

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN FE Y ALEGRÍA: PRÁCTICAS QUE CONTRIBUYEN A MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Beatriz Borjas
Coordinadora del Proyecto Calidad Educativa
y Experiencias Significativas de Fe y Alegría¹

Existen diferentes formas de comprender la calidad educativa, el documento final del XXXIV Congreso Internacional de Fe y Alegría (Colombia, 2003) recoge estas diferencias como tensiones que se dan al poner mayor énfasis en un aspecto de la calidad que en otro. De allí surgen interrogantes: ¿nos interesa más que los educandos dominen competencias cognitivas o que logren una formación humana integral?; ¿no hace a la calidad educativa el que las escuelas enfrenten y contribuyan a aliviar la situación de pobreza en que viven los educandos con sus secuelas culturales, familiares y sociales?; ¿la calidad de un centro educativo se mide por su capacidad de retención escolar o por el alto índice de rendimiento académico?

Estos dilemas se viven cotidianamente en Fe y Alegría y no encontraremos una respuesta que satisfaga a todos, porque la esencia del Movimiento es la pluralidad y la diversidad de opiniones y pareceres dentro de una misión y visión compartida, de atender a la población excluida, con la finalidad de construir con ella un proyecto de transformación social basado en los valores cristianos, de justicia, participación y solidaridad. Como bien lo señala el documento final elaborado en Bogotá, “*el plano técnico de los procesos y medios que posibilitan la calidad queda supeditado al nivel valorativo y de identidad del Movimiento*”.

A medida que Fe y Alegría se ha extendido en América Latina, ha desarrollado una variedad de programas educativos, formales y no formales, para responder a demandas muy concretas y locales de comunidades con grandes carencias económicas, sociales y culturales. Resulta difícil organizar un

¹ Proyecto de la Federación Internacional de Fe y Alegría ejecutado con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, en el período 2001-2003.

mapa que ordene las experiencias que el Movimiento ha acumulado y que sirva de referente para una futura investigación sobre cómo Fe y Alegría ha llevado a la práctica su concepción de calidad educativa. Sin embargo, es posible determinar el itinerario de algunas propuestas que han tenido impacto social. Para ello, tenemos que ver las acciones educativas no como breves acontecimientos que suceden en un rincón de un país; habría que verlas en su alcance temporal “a largo plazo”, en lo que permanece de ellas generando regularidades y estructuras estables, que otros pueden replicar.

El presente trabajo intenta “armar” ese mapa, aunque parcial, a partir de las 45 experiencias recolectadas en el marco del proyecto “**Calidad Educativa y Experiencias Significativas de Fe y Alegría**”. Es como si tratáramos de explicar un modelo espacial, donde se proyecta la acción educativa que Fe y Alegría ha desplegado en casi medio siglo de duración. Aquí, el hecho, la evolución histórica es importante, pero sólo para mostrar cómo se va consolidando un Movimiento de Educación Popular Integral, que ha intentado comprender la calidad educativa no sólo desde el aprender a conocer y el aprender a hacer, sino también desde el aprender a ser y el aprender a vivir con los demás. Porque estos dos últimos aspectos expresan mejor el equilibrio y la integralidad del ser humano.

I. LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Uno de los objetivos del proyecto “Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría” consistió en detectar, recoger y difundir las experiencias educativas más significativas que han nacido a partir de las prácticas de los educadores del Movimiento. A lo largo y ancho de los países donde Fe y Alegría tiene presencia, se han desarrollado múltiples prácticas que, por limitaciones en recursos humanos y financieros, no han podido ser recuperadas y divulgadas. Sistematizar y difundir las experiencias acumuladas por el Movimiento, desde su nacimiento en 1955, podría ser un aporte para otros educadores y, en general, para quienes les preocupa y tienen capacidad de incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación pública de América Latina.

1. El enfoque de sistematización

El proyecto contemplaba el diseño de una estrategia metodológica de sistematización que se adecuara a la realidad de Fe y Alegría, por lo que fue necesario decidir sobre el enfoque que serviría de marco a la estrategia.

A pesar de que existen en la actualidad diferentes concepciones sobre la sistematización, la mayoría de ellas han tenido sus raíces en el movimiento de educación popular que surge en América Latina en la década de los setenta, y se ubican en el marco de la investigación social, bien diferenciadas de la investigación evaluativa y muy cercanas a la modalidad de investigación acción.

La definición que más se aproxima a las intenciones de nuestro proyecto, es la proporcionada por Oscar Jara (1999)² quien señala que la sistematización “*es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de un ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo*”. Esta definición resalta dos elementos claves de la sistematización: la recuperación histórica de la experiencia y su interpretación a fin de comprenderla. Habría que añadirle un tercer elemento clave: su comunicabilidad a través de la elaboración de un producto final que permita difundirla. Algunos autores van más allá y esperan que el mismo proceso de sistematización sea motivo de una reflexión formativa para los actores, que los lleve a transformar su práctica a la luz de los nuevos conocimientos adquiridos sobre la experiencia.

2. El itinerario del proceso de investigación

Mientras se iba diseñando la estrategia metodológica para las sistematizaciones, se organizó un equipo integrado por la coordinadora del proyecto y una red de enlaces con las Fe y Alegrías, conocedores de la dinámica pedagógica de los programas del respectivo país, el cual mantuvo interacción permanente durante la ejecución del proyecto. Asimismo, los países participantes se dedicaron a la tarea de preseleccionar por lo menos cinco experiencias consideradas como significativas según los siguientes criterios: contienen elementos innovadores, han producido un impacto social, ha generado respuestas a problemas planteados por los educandos, pueden contribuir a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación popular o del trabajo de promoción social en las comunidades. Las experiencias debieron ubicarse entre las áreas temáticas establecidas previamente en el convenio con el BID. Estas son: acompañamiento pedagógico, currículo, procesos de enseñanza-aprendizaje, educación trabajo, vinculaciones con la comunidad, educación a distancia.

Para la preselección los países llenaron una ficha descriptiva de la experiencia con los siguientes aspectos:

- Título de la experiencia, país y área temática.
- Nivel de educación o modalidad, cobertura, lugar donde se ejecuta y número estimado de destinatarios.
- Objetivos principales.
- Actores y sujetos que participan.
- Principales resultados o logros a la fecha.
- ¿Por qué sería importante su sistematización?

² Oscar Jara (1999) *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Ediciones Tarea, Lima.

Luego que las oficinas nacionales preseleccionaron las experiencias más significativas, la coordinación general del proyecto llevó a cabo la convocatoria de candidatos para realizar las sistematizaciones en cada país. Estos profesionales se encargarían de recuperar y sistematizar las experiencias seleccionadas, con apoyo de la persona enlace del país y del equipo del proyecto.

Los profesionales elegidos participaron en un taller de formación en metodología de la sistematización, en septiembre 2001, facilitado por Lola Cendales y Germán Mariño, de la organización Dimensión Educativa (Colombia), contratados como consultores externos de Fe y Alegría para apoyar la elaboración de la estrategia.

Durante este taller, los sistematizadores tuvieron la oportunidad de comprender el proceso como una dimensión de la investigación cualitativa de enfoque crítico interpretativo, ya que lo que se busca es descubrir e interpretar prácticas sociales singulares, dando un puesto privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local, a la lógica y a los sentidos que están presentes en las prácticas. Para ello, se hacía necesario que los participantes del taller se adiestraran en el dominio de diferentes técnicas para aproximarse a la realidad a través del acceso a fuentes de información: iconográficas, orales, escritas; la observación participante y el diario de campo, entre otras.

También en este taller, en colectivo, se fijaron las “categorías de análisis de las experiencias” que son las que ordenan, le dan sentido y lógica al conjunto de acciones realizadas. Durante la recolección de la información es preciso tener en cuenta estas categorías, denominadas deductivas, porque son las que orientan tanto la búsqueda como la organización final de aquello que se ha podido recuperar de la experiencia. De forma muy sintética las principales categorías de análisis son:

- El contexto en que se desarrolla la experiencia.
- Los actores de la experiencia.
- Antecedentes y orígenes de la experiencia.
- Enfoques orientadores de la experiencia.
- Caracterización del programa o modalidad en que se inserta la experiencia.
- Estrategia metodológica.
- El itinerario de la práctica.
- Los resultados.
- Financiamiento.
- Estrategias de difusión y alianzas.
- Procesos de formación, evaluación y sistematización.
- Prospectiva.

3. El punto de llegada: 45 experiencias sistematizadas

Entre 2002 y 2003 los sistematizadores elaboraron sus informes luego de haber visitado los lugares donde la experiencia se desarrolla, haber entrevistado a los informantes claves y haber revisado la documentación existente. Para algunos, no fue fácil pasar del relato histórico a la interpretación crítica de la experiencia; para otros no lo fue el conciliar diferentes miradas sobre los mismos hechos históricos. Quizá el mayor aprendizaje para todos fue descubrir que es necesario conservar los documentos y testimonios que pueden dar luces sobre el desarrollo de una experiencia. En las urgencias del buscar soluciones y dar prontas respuestas a las necesidades de los centros educativos y sus comunidades, poco tiempo se dedica a documentar la evolución de las prácticas del Movimiento.

Las áreas temáticas definidas de antemano en el convenio con el BID dejaron fuera una cantidad de experiencias de educación no formal ligadas al campo de la producción de bienes y servicios, por lo que la selección de 45 experiencias no refleja la diversidad de emprendimientos de Fe y Alegría en los campos de la Educación Popular y la Promoción Social. Por otra parte, en los países donde el Movimiento tiene una trayectoria más larga, hubo un mayor número de experiencias seleccionadas para las sistematizaciones, y en ellas se observa la madurez y la consolidación de las propuestas. En algunos países, fueron los mismos actores los que sistematizaron la experiencia, como fue el caso de Colombia.

Además, en el proceso tuvo gran peso la estructura organizativa del mismo proyecto: la red entre la coordinación general, las personas enlace y los sistematizadores ciertamente permitió darle cuerpo institucional a la investigación, pero se observa que fueron los sistematizadores y no los actores los que construyeron conocimientos alrededor de la experiencia.

Los informes de sistematización, las fotografías, los videos y documentos anexos fueron incorporados al portal de Fe y Alegría (www.feyalegría.org) en la sección de “Biblioteca”, subsección “Experiencias Significativas”, Proyecto FyA-BID. Asimismo la Federación Internacional recogió todos los productos en el multimedia “*Banco de experiencias significativas de Fe y Alegría*”.

En cuanto a la estrategia metodológica, la coordinación general del proyecto elaboró un libro titulado: *Metodología para sistematizar prácticas educativas. Por las ciudades de Italo Calvino*, que intenta proporcionar a las personas que quieran sistematizar prácticas educativas, los conceptos y herramientas necesarias que les permitan dominar el proceso de investigación. Se trata de un conjunto de ejercitaciones construidas alrededor de una metáfora, como si la persona que va aprendiendo a sistematizar realizara un viaje hacia unas ciudades imaginarias que el escritor Italo Calvino describió en su obra “*Las Ciudades Invisibles*”.

II.- LA ACCIÓN EDUCATIVA DE FE Y ALEGRÍA

Una lectura en conjunto de todas las experiencias pertenecientes a cada área temática, puede ser un ejercicio interesante para describir la variedad de formas en que se manifiesta la acción educativa de Fe y Alegría. Estas 45 experiencias sistematizadas son somos fotografías “espacio-temporales”, capaces de reproducir la dinámica de un Movimiento que nació de un Ideario común. Con todas ellas podríamos armar, como si fuesen las piezas de un rompecabezas, las lógicas y los sentidos que ha asumido Fe y Alegría durante su trayectoria de acompañamiento a los sectores populares de América Latina. A veces podemos, desde la práctica vivida, elaborar conceptos y enfoques alternativos que enriquecen las teorías educativas, porque están validados por su permanencia y pertinencia en contextos históricos y geográficos concretos.

1. Acompañamiento pedagógico

Fe y Alegría ha constatado que los niños, niñas y jóvenes necesitan un acompañamiento que trasciende los límites de la escuela. Bajo modalidades educativas no formales, se han creado espacios alternativos que intentan una formación humana más integral y productiva.

Para los educandos del sector rural, por ejemplo, las escuelas no son de fácil acceso, además, los aprendizajes que ellos adquieren allí pueden no ser suficientes para obtener un buen rendimiento académico y una formación integral cónsona con sus comunidades culturales. Las **Casas del Saber**, nacidas en **Bolivia** en 1986, son una experiencia que intenta organizar, alrededor de los educandos rurales, una plataforma de apoyo que permite a los niños y jóvenes de pueblos y comunidades lejanas acceder a la escuela, porque les brinda hogar y alimentación. Pero no se trata simplemente de un internado en zona rural: las primeras *Casas del Saber* surgieron en comunidades indígenas quechuas y se llamaron “Yachai Wasi” que en el idioma quechua significa “*lugares donde se formaban los líderes de la realeza Inca con la tutoría de los sabios*”. En estas *casas*, educadores campesinos tienen la oportunidad de generar un espacio educativo comunitario que combina el apoyo a las tareas escolares con el cultivo de las huertas y la producción, incentivando el trabajo cooperativo y la organización, para que los educandos mantengan y refuercen sus raíces culturales. Educación, producción y vida comunitaria son los tres ejes de estas *casas* que se han extendido en el país. En diagnósticos realizados por la institución se ha constatado que, en algunas *casas*, el rendimiento en lenguaje y matemática de los educandos supera el promedio del resto de los alumnos de las demás escuelas de Fe y Alegría Bolivia.

Sin embargo, hay otra realidad en el campo a la cual también hay que responder: las jóvenes que se trasladan desde las zonas rurales a la ciudad para proseguir estudios o mejorar su calidad de vida. Fe y Alegría **Panamá**, con el apoyo de las Hermanas Oblatas del Corazón de Jesús, abre en 1998 el **Centro de Formación de la Mujer**; allí las jóvenes inmigrantes consiguen un hogar, pero también una capacitación técnica complementaria y

formación humana e integral, mientras prosiguen sus estudios académicos. Desde el comienzo los fundadores se han preocupado por buscar alternativas económicas para estas jóvenes; por ejemplo, han experimentado con la oferta de pequeños créditos que les posibilita implementar proyectos de desarrollo en sus comunidades de origen, y así se convierten en agentes de cambio, elevando el nivel de vida de grupos de personas excluidas y marginadas.

Las grandes ciudades de América Latina no han podido integrar en sus redes de modernidad a millones de personas que habitan hacinadas en la periferia. En estos cordones de miseria, los jóvenes viven en la desesperanza de un futuro incierto, abandonan pronto la escuela, no encuentran un trabajo decente, sus familias están agobiadas por las necesidades y las deudas. Un ambiente fértil para el consumo de drogas y la delincuencia. Desde una propuesta educativa que intenta dar respuesta a la población más excluida y desatendida, surge la interrogante: ¿cómo acompañar a estos jóvenes que han encontrado en la pandilla, con sus pares, el único espacio de convivencia y de formación? El programa **Reeducación Ambulatoria Zacamil (RAZA)**, en **El Salvador**, que nació en 1995, fue un intento de intervenir preventivamente a jóvenes en situación de riesgo. Para un Movimiento que se ha caracterizado por fundar colegios con una infraestructura sólida a lo largo y ancho del continente, no fue fácil descubrir que “la calle” podía ser un lugar privilegiado de intervención; los educadores recuerdan aquellos días en que *“gran parte del tiempo era sencillamente sentarse a escuchar las inquietudes y los problemas de los muchachos”*. Poco a poco, los educadores se fueron convenciendo de que el trabajo preventivo debía consistir en abrir a los jóvenes espacios de socialización que fortalecieran la identidad de grupo, al tiempo que les ofrecieran otro ambiente con la alternativa del deporte y de la capacitación laboral, en las instalaciones del Centro de Educación para Todos (CET) en Zacamil.

Pero la escuela sigue siendo el núcleo de la acción educativa de Fe y Alegría; la educación formal escolarizada le imprime el sello de identidad a esta institución que va hacia sus 50 años de existencia. Educadores, niños y jóvenes se congregan en espacios donde se construye una convivencia reglada, que tiene como finalidad el avance gradual en el dominio de conocimientos y destrezas para la vida. Y desde allí se mira la comunidad y la familia de los educandos, y se les invita a que también acompañen los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Venezuela** cuenta, desde la década de los noventa, con el programa **Madres Voluntarias** que comenzó como una opción para los maestros que tenían que atender aulas con muchos educandos: las madres ayudarían en el aula en la lectura de cuentos, elaboración de materiales didácticos y preparación de eventos culturales. Inmediatamente se vio la necesidad de formar a estas madres; se elaboró una propuesta permanente de capacitación no sólo en la dimensión pedagógica sino también en las de crecimiento personal y organización comunitaria. Las madres pasaron de “formarse para servir a la escuela”, a ser “alumnas” con posibilidades de transformarse en sujetos de su propio desarrollo y el de la comunidad. La experiencia nació en Caracas y se ha difundido a otras dos regiones del país.

En este recorrido de experiencias significativas en el campo del acompañamiento pedagógico, el que realmente resulta privilegiado es el mismo acompañante del educando: el educador. Una frase que se repite a lo largo de varias sistematizaciones (“*para transformar la educación hay que transformar al educador*”) expresa uno de los retos que se plantea Fe y Alegría desde su propuesta de una educación popular de calidad, como es la formación permanente de los docentes. Se trata de “formar para transformar”, y por ello la formación está centrada en la práctica y en su incidencia en el quehacer del docente en el aula.

La experiencia de **Guatemala**, *SEFASC*, **Seguimiento Fe y Alegría Sistematización Curricular**, recoge ya en 1989, de forma sistemática, una de las principales intuiciones de este Movimiento de Educación Popular Integral: el eje primario de la formación es el proceso de personalización de cada docente a nivel de su experiencia, y el eje secundario es la preparación del docente para un cambio radical de la concepción de su praxis en pedagogía. En 2001, se retoman las jornadas periódicas de formación: un grupo de los docentes tuvieron la oportunidad de experimentar dinámicas de relajación, grupos de vida, codificación bioenergética y desarrollo de la espiritualidad, lo que fue una ocasión para elevar su nivel de autoestima y la de sus alumnos, al poner en práctica sus aprendizajes en el aula.

En **Perú** la larga experiencia educativa de Fe y Alegría los ha llevado a estructurar una propuesta formativa sistemática y de cobertura nacional que integra las dimensiones humana, sociopolítica y cultural y de gestión, acompañada de un conjunto de publicaciones impresas. Desde un equipo pedagógico central que integra el área de pastoral, educación rural y educación técnica, intentan responder a las necesidades de formación de las escuelas de las diferentes provincias del Perú. La experiencia de **Capacitación de docentes** muestra los pasos que condujeron a la elaboración de una propuesta pedagógica nacional, fruto de la reflexión y de la construcción colectiva. Además, este proceso ha podido ser contrastado con los estudios de medición de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, llevados a cabo en 1999, 2001 y 2002; y con el parecer de los docentes en encuestas periódicas que, para sorpresa de muchos, en ellas se expresa que lo más valorado por los docentes y directivos, en términos de modalidad de formación, son los talleres de actualización y las jornadas de capacitación, en lugar del acompañamiento diario que puede hacer el equipo directivo al docente en el centro educativo.

Colombia decidió mostrar una experiencia muy concreta, de la región Bogotá - Tolima, **Construcción del conocimiento desde la perspectiva del constructivismo**, que iniciaron en 1994 con el apoyo de la Universidad Javeriana. A través del recorrido histórico de esta propuesta se van revelando las características que debería tener una formación centrada en un cambio de prácticas de los docentes en el aula, desde un enfoque constructivista de la enseñanza. Con apoyo de expertos externos a la institución, los docentes que participaron produjeron un conjunto de estrategias y de juegos que fueron puestos a prueba en el aula. Los aprendizajes

fueron compartidos en jornadas mensuales con los otros docentes que participaron en la propuesta y expuestos al público en foros educativos anuales. En 2002 la sistematizadora llegó a definir con las siguientes palabras el resultado de este proceso formativo: *“ver con claridad la importancia de entender, comprender y manejar las estructuras propias de cada una de las etapas del desarrollo para los procesos de aprendizaje en los diferentes grupos de niños y niñas”*.

De manera sistemática, la trayectoria del **Acompañamiento Docente en el Programa de Escuelas Suburbanas**, en Paraguay, resume un itinerario de acompañamiento que puede resultar más cercano a la práctica de los docentes. Desde el nacimiento de Fe y Alegría en ese país en 1992, se toma conciencia de la necesidad de establecer un sistema de acompañamiento con múltiples fines: cubrir las deficiencias de la formación inicial del docente, dotar a los docentes y a las escuelas de una identidad como movimiento educativo popular, conocer las necesidades de los educandos y desarrollar la parte humana del docente. En primer lugar, se recurre a jornadas especiales de capacitación fuera del horario de trabajo, o al inicio del año escolar. Poco a poco, se ve la necesidad de organizar un equipo pedagógico que, desde la oficina nacional, pueda darle sistematicidad a esta formación; pero no es suficiente, hace falta saber si lo que se aprende tiene un efecto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, entonces, deciden incorporar en cada escuela un coordinador de pedagogía y de pastoral que garantice un acompañamiento más cercano. Por otra parte, a las distintas jornadas periódicas (de capacitación, de evaluación anual, de reuniones de coordinadores y de directores) y a las visitas a la escuela, se suman nuevas modalidades de formación, como son los *círculos de aprendizaje*, donde los docentes se encuentran, y según sus propias palabras: *“sabemos de los problemas de cada compañera, compartimos experiencias y también nos ayudamos sabiendo las cosas de cada una”*. El proyecto educativo del centro se convierte así en el eje de reflexión y de cambio de la escuela.

Una experiencia semejante la encontramos en **Venezuela, La formación permanente: hacia la Escuela Necesaria**, la cual se extiende a lo largo y ancho del país a través de los equipos pedagógicos zonales, que van adaptando los contenidos de la formación a las necesidades concretas de cada región: para algunos, el énfasis está en la lectura y escritura y en la educación para el trabajo; para otros, en la pastoral o en la gestión pedagógica. Pero entre todos los equipos han logrado determinar lo que debe hacer un acompañante de docentes: *“orientar, dialogar, cuestionar, confrontar los resultados, ayudar a ver las debilidades, proponer alternativas, animar y asegurar la continuidad de los planes”*. La preocupación por lo pedagógico en Venezuela dio lugar, en 1991, a la creación del **Centro de Formación Padre Joaquín**, una instancia nacional que promueve las políticas de formación y se encarga de producir y publicar la teoría y la práctica de los procesos formativos. Este Centro ha recogido las múltiples experiencias pedagógicas de las regiones del país y está intentado construir

una propuesta de escuela popular que ha denominado Escuela Necesaria, luego de constatar que los aprendizajes obtenidos por los educandos en las áreas básicas de lengua, matemática y valores son insuficientes.

Toda esta trayectoria en el campo de una formación centrada en la permanente reflexión y revisión de la práctica educativa del docente, se ha fortalecido en Venezuela con el **Programa de profesionalización de docentes en ejercicio**, que se ejecuta en convenio con la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez desde 1986. Este programa ha sido oportunidad para darle carácter universitario a una modalidad de formación, desarrollada por Fe y Alegría, centrada en ofrecer herramientas al docente para que transforme permanentemente su práctica.

2. Currículo

Del contraste entre su propia filosofía educativa y el quehacer diario en los centros educativos, ha surgido la necesidad en Fe y Alegría de elaborar propuestas curriculares que respondan tanto a los principios educativos del Movimiento como a las realidades de los educandos.

Después de 26 años en **Bolivia**, en 1993, Fe y Alegría da los primeros pasos para lo que más tarde se llamará el **Currículo Alternativo Popular Intercultural y Bilingüe (CAPIB)**; esta propuesta se extiende a todos los niveles de la educación inicial y primaria a través de un proceso de “dinamización curricular”, que permitió adecuar el diseño inicial a los diferentes contextos geográficos del país porque, antes de implementarse en la unidad escolar, pasó por las etapas de regionalización, experimentación y validación de lo que ellos llamaron un tronco común nacional e institucional. Este trabajo fue producto de la participación activa de los docentes, esto es el eje de la “dinamización de los educadores” de la propuesta (“*el nervio y motor de todos los procesos de construcción curricular*”). Pero para que cada unidad educativa se apropie de este currículo es necesario también la “dinamización de la organización escolar”, tercer pilar de la propuesta curricular boliviana, iniciada un año antes de la reforma educativa promulgada por el gobierno boliviano.

En **Colombia**, desde 1994, hay una preocupación por reformar o transformar el currículo de los centros educativos apoyándose en los lineamientos de la Ley General de Educación que promueve los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), como una estrategia que permite adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad de los educandos. El equipo directivo de la Regional Bogotá-Tolima adelanta así una **Propuesta Curricular** de revisión de la práctica educativa (que denominan “deconstrucción”) que los lleva a elaborar el currículo por áreas de disciplinas, a través de un proceso sistemático de formación docente con fuertes componentes de formación disciplinar y de concientización en la misión de Fe y Alegría. Esta experiencia fortalece una red de educadores cuyos nudos son el equipo pedagógico regional, los coordinadores pedagógicos de cada centro y los docentes agrupados por áreas disciplinares, quienes dan forma a los acuerdos del colectivo. Como bien señala su sistematizadora, el aporte más

importante de esta experiencia es la forma como se lleva a cabo, ya que promueve un diálogo de saberes entre los educadores.

Por otra parte, en **Colombia**, en la misma Regional Bogotá-Tolima surge, hacia 1999, una propuesta curricular para centros educativos que atienden niños entre seis meses y cinco años de edad. ***Educación en Hogares Infantiles*** es un intento por organizar la acción pedagógica en estos centros para que dejen de ser guarderías de niños y se conviertan en verdaderos lugares de aprendizaje. Los encuentros formativos entre los docentes van construyendo una propuesta que incorpora los proyectos de aula como estrategia para organizar el trabajo pedagógico, sin dejar de lado el establecimiento de los momentos pedagógicos, la adquisición de herramientas de evaluación y la destreza en la administración y el desarrollo personal y social, siempre enmarcados en las diferentes dimensiones del desarrollo del niño.

Trabajar con la noción de proyectos educativos y de ejes transversales nos lleva a plantear el problema de cómo enseñar conocimientos de forma integral; ése es punto de partida de la experiencia ***La Integración curricular por relato, una propuesta de innovación*** desarrollada en **Colombia** por la Regional de Santander. Para lograr la articulación y la concreción de los conocimientos, esta Regional experimenta, desde el año 2000, en cuatro colegios, con el relato como eje central de integración curricular. Una vez que el colectivo de docentes de la escuela define el tema, los objetivos, la meta, los logros, en cada grado de nivel primario, cada docente en su aula intenta *“encontrar o elaborar una narración interesante, atractiva y lo suficientemente amplia y compleja para que sirva de marco para articular y contextualizar los diversos temas, preguntas, problemas y actividades de cada una de las áreas de conocimiento”*, porque parten de la certera intuición de que el relato es *“la forma básica y natural como las personas dan unidad, sentido y continuidad al mundo que los rodea, a la historia vivida...”*

3. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

El momento clave de la acción educativa se expresa en esa comunicación que se establece entre un educador y sus educandos: entre el que enseña y el que aprende. Esta relación se va modelando alrededor de los contenidos que se desea enseñar en un ambiente propicio para el aprendizaje. Si uno de los retos de la educación popular es la formación de sujetos autónomos, habría que preguntarse cómo se ha concretado este reto en las prácticas que ha desarrollado Fe y Alegría durante estos años. Las experiencias sistematizadas muestran una diversidad de formas de concretar este reto.

La corta historia del ***Colegio San Francisco Xavier***, en **Nicaragua**, es un ejemplo de cómo un colegio va asumiendo la educación integral de sus educandos intentando involucrar desde temprano a los padres y madres de familia en el proceso; es decir, va creando el ambiente propicio. Los colegios de Fe y Alegría quieren tener siempre una marca que los distinga, ¿qué hace la diferencia de este colegio? Ellos mencionan varias marcas distinti-

vas: el trabajo en equipo, la formación en valores, la capacidad del equipo de dirección. Y aunque el colegio sea pequeño, sirve de espejo de lo que hace novedosa la educación escolarizada en el Movimiento, porque siempre encontraremos los deseos de luchar contra prácticas pedagógicas tradicionales, de lograr que la mayoría de niños puedan acceder a la escuela, de evitar que las familias se alejen del centro educativo y de lograr que los niños sean tomados en cuenta. Pero en el caso concreto de este colegio, las religiosas que lo dirigen aplicaron en el aula el Método de Enseñanza Personalizada, que permite el desarrollo del sentido crítico y el espíritu de investigación, fortaleciendo el sentido de responsabilidad a través del uso de guías didácticas que se ejercitan al ritmo de aprendizaje de cada educando.

En algunas ocasiones el centro educativo no logra el rendimiento esperado de sus educandos y para ello Fe y Alegría ofrece apoyo pedagógico a los colegios afiliados y desde allí surge la innovación educativa que va difundiendo con la aprobación entusiasta de los educadores. Es el caso del **Proyecto de alfabetización y lectoescritura, en Argentina**, que surge, en 1999, de la coordinación pedagógica nacional con fondos internacionales. En el primer ciclo de educación general básica de ocho centros del país se intenta combinar los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque del lenguaje integral y los conceptos de la educación popular, en un proceso de formación docente permanente, a fin de que cada centro formule su propio proyecto de lectura y escritura. La formación de lectores y escritores competentes se convierte en asunto de la gestión del centro, todos deben involucrarse en alcanzar la meta.

En América Latina, el aprendizaje de la lectura y escritura entre los adultos todavía es un punto pendiente en la agenda educativa de la región. La larga experiencia en alfabetización que tiene el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría en **Venezuela** (desde 1974) fue puesta al servicio de la **Campaña bolivariana de alfabetización** convocada por el gobierno venezolano en el año 2000. Gracias a esta campaña Fe y Alegría da un salto cuantitativo y extiende su radio de influencia en sectores alejados de la ciudad con la cartilla bolivariana y un método flexible y presencial que va adaptándose y recreándose en una diversidad de grupos: los waraos del Delta Amacuro, los kariñas de Oriente o entre los presos de la Cárcel Nacional de Maracaibo; lo importante es ofrecer la oportunidad para que jóvenes y adultos aprendan a manejar información escrita para actuar en la sociedad.

En el diario trajinar con los niños de los sectores “deprimidos culturalmente”, los docentes tienen la oportunidad de idear propuestas pedagógicas que puedan responder a problemas concretos de aprendizaje. Fue el caso de **Guatemala**; la experiencia **Procesos de Pensamiento** que se desarrolla en el Centro Educativo El Amparo surgió de un docente que estaba preocupado por la poca capacidad que tenían sus alumnos para realizar operaciones mentales. Con la ayuda de una experta externa, los docentes de este colegio van elaborando un conjunto de ejercitaciones de relación, de clasificación, de espacio y tiempo, de probabilidades, entre otras operaciones

de la inteligencia. Sin pretenderlo, desde 1997 estas ejercitaciones continuas y progresivas de la mente están incidiendo en el rendimiento académico de los educandos.

Pero también se aprovechan las innovaciones que vienen del exterior, como es el caso del **Proyecto Formación en Valores y Actitudes para convivir en una cultura de paz**, en el mismo Centro Educativo el Amparo, en **Guatemala**. UNICEF ofrece su propuesta “Valores para vivir” con materiales de apoyo y sesiones de formación docente, y el centro la acoge dentro de su horario escolar, porque promueve su objetivo institucional. Una evaluación externa muestra los efectos positivos de una educación en valores que ayuda a la motivación, promueve la participación y mejora la relación entre los educandos, en un país que ha sufrido una larga guerra civil.

En **Colombia**, la Organización Mundial de la Salud (OMS) encuentra en Fe y Alegría un interlocutor activo para su proyecto de **Habilidades para la Vida**, el cual intenta desarrollar las competencias psicosociales de niños, niñas y jóvenes con una visión integral y amplia de la salud, en un esfuerzo por promover estilos de vida saludables desde el contexto escolar, dadas las deficiencias de la socialización primaria en sectores empobrecidos social y culturalmente. El proyecto cubre casi todo el país y además de haberse ido adecuando a las realidades concretas del Movimiento, ha servido de ejemplo para otras organizaciones que desean implementarlo.

Las reformas educativas impulsadas por los gobiernos de América Latina en la década de los noventa dieron permiso de entrada oficial a la formación en valores en las instituciones educativas. La experiencia **Formación en valores**, en **El Salvador**, narra con palabras muy sencillas la historia de un Movimiento que apuesta por la humanización de la sociedad: “*la educación integral es la mejor arma para combatir la miseria humana y material*”. En un país que también ha vivido una cruenta guerra civil, el equipo nacional de Formación Humana y Cristiana comienza, en 1996, realizando talleres, convivencias y retiros espirituales, pero, poco a poco, este trabajo de itinerantes por los centros educativos los lleva a elaborar una propuesta sistemática de formación adecuada a cada uno de los programas educativos que Fe y Alegría desarrolla en el país. Y es esta experiencia la que aprovecha el Estado salvadoreño para incorporar en sus programas de educación técnica la asignatura “Desarrollo Humano”.

En **Perú** la **Educación en Valores** tiene una trayectoria más larga. Desde el surgimiento de Fe y Alegría en el país, en 1966, hay preocupación por desarrollar en los docentes, actitudes que favorezcan un desempeño ético en la vida. Los valores son promovidos a través de encuentros, talleres nacionales, cursos de verano, campañas, publicaciones impresas y juegos educativos. En este universo de 73.000 estudiantes y más de 3.000 maestros, la coordinación pedagógica nacional ha tenido la oportunidad de recoger, a través de tres encuestas en el 2001, la opinión de directivos y docentes sobre el proceso vivido. Los datos arrojan una evidencia ya intuida: hay que vivir los valores para poderlos enseñar; y todos coinciden en el esfuerzo del Movimiento por hacer realidad esta vivencia.

4. Educación a distancia

Luego de 20 años de su surgimiento en América Latina, Fe y Alegría tuvo otra intuición: para llegar a los más necesitados habría que pensar en armar un sistema de educación no presencial, de más fácil acceso para los adultos. Se toma prestado el sistema canario denominado ECCA: el medio sería la radio y el método sería la clase semanal radiada, una cartilla de apoyo y una reunión de los educandos con su orientador o facilitador.

El Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA), en Santa Cruz, **Bolivia**, es una muestra de esta experiencia de educación a distancia que también se ha implantado en Venezuela, Ecuador, Paraguay y recientemente en Perú. De 1976 hasta 1983, el trabajo educativo se hace a través de convenios con radios comerciales, hasta que logran tener su propia emisora (IRFACRUZ), lo cual plantea el reto de elaborar una propuesta comunicacional que complemente la labor educativa formal, porque también informando y recreando se educa. En Santa Cruz, el IRFA se ha centrado en los programas de alfabetización y educación primaria produciendo los materiales educativos en su propia imprenta. La misma práctica los ha llevado a mejorar su oferta, en 1993, con la propuesta de capacitación a promotores y maestros guías que cuenta con el reconocimiento de una universidad local.

Si bien el **Programa de Educación Intercultural Bilingüe por Radio (PREBIR)** nace en **Paraguay** en 1993 tomando como modelo la experiencia de ECCA desarrollada en Bolivia, sus fundadores desean con esta modalidad educativa fortalecer la identidad cultural y lingüística de la población campesina paraguaya, en su mayoría de habla guaraní. Según sus palabras, se trata de “*aprehender la cultura campesina y leerla en un proceso de crecimiento e identidad educativa comunitaria*”. Por ello, uno de los ejes de la formación es la acción comunitaria que deben llevar a cabo los educandos adultos en sus localidades, luego de haber analizado una situación del entorno que amerita una toma de decisión de cómo enfrentarla. De allí surge un plan de acción, su ejecución y su posterior evaluación. Por lo tanto, las reuniones semanales se convierten en espacio de reflexión y análisis de su realidad de acuerdo con una concepción de educación popular.

5. Educación - Trabajo

Todo proyecto educativo que Fe y Alegría propone debe responder a una necesidad básica en los sectores populares: la capacitación para el trabajo, porque el deterioro de su calidad de vida va ligado a las pocas oportunidades de un ingreso económico estable. Desde cada centro educativo se estudian las demandas del mercado laboral y se van adecuando las ofertas educativas para que los jóvenes tengan la posibilidad de ubicarse pronto en el mundo laboral. La Comisión Internacional de Educación en Tecnología y Formación para el Trabajo de Fe y Alegría tuvo la ocasión de recoger **37 Buenas prácticas en Formación para el Trabajo** de Fe y Alegría en **13 países** de América Latina. Allí se observa la variedad de modalidades que puede asumir esta educación: en centros educativos formales y no

formales; a través de experiencias de escuelas granjas; en talleres productivos; en convenios con la empresa, entre otros.

La experiencia del ***Instituto de Aprendizaje Industrial (IAI)***, en **Bolivia**, sugiere que desde muy temprano el Movimiento se ha preocupado por la formación para el trabajo de los jóvenes. Además, la trayectoria de este instituto, desde 1968, puede servir de ejemplo de los problemas y las posibles soluciones que se plantean en el campo de la educación para el trabajo. Al principio ofrece cursos cortos con una certificación de mano de obra calificada, poco a poco la misma demanda los lleva a solicitar del Ministerio de Educación la autorización para ofrecer la certificación en técnicos medios, luego en técnicos superiores. Los cambios en la exigencias del mundo del trabajo también los ha obligado a elaborar, en 1999, un currículo propio basado en la adquisición de competencias, tal como ha sucedido en otros programas y países a raíz de las reformas educativas latinoamericanas.

Todavía en experiencias más recientes se mantiene la intuición inicial de ofrecer la capacitación en oficios como una estrategia para reinserir a los jóvenes en el sistema educativo, siempre en la perspectiva de una educación integral de calidad. Tal es el caso del ***Centro Vocacional Campesino San Pedro Claver***, fundado en 1999 en **Panamá** a solicitud del Obispo de Colón. En la modalidad de internado y escuela granja, adolescentes de las zonas rurales circunvecinas van adiestrándose y produciendo al mismo tiempo, con el acompañamiento de docentes especializados.

En el caso de **Venezuela**, los ***Centros de Capacitación Laboral (CECAL)*** añaden una innovación que deberá tenerse en cuenta en el futuro, como es la de reinserir al joven en el sistema educativo formal a través de la propuesta de Educación de Adultos que ofrece el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA). Mientras los jóvenes asisten a los talleres técnicos continúan también sus estudios de educación básica. Sin embargo, todavía no se ha podido resolver la certificación oficial de las competencias técnicas adquiridas.

La globalización y el desarrollo de la tecnología está poniendo en tela de juicio la tradicional Educación para el Trabajo. Cada vez se tiende a una educación más polivalente, que permita el dominio de competencias genéricas, lo cual lleva al joven a desarrollar su capacidad de empleabilidad evitando restringir el campo de sus posibilidades a un oficio específico. En consonancia con estas propuestas, en **Colombia** se inició, en 1998, la experiencia ***Aulas en Tecnología***, en la Regional de Bogotá-Tolima. En estas aulas, donde se integran ambientes didácticos diferentes en tecnologías básicas (Mecánica, Electricidad, Electrónica, Neumática, Representación Gráfica), los niños y adolescentes aprenden a razonar, proponer, innovar y acceder a los nuevos códigos y lenguajes en que se fundamenta la tecnología actual.

6. Gestión educativa

Para alcanzar metas y objetivos hace falta planificar lo que se aspira hacer, contar con recursos tanto humanos como materiales, tomar decisiones, organizar y dirigir. Si establecemos nuevos objetivos tenemos que pensar en los modos de gestión que los haga viables. En su trayectoria en el campo de la educación popular, Fe y Alegría ha aprendido que el mejoramiento de la educación pasa por idear modos distintos de organizarse.

¿Cómo crear una escuela sin muros donde los vecinos del barrio se sientan en libertad de participar? Es la interrogante que guía la experiencia **Centros Educativos Comunitarios**, en **Venezuela**, desde su propuesta de una “Escuela Necesaria”. En 1998, 11 centros educativos del país inician la experiencia de jornada escolar completa de 8 horas. Esta prolongación del tiempo de permanencia de los educandos en el centro se convierte en una oportunidad para incorporar en el currículo talleres y miniclubes que permitan desarrollar habilidades prácticas, con el apoyo de la gente de la comunidad. Además, los profesores que generalmente deben trabajar en dos colegios para tener un sueldo digno, pueden concentrarse allí para acompañar al equipo directivo en la búsqueda de nuevas maneras de luchar contra la deserción escolar e intervenir en programas de alimentación y salud de los educandos, con la participación de las familias.

Por otra parte, la experiencia **Colegio Belén-Fe y Alegría**, en **Nicaragua**, nos recuerda que es una antigua aspiración del Movimiento la de diversificar su oferta en los centros educativos para atender las múltiples necesidades del entorno. Desde 1976, las hermanas franciscanas del Sagrado Corazón de Jesús han ampliado sus servicios al incorporar talleres de costura, de mecanografía y de manualidades; cultivan un huerto escolar que provee al comedor; también han abierto un dispensario médico, y un programa especial para atender a niños trabajadores en un aula multigrado. Es significativo que los protagonistas de esta experiencia señalen que la estabilidad y permanencia del personal en el centro es lo que les ha permitido consolidar su proyecto educativo.

La expansión del Movimiento se manifiesta en el surgimiento de centros educativos a todo lo largo y ancho de los países. ¿Cómo atender al mismo tiempo sus necesidades y crear un sentido de identidad? es la pregunta que orienta a los gestores del Movimiento. La **Sub red educativa Solanda**, en **Ecuador**, intentó ser, en 1994, una prueba de una posible organización en red: los centros de una parroquia urbana en Quito decidieron centralizar los recursos que cada uno tiene y redistribuirlos según las prioridades de cada centro; también reorganizaron la oferta, capacitaron a los docentes, unificaron currículos y textos escolares gracias a la comunicación permanente y la fluidez de la información entre todos los miembros de la red. Esta experiencia, que duró dos años y medio, sirvió de modelo para la futura organización regional de Fe y Alegría en Ecuador.

En algunas ocasiones los centros no nacieron en el mismo Movimiento, fueron impulsados por una congregación religiosa que opta por la educación de los más necesitados y encuentra en Fe y Alegría una forma de consolidar sus sueños. Es el caso del **Núcleo Educativo Rural La Asunción-Fe y Alegría**, en **Nicaragua**. Las religiosas, en la década del ochenta, aceptaron el reto de la campaña nacional de alfabetización del gobierno sandinista, porque era una oportunidad para concienciar la población rural sobre la importancia de la educación. Más tarde, en 1986, aceptaron el reto de administrar un conjunto de escuelas rurales organizadas en un núcleo educativo rural en Lecheguagos, que permitía optimizar los recursos y establecer control administrativo y seguimiento pedagógico. En 1993 el núcleo fue asumido por Fe y Alegría. Durante estos años el equipo directivo del núcleo se ha organizado alrededor de tres ejes de acción: las escuelas, el desarrollo productivo y la pastoral. Desde esta organización el equipo ha tenido que responder a las múltiples demandas de la población agravadas por los desastres naturales que ha sufrido el país.

En **Bolivia**, es la misma acción comunitaria de Fe y Alegría en los Nor Yungas la que le lleva a aceptar la administración del núcleo escolar rural de **Trinidad Pampa**, en 1986. Se trata de ampliar la oferta educativa en el sector, que se había iniciado con la capacitación en la producción agropecuaria a grupos asociados. En este cantón de 2.000 habitantes de lengua aymara, Fe y Alegría tiene la oportunidad de extender los programas de Casas del Saber, acción evangelizadora, equidad de género, currículo alternativo (CAPIB), entre otros. La labor se ve fortalecida con la incorporación de las religiosas de la Compañía de María en 1998.

Estas dos experiencias de redes de escuelas en dos países diferentes encuentran su grado de madurez en el Movimiento, sin que sus fundadores lo pretendieran, con los **Programas de educación rural de Fe y Alegría Perú**. En 1995 nace en Perú la idea de crear redes de centros educativos en zonas rurales que permitan la transferencia pedagógica y administrativa a las escuelas públicas, para hacerlas más eficaces y eficientes. Con el criterio de gestión privada de los recursos públicos, el Movimiento asume escuelas rurales ya existentes y las organiza alrededor de centros educativos propios en Cusco, Loreto, Piura y Ancash. Motivados por las continuas ausencias de los profesores, la pérdida de clases en el sector rural y el deterioro de la educación, se constituyen equipos centrales en cada red que se encargan de mejorar la infraestructura, capacitar a los docentes, agilizar los trámites administrativos e incorporar actividades productivas en el currículo de las escuelas. Esta experiencia ya muestra sus frutos, porque las estadísticas indican que ha disminuido la tasa de deserción escolar, las niñas permanecen más tiempo en la escuela; además, el docente ha recuperado su rol de promotor de desarrollo en la comunidad. Sin embargo, las redes se mantienen con grandes dificultades económicas, porque si bien el Estado asume el costo de los docentes, no asume el costo de estos equipos pedagógicos y administrativos, motores del cambio y del acompañamiento.

7. Vinculaciones con la comunidad

Podría pensarse que la propuesta educativa de Fe y Alegría viene planificada de niveles organizativos centrales con una intención bien definida de intervenir de forma vertical en los sectores populares. Sin embargo, el desarrollo de las diversas experiencias indica que en cada proceso se conjugan las intenciones de múltiples actores que unen sus esfuerzos para realizar los proyectos. A través de las experiencias sistematizadas se pueden comprender las múltiples maneras como Fe y Alegría participa en proyectos colectivos en una comunidad local junto con congregaciones religiosas, vecinos de una comunidad, empresa privada, gobiernos locales y nacionales y organizaciones internacionales, lo que hace difícil diferenciar el aporte particular de cada organización. Sin embargo, en todas las experiencias hay un rasgo común: atender necesidades concretas que las comunidades plantean.

La historia se repite en lugares geográficos distantes, pero unidos por una misma situación de pobreza. Así como en 1955 Abrahan Reyes prestó su casa para que se abriera la primera escuela de Fe y Alegría en Venezuela, en 1994 Aníbal Chasipanta prestó dos habitaciones de su casa para que iniciara actividades la **Escuela AFRASER, La Cocha**, en **Ecuador**. Esta escuela nace de la mano de la comunidad religiosa “Fraternidad y Servicio” con la idea de que el proyecto educativo integre también la dimensión pastoral y productiva. Pero la escuela es obra del trabajo “minguero” de las familias del barrio, y, más tarde, del apoyo de diversas organizaciones nacionales e internacionales que van haciendo realidad el sueño de los vecinos.

Una modalidad de vinculación es aquella donde la comunidad colabora en la construcción de la escuela, pero también encontramos escuelas que ofrecen servicios a la comunidad, como es el caso también en **Ecuador** de otra congregación religiosa, las Esclavas del Divino Corazón, que piensan que el servicio educativo que presta la escuela debe ir acompañado de otros servicios para la comunidad; la **Escuela Fe y Alegría las Cumbres** cuenta así con un dispensario médico; en una oportunidad tuvo una guardería infantil, y ha desarrollado programas de mejoramiento habitacional y de atención especial a jóvenes de alto riesgo.

Pero a veces no se trata de prestar servicios, sino de promover, a través de programas educativos no formales, cambios de comportamiento que perjudican la convivencia en la comunidad. Es el caso del programa **Prevención del maltrato infantil, “Defensorías Escolares”**, en **Perú**. La oficina nacional decidió intervenir ante el fenómeno de la violencia en tiempos de la promulgación de leyes a favor del niño, la niña y el adolescente, con un programa de educación preventiva que extendió a varios colegios de su red para mejorar la calidad de las relaciones humanas en la escuela y para vigilar y atender casos de maltrato infantil. Resulta interesante observar cómo, poco a poco, el programa fue ampliando sus intereses hasta convertirse en una estrategia de educación ciudadana, en los ejes de derechos humanos, democracia y paz, y como eje transversal en los contenidos escolares.

Desde la escuela se experimentan formas diversas de vincularse con la comunidad más cercana para cubrir necesidades que no pueden satisfacerse sólo con programas educativos formales. El **Centro de Expresión Cultural Fe y Alegría Santa Librada (CEC)**, en **Colombia**, utiliza, desde 1988, los locales de una escuela de Fe y Alegría en el horario alterno para desarrollar una propuesta de pastoral juvenil a través de la promoción artística. Un grupo de jóvenes, el equipo de asesores, van acompañando a jóvenes animadores para que impulsen grupos de niños, niñas y jóvenes que se dedican al teatro, a la danza, a la recreación o al refuerzo escolar; y son los espacios formativos que congregan este colectivo promotor los que le van dando direccionalidad a este proyecto cuyo eje central es la pastoral.

En algunas ocasiones no hay escuela donde afianzarse, pero siempre está el interés por apoyar la educación y el fomento cultural, como lo hace la **Biblioteca Pública José María Vélaz**, en **Colombia**. Desde 1995 esta biblioteca, impulsada por la Regional Bello de Fe y Alegría, realiza actividades de extensión cultural como un servicio público para las comunidades vecinas.

Igualmente en **Brasil** encontramos una experiencia semejante, la red de **Bibliotecas Comunitarias**, impulsadas por la oficina regional de Fe y Alegría en Belo Horizonte desde 1994, con la finalidad de “*facilitar el acceso y la integración de bienes culturales de la ciudad a los jóvenes que viven en la periferia*”. Para su implementación, Fe y Alegría ha ideado la figura de convenio con instituciones locales y desarrolla la noción del voluntariado entre los jóvenes que son los “mediadores de lectura” y responsables del funcionamiento de estos futuros centros culturales comunitarios. El papel de Fe y Alegría fundamentalmente se centra en ofrecer el equipamiento de las bibliotecas y la formación y seguimiento de este voluntariado, promoviendo la autonomía del centro.

También en **Brasil**, en Belo Horizonte, Fe y Alegría ha incursionado, desde 1993, en el campo radiofónico, como medio para llegar a más amplios sectores de la sociedad. **Carretel de Invenciones-La ciudadanía en las ondas de Radio** es una producción radiofónica de 15 minutos que se difunde en más de 200 emisoras del país y va dirigida al público infantil, con la intención de formar una opinión pública favorable a la promoción y a la garantía de los derechos de la infancia.

La experiencia de **Venezuela, Red Nacional de Radios**, amplía el horizonte de posibilidades en el uso de la comunicación para intervenir en el campo de lo simbólico y del imaginario colectivo. Nueve emisoras, conectadas en red, difunden programas educativos, informativos y de entretenimiento en temas propios de la educación popular: ciudadanía, participación y democracia, historia e identidad, cultura regional, valores, desarrollo local, derechos humanos, género, ecología y ambiente. El Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA) en este país ha consolidado, al lado de su propuesta educativa formal, una dimensión comunicacional de ambiciosas perspectivas.

En **Venezuela**, también se ha consolidado un **Programa de Publicaciones** dirigido a los docentes, a los niños y adolescentes, con una variedad de colecciones, bajo la dirección del Centro de Formación Padre Joaquín. No sólo se atiende a docentes y educandos de los centros educativos del Movimiento sino que también el servicio es abierto a todos los actores de la educación del país.

Este recorrido por experiencias que han mostrado las diversas maneras como el Movimiento se articula con las comunidades quedaría incompleto si no integramos otros programas que Fe y Alegría desarrolla en zonas geográficas aisladas, en poblaciones indígenas donde el acompañamiento se centra en fortalecer la organización de las autoridades tradicionales de las comunidades autóctonas, promover proyectos productivos que favorezcan la autogestión económica y cultural de las comunidades. Es el caso de los programas de **Desarrollo Regional en Áreas Indígenas** que lleva adelante Fe y Alegría **Panamá** desde la década de los setenta con la intención de combinar en un mismo proyecto las dimensiones productivas, formativas y organizativas.

III. CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA DE FE Y ALEGRÍA

A través de la lectura de las experiencias significativas, podríamos también hacer un ejercicio de análisis “transversal” a fin de determinar algunas constantes a pesar de la diversidad de realidades y proyectos que desarrolla el Movimiento. Desde estos rasgos comunes es posible visualizar el camino propio que ha trazado Fe y Alegría en el campo de la Educación Popular desde 1955.

1. La opción por el trabajo local

La mayoría de los proyectos privilegian la inserción de la dimensión educativa en los microespacios: en un caserío, en un barrio de las grandes ciudades. O una comunidad solicita la intervención de la institución o ésta considera necesario atender a una población en condiciones precarias. Desde el principio, los promotores establecen inmediatamente contacto con los líderes locales o son ellos mismos quienes acuden a solicitar el apoyo institucional. Fe y Alegría se nutre del trabajo micro en diversos lugares, dispersos, distantes unos de otros; y este trabajo se convierte, a lo largo de los años, en una rutina silenciosa y sin descanso en el acompañamiento de colectivos de personas que tienen todo tipo de necesidades.

Es la cercanía con poblaciones rurales y suburbanas, lo que la ha llevado a plantearse la problemática de la interculturalidad y el diálogo de saberes, al intentar adecuar modelos educativos pensados con mentalidad occidental y urbana. Es el caso de las casas del saber en Bolivia, los hogares infantiles en Colombia, los centros comunitarios en Venezuela, los centros de capacitación laboral en Perú y en Venezuela y los centros de alfabetización en Paraguay, Bolivia y Venezuela.

2. La gestión educativa en red

En varios países encontramos la preocupación por el enlace y la coordinación entre centros educativos. Ciertamente se potencia lo local, pero, en el campo de la gestión, se intenta establecer mecanismos permanentes de comunicación entre centros con realidades semejantes, lo que permite la planificación de actividades en común, sobre todo, en el área de formación de educadores y directores y en la elaboración del currículo de enseñanza. Es el caso del núcleo escolar de Trinidad Pampa en Bolivia, la red rural de escuelas en Perú, y el núcleo escolar de Lechecuagos en Nicaragua.

3. El fortalecimiento de instancias organizativas nacionales y regionales

Una institución que tiene su razón de ser en el trabajo local y que se caracteriza por la diversidad de programas, invierte tiempo y recursos en consolidar mecanismos institucionales que logren mantener la unidad en una identidad común, pero también la autonomía para que también sean capaces de proponer proyectos que mejoren la calidad de los procesos educativos desarrollados en los microespacios. Quizá porque el proceso de sistematización de experiencias fue dirigido desde las oficinas nacionales, el número de experiencias nacionales es representativo. Se observa que desde las oficinas nacionales se vienen impulsando programas de formación, propuestas de cambios en los currículos oficiales, ampliación de los servicios, obligando a la institución a idear modelos de organización flexibles, descentralizados, pero de amplia cobertura para que puedan responder a necesidades particulares que plantean los centros, siempre respetando las autonomías funcionales. Los nudos conflictivos de este tipo de gestión surgen cuando los proyectos nacionales de innovación chocan con la dinámica local, que también promueve su propia innovación o se niega a cambiar sus rutinas.

4. La presencia de las comunidades religiosas

Los proyectos locales toman el impulso inicial porque hay, en los casos más significativos, religiosos y religiosas que han hecho un compromiso de vida con las comunidades que atienden. Este fenómeno no puede dejarse a un lado cuando se describe la trayectoria histórica de Fe y Alegría; es y sigue siendo un factor fundacional importante. Es el caso de Trinidad Pampa en Bolivia, los colegios de Nicaragua, el Centro de Formación de la Mujer en Panamá, la red de escuelas en Cuzco y en Piura.

Sin embargo, también encontramos otro fenómeno: las religiosas están retirándose en varios centros, ya sea para iniciar nuevos proyectos en comunidades más necesitadas, ya sea por escasez de vocaciones. Centros que se habían identificado con el carisma de la congregación que los fundó, comienzan a ser dirigidos por laicos con un compromiso de larga trayectoria, pero que buscan más apoyo en instancias administrativas regionales y nacionales de Fe y Alegría, para poder llevar a cabo tareas que la congregación asumía como propias (búsqueda de recursos, administración,

formación); además, sienten una gran necesidad de trabajar el tema de la identidad institucional.

5. La relación con el Estado

Ha variado desde el establecimiento de los primeros convenios a través de los cuales el Estado proporcionaba el personal docente que necesitaban los centros educativos. En algunos países se ha logrado que el personal docente sea seleccionado por la misma institución, lo que ha llevado a crear estrategias de selección, seguimiento y evaluación de la carrera docente. Sin embargo, todavía en algunos países las relaciones siguen siendo algo tensas, y la precariedad económica de los docentes pagados por el Estado ha desacelerado proyectos de innovación impulsados por el Movimiento.

Por otra parte, han surgido otros tipos de relación. Por ejemplo, el Estado ha seleccionado a Fe y Alegría como ente ejecutor de programas sociales en las comunidades, como es el caso de los programas de formación profesional en El Salvador, pero también ha sido convocada para formar educadores del sector oficial. En algunos países ha sido invitada a participar en foros y debates sobre la reforma educativa e, inclusive, ha sido llamada para que participe en la elaboración de proyectos innovadores. Por un lado, el Estado desea aprovechar la larga experiencia de Fe y Alegría en educación, por otro el Movimiento considera que es una oportunidad para ofrecer su aporte en el mejoramiento de la calidad de la educación pública. Son dignos de mencionar el caso de las Defensorías Escolares en Perú, los encuentros y desencuentros del CAPIB en Bolivia, la Campaña de Alfabetización Bolivariana en Venezuela, y el Programa de Formación en Valores de El Salvador.

6. La Escuela como principal alternativa de inserción en la comunidad

La educación formal escolarizada sigue siendo, en la mayoría de los países, la manera más práctica de tener presencia en las comunidades. Otros proyectos educativos no formales e informales van logrando su consolidación porque cerca se encuentra un centro educativo, con un flujo permanente de recursos económicos gracias a los convenios con los ministerios de educación. Desde esta plataforma estable pueden impulsarse programas de salud, de alimentación, de expresión cultural y artística, radiofónicos. Es el caso de las escuelas de Ecuador y Nicaragua. Generalmente estos programas tienen fuertes dificultades de sostenibilidad económica, ya que dependen del financiamiento de agencias extranjeras y deben adecuarse a sus exigencias y sus ofertas.

Está vigente, por lo tanto, la idea de una escuela popular que cuente con un proyecto educativo propio que responda a las demandas de la comunidad, que logre que los educandos finalicen su educación hasta el nivel de secundaria, incorporando la formación técnica, aunque el currículo oficial no lo contemple, y con un gran énfasis en la formación en valores.

7. La formación permanente de los educadores

La mayoría de los países ha asumido que la transformación de la educación pasa por la transformación de los educadores. Se observa una fuerte inversión en programas nacionales de formación de docentes en países que cuentan con una red escolar consolidada. Cualquier proyecto de innovación va acompañado por la dimensión de formación o de dinamización de los educadores, como dice Bolivia. Los contenidos de esta formación están centrados en la reflexión permanente de la práctica y se desarrollan durante el año escolar, junto con las tareas de coordinación de las instancias organizativas regionales y nacionales. Inclusive en los programas de educación no formal, el componente formativo, en términos de acompañamiento y asesoría, se hace presente como es el caso de la experiencia de desarrollo indígena en Panamá o de las bibliotecas comunitarias en Brasil. Cada país ha ideado fórmulas organizativas para atender esta dimensión; entre ellas podemos resaltar la unidad de servicios educativos en Bolivia, la Casa del Maestro en Perú, los equipos pedagógicos nacionales en Paraguay, Argentina y Nicaragua, y el Centro de Formación Padre Joaquín en Venezuela.

8. La construcción de un currículo propio

Una corriente que atraviesa el Movimiento desde la segunda mitad de la década de los noventa ha sido los intentos de elaborar pautas curriculares en el ámbito de la educación formal, que respondan a los principios de la propuesta educativa de Fe y Alegría. Quizá donde ha habido más libertad de experimentar ha sido en el campo de la formación de jóvenes y adultos que está menos supervisado por los organismos educativos estatales. La mayoría de estos procesos, si bien han sido impulsados por las instancias nacionales, han promovido la participación de las oficinas regionales, de los directores y docentes. Hasta hubo intentos de incorporar a los padres y representantes en los diagnósticos previos. Es el caso de CAPIB en Bolivia, la propuesta curricular en Colombia y la Escuela Necesaria en Venezuela.

9. Las habilidades básicas del aprender a aprender

Los procesos de enseñanza aprendizaje están centrados en el dominio de las habilidades básicas tales como la lectura y escritura en la educación primaria y en los programas de educación de adultos. El constructivismo ha sido plataforma teórica sobre la cual se apoyan estas experiencias. También la formación en valores es parte trascendental en los procesos de enseñanza aprendizaje y son ejemplo de ello la cantidad de materiales producidos en esta área por los diferentes países.

Sin embargo, se observa una ausencia de experiencias innovadoras en áreas del conocimiento científico y humanístico. La experimentación se ha encontrado en el área de Educación Trabajo, pero quizá estas experiencias se han dado a conocer porque la Comisión Internacional de Educación en Tecnología y Formación para el Trabajo ha realizado la encomiable tarea de recolectar las mejores prácticas en ese campo. Habría que esperar el resultado de ensayos como este en otras áreas del saber, para ver si en los

microespacios hay también prácticas interesantes que van más allá del dominio de las herramientas del aprender a aprender. No todo lo que se muestra y difunde es lo que realmente existe en las prácticas cotidianas.

10. La educación en y para el trabajo

El registro de buenas prácticas en este campo reveló la importancia que tiene en los países la oferta de cursos de formación laboral de corte artesanal y que atienden a demandas inmediatas de capacitación de las comunidades. Otra tendencia que va desarrollándose paralelamente se centra en la construcción de propuestas curriculares de formación técnica en el campo formal, como alternativa a los estudios tradicionales de nivel secundario, hasta llegar a implementar programas de educación superior como es el caso en Bolivia, Perú y Venezuela. Si bien se observa una mayor sensibilización hacia la incorporación de la educación tecnológica, no deja de privilegiarse una formación centrada en el crecimiento personal y en el cultivo de valores humanos y cristianos. El tema de la productividad comienza a ser tema de debate, pero en relación con los procesos de aprendizaje y como experimentación de alternativas de autogestión económica.

11. La difusión de las prácticas educativas

Al lado de la consolidación de esta ruta interior a la institución, que arranca en espacios locales y se expande a espacios nacionales, Fe y Alegría va abriendo rutas fuera de sus ámbitos cotidianos de influencia en un esfuerzo por difundir sus propuestas, pero sobre todo, sus productos y su forma de concebir al ser humano y a la sociedad. Un programa radiofónico de 15 minutos, "*Carretel de Invenciones*", se graba en Belo Horizonte y encuentra acogida en más de cuarenta emisoras del país; una revista pedagógica en Venezuela se convierte en material de consulta para estudiantes universitarios y docentes de escuelas públicas; un programa radiofónico de educación de adultos producido en Santa Cruz es transmitido fuera del departamento a través de un convenio con otras instituciones; una red radiofónica en Venezuela, que se comunica vía satélite, permite difundir más allá de sus emisoras afiliadas información rigurosa y veraz del acontecer político y social del país. En estos casos, las experiencias no intentan resaltar la imagen del Movimiento, sino lo que ella pueda aportar a la sociedad en general, para construir una ciudadanía consciente, crítica y con sentido democrático.