

Las Redes Educativas Distritales Interculturales como una estrategia socio pedagógica en la educación

Intercultural District Educational Networks as a socio-pedagogical strategy in education

*Henry Hurtado-Nuñez, henry.hurtado@ugelandahuaylas.edu.pe,
<https://orcid.org/0000-0002-6412-9300>*

Unidad de Gestión Educativa Local, Andahuaylas, Perú

Resumen

El propósito de este artículo es difundir la experiencia de la organización y funcionamiento de las Redes Educativas Distritales Interculturales (REDI) como una estrategia socio pedagógica para la educación, que contribuye a la mejora de la calidad del servicio educativo de los estudiantes de la Educación Básica Regular en la jurisdicción de la vertiente del río Chicha; acción implementada como una práctica que moviliza a todos los actores educativos. Para el diseño y sistematización de la experiencia se ha optado por la convergencia de los métodos cuantitativos y cualitativos. Los resultados de la experiencia abarcan desde la movilización pedagógica para conformar y organizar las REDI, fortalecer sus capacidades con Educación Intercultural Bilingüe, apoyo y asesoría en el contexto de la práctica pedagógica y la asistencia articulada a los gobiernos locales. Las REDI articulan espacios para la mejora de los desempeños de los docentes y directivos en su aplicación.

Palabras clave: Redes, interculturalidad, desempeño docente.

Abstract

The purpose of this article is to disseminate the experience of the organization and operation of the Intercultural District Educational Networks (REDI) as a socio-pedagogical strategy for education, which contributes to the improvement of the quality of the educational service of Basic Education students Regulate in the jurisdiction of the Chicha river slope; action implemented as a practice that mobilizes all educational actors. For the design and systematization of the experience, the convergence of quantitative and qualitative methods has been chosen. The results of the experience range from pedagogical mobilization to form and organize the REDI, strengthen their capacities with Intercultural Bilingual Education, support and advice in the context of pedagogical practice and articulated assistance to local governments. The REDIs articulate spaces for the improvement of the performance of teachers and managers in their application.

Key words: Networks, interculturality, teaching performance.

Introducción

Los estudios sobre la realidad del Perú son concluyentes respecto a la afirmación de ser un país multilingüe y pluricultural; esta diversidad lingüística, cultural, étnica, productiva, etc. se debería considerar como una riqueza y una ventaja para el desarrollo del país. Sin embargo, esto aún constituye la principal fuente de vulneración de derechos, discriminación y exclusión de las poblaciones indígenas, principalmente de los niños y niñas que no acceden a una educación culturalmente pertinente.

En lo educativo, la poca atención del Estado junto a la permanente situación de exclusión social, han ido provocando que las familias campesinas subvaloren su identidad cultural y lengua quechua, situaciones que se traducen en el pedido que hacen a los maestros para que enseñen a sus hijos en el idioma castellano, buscando evitar que las nuevas generaciones sean discriminadas por su condición indígena, por no alcanzar buenos niveles educativos y no hablar bien el idioma predominante, sin tomar en cuenta, por desconocimiento; las graves consecuencias que esto tiene en el desarrollo lingüístico, cognitivo, físico, emocional de los niños y niñas que se traducen en efectos como la deserción escolar y limitada inserción laboral, analfabetismo, pobreza, entre otras.

Sumando al contexto anterior, se reafirma como elemento concomitante la dispersión poblacional a nivel de los distritos, centros poblados y comunidades haciendo difícil el acceso a los servicios y uno de ellos es la educación; las escuelas rurales tienen una característica en común, su funcionamiento es en base a una tipología, ser unidocentes y multigrados; es decir escuelas atendidas por uno o dos docentes en su generalidad; situación que evidencia un trabajo solitario ajeno a una visión compartida negándose la posibilidad de interacciones significativas entre docentes. Por otro lado, se enajena el derecho a la construcción social como medio para el aprendizaje. En los escenarios rurales la complejidad se multiplica evidenciándose las carencias de trabajo en equipo, el aprendizaje entre pares, la dinamización escuela-comunidad y sus arquitecturas construidas por años como entes separados, es decir se replica la acción de desdén y postergación de la escuela cerrada al contexto social, cultural, lingüístico, productivo y comunal.

En los distritos en los que se interviene con la propuesta también son limitantes los sistemas de formación y capacitación de los docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria, es frecuente observar los diversos requerimientos a nivel pedagógico. La Unidad de Gestión Educativa Local-Andahuaylas (UGEL-A), si bien desarrolla

capacitaciones, pero estas no se efectúan de manera permanente, además el seguimiento y monitoreo es escaso perdiéndose la oportunidad de que el docente mejore sus prácticas pedagógicas en aula por ausencia de asesoramientos e interacciones que se puedan ejercer desde las instancias, es evidente que estas carencias afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la escuela rural está configurado para ser atendido desde las instancias de las Unidades de Gestión Educativa Local, perdiéndose el capital de gestionar a través de las instancias locales o gobiernos locales–distritales que de acuerdo a las normativas vigentes también tienen responsabilidad de velar por la educación en sus ámbitos, solo que este derecho para los pueblos y deber de las autoridades fueron postergados. Bajo tales supuestos se plantea una propuesta que intenta resolver la problemática referido a qué estrategia son las más adecuadas que permitan mitigar la exclusión y fortalecer las competencias profesionales de los actores educativos para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de las zonas de intervención.

El propósito del presente artículo es difundir la experiencia de la organización y funcionamiento de las Redes Educativas Distritales Interculturales (REDI) como una estrategia socio pedagógica para la educación, que contribuye a la mejora de la calidad del servicio educativo de los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR) en la jurisdicción de la vertiente del río Chicha; acción implementada como una práctica que moviliza a todos los actores educativos.

Aprendizaje socio pedagógico

Las apuestas que intentan resolver situaciones de aprendizaje a partir del involucramiento de actores sociales y educativos, de por sí efectúan alineamientos a enfoques y modelos educativos centrados en la persona y el desarrollo social.

En los últimos años las discusiones en torno a cómo generar mejores niveles de aprendizaje se ven sostenidas en el enfoque constructivista que tiene diferentes maneras de abordaje y por tanto, diferentes interpretaciones epistemológicas e implicaciones, no obstante, en términos generales comparten la idea de que el conocimiento es propio de la construcción auténtica del alumno, es decir el estudiante construye y reconstruye el conocimiento a través de sus esquemas haciéndola cada vez más lógicas las interpretaciones. Bajo dichas consideraciones Serrano y Pons (2011, p. 8) afirman, que la construcción de significados no es una mera influencia externa; el estudiante hace suyo el conocimiento dotándolo de significados que tengan sentido para él y construye

significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.

De acuerdo con Pimienta (2012, p. 11) la postura constructivista plantea la posibilidad de que el ser humano se vea implicado en la construcción de sus propios conocimientos, partiendo de lo que posee en la estructura cognitiva enriquecida a lo largo de toda la vida y en el intercambio con otros, en ese “encuentro” que solo es posible cuando se presenta el acto educativo. En esta apuesta las precisiones de Díaz-Barriga y Hernández (citado por Tünnermann 2011, p. 26) aclaran que, el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante, subjetivo y personal y es posible gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo. Además, persisten en la idea de que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.

Tünnermann (2011, p. 27) prefija que con amigos se aprende mejor. Esta posición ha sido mantenida por investigadores constructivistas que argumentan desde las aportaciones piagetianas, cognitivas y las vygotskiana respecto a la interacción social como aspecto inherente que produce un aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. Es decir, el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo. Siguiendo el razonamiento desde un enfoque socio-constructivista; el aprendizaje es el producto de "conexiones" profundamente arraigadas entre la persona y el entorno, uno mismo y otros, creador y cultura (Glaveanu, 2010, p. 147, citado por Peláez, 2018, p. 36).

Las redes educativas como entidades colaborativas de aprendizaje

Las investigaciones al que hace alusión Hernández y Navarro (2018, p. 3) respecto al funcionamiento de las redes educativas escolares; señalan que éstas son estructuras organizativas de carácter inter-escolar que ofrecen la oportunidad de aprender a los profesores que en ellas participan a partir del estudio a fondo de las necesidades de sus propios centros escolares. Pertenecer a redes educativas escolares parece favorecer este análisis de necesidades y el funcionamiento de cada centro, son un medio idóneo para abordar nuevas propuestas de trabajo y desarrollar responsabilidades compartidas para atender a la diversidad del alumnado en todos los ámbitos.

En entornos rurales donde las instituciones educativas por los generales funcionan con un solo docente y en ocasiones con dos o tres a quienes se les denomina unidocentes y multigrados requieren un nivel de cooperación. Tal como precisa Tobón, Prieto y García

(2010, p. 37) la institución educativa es un espacio dialógico donde los alumnos y los maestros-mediadores aprenden y re-aprenden; abren nuevos canales de comunicación, resuelven problemas, toman decisiones, hacen uso significativo del conocimiento, participan en la vivencia de valores y en la construcción de su momento histórico. Por ello, es de interés que haya espacios que permitan la actuación colaborativa de los actores escolares para emprender nuevos rumbos, generar estrategias posibles, crear materiales, diseñar propuestas de experiencias de aprendizaje, etc. y a esta necesidad es contributivo que los gobiernos locales contribuyan con dar el soporte al funcionamiento de las organizaciones escolares como las denominadas redes educativas con una connotación de gobernanza y con criterio de pertinencia.

Espacios de aprendizaje en entornos interculturales

Las estrategias permiten una actuación profesional, pertinente y de calidad de los docentes durante las interacciones con sus pares y estudiantes en entornos rurales e interculturales; el docente es quien elige el momento y los criterios bajo los cuales podrá emplearla en el aula para lograr lo previsto; en esta perspectiva Pimienta (2012, p. 3) plantea ciertas tipologías de estrategias que puedan ser usados por los docentes; la primera está referido aquellas estrategias que tienden puentes cognitivos, constituyen los organizadores previos, es decir, conceptos, ideas iniciales y material introductorio, los cuales se presentan como marco de referencia de los nuevos conceptos y relaciones. Entre estas estrategias pueden mencionarse algunas como: Lluvia de ideas o Preguntas guía/exploratorias o Cuadro S-Q-A), etc.

Las siguientes, estrategias, promueven la comprensión mediante la organización de la información, permiten tener un orden lógico y psicológico de la información que se presenta, de tal forma que el estudiante pueda recuperar y acceder a las estructuras mentales previas para sintetizar y vincularla con fines específicos y explicitados por el docente. De éstas, algunas son: el Cuadro sinóptico, cuadro comparativo, Matriz de UVE de Gowin, diagrama de espina de pescado, mapa mental, mapa conceptual, mapa cognitivo de cajas, mapa cognitivo de algoritmo, resumen o síntesis y elaboración de ensayos.

El tercer conjunto de estrategias, son aquellas que implican la construcción de significados, socialmente compartidas, en interrelación constante, debe ser una experiencia de colaboración entre las y los diferentes actores del proceso educativo, las estrategias grupales son integradores y esenciales en el proceso. Entre ellas, se

encuentran: el trabajo en pequeños grupos, discusión plenaria, debate, simposio, pecera o Phillips 66, rejillas y mesa redonda. Por último, las metodologías activas como estrategias integradoras que demandan del estudiante o grupo de estudiantes un involucramiento por completo, pues requiere poner en juego una serie de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en una situación dada y en un contexto determinado. De éstas, algunas que se mencionan son: el tópicico generativo, simulación o aprendizaje orientado a proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en retos, y aprendizaje cooperativo.

Materiales y métodos

El presente estudio se ha concretado a partir de una iniciativa formativa de redacción de artículos científicos promovida por la Dirección Regional de Educación Apurímac, Perú, y se sustenta metodológicamente en aspectos de la teoría de la competencia epistémica del investigador (Deroncele, 2020 a, b, 2021), así como en la construcción científico-textual (Medina y Deroncele, 2019; 2020 a, b).

Para la sistematización de la experiencia se ha optado por la metodología de la sistematización acción participativa y la convergencia tanto de metodología cualitativa y cuantitativa, teniendo en cuenta que la combinación de metodologías permite la interpretación objetiva de las acciones emprendidas, además ayuda a observar con mayor precisión los distintos aspectos de una misma realidad, asegurando el rigor, la confiabilidad y la validez.

La experiencia gestionada por la asociación Paz y Esperanza comprendió 03 fases desde el 2009 al 2019 con una población de 08 distritos, 08 coordinadores distritales, 03 expertos de acompañamiento gestionados por la ONG Paz y Esperanza, 92 Instituciones Educativas (IIEE) del nivel inicial, 81 del nivel primario y 4 IIEE focalizados en el nivel secundario y la UGEL – Andahuaylas, en Perú.

Para el recojo de información se acudió a diversas técnicas e instrumentos fuentes cuantitativas y cualitativas. La base fue el recuento participante de actores e introspección en base a los museos fotográficos, análisis documental, entrevistas a informantes válidos en cada dimensión de la experiencia; docentes participantes, directores, alumnos, padres de familia, autoridades, coordinadores de redes, etc.

La lógica de sistematización siguió la siguiente ruta lógica; se conformó un equipo cuya tarea fue diseñar un plan de sistematización y la ruta lógica de la retrospectiva, se definió los límites, así como los aspectos que debían ser reconstruidas, definición de actores claves, muestreo de las IIEE donde funcionó la experiencia, organización y sistematización de la información, cronograma de reuniones entre otras.

Durante la colecta de la información se acudió a fuentes primarias, para ello fueron seleccionados cuidadosamente los informantes válidos: 4 coordinadores de redes Educativas (REDI), 4 directores de IIEE. Del ámbito, 8 docentes, 4 padres de familia y 3 participantes en las diplomaturas. Se hizo la capacitación a técnicos entrevistadores quienes efectuaron hicieron el trabajo de campo usando las guías de entrevista sobre aspectos relevantes de la experiencia y un recuento sobre los nudos críticos, las fortalezas, los logros, etc. Por otro lado, se establecieron reuniones de grupos focales, con el equipo técnico implementador de la experiencia de la entidad como informantes directos de los aspectos más relevantes de la práctica, esta valiosa información se registró en las bitácoras de campo para luego procesarlas e interpretarla.

También se recorrió a las fuentes secundarias de información a través del análisis documental a los informes anuales de la entidad Paz y Esperanza, sobre el balance de la implementación del proyecto, además se tuvo acceso a todo material producido por la entidad como: calendario andino, informes de evaluación externa del proyecto, planes de desarrollo de las redes con sus respectivas propuestas, etc.

Sobre la base de la información recogida de los equipos de campo (Coordinadores de redes, directores, docentes y padres de familia), así como del equipo técnico de paz y esperanza; se utilizó la metodología de categorización de los aspectos y de las evidencias, esta acción permitió ordenar la información vital y sensible; se usó tabuladores cualitativos para aplicar la técnica de la triangulación de la información, sometiendo permanentemente la información al proceso de análisis e interpretación en función a las categorías delimitadas buscando así su validez interna.

Resultados

Descripción inicial de las acciones en torno a la propuesta

Durante el proceso de recojo y sistematización de la experiencia, el equipo ha denotado algunos hitos que sobresalen y se constituyen en momentos decisivos que aportaron a la consolidación de la propuesta; en esta primera parte se hacen algunas precisiones respecto

a las tensiones, alternativas y las soluciones que fueron suscitándose previos a la organización y fortalecimiento de las Redes Educativas Distritales Interculturales (REDI).

El primer hito, está ligado a la deconstrucción y revisión de la experiencia vivida con las dos redes educativas que hasta el 2015 se habían logrado gestionar en los distritos de Chiara y San Miguel de Chaccrampa. El equipo, a partir del análisis de los logros, las dificultades y la sostenibilidad de la experiencia, esbozó con mirada proyectiva una nueva propuesta recogiendo las estrategias y herramientas más funcionales como resultados de la implementación; además hizo una revisión minuciosa de otras propuestas de redes educativas que a nivel país tenían funcionalidad; los aportes de esta segunda acción fueron integradas a la nueva propuesta enriqueciéndolas su naturaleza.

Un hallazgo importante como resultado del análisis y reflexión de esta primera fase, fue que las redes educativas para su funcionamiento no estaban institucionalizadas; entendida ésta, como la acción de reconocimiento u oficialización de parte de la Unidad de Gestión Educativa Local – Andahuaylas (UGEL-A) a través de una Resolución Directoral. Al respecto, el equipo concluyó que el solo reconocimiento de la existencia de la red como tal, permitiría que esta organización pueda articularse a los gobiernos locales, así como ser parte de los procesos de gestión de las Instituciones Educativas de allí que, en la vida histórica de las redes, fue una evidencia taxativa que ningunas gozaban de la formalidad e institucionalidad que le condujo progresivamente a la desaparición como organización.

Una segunda tarea del equipo de Paz y Esperanza, tuvo que ver con facilitar y empoderar la propuesta de las redes, al equipo de la UGEL-A, esta fase fue crucial para involucrar y comprometer a la entidad como autoridad rectora de la educación; pero lograr la comprensión y el liderazgo del sector no fue fácil por la volatilidad de las gestiones en dichos años; se tuvo sendas reuniones y talleres con uno u otro directivo que fueron cambiados con cierta temporalidad y la dinamización de la propuesta sufrió frustraciones, paulatinamente las aguas volvieron a su cauce y se logró superar las barreras y quiebres, desarrollándose actividades permanentes de revisión de la propuesta y sus herramientas con el equipo de especialistas de la UGEL-A buscando sinergias internas, participativas y concertadas para llevar un solo mensaje a los beneficiarios y poner las bases para el funcionamiento de las redes.

Después de una continua batalla y perseverancia que duró casi dos años, al fin se logró la luz verde para emprender la movilización social y pedagógica para la organización de las

redes, puesto que se había establecido un plan concertado con la entidad rectora; cada campaña de salida del equipo de Paz y Esperanza y de la UGEL-A comprendía un objetivo común; la sensibilización de los directores claves de las IIEE y también a los gestores de los gobiernos locales. Por un antecedente social, educativo e institucionalidad, las redes que se habían instalado en los años anteriores gozaban de desprestigio, desconfianza, poca credibilidad por haber perdido su naturaleza y el apoyo de la instancia, esta tendencia instalada como concepto de negatividad, genera prejuicios y poca oportunidad desde la mirada de los directivos y docentes. Por otro lado, hubo otro frente de batalla para convencer a los alcaldes y regidores de educación de los distritos focalizados, esta tarea tampoco ofrecía sentimientos de aprecio, fueron muchas visitas y reuniones con las autoridades ediles para lograr su involucramiento y participación en la acción masiva de sensibilización y organización de las redes educativas a nivel de su distrito.

Dentro de esta primera parte del acercamiento se debe resaltar la acción indismayable del equipo y la búsqueda de oportunidades para manejar las tensiones propias de la situación, poco a poco se logró empoderar a los líderes, pues la filosofía impulsada para constituir las redes educativas era la búsqueda de iniciativas propias, el espíritu del querer, la demanda de los actores, concibiendo que una red que nace desde las bases adquiere autoridad por la sinergia propia de sus integrantes.

Teniendo presente las consideraciones previas detalladas en líneas arriba en esta gran empresa de movilización pedagógica, es oportuno mostrar la secuencia de aspectos bajo los cuales se expresarán los resultados de la experiencia. El siguiente organizador provee una información global de las acciones emprendidas dentro de la propuesta.

Como se observa en la figura 1 la propuesta permitió la organización de redes de manera participativa y que estas redes una vez organizadas desarrollen actividades inherentes a la mejora de la IE y de los aprendizajes de los escolares.

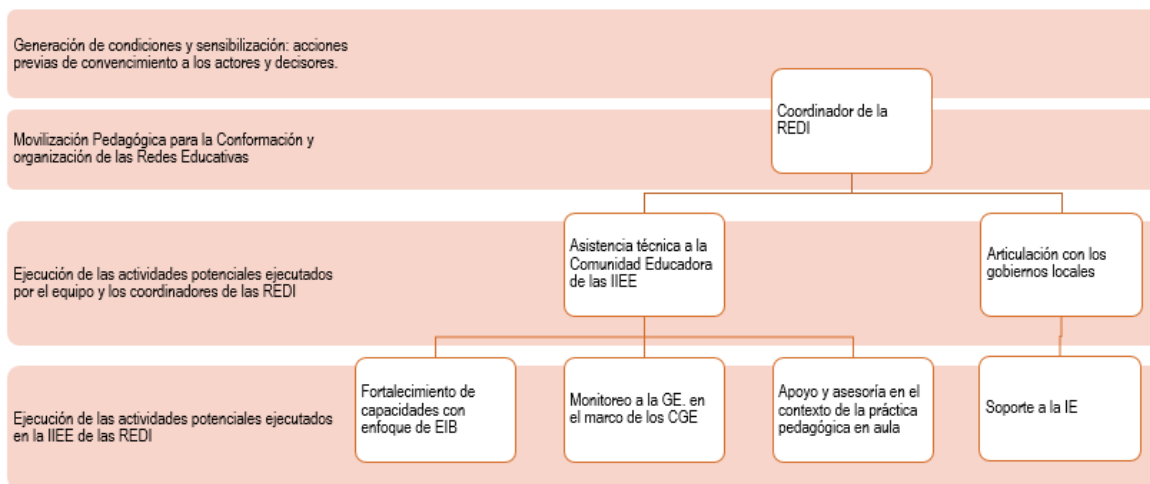


Fig. 1: Actividades potenciales en el marco de la implementación de la propuesta de las REDI.
Fuente: Elaboración propia.

Conformación fortalecimiento de las REDI

En la propuesta, el punto de partida es la conformación y organización del equipo de las REDI en cada distrito, esta acción de acuerdo al diseño metodológico implicó desarrollar una asamblea como evento masivo con participación de directores, docentes de los diferentes niveles y modalidades que coexisten en el distrito, así como las autoridades ediles y líderes comunales, con el propósito de elegir democráticamente al coordinador y los miembros del equipo en estricto cumplimiento de los criterios sobre la conformación y elección de las autoridades de la red emitidas por la UGEL –A bajo una directiva.

Algunas acciones inherentes a la conformación y organización de las redes que se fueron cumpliendo a lo largo del tiempo en constante bucle, fue la planificación y diseño de una estrategia metodológica de organización y elección en función al territorio puesto que cada contexto ofrecía condiciones diversas y adversas; una siguiente acción tuvo que ver con la convocatoria y los tiempos acordados para ello, siempre pensando en la naturaleza participativa de las asambleas, la consecuencia de las tareas anteriores definen el sentido de la asamblea; en la que el colectivo de participantes eligen democráticamente a sus representantes mediante una elección abierta.

Las lecciones que el equipo aprendió de las primeras acciones de conformación de las redes, fue la manera de cómo diseñar y ejecutar los mecanismos de sensibilización y comprensión de la tarea a emprender, de la manera como se asumen los roles así como se conducen el proceso motivacional se fue fomentando un clima más propicio de aceptación y compromiso que forman parte de las bases del enfoque de redes que se desea instalar, por otro lado una acción decisora y vital en varios casos fue la presencia de las autoridades

locales: alcalde y regidores para garantizar el apoyo y poner en la agenda pública las políticas educativas que se gestan en el contexto; la sola presencia de la autoridad edil permite generar compromisos de corresponsabilidad.

Como acción final del proceso de organización fue clave emitir con urgencia el reconocimiento oficial a través de una Resolución Directoral de la Red Educativa, esta acción dio institucionalidad que respalda la acción del coordinador y al equipo de asesores pedagógicos por niveles y otros miembros que le acompañan.

La secuencia de la ruta metodológica que se empleó en la organización y fortalecimiento de las redes e impartida mediante reuniones técnicas antes del proceso a los asistentes técnicos y especialistas de la UGEL-A para la ejecución de las jornadas de conformación de redes, se ejemplifica en la gráfica 2.

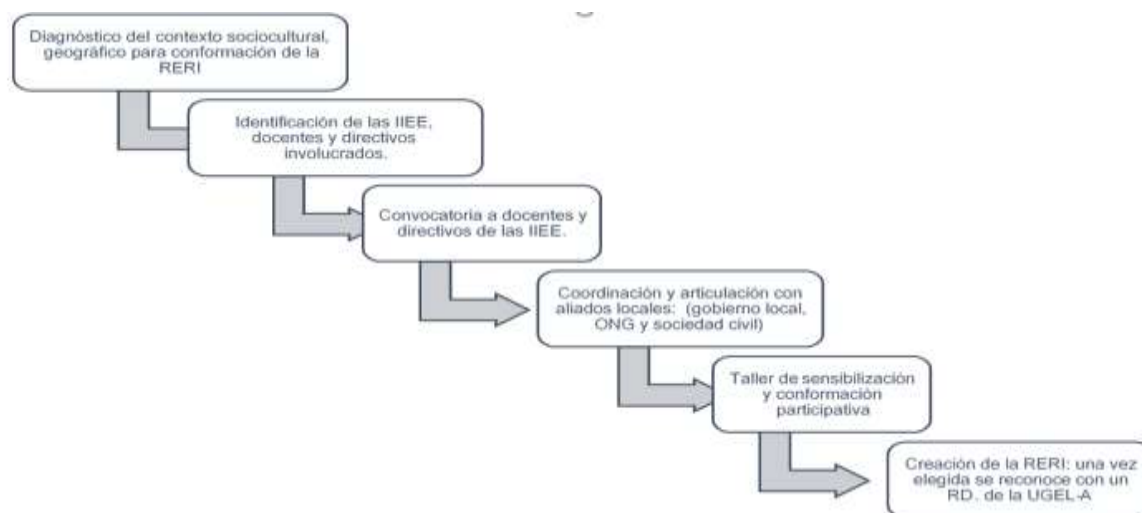


Fig. 2. Ruta metodológica para la conformación de las redes educativas. Adaptado de: Documento propuesta de organización de REDI - Paz y Esperanza.

Articulación de las iniciativas pedagógicas y de gestión escolar en torno a las REDI

Según la indagación el equipo ha asumido el compromiso y la necesidad de generar cambios educativos en las zonas de mayores brechas de calidad y bajos índices educativos, económicos, y de exclusión.

Cada una de las REDI es una particularidad a nivel de sus dinámicas internas, pero a nivel del cumplimiento de actividades y roles fueron articuladas a la instalación de las prácticas claves de la los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) en las IIEE, es decir, la apuesta de las redes estuvo fijado en la instalación de las prácticas y condiciones básicas que permitan alcanzar resultados en el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, así como la retención anual del estudiante en la institución; cuando se hace referencia a los

CGE y a las prácticas contenidas, se asume que éstas fortalecen la escuela como organización para superar sus dificultades relacionadas a la gestión del tiempo como la acción de cumplir las horas efectivas de clase, la distribución oportuna de los materiales y recursos educativos, la gestión ambiental, de los riesgos y espacios, el monitoreo permanente de la acción pedagógica del docente, así como la cultura del clima escolar y de convivencia que combinados permiten el desarrollo de la IE.

Por ello, las prácticas de los CGE convertidos en las actividades y tareas del equipo REDI estuvieron incorporados en el Plan Anual de Trabajo (PAT) de cada coordinación distrital y que el equipo consensuaba en los inicios del año escolar con los directivos integrantes de la red. Por otro lado, dentro de la propuesta también estuvo contenida un conjunto de apuestas de actividades que buscaban el desarrollo de gestión escolar, pedagógica, comunitaria en articulación a las políticas públicas locales, como los encuentros pedagógicos, pasantías, Grupos de inter-aprendizaje (GIAS), talleres, etc. todas alineadas la PAT cuyo diseño respondía a un trabajo en equipo.

Con la finalidad de monitorear los avances de la ejecución de las actividades planificadas con cierta temporalidad se fueron evaluando para observar el comportamiento y el rediseño con el objetivo de fortalecer aquellos que no eran funcionales. El impulso dinamizador para organizar las estrategias de evaluación se diseñó desde el equipo de Paz y Esperanza y la UGEL -A, en cuyas reuniones cronogramadas con periodicidad se analizaron y reflexionaron sobre la marcha de las actividades. Con miras de generar institucionalidad también en dichas jornadas se comprometió la participación del Jefe de Gestión Pedagógica de la UGEL-A, puesto que la intención al final de toda acción de intervención, es la transferencia de responsabilidades a las entidades públicas para que continúen con las propuestas.

En el siguiente gráfico se detalla en síntesis el conjunto de actividades y acciones que en torno a las redes educativas se fueron implementando en cada una de las IIEE y en los gobiernos locales beneficiarios.

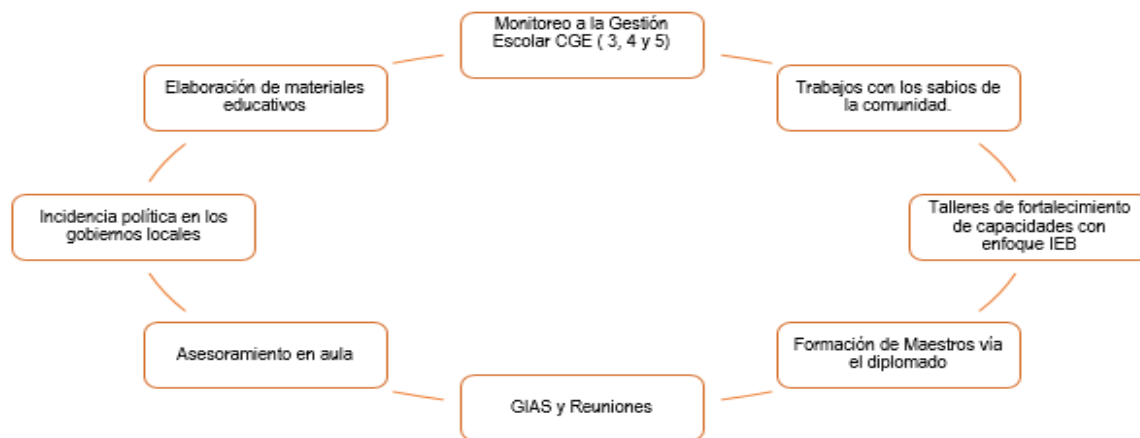


Figura 3. Propuestas y actividades impulsadas desde las REDI por los coordinadores. Fuente: Elaboración propia

Actividades desarrolladas en las REDI

La formación continua en el equipo de las REDI

A la permanente acción individual de reforzamiento profesional que cada coordinador estuvo inserto, se suman también los procesos de formación y asistencia técnica programados en las reuniones técnicas mensuales y otras convocadas por el equipo técnico en asocio con la UGEL-A, con la finalidad de mejorar las competencias técnico pedagógicas y curriculares del equipo de coordinadores. Respecto a ello, en un grupo de trabajo los coordinadores de redes indican que; con mucha frecuencia se establecía reuniones de trabajo en las que se tocaban importantes temáticas relacionados a la gestión escolar, pedagógica y comunitaria poniendo de norte la educación intercultural bilingüe, los ponentes y facilitadores fueron diversos: miembros del equipo, especialistas de UGEL-A, expertos locales, regionales e internacionales.

Una segunda premisa que fortalece el sentido de la formación en la práctica misma; fue que la gran mayoría de los coordinadores de redes estuvieron en un proceso formativo de diplomado propuesto y diseñado por el equipo de Paz y Esperanza y ejecutado por la Universidad José María Arguedas cuyas temáticas alineadas a la comprensión y prácticas interculturales crearon un cuerpo de soporte a la praxis pedagógica a nivel de asesorías en las aulas. Sobre la riqueza y la valía de dicho espacio formativo indicaba en la relatoría un coordinador aludiendo a que el diplomado marcaba un antes y después en lo que respecta a la pedagogía y tratamiento en entornos interculturales:

Los ponentes eran de calidad, muchos venidos del Ministerio de Educación otros de las universidades, las discusiones y explicaciones abrieron una comprensión más analítica, sobre la cultura andina, los saberes inmiscuidos en la práctica

cotidiana así como la interculturalidad como riqueza de los pueblos para desarrollarse y comprender a los demás; ahora puedo decir que entiendo y me pongo en lugar de los niños que a veces no aprenden cuando la enseñanza es en una lengua diferente (Américo Ccasani, coordinador de la Red de Chaccrampa - 2017- 2019)

El desarrollo de la interculturalidad en las REDI

En el trayecto de la implementación de la propuesta el equipo en su conjunto comprendió y asumió el compromiso con los ejes de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe EIB, convirtiéndose en difusores, promotores, actores en la sensibilización e implementación en las zonas de intervención; una primera tarea estuvo referida a la familiarización con las concepciones sobre la interculturalidad como cimientos del ejercicio de la práctica.

Se implementaron en tres ocasiones, diplomados de especialización en gestión de la Interculturalidad, diversos talleres, GIAS y acompañamientos para que los docentes liderados por su director implementen una educación respetando la diversidad y el contexto. En función a dichas estrategias de fortalecimiento se fue visibilizando en las IIEE y aulas ciertas acciones como la organización de los sectores o espacios de aprendizaje con equidad en el tratamiento cultural y lingüístico, con participación activa de los estudiantes y en función al desarrollo de los aprendizajes durante la ejecución de cada experiencia o proyecto pedagógico; así como la implementación de los muros de lectura con rótulos en quechua y castellano.

El proceso de enseñanza y aprendizaje está íntimamente relacionado con los aspectos de planificación, ejecución y evaluación que el docente realiza para garantizar los logros de aprendizaje. En las IIEE de las redes tanto en los niveles de inicial, primaria y secundaria focalizada se ha facilitado durante el desarrollo de las estrategias formativas, la implementación de las acciones previas a la planificación que todo docente debe efectuar para conocer el contexto social, cultural y lingüísticos por ello la elaboración de los proyectos de aprendizaje u otras unidades didácticas UD, alineadas al diagnóstico cultural, sociolingüístico y psicolingüístico.

Como evidencia se ha promovido la elaboración del calendario andino, agro, festivo y ritual como soporte de la práctica pedagógica, herramienta elaborada en los talleres y GIAS por los mismos docentes que conocen el contexto, este material fue la guía del aprendizaje, desde la planificación hasta la ejecución de los proyectos. Bajo las

situaciones significativas en torno al calendario, los estudiantes y docentes proponen actividades situadas en el contexto real y vivenciaron la experiencia de manera significativa. En los talleres de recojo de información un grupo de docentes de las redes, indican la valía del calendario. “A través de ella planificamos, ya sabemos que hacer y en torno a qué, girará la experiencia que trabajaremos durante el mes. Nos ayuda mucho el calendario, en la escuela todos los docentes tenemos como parte de nuestra ambientación, además en la escuela, en un espacio visible, se tiene una gigantografía colorida en la que está plasmado nuestro calendario comunal (Relatoría de un grupo de docentes del ámbito)”.

El calendario agro - festivo y ritual juega un rol importante en la vida de las escuelas interculturales, permite conocer el contexto cultural del estudiante; es decir es una técnica de recoger información sobre el contexto socio cultural de la comunidad, es un insumo de base para conectarse con la cultura local; por ello bajo la propuesta de una educación con pertinencia se debe necesariamente articularse a la realidad local y, a partir de ello permitir conocer el mundo global. El equipo es consciente que aún no ha logrado traspasar la frontera de articular ambas culturas con sapiencia, con lógica en la que haya respeto y diálogo con equidad de ambas culturas, aún a nivel pedagógico, cuesta a los docentes instalar en sus prácticas el diálogo cultural; en ocasiones se observa durante el trabajo pedagógico profundizar sólo el contexto local y en otras, solo el contexto global; aún el diálogo de saberes es un terreno que se debe recorrer y redibujar con mayores evidencias y prácticas desde un saber pedagógico.

Estrategias formativas implementadas en las REDI

La propuesta formativa para docentes y directivos de las redes fue planificada con mucho cuidado a partir de los diagnósticos socioeducativos y culturales que permitieron definir las necesidades prioritarias de formación, estas herramientas iniciales fueron los cimientos para el diseño de las estrategias de formación materializados en el plan de formación del Diplomado de Especialización en Interculturalidad y Gestión de la Educación, así como para la formulación de los planes formativos de los talleres masivos de capacitación, GIAS y las asesorías en el marco de los procesos de monitoreo y acompañamiento. A continuación, se detalla cada una de ellas.

Formación especializada en Interculturalidad y Gestión de la Educación

Se asume que el componente de la formación docente es la clave para la mejora de los aprendizajes escolares, Por otro lado, los diagnósticos socioeducativos hasta ese entonces

ratificaron la poca y escasa intervención del estado a través de la UGEL –A para brindar un sistema de formación acorde a las necesidades y demandas de la población docente. Por ello entre el 2015 y 2017 se han ejecutado 03 Diplomados de Especialización en temas relacionados a la Cultura Andina y Pedagogía Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe y Gestión de la Educación y finalmente en Educación Intercultural Bilingüe y Acompañamiento Pedagógico. El grupo poblacional que se atendió, fueron directores de instituciones educativas, docentes de aula, así como los especialistas y de la UGEL de Andahuaylas, Chincheros, Abancay y docentes de Redes Educativas Rurales que gestionan procesos educativos con enfoque EIB.

La estrategia de formación implementada en el diplomado de especialización fue de dos formas; a nivel presencial y semipresencial se ejecutaron 4 ciclos, con cursos modulares en el que los expertos desarrollaron los talleres-interactivos y asignaban lecturas auto formativas, cada acción tenía el propósito de desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes de los participantes. Por otro lado, se implementó los trabajos de campo o la aplicación en la acción, cuyo propósito fue desarrollar la investigación acción en la práctica misma y proponer prácticas innovadoras.

Sobre la base del trabajo de campo el participante debía sustentar sus hallazgos para la culminación exitosa. Cabe precisar que el nivel de formación recibida fue trascendental permitió a los participantes construir esquemas sustentables en el marco epistemológico y las didácticas para el desarrollo de las competencias. Esta fuerte carga académica permite al profesional desarrollar experiencias de aprendizaje comprendiendo la naturaleza del contexto, las situaciones que desencadenan el aprendizaje significativo y los supuestos que orientan la acción mediadora a nivel de las interacciones, es decir el docente y directivo manejan las bases teóricas para ejercer con sentido la práctica pedagógica.

Talleres masivos de capacitación

Para efectivizar las tareas de formación y fortalecimiento a través de talleres, siempre fue necesaria articular y dinamizar iniciativas con la UGEL-A, la forma de avanzar en esta mirada fue involucrar al coordinador a las capacitaciones anteladas y en ocasiones a participar en los eventos que la UGEL-A desarrolle. Pero también bajo el marco del plan diseñado para la intervención; al inicio del año se fueron programando eventos de desarrollo profesional, los coordinadores en asocio con el equipo de Paz y Esperanza efectivizaron en cada distrito las jornadas de capacitación articulando con las

municipalidades para el apoyo logístico. Los eventos de capacitación y actualización durante los 5 años transcurridos trataron distintas temáticas: la programación curricular, planificación, evaluación formativa, el currículo nacional, el enfoque por competencias, etc. pero siempre se fue imprimiendo lo neural de la práctica pedagógica en cada evento y eso fue instalar el tratamiento de la EIB.

La metodología o ruta lógica para los talleres formativos fueron diseñadas en asocio con la UGEL-A o con el equipo de Paz y Esperanza, a través de ellas los equipos de capacitación materializan la acción para los diferentes niveles y modalidades educativas.

En su mayoría los talleres se ejecutaron con el apoyo de los especialistas de educación, con los materiales preparados a modo de auto-instructivos en cada temática desarrollada; en todo este trajín el papel del coordinador fue la de dinamizador de todas las acciones desde la convocatoria, hasta la evaluación final del evento. También en muchas jornadas desarrolladas por el equipo se fue incorporando la propuesta EIB de la entidad de Paz y Esperanza en función a los escenarios lingüísticos, pero también usando como soporte el material producido y validado como el documento guía sobre el calendario andino agro, festivo y ritual que contenía aspectos estructurales que sugieren la práctica y la elaboración del calendario para guiar el aprendizaje del estudiante en entornos interculturales.

Los aprendizajes llevados al aula se convertía en herramienta para la interacción docente estudiante permitiendo así lo que en líneas arriba se afirma; hacer de la enseñanza un proceso interactivo entre lo que sabe el estudiante y lo que está por aprender, pero también se convertía en espacios significativos de aprendizaje haciendo que el contexto ayude a situar al estudiante a través de sus actividades que involucren su propia vivencia y cultura, la motivación interna para efectuar la tarea y el interés por resolver los retos que implican el desarrollo de la competencia.

Grupos de aprendizaje colaborativo

En la meta del equipo, así como de los coordinadores de redes y directivos de las IIEE, también estuvo la tarea de efectivizar el desarrollo de los Grupos de interaprendizaje (GIAs) colaborativo, para dar impulso al trabajo en equipo.

En este reto se ha ido provocando en los directivos y docentes la articulación entre las IIEE para diferentes propósitos, la elaboración de planificaciones curriculares con enfoque EIB, elaboración de materiales, intercambio de experiencias y otros trabajos pedagógicos, en ocasiones la dirección de la GIAs estaba a cargo del coordinador, en otra

ocasión un directivo o docente pero también algún miembro del equipo de Paz y Esperanza.

Los directivos y docentes con quienes se tuvo la oportunidad de establecer la entrevista manifestaron que las GIAs. Eran una ayuda para que puedan mejorar y superar sus dificultades, pero también era un motivo para poder compartir materiales, trabajar las programaciones. Una directora – docente de la IE de la REDI de Chaccrampa indicaba literalmente “Yo vengo trabajando ya más de 15 años, en todo este tiempo nuestro trabajo fue solitario; pero desde que la red funciona siempre fuimos provocando a reuniones de trabajo pedagógico, allí aprendemos y enseñamos, pero como las escuelas son distantes a veces es difícil juntarnos; pero cuando logramos con ayuda de Paz y Esperanza o el municipio quienes nos ponen una movilidad gestionado por el coordinador, compartimos valiosas informaciones entre los docentes: materiales, estrategias, fichas, etc. Siempre debe haber espacios para aprender de los demás. El MINEDU debe otorgar al mes un día para hacer nuestras GIAs”

Visitas de monitoreo y acompañamiento a la gestión escolar y a las prácticas pedagógicas en aula

El monitoreo y acompañamiento es una estrategia orientada a generar cambios en los actores involucrados con el desarrollo pedagógico. De esta forma, se toma como punto de partida las prácticas reales de los directores y docentes para crear espacios de reflexión y compromisos que favorezcan la mejora de la calidad educativa.

El monitoreo y acompañamiento en los marcos de la REDI busca generar en los involucrados la capacidad de reconocer sus avances, dificultades, posibilidades y proyectar nuevas formas mejoradas de desempeño. Es decir, promueve la autonomía progresiva del director y docente, así como el hábito a la reflexión continua antes y durante sobre la acción ejecutada.

Desde este enfoque, los directores y docentes son incentivados a utilizar estrategias metacognitivas y autorreguladoras que le permitan continuar aprendiendo por sí mismos. Por ello la estrategia formativa en las redes es un bucle entre el proceso de fortalecer capacidades a través la formación especializada, talleres activos y GIAs, complementados con el proceso de monitoreo y acompañamiento de las prácticas de gestión escolar y de aula.

En esta nueva mirada los coordinadores de red, efectúan durante el año un conjunto de monitoreos en articulación con los procesos de seguimiento de la UGEL-A. Durante la

visita a las IIEE por lo general la tarea estaba circunscrita a observar el funcionamiento de la escuela, apoyar al director en la tarea de gestionar los Compromisos de Gestión Escolar CGE. Como prácticas claves de la gestión, pero también en muchos casos ingresar al aula para colaborar con el docente durante las sesiones de aprendizaje, haciendo procesos de observación, apoyo a la práctica, la implementación de los espacios y sectores con enfoque EIB, y la posterior asesoría al docente en la mejora de los procesos pedagógicos y didácticos en beneficio de los estudiantes y sus aprendizajes.

En un espacio de intercambio y diálogo para la reconstrucción de esta experiencia, algunos directivos de las REDI indicaban satisfacción respecto al trabajo emprendido y afirmaban que, fue una buena ayuda el hecho de que los coordinadores liberados o sin sección efectuarán los procesos de seguimiento y monitoreo a las IIEE, puesto que en muchas acciones fueron su soporte.

Respecto a dicha situación se tiene información en el sentido de que en muchas ocasiones la creatividad del equipo REDI ha sobredimensionado incluso las propuestas iniciales, atreviéndose a generar nuevas estrategias de atención como los ocurridos en San Antonio de Cachi, donde el coordinador con su equipo de asesores pedagógicos de cada nivel emprendieron sistemas de atención más especializada, es decir cada asesor del nivel que de paso tienen la responsabilidad de atender su propia aula; generaba un plan de monitoreo a los docentes del nivel y en ella preveía que mientras ejecuta el proceso, el coordinador debía reemplazarlo en el cargo de atender el aula de la asesora.

Articulación de las iniciativas educativas de las REDI, con las políticas de los gobiernos locales

Sobre la base del diagnóstico y empoderamiento inicial del panorama de acciones que se debían articular a los gobiernos locales del ámbito, se emprendió un primer proceso para sentar las bases y condiciones; esta acción implicó en pactar reuniones de sensibilización; en esta apuesta se gestaron varias asambleas con los alcaldes de los 11 distritos con participación activa de la UGEL-A y el equipo de Paz y Esperanza; las reuniones permitieron definir acciones conjuntas y consensuadas entre los tres entes que serían los actores claves en la iniciativa.

Algunos acuerdos y compromisos de las partes fueron la dotación de las oficinas administrativas implementadas para los coordinadores cuya responsabilidad estuvo a cargo del gobierno local; la UGEL- A se comprometió a asignar un coordinador liberando de la carga horaria para que se responsabilice de las acciones de articulación entre el

gobierno local y las IIEE. Mientras al equipo de Paz y Esperanza debía emprender acciones de fortalecimiento de capacidades al equipo de las REDI; estas tareas estuvieron sujetos a cumplimientos de ciertos cronogramas para su implementación, además se fueron fijando roles más específicos como los cronogramas de atención de los coordinadores en los municipios, la elaboración del Plan Anual de Trabajo articulado a las iniciativas locales y a las actividades del PAT de la UGEL –A por otro lado, se planteó las estrategias de monitoreo para el cumplimiento de las responsabilidades asumidas por los entes. Estas tareas definidas se fueron registradas en las actas de acuerdos comunes en los que rezan con mayor detalle.

Actividades y estrategias impulsadas en las REDI en asocio con los gobiernos locales

Toda acción parte de la elaboración de los PAT consensuados y articulados, así como la presentación en el consejo edil para su aprobación. Una segunda tarea fue lograr que los coordinadores se inserten a los gobiernos locales formando parte de los comités de vigilancia de los Presupuestos Participativos Locales PPL, este espacio fue permitiendo observar el equilibrio del gasto presupuestal y la cautela de los acuerdos en función a las priorizaciones sobre todo en el campo de la educación; el involucramiento del coordinador en los estamentos de decisión fueron los soportes para que los proyectos de inversión también se ejecuten con prioridad; la muestra es extensa entre el 2015 y 2019 se ejecutaron un sin número de proyectos de inversión pública sobre todo de construcción de locales escolares.

Por otro lado la participación del coordinador en el comité de vigilancia también ha permitido que las actividades propuestas de las redes en el PAT como: la ejecución de GIAS, concursos de lectura, de razonamiento matemático, proyectos innovadores, concursos de canto o *takiyninck*, danza, poesía, juegos tradicionales, etc. tenga una participación e involucramiento activo de las municipalidades, en su gran mayoría se fueron ejecutados sin mayores dificultades presupuestarias y con masiva participación de los docentes y estudiantes de los niveles inicial, primaria, secundaria y CETPROs.

Muchas de las iniciativas innovadoras institucionales, progresivamente se fueron convirtiendo en una actividad de las REDI y trascendieron como los huertos escolares o invernaderos de cultivo de hortalizas, tuvieron eco a nivel comunal y se convirtieron en actividades prioritarias de algunas municipalidades para la mejora de la alimentación y revertir la desnutrición garantizando la seguridad alimentaria de los pueblos, instalándose como el proyecto de los invernaderos comunales.

Discusión

Las redes educativas como espacios de desarrollo educativo

Siguiendo a Hernández y Navarro (2018, p. 5), quienes en un estudio sobre las redes concluyen que estas se convierten en organizaciones que aprenden y aumentan la capacidad de mejora en equipo, mejoran la eficacia de los procesos de cambio, superan obstáculos para la innovación, entre otras. Por otro lado, Gairín y Sánchez (2011, citado por López y Navarro, 2015, p. 25), sostienen que, el desarrollo de la organización, así como las IIEE se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer y afrontar los retos de la organización; además precisan que éstas nuevas capacidades influyen directamente en el funcionamiento de la institución.

Es preciso remarcar que, en las redes educativas organizadas y fortalecidas se asumió desde el inicio, la intención, la finalidad del para qué fueron creadas dichas REDI, de hecho uno de los propósitos fue el aprendizaje entre pares, en equipos, que posibilitará la articulación de iniciativas, la colaboración, el sentido cooperación y el crecimiento profesional de todos sus miembros, esta sinergia organizacional entre sus resultados muestra diversas actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje sobre todo referidos a los logros de aprendizaje.

Por otro lado, las redes educativas por su naturaleza integradora y democrática permite la participación activa de todos los actores educativos liderados por un coordinador y eso ha ido sucediendo a lo largo de toda la experiencia. Al respecto Suxo (2013, p. 171), manifiesta que “la participación de la comunidad y las familias en la RER es fundamental en la transformación de la educación de las poblaciones originarias que tienen una lengua propia”. Además, esta acción posibilitará la implementación de propuestas pedagógicas en torno a los contextos locales y culturales.

En un estudio de Sáenz (2019, p. 81) se ha demostrado que, “el sistema educativo, en especial en áreas rurales puede cambiar su estructura, reuniendo para este fin a las pequeñas instituciones aisladas en estructuras de gestión más grandes, sin necesidad de desplazarse”. Eso es una acción demostrada en el entorno de la experiencia, puesto que los distritos en las que se implementó las redes educativas también se integró las IIEE unidocentes, multigrados a estructuras más grandes y de mejor apoyo a nivel pedagógico y administrativo. La red cobra sentido cuando a nivel interno se establece de manera sostenida el criterio de autonomía y posibilita la articulación de políticas nacionales,

regionales y locales y estas permiten que los actores de la escuela implementen coordinadamente iniciativas que generan crecimiento y desarrollo

Crecimiento profesional en interacción y mejores aprendizajes

La formación en servicio del profesorado y directivos es el motor de cambio en las redes educativas en los ámbitos de estudio. Es de clarificar que los procesos de asistencia técnica, los círculos de interaprendizaje, diplomado universitario o los monitoreo a las prácticas de gestión y en aula, crean ambientes favorables para el aprendizaje escolar. Tal indica Mariño y Traverso (2017, p. 30) al referirse a las redes; el rol del docente es clave para la mejora de la educación y junto a las redes se debe insistir en el proceso de formación inicial pero también se debe prestar atención a la formación en servicio.

Según Navarro *et al* (2017, p. 13) en las comunidades de aprendizaje colaborativo también se presta atención a las diversidades a través de proyectos inclusivos orientados a mejorar la convivencia y replantean estrategias didácticas para la diversidad, estableciendo apoyos para las necesidades de aprendizaje. Dentro de la praxis de la implementación de las redes el enfoque para las áreas rurales es la educación intercultural bilingüe y el cometido fue prestar atención a los niños, niñas y adolescentes que, por territorialidad, cultura y otras condiciones están excluidas al servicio.

Siguiendo a Salazar y Tobón (2018) quienes afirman que por los cambios sociales que experimenta el mundo; la imagen y rol del docente se ven seriamente impactados por las nuevas exigencias a las que se encuentra sometido. Por ello se exige también en nuestros contextos que el docente esté preparado para formar al ciudadano del mañana y ello tiene implicancias a nivel pedagógico y disciplinar. La constante exigencia a las entidades locales de gestión que permita contribuir en fortalecer en servicio al docente, si bien a nivel de logros de aprendizaje aún el sistema es precario se debe insistir en crear las condiciones profesionales para mejorar y potenciar.

Conclusiones

- 1. Las Redes Educativas Distritales Interculturales REDI, como espacios de desarrollo educativos y entornos de inter – aprendizaje entre los directores, docentes, padres de familia, estudiantes y autoridades locales; practican la democracia como estrategia fundamental para elegir al coordinador de la REDI; quien, a partir de la elección debe permitir, el paso a la institucionalidad con la búsqueda del reconocimiento oficial desde los órganos intermedios, de*

- esta forma construyen una estructura de horizontalidad participativa entre sus miembros, y funcionalidad para gestionar en su ámbito la temática educativa.*
2. *Las redes, como entidades que aprenden unas de otras, buscan el fortalecimiento profesional constantemente y se dan soporte técnico pedagógico con el liderazgo del coordinador distrital; en el contexto de implementación de la propuesta las escuelas solitarias, apartados en su mayoría con un solo docente, fueron reunidas en eventos masivos y periódicos para buscar las causas a los problemas educativos y resolverlos desde adentro con el aporte de sus miembros.*
 3. *Las estrategias formativas de las redes educativas como: los diplomados, talleres masivos, GIAS y monitores a las prácticas de gestión escolar y de aula; vienen a ser los modelos de formación en servicio que funcionan y tienen un potencial mecanismo para involucrar al docente, directivos y otros actores mejorando las competencias profesionales en función a sus necesidades y requerimientos del entorno cultural y lingüístico.*
 4. *El monitoreo de las prácticas de gestión escolar y de las acciones pedagógicas, por parte de los coordinadores de las redes; facilita la intervención temprana respecto a las mejoras que se deben implementar a nivel escolar; además permite generar nuevas actividades que se deben instalar para mejorar el servicio educativo durante el año escolar.*
 5. *Las redes son centros de interacción e inter-aprendizaje, para todos sus miembros, pero a la vez permiten la consecución de acuerdos para planificar las necesidades, implementar acciones pedagógicas de manera colegiada y evaluar la progresión de los aprendizajes en los periodos de tiempo de acuerdo a los contextos.*
 6. *Las redes educativas, en su tarea de involucrar a los actores, se articulan con las municipalidades distritales a fin de gestionar de manera más próxima el desarrollo educativo. Los procesos de sensibilización y la comprensión de las autoridades ediles para gestionar la educación de sus entornos, permitirá mejorar los procesos educativos en sus territorios, las redes en este punto son los órganos articulatorios entre las UGELS y los gobiernos locales generando mecanismos de soportes de ambas entidades para con las IIEE.*

Referencias bibliográficas

1. Deroncele Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331/233>
2. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
3. Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA DEL SIGLO XXI* (pp. 53-77). Madrid, España: McGraw-Hill. ISBN: 978-84-486-2434-7. <https://bit.ly/3ANOsWw>
4. Hernández, E. y Navarro, M. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *REDIE*, 20(3). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
5. López A. y Navarro J. (2015). *Compromiso y colaboración en la educación a través de las redes educativas en centros escolares*. Universidad de Sevilla.
6. Mariño, I. y Traverso, D. (2017). *Experiencia de las redes educativas rurales de fe y alegría*. Revista Tarea (95).
7. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838.
8. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174
9. Medina Zuta, P., y Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46.
10. Navarro, M. et al. (2017). *El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227033>
11. Peláez, N. (2018). *Análisis del uso horizontal de las TIC'S en los procesos creativos en el aprendizaje escolar: una perspectiva socio-constructivista*. [Tesis, Universidad Católica de Pereira].
12. Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Instituto Superior Pedagógico de La Habana.
13. Sáenz, A. (2019). Articulación de servicios educativos -Redes educativas. *Revista Ciencia, UNEMI* 12(30).
14. Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).
15. Serrano, J. y Pons M. (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Universidad de Murcia.
16. Suxo, M. (2013). Las Redes Educativas Rurales inclusivas de la diversidad peruana. *Revista ISEES*, (12).
17. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Edit. Pearson.
18. Tünnermann, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional.