSL							
	10. ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas? CL,ML,DP,CRSL							
Subcategoría Institucional	11- ¿Qué logros se han conseguido en convivencia democrática y qué estrategias se utilizan en su gestión? CL,PL,ML,DP,TL,CRSL							
Institucional	12. ¿Qué dificultades o limitaciones se presentaron en la gestión del proyecto y cómo se resolvieron o no? DP,TL,CRSL							
Institucional	13. ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños y niñas de diferentes realidades socio culturales y económicas? CL,PL,ML,DP,TL,CRSL							
Pedagógico	14. ¿Qué logros identificas en la gestión pedagógica: pertinencia de la programación de unidades o proyectos, metodología, evaluación, otros aspectos? PL							

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto de convivencia democrática	Preguntas y a quién van dirigidas	Evaluación						Comentarios - sugerencias
Pedagógico	15. ¿Qué dificultades se presentan en la gestión pedagógica? CL,PL							
Pedagógico	16. ¿Qué acciones se realizan para mejorar resultados y cuáles son efectivas y cuáles no? PL							
Pedagógico	17. En caso de diferencias o desacuerdos ¿cómo llegan a acuerdos satisfactorios para las distintas partes? PL							
Administrativo	18. ¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto estos años para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no? CL,PL,DP,TL,CRSL							
Comunitario	19. ¿Qué tan comprometidas están las comunidades en el proyecto? CL,ML,DP,TL,MP,CRSL							
Comunitario	20. ¿Qué éxitos y dificultades							

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto de convivencia democrática	Preguntas y a quién van dirigidas	Evaluación						Comentarios - sugerencias
	des se presentan en la gestión comunitaria? CL,ML,DP,TL,MP,CRSL							

Tabla original: Elaboración propia.

Ficha del evaluador

Evaluador:

Apellidos - Nombres		Fecha:
Grado académico - Especialidad		

Tabla original: Elaboración propia.

Las guías de preguntas serán diferentes dependiendo de la persona entrevistada y la participación que cada una desarrolló en el proyecto.

ANEXO 4: Consentimiento informado para uso de nombre de la Institución Educativa de Santo Tomás de Pata

Santo Tomás de Pata, Huancavelica, 10 de setiembre del 2019

Sr. Jorge Eduardo Morante Calderón

Director del Colegio Nivel A, Santiago de Surco-Lima

Asunto: Carta de consentimiento informado de uso de nombre

Por medio de la presente, yo, Roczana Palomino Subilete, con DNI N°23471704, directora de la Institución Educativa N°36228 ubicada el distrito de Santo Tomás de Pata, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, otorgo la presente carta de consentimiento informado para el uso del nombre de la Institución Educativa N°36228 en la tesis de maestría titulada: "Sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática: niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana", realizada por el Sr. Jorge Eduardo Morante Calderón en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asimismo, declaro que el nombre de la institución educativa será únicamente utilizado para los fines de la investigación.

Sin más por el momento, agradezco la atención prestada a la presente carta, estando a la disposición para cualquier duda o comentario que pudiese surgir a partir de la información aquí presentada.

Reciba un cordial saludo,

Atentamente,



Roczana Palomino Subilete

Directora de la Institución Educativa N°36228

DNI N° 23471704

ANEXO 5: Consentimiento informado para uso de nombre del Colegio Nivel A



La Molina, Lima, 10 de setiembre del 2019

Sr. Jorge Eduardo Morante Calderón

Asunto: Carta de consentimiento informado de uso de nombre

Por medio de la presente, yo, Luis Alberto Melgar Pinto, con DNI N°07923682, director de la Corporación Educativa Nivel A S.A.C. ubicada el distrito de La Molina, departamento de Lima, autorizo el uso del nombre "Colegio Nivel A" en la tesis de maestría titulada: "Sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática: niños de una escuela rural de Huancavelica que vienen a estudiar con niños de una escuela privada de Lima Metropolitana", realizada por el Sr. Jorge Eduardo Morante Calderón en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asimismo, declaro que el nombre de la institución educativa será únicamente utilizado para los fines de la investigación.

Sin más por el momento, agradezco la atención prestada a la presente carta, estando a la disposición para cualquier duda o comentario que pudiese surgir a partir de la información aquí presentada.

Reciba un cordial saludo,

Atentamente,

Luis Alberto Melgar Pinto

Director de la Corporación Educativa Nivel A S.A.C.

DNI N° 07923682

ANEXO 6: Consentimiento informado para participantes en investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Jorge Eduardo Morante Calderón, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La meta de este estudio es sistematizar la experiencia sobre la gestión de convivencia democrática en el proyecto en el que niños de Santo Tomás de Pata vienen a estudiar y convivir con niños del colegio Nivel A de Lima Metropolitana. Para ello, se entrevistaron a maestros, madres, al director del colegio de Santo Tomás de Pata, y a los trabajadores que fueron parte de este proyecto. Esta información servirá para la elaboración de una tesis sobre dicha temática para optar el Grado de Magister en Educación con mención en Gestión en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista; esto tomará aproximadamente cincuenta (50) minutos de su tiempo.

Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, se eliminarán las grabaciones efectuadas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Jorge Eduardo Morante Calderón. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es recopilar información de la percepción que tienen los estudiantes que participaron en el programa de movilidad estudiantil sobre aspectos académicos y fortalecimiento de sus potencialidades constitutivas de su capital humano, para la elaboración de una tesis sobre dicha temática.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Jorge Eduardo Morante Calderón al teléfono 994184933.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactarme con Jorge Morante Calderón al 994184933.

Datos del entrevistado:

Apellidos	
Nombres	
Firma	
Fecha	

ANEXO 7: GUIONES DE ENTREVISTAS

Las guías de preguntas serán diferentes dependiendo de la persona entrevistada y de la participación que cada una tuvo en el proyecto. La numeración de las preguntas corresponde a la matriz y servirán para organizar la información recogida.

Guía de entrevista a coordinadora del proyecto (CPL)

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____. Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima Metropolitana que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la Educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

I. Datos del entrevistado(a)

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? y ¿desde cuándo?

3. ¿Qué edad tiene?

4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?

2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?

3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?

5- ¿Cómo se gestionaron los programas educativos (competencias y contenidos) para los niños de 5° y 6° grados que llegan al colegio Nivel A?

7- ¿Cómo se gestiona la economía y la organización del proyecto?

8- ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos?

10- ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas?

11- ¿Qué logros se alcanzaron en la convivencia democrática y cómo lo hicieron?

13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños de diferentes realidades socio culturales y económicas?

15- ¿Qué dificultades se presentan en la gestión pedagógica?

18-¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no?

19-¿Qué tan comprometidas crees que están las comunidades en el proyecto?

20-¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria?

Guía de entrevista a profesora de Lima que participó en el proyecto (PL)

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____. Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima metropolitano que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la Educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

Datos del entrevistado(a)

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? Y ¿desde cuándo?
3. ¿Qué edad tiene?
4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?

- 2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?
- 3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?
- 4- Desde tu mirada, ¿cómo fue la convivencia entre los niños? ¿Cuál fue el aporte de Nivel A como gestor para ello?
- 5- ¿Cómo se gestionaron los programas educativos (competencias y contenidos) para los niños de 5° y 6° grados que llegan al colegio Nivel A?
- 6- ¿Qué aprendizajes se generaron en ambas comunidades educativas, Nivel A y STP?
- 11- ¿Qué logros se alcanzaron en la convivencia democrática y cómo lo hicieron?
- 13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños de diferentes realidades socioculturales y económicas?
- 14- ¿Qué logros identificas en la gestión pedagógica: pertinencia de la programación de unidades o proyectos, metodología, evaluación, otros aspectos?
- 15- ¿Qué dificultades se presentan en la gestión pedagógica?
- 16- ¿Qué acciones se realizan para mejorar resultados y cuáles son efectivas y cuáles no?
- 17- En caso de diferencias o desacuerdos, ¿cómo se gestionan los conflictos?
- 18- ¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto estos años para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no?

**Guía de entrevista a madre de familia de Lima que recibió un niño de Pata
(ML)**

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____. Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima metropolitano que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la Educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted, puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

Datos del entrevistado(a)

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? Y ¿desde cuándo?
3. ¿Qué edad tiene?
4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

- 1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?
- 2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?
- 3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?
- 4- Desde tu mirada, ¿Cómo fue la convivencia entre los niños? ¿Cuál fue el aporte de Nivel A como gestor?
- 9- ¿Cómo se eligen las familias que reciben a los alumnos que vienen a Lima?
10. ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas?
- 11- ¿Qué logros se han conseguido en convivencia democrática y qué estrategias se utilizan en su gestión?
- 13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños y niñas de diferentes realidades socioculturales y económicas?
- 19- ¿Qué tan comprometidas crees que están las comunidades en el proyecto?
- 20- ¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria? (repregunta de la 11)

Guía de Entrevista al Director del Colegio de Santo Tomás de Pata (DP)

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____, Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima Metropolitana que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la Educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted, puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

Datos del entrevistado(a)

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? Y ¿desde cuándo?
3. ¿Qué edad tiene?
4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

- 1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?
- 2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?
- 3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?
- 7- ¿Cómo se gestiona la economía y la organización del proyecto?
- 8- ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos?
- 10- ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas?
- 11- ¿Qué logros se alcanzaron en la convivencia democrática y como lo hicieron?
12. ¿Qué dificultades o limitaciones se presentaron en la gestión del proyecto y cómo se resolvieron o no?
- 13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños de diferentes realidades socioculturales y económicas?
- 18- ¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto estos años para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no?
- 19- ¿Qué tan comprometidas crees que están las comunidades en el proyecto?
- 20- ¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria? (repregunta de la 11)

Guía de entrevista a trabajador de Nivel A vinculado con el pueblo (TL)

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____. Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima Metropolitana que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la Educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted, puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

Datos del entrevistado-a

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? Y ¿desde cuándo?
3. ¿Qué edad tiene?
4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

- 1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?
- 2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?
- 3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?
- 4- Desde tu mirada, ¿cómo fue la convivencia entre los niños? ¿Cuál fue el aporte de Nivel A como gestor?
- 6- ¿Qué aprendizajes se generaron en ambas comunidades educativas, Nivel A y STP?
- 7- ¿Cómo se gestiona la economía y la organización del proyecto?
- 8- ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos?
- 11- ¿Qué logros se han conseguido en la convivencia democrática y como lo hicieron?
- 12- ¿Qué dificultades o limitaciones se presentaron en la gestión del proyecto y cómo se resolvieron o no?
- 13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños de diferentes realidades socioculturales y económicas?
- 18- ¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto estos años para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no?
- 19- ¿Qué tan comprometidas crees que están las comunidades en el proyecto?
- 20- ¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria?
(Repregunta de la 11)

Guía de entrevista a la coordinadora de Responsabilidad Social (CRSL)

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____. Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima Metropolitana que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la Educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted, puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

Datos del entrevistado(a)

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? Y ¿desde cuándo?
3. ¿Qué edad tiene?
4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

- 1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?
- 2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?
- 3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?
- 4- Desde tu mirada, ¿cómo fue la convivencia entre los niños? ¿Cuál fue el aporte de Nivel A como gestor?
- 7- ¿Cómo se gestiona la economía y la organización del proyecto?
- 8- ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos?
9. ¿Cómo se eligen las familias que reciben a los alumnos que vienen a Lima?
- 10- ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas?
- 11- ¿Qué logros se alcanzaron en la convivencia democrática y cómo lo hicieron?
- 12- ¿Qué dificultades o limitaciones se presentaron en la gestión del proyecto y cómo se resolvieron o no?
- 13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños de diferentes realidades socioculturales y económicas?
- 18- ¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto estos años para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no?
- 19- ¿Qué tan comprometidas crees que están las comunidades en el proyecto?
- 20- ¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria?
(Repregunta de 11)

Guía de entrevista a madre de familia de Santo Tomás de Pata (MP)

Entrevista N° _____

Cargo o rol en el proyecto _____

Lugar de la entrevista _____

Fecha de entrevista _____

Hora de inicio _____ Hora de término _____

Entrevistador(a) _____

Introducción

Estimado(a) _____. Mi nombre es Jorge Eduardo Morante Calderón. Gracias por participar en esta entrevista para la sistematización de la gestión del proyecto de convivencia democrática entre niños de una escuela rural de Huancavelica y niños de un colegio de Lima Metropolitana que estoy realizando como tesis para optar el grado de Maestría en Gestión de la educación. Esta sistematización nos permitirá aprender de esta experiencia y compartirla con otras instituciones educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

La entrevista será grabada con el propósito de recuperar sus respuestas con la mayor fidelidad posible.

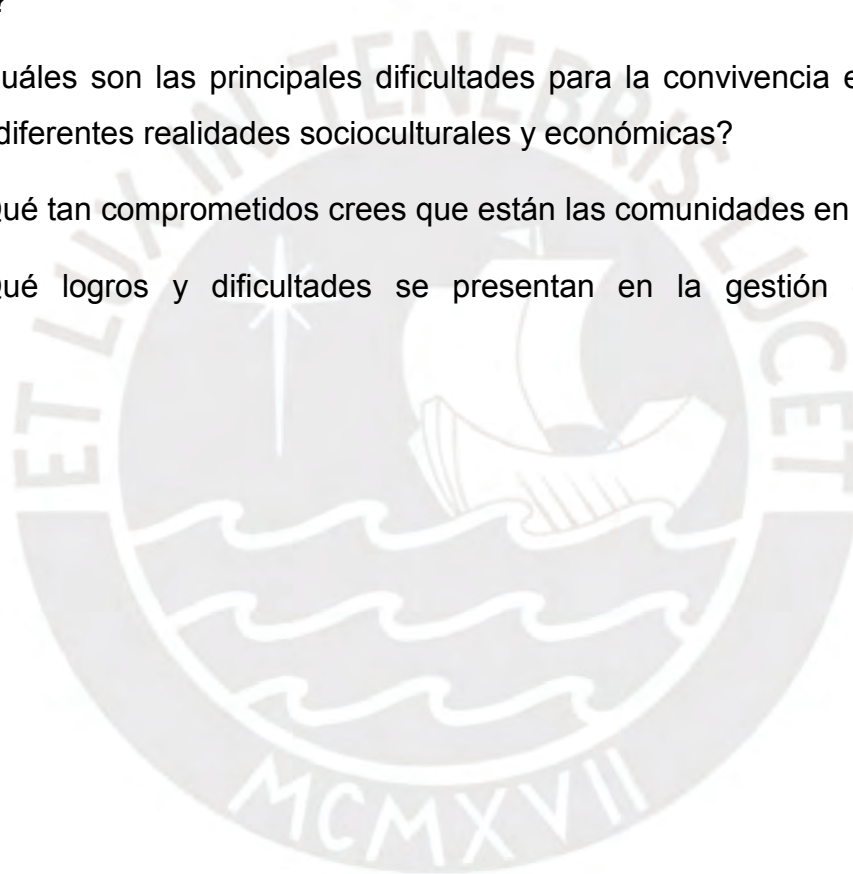
De acuerdo con el Consentimiento informado que firmó, su participación es voluntaria. Usted puede hacerme preguntas aclaratorias. Si no se siente cómodo/ cómoda contestando una pregunta, no tiene que contestarla.

Datos del entrevistado-a

1. ¿A qué IE pertenece?
2. ¿Cuál es su vínculo con dicha IE? Y ¿desde cuándo?
3. ¿Qué edad tiene?
4. ¿En dónde nació?

CUESTIONARIO

- 1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia?
- 2- ¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años?
- 3- En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado?
8. ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos?
- 10- ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas?
- 13- ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños y niñas de diferentes realidades socioculturales y económicas?
- 19- ¿Qué tan comprometidos crees que están las comunidades en el proyecto?
- 20- ¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria?



ANEXO 8: MATRIZ DE ANÁLISIS CRÍTICO DE ENTREVISTAS REALIZADAS

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto de convivencia democrática	PREGUNTAS Y A QUIÉN VA DIRIGIDA	RESULTADOS DE ENTREVISTAS							COMENTARIO CRÍTICO
		PL	ML	TL	CRSL	CL	DP	MP	
	1- ¿Cómo te vinculas al proyecto de los niños de los niños de Santo Tomás de Pata que vienen a estudiar a Lima y cómo fue tu experiencia? TODOS								
Subcategoría Institucional	2-¿Por qué crees que el colegio Nivel A inicia este proyecto y lo desarrolla durante 12 años? TODOS								
	3-En el tiempo que tú conoces el proyecto, ¿cómo ha evolucionado? TODOS								
	4-Desde tu mirada, ¿cómo fue la convivencia entre los niños y cuál fue el aporte de Nivel A como gestor para ello? PL, ML,TL,CRSL								

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto	PREGUNTAS Y A QUIÉN VA DIRIGIDA	RESULTADOS DE ENTREVISTAS							COMENTARIO
Pedagógico	5- ¿Cómo se gestionaron los programas educativos (competencias y contenidos) para los niños de 5° y 6° grados que llegan al colegio Nivel A? CL,PL								
	6. ¿Qué aprendizajes se generaron en ambas comunidades educativas, Nivel A y STP? CL,PL,TL								
Administrativo	7. ¿Cómo se gestiona la economía y la organización del proyecto? CL,DP,TL								
	8. ¿Cómo se coordinan los tiempos, los viajes, permisos? CL,DP,TL								
Comunitario	9. ¿Cómo se eligen las familias que reciben a los alumnos que vienen a Lima?								

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto	PREGUNTAS Y A QUIÉN VA DIRIGIDA	RESULTADOS DE ENTREVISTAS							COMENTARIO
	ML, CRSL 10. ¿Cómo se gestiona la relación entre los padres de familia de ambas escuelas? CL,ML,DP,CRSL								
Categoría, alcances y limitaciones de la gestión del proyecto de convivencia democrática	PREGUNTAS Y A QUIÉN VA DIRIGIDA	RESULTADOS DE ENTREVISTAS							COMENTARIO CRITICO
Subcategoría Institucional	11- ¿Qué logros se han conseguido en convivencia democrática y qué estrategias se utilizan en su gestión? CL,PL,ML,DP,TL,CRSL	PL	ML	TL	CRSL	CL	DP	MP	
Institucional	12. ¿Qué dificultades o limitaciones se presentaron en la gestión del proyecto y cómo se resolvieron o no? DP,TL,CRSL								
Institucional	13. ¿Cuáles son las principales dificultades para la convivencia entre niños y niñas de diferentes realidades socio culturales y económicas? CL,PL,ML,DP,TL,CRSL								
Pedagógico	14. ¿Qué logros identificas en la gestión pedagógica: ¿pertinencia de la programación de unidades o proyectos,								

Categoría, desarrollo y ejecución de la gestión del proyecto	PREGUNTAS Y A QUIÉN VA DIRIGIDA	RESULTADOS DE ENTREVISTAS							COMENTARIO
	metodología, evaluación, otros aspectos? PL								
Pedagógico	15. ¿Qué dificultades se presentan en la gestión pedagógica? CL,PL								
Pedagógico	16. ¿Qué acciones se realizan para mejorar resultados y cuáles son efectivas y cuáles no? PL								
Pedagógico	17. En caso de diferencias o desacuerdos ¿Cómo llegan a acuerdos satisfactorios para las distintas partes? PL								
Administrativo	18 ¿Qué estrategias se han implementado en la organización del proyecto estos años para hacerlo más eficiente? ¿Cuáles resultaron y cuáles no? CL,PL,DP,TL,CRÍ								
Comunitario	19- ¿Qué tan comprometidas están las comunidades en el proyecto? CL,ML,DP,TL,MP,CRSL								
Comunitario	20 ¿Qué logros y dificultades se presentan en la gestión comunitaria? CL,ML,DP,TL,MP,CRSL								

Tabla original: Elaboración propia

