

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

TÍTULO DE LA TESIS:

**Implementación de la Política en Educación Intercultural
Bilingüe a través de Redes Educativas Rurales, periodo 2011 a
2015. La experiencia de la Red Educativa Rural Huallatiri,
Puno - Perú**

Tesis para optar el grado de Magister en Gerencia Social

AUTORAS

Carreón Cuba, Nataly Yamilé

Cornejo Falcón, Elva Luz

ASESORA

Cavero Corcuera, Laura Flor

JURADO

Zegarra Quintanilla, Rita Beatriz

Tovar Samanez, María Teresa

Zeballos Velarde, Mauricio

LIMA – PERÚ

2017



RESUMEN EJECUTIVO

La presente tesis analiza la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe – EIB, a través de una de sus estrategias de intervención: las redes educativas rurales, desarrollada por el Ministerio de Educación bajo el liderazgo técnico y metodológico de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural - DIGEIBIRA.

La intervención en redes educativas rurales (y la aplicación del modelo pedagógico EIB) es considerada por el Ministerio de Educación como una importante estrategia para la atención en zonas rurales a nivel nacional; por lo que, la tesis se centra en aquellas acciones y toma de decisiones que se dan en torno a este proceso de intervención, evidenciando aquellas prácticas que generan un valor público en la implementación de la política en EIB y con particularidad en aquellas enmarcadas en el enfoque de interculturalidad, por su contribución en la articulación de procesos de desarrollo social de pueblos andinos y amazónicos del Perú.

Considerando que el desarrollo de ciertas acciones claves marca hitos en el logro de los objetivos de la política en EIB, y, con la finalidad de conocer las decisiones tomadas en torno a ésta, la investigación incide en el discurso de los principales actores involucrados que definen, lideran y ejecutan las acciones en los diferentes niveles de gestión educativa del país. De esta manera, se plantea un Estudio de Caso a partir de la experiencia de implementación de la política en EIB desde el Ministerio de Educación y articulada con la RER Huallatiri ubicada en la provincia de Moho, departamento de Puno; dejando de lado lo particular o excepcional de éste caso y más bien centrando la descripción y análisis en una comprensión holística y profunda del proceso de gestión de políticas públicas como fenómeno social; es decir, desarrollando una estrategia metodológica cualitativa.

El periodo de tiempo investigado: mediados del año 2011 a inicios del 2015, considera el corte que marca el inicio de una nueva gestión del gobierno; así también, los años que significaron un periodo de puesta en marcha de las redes

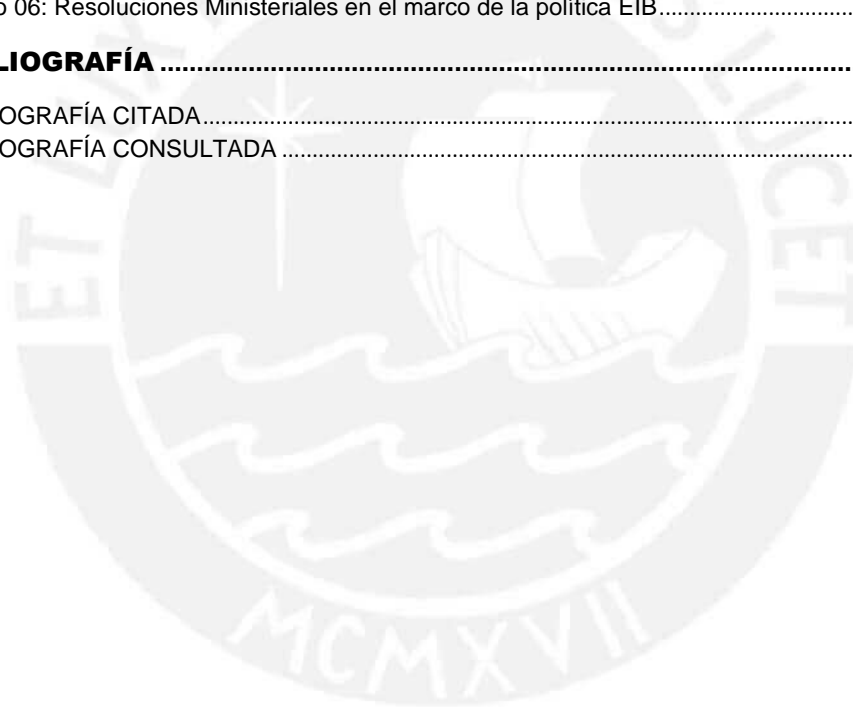
educativas rurales y las valiosas lecciones aprendidas que compilan en el 2015 con la confianza de continuar mejorando. De esta manera la fase o etapa de “creación de condiciones” en el que se despliega la puesta en marcha de la decisión política, sensibilización, involucramiento de actores involucrados y desarrollo de capacidades en la implementación de la política, es un significativo periodo de tiempo y de situaciones que resulta primordial evidenciar.

Enmarcado en los objetivos específicos de la investigación, los resultados obtenidos del trabajo de campo muestran en primer lugar que, los principales aspectos que dan soporte a la implementación de la política en EIB y la intervención en RER se enmarcan en el contexto político y sociocultural peruano, y se sustentan en la priorización y asignación presupuestal, así como la argumentación técnico-metodológico del modelo EIB. En segundo lugar, se revela el discurso de los actores directamente involucrados, quienes comparten una valoración a partir de sus vivencias y conocimientos como integrantes del MINEDU, DRE Puno, UGEL Moho y RER Huallatiri. En tercer lugar, se identifica que las acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA para intervenir en las RER fueron principalmente: aquellas ejecutadas en confluencia con otras estrategias de implementación de la política en EIB, aquellas cuya función principal es gestionar la organización y funcionamiento de las RER, y aquellas generadas para viabilizar el modelo pedagógico EIB y garantizar su sostenibilidad. Finalmente, se identifican aquellas acciones desarrolladas en la RER Huallatiri que, en articulación con la implementación de la política en EIB, se vinculan a la condición socio-cultural y lingüística de las escuelas; así también, las que trascienden la RER; otras que muestran prácticas en el trabajo de los ASPI y aquellas que exponen evidencias de avances de la implementación de la EIB.

ÍNDICE

GLOSARIO DE SIGLAS.....
AGRADECIMIENTOS.....
DEDICATORIA
INTRODUCCIÓN.....
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2. JUSTIFICACIÓN	15
1.3. OBJETIVOS	16
1.3.1. Objetivo General	16
1.3.2. Objetivos Específicos	17
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	18
2.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS	18
2.2. MARCO CONCEPTUAL	20
2.2.1. Políticas Públicas	20
2.2.2. Educación en el Perú.....	29
2.2.3. Educación Intercultural Bilingüe.....	35
2.2.4. Redes Educativas en el Perú	52
2.3. EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LAS REDES EDUCATIVAS RURALES.....	55
2.3.1. Reseña histórica de la experiencia: Punto de partida.....	55
2.3.2. Modelo educativo de la política en Educación Intercultural Bilingüe	58
2.3.3. Propuesta de redes educativas rurales bajo el modelo educativo de educación intercultural bilingüe	60
2.3.4. Documentos de gestión de la educación intercultural bilingüe.....	63
2.3.5. Situación socio-educativa de la Región Puno.....	64
2.3.6. Contexto territorial de la Red Educativa Rural Huallatiri	66
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	73
3.1. FORMA DE INVESTIGACIÓN	73
3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	73
3.3. UNIVERSO	74
3.4. UNIDAD DE ANÁLISIS.....	74
3.5. MUESTREO.....	74
3.5.1. Muestra.....	74
3.5.2. Método de muestreo.....	75
3.6. VARIABLES	76
3.7. RECOLECCIÓN DE DATOS.....	77
3.7.1. Fuentes de información.....	77
3.7.2. Técnicas e instrumentos de investigación	78
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	80
4.1. PRESENTACIÓN.....	80
4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	82

4.2.1.	Aspectos que sustentan la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales, desde el Ministerio de Educación	83
4.2.2.	Valoración de los actores involucrados en la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales.....	91
4.2.3.	Acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA-MINEDU para intervenir en redes educativas rurales, como estrategia de implementación de la política EIB	104
4.2.4.	Acciones que se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri en articulación con la implementación de la política en EIB liderada por el Ministerio de Educación	122
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES		149
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES		155
ANEXOS		157
Anexo 01: Tabla columna vertebral completa		158
Anexo 02: Tabla columna vertebral invertida completa		159
Anexo 03: Guía de entrevista semi-estructurada individual / grupal		160
Anexo 04: Entrevistas: algunos apuntes sobre la implementación de la política EIB.....		162
Anexo 05: Panel fotográfico del trabajo de campo en la RER Huallatiri		166
Anexo 06: Resoluciones Ministeriales en el marco de la política EIB.....		170
BIBLIOGRAFÍA		179
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....		179
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA		185



GLOSARIO DE SIGLAS

ASPI	Asistente de Soporte Pedagógico Intercultural
CRA	Centro de Recursos para el Aprendizaje
CONEIB	Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DRE	Dirección Regional de Educación
DEI	Dirección de Educación Intercultural
DEIB	Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe
DIGEBR	Dirección General de Educación Básica Regular
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
IE	Institución Educativa
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MINEDU	Ministerio de Educación
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCR	Proyecto Curricular Regional
PEN	Proyecto Educativo Nacional al 2021
PESEM	Plan Estratégico Sectorial Multianual
PIP	Proyectos de Inversión Pública
POI	Plan Operativo Institucional
RER	Redes Educativas Rurales
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento a Elena Burga Cabrera, Directora de la DIGEIBIRA, quien abrió las puertas del Ministerio de Educación para el estudio de la EIB en los tres niveles de gobierno y facilitó el contacto con los actores involucrados. Sus declaraciones y apoyo constituyen una invaluable contribución para la elaboración de esta tesis. Se extiende esta gratitud a todo el equipo DIGEIBIRA, en particular a Nirma Arellano, Ana María Mamani y Grimalda Quispe quienes con paciencia mostraron detalles relevantes para la investigación.

Especial reconocimiento y profundo agradecimiento al equipo de ASPI de la RER Huallatiri: Vicenta Mamani Lorenzo, José Escobar Lupaca, Sergio Onco Segura, Graciela López Nawincha, Ena Huanca Quiroz y Alfredo Pachua Mamani; por su entrega y pasión en lo que hacen, la convicción de sus planteamientos, sus principios y sobre todo el profesionalismo con el que trabajan sin dejar de lado sus raíces, sus creencias, su cultura, su idioma... sus “joyas de la EIB” como ellos mismos la denominan. Sinceras felicitaciones por el trabajo organizado y propositivo que realizan con miras a lograr los aprendizajes esperados en los niños y niñas de Moho. Sin su trabajo en la RER Huallatiri, esta tesis no existiría.

Agradecimiento a las comunidades educativas de la I.E. N° 72370 en Sullca y la I.E. N° 70634 en Collorani ubicadas en el Distrito de Hayrapata. A sus Directoras, sus docentes, madres y padres de familia, sabios de la comunidad y sobre todo a los niños y niñas que abrazan a la “visita” con la calidez de sus costumbres y la dulzura de sus cantos en Aymara. Igualmente, una mención especial al profesor Vidalio Salas, Director de la UGEL Moho y a Jhony Grande Mamani, Especialista EIB de la DRE de Puno, cuyas apreciaciones permitieron observar la gestión de la EIB en esta región. Agradecimiento también a José Vargas y Esther Huiracocha, cuyos aportes dieron elementos para una primera propuesta de proyecto de tesis.

Gracias a todos y todas por permitir que esta tesis incluya sus apreciaciones y vivencias y sobre todo por el invaluable aporte que hacen para que cada día la sociedad peruana conviva en un entorno colectivo con equidad y basado en la persona como centro del desarrollo humano.

DEDICATORIA

A mis preciosas hijas, Catalina y Micaela, por ser mí fuerza y mi motivación, por alimentar la ilusión y fe de que sí es posible cambiar el mundo.

A mi esposo Luis Felipe, por su paciencia con el tiempo robado, por acompañarme en este largo y agotador esfuerzo académico y por creer que nuestro amor puede enfrentar cualquier dificultad.

A mi madre, Belinda, quien se alegra con cada pequeño logro que obtengo, por animarme siempre con mis sueños familiares, personales y profesionales.

A mi “Ninita” Olinda, porque con su amor, desprendimiento y ejemplo de maestra de escuelita rural me enseñó a ser una persona de bien y nunca dejar de estudiar, a ponerme en el lugar del otro y a luchar por lo que es justo.

A toda mi familia, por contribuir de una u otra forma a sacar adelante mis proyectos de vida: mi hermana Sharmille, mis tías Miriam y Rosita, Chepita y Papá Isaías; y, a todos los amigos y amigas cuyos consejos permanecen en mi memoria y corazón.

- Nataly Yamilé Carreón Cuba -

A mis padres, Manuel y Lucila, que me enseñaron que la educación es un derecho humano y una llave que abre la puerta de las oportunidades del desarrollo personal y social.

A mi madre, quien fue la maestra que me enseñó a respetar y valorar la educación intercultural, y esta motivación es la que en gran medida me ha permitido no rendirme y terminar este arduo trabajo de investigación que ahora puedo compartir con la convicción de que sí es posible brindar una educación pertinente y de calidad, y, ganar así la batalla a la inequidad y discriminación en nuestro país, Perú.

A mis hijos Daniel y Fabiana, a quienes incontables veces, durante el tiempo dedicado a la elaboración de este trabajo de investigación, les quité nuestro tiempo.

- Elva Luz Cornejo Falcón -

INTRODUCCIÓN

En el marco de la planificación y puesta en marcha de las políticas públicas que se sustentan en la coyuntura social y se priorizan con dosis de voluntad política en la gestión del Estado, el impulso a la política en Educación Intercultural Bilingüe y la relevancia de intervenir en ámbitos rurales del país, especialmente en aquellos andinos y amazónicos que albergan pueblos indígenas y originarios, requiere una especial atención por la situación de inequidad que aún persiste y que limita sus oportunidades de desarrollo.

El Ministerio de Educación, a través del Vice Ministerio de Gestión Pedagógica y la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), viene implementando la política en EIB con la concepción de una visión de país vinculada a una educación con equidad, de acceso para todos/todas y con enfoque intercultural que les permita a las personas desarrollar valores y alcanzar competencias laborales, profesionales, científicas y tecnológicas; así como incrementar sus oportunidades y sobre todo mejorar su calidad de vida.

De esta manera, con la finalidad de implementar la política en EIB, la DIGEIBIRA ejecuta un conjunto de acciones orientadas a mejorar la atención educativa, entre ellas, la identificación de las instituciones educativas que deben ofrecer el servicio de EIB, la elaboración del Plan Estratégico de Educación Intercultural Bilingüe, la normalización de las lenguas, la intervención en redes educativas rurales con el modelo de escuelas EIB, la creación del CONEIB, entre otras.

Tomando en cuenta la implicancia de las decisiones políticas, técnicas y sociales que comprende la implementación de esta política, surge la importancia de evidenciar la intervención en redes educativas rurales. Desde esta perspectiva, y centrando la investigación en un estudio de caso, se busca responder sobre ¿Cómo se desarrolló la implementación de la política en educación intercultural bilingüe, durante el periodo 2011 - 2015, a través de la intervención en redes educativas rurales desde el Ministerio de Educación en la RER Huallatiri ubicada en la Provincia de Moho, Departamento de Puno?

El documento de tesis se organiza en tres partes. La primera parte presenta un resumen ejecutivo e introducción en los cuales se plasma el marco general del problema de investigación, sus objetivos y los principales hallazgos encontrados como producto de éste proceso.

En la segunda parte se estructura en seis capítulos. En el Capítulo I, se realiza el planteamiento de la investigación detallando el problema, la justificación y los objetivos. En el Capítulo II, se expone el marco teórico referencial constituido por antecedentes teóricos, marco conceptual y la experiencia analizada. En el Capítulo III, se plantea el diseño metodológico que ha seguido el proceso de investigación; mientras que, en el Capítulo IV se hace un pequeño recuento de las incidencias del trabajo de campo y además se describe y analiza los hallazgos en virtud de las variables previamente identificadas como parte del diseño de la investigación. Por último, en los Capítulos V y VI se presentan las conclusiones y recomendaciones a los que se arriba con el estudio de caso en el marco de los objetivos de investigación plateados.

Finalmente, en la tercera parte se despliegan los anexos de la investigación y el detalle de la bibliografía citada y consultada durante el proceso de investigación.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar del crecimiento económico que viene suscitándose en la última década, el Perú presenta serios problemas de inequidad que acentúa la pobreza y que se refleja en la población más vulnerable, principalmente los niños, niñas y adolescentes que viven en zonas andinas y amazónicas, los cuales, no reciben atención desde el Estado que les asegure una educación pertinente a su realidad social, cultural y lingüística, a fin de revertir la situación de desigualdad y abandono en el que se encuentran. Así, la pobreza total a pesar de haber sufrido cambios positivos en la última década, aun presenta una amplia brecha de exclusión que se acentúa en los ámbitos rurales. Así vemos que en el año 2007 la incidencia de pobreza total llegó al 30.1% en zona urbana y 74.0% en zona rural; mientras que en el año 2014 alcanzó 15.3% y 46.0% respectivamente (INEI 2015: 15).

La interrelación entre educación y pobreza es sumamente compleja pero también resulta gran potencial para la generación de cambio social; así, una educación que tenga por finalidad el desarrollo integral de la persona¹ y permita la construcción de una ciudadanía con respeto a la identidad cultural tiene la gran capacidad de incidir sobre la estratificación de la sociedad y dar movilidad a las personas, lo que, resulta una condición imprescindible en la superación de la pobreza, las desigualdades, la exclusión y la falta de integración social que se vive en países como el Perú.

En el año 2009 la cobertura de atención a la educación inicial en niños(as) de 0 a 2 años en zona urbana llegó a 66,702 matriculados(as) y en zona rural sólo a 36,272; mientras que, en niños(as) de 3 a 5 años llegó a 954,706 en zona urbana y 309,971 en zona rural. La tendencia, con respecto al logro de aprendizaje se mantiene pues según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE de ese año (tomada a estudiantes de primaria) alcanzó un nivel 2 de logro² de 28.9% en el área urbana y 11.6% en la rural en comprensión

¹ Artículo 13 de la Constitución Política del Perú (1993)

² Nivel óptimo en el que los estudiantes demuestran haber alcanzado los aprendizajes esperados.

lectora; mientras que en matemática se obtuvo 16.8% y 7.1% respectivamente (Soberón 2010: 37, 57-60).

La educación en un país culturalmente diverso como el Perú no ha logrado aún escapar del etnocentrismo³, y un 73% de la población cuyo idioma materno es diferente al castellano no participa de programas bilingües o lo que es peor ni siquiera están dentro del sistema educativo, alcanzando una tasa de conclusión de la primaria de tan sólo el 55%; así mismo, el 54% de los estudiantes indígenas y más del 84% de estudiantes indígenas amazónicos no lograron los aprendizajes esperados en cuanto a comprensión lectora en lengua originaria, sólo un reducido número de estudiantes evaluados (11.6%) ha logrado desarrollar capacidades lectoras en castellano como segunda lengua (Defensoría del Pueblo 2011: 87, 152).

De acuerdo a información estadística del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y el MINEDU, la población de niños, niñas y adolescentes que deben ser atendidos con educación pertinente a su realidad cultural a través de una Educación Intercultural Bilingüe asciende a un millón ochenta y cuatro mil (1,084,000) estudiantes, que están entre los 3 y 17 años. Estos estudiantes pertenecen, de acuerdo a la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura, a 52 pueblos indígenas que a su vez hablan 47 lenguas (de acuerdo al registro de lenguas del MINEDU). Cuatro de estas lenguas son andinas y 43 amazónicas, las mismas que pertenecen a 19 familias lingüísticas⁴ (citado en Ministerio de Educación 2014: 39).

Ante esta situación de desigualdad, en las últimas décadas se han generado políticas a favor de lograr calidad educativa en sus diferentes dimensiones, y muy particularmente -debido a la característica geográfica y socio-cultural del país- buscando garantizar el derecho de las poblaciones indígenas a un servicio educativo pertinente y de calidad. Es así que, esta búsqueda por la inclusión como propuesta desde el Estado parte con la planificación y puesta en práctica

³ *Tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales. Esta práctica está vinculada a la creencia de que la etnia propia y sus prácticas culturales son superiores a los comportamientos de otros grupos. En: <http://definicion.de/etnocentrismo/>*

⁴ *Censo Nacional 2007: XI de Población y VI de Vivienda. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Registro de IIEE EIB y EIRL del Ministerio de Educación.*

de políticas educativas que a pesar de haber sido agendadas y normadas (como es el caso de la política EIB cuyos antecedentes vienen desde la década del 70)⁵, no han sido implementadas a plenitud y de manera sostenida desde la gestión pública; sin embargo, existe una clara evolución positiva a nivel normativo, organizativo y del establecimiento de la política EIB desde el Estado.

Así, en este marco contextual la política pública educativa, en uno de los cuatro objetivos del Acuerdo Nacional, suscrito el año 2002, y referido a la Equidad y Justicia Social en su Décimo Segunda Política de Estado: el Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte⁶, evidencia la necesidad de eliminar las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, así como el fomento y afianzamiento de la educación bilingüe en un contexto intercultural (Acuerdo Nacional 2015: s/p).

Por otro lado, las políticas educativas promovidas desde el Sector Educación, y plasmadas en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN), ponen en especial relevancia las oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, los trece años de educación sin exclusiones, el aseguramiento de condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres, el fomento y apoyo de la constitución de redes escolares territoriales del desarrollo educativo local, y por supuesto, el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (Consejo Nacional de Educación 2006: 39-143).

Esta voluntad de Estado para implementar acciones que atiendan el problema se evidencia también en el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM), el cual precisa para el periodo 2012–2016, aprendizajes de calidad para todos, con mejora significativa en el logro de los aprendizajes en niños, niñas y adolescentes en zonas rurales, así como la reducción de brechas en el acceso con el fin de que niñas y niños quechuas, aymaras y amazónicos aprendan en su propia lengua y en castellano (Ministerio de Educación 2012a: 45-50).

⁵ Según el Informe Defensorial N° 152 la primera política de Educación Bilingüe se evidencia en la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley N° 19326, del 21 de marzo de 1972), durante el gobierno militar de Velasco Alvarado.

⁶ 12° Política de Estado en <http://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/ii-equidad-y-justicia-social/12-acceso-universal-a-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad-y-promocion-y-defensa-de-la-cultura-y-del-deporte/>

De esta manera, en el marco de planificación y puesta en marcha de las políticas educativas priorizadas, así como la coyuntura social y la voluntad política de la gestión estatal iniciada en el año 2011⁷, la priorización de la intervención educativa en territorios rurales del país (especialmente aquellos andinos y amazónicos) y el impulso a la EIB tiene una especial atención por ser un tema trascendental para la gestión pública del desarrollo humano. En este sentido, el MINEDU desde la DIGEIBIRA⁸, viene implementando la política en EIB con una visión de país vinculada a una educación con equidad y acceso para todos(as), buscando desarrollar en las personas capacidades y valores para su pleno desarrollo humano, así como el desarrollo de competencias que les permita incrementar sus oportunidades y mejorar su calidad de vida (Ministerio de Educación 2012a: 5-8).

Bajo este marco, la DIGEIBIRA ha venido desarrollando acciones que en su conjunto forman parte de la política EIB, algunas de las cuales son: la identificación de instituciones educativas que deben ofrecer el servicio de EIB; la elaboración del Plan Estratégico de Educación Intercultural Bilingüe; la normalización de las lenguas; la intervención en redes educativas rurales (RER) con el modelo de escuelas EIB (en algún momento conocido como Marca Perú); la creación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB); entre otras (Burga 2012: 1-6).

Tomando en cuenta la implicancia de las decisiones políticas, técnicas y sociales que comprende la implementación de la política en EIB a través de estas acciones, resulta importante evidenciar aquella acción o estrategia en la que convergen otras de las que desarrolla la DIGEIBIRA, pero sobre todo porque el proceso de su gestión hace énfasis en prácticas que materializan uno o más enfoques de la EIB y que se irradia en las diferentes instancias de gestión educativa descentralizada a través de las RER.

Así, tras un periodo de implementación de la política en EIB iniciada por la DIGEIBIRA-MINEDU en el año 2011, algunas de las RER han evidenciado una interesante práctica gerencial que aporta de manera significativa a los objetivos de ésta política, surgiendo de esta manera el interés por la manera en que se

⁷ Periodo de gobierno electo correspondiente a julio de 2011 - julio de 2016.

⁸ A partir del año 2015 la DIGEIBIR se transforma en DIGEIBIRA.

viene operando la estrategia de intervención, tomando como base de análisis la RER Huallatiri como un caso que pone en evidencia la gestión articulada del Estado. Por consiguiente, para la presente tesis se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- **Pregunta general de investigación:**

¿Cómo se desarrolló la implementación de la política en educación intercultural bilingüe, durante el periodo 2011 - 2015, a través de la intervención en redes educativas rurales, desde el Ministerio de Educación en la RER Huallatiri ubicada en la Provincia de Moho, Departamento de Puno?

- **Preguntas específicas de investigación:**

PE.1 ¿Qué aspectos sustentan la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales, desde el Ministerio de Educación?

PE.2 ¿Qué acciones desarrolló la DIGEIBIRA del Ministerio de Educación para intervenir en redes educativas rurales como estrategia de implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe?

PE.3 ¿Qué acciones se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri en el marco de la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe?

1.2. JUSTIFICACIÓN

En el marco de la política en EIB, la oportunidad de investigación que se presenta desde la gestión del Ministerio de Educación y la DIGEIBIRA resulta de suma importancia en tanto que la finalidad de las diversas estrategias puestas en marcha a partir del año 2011 para implementar esta política, se concentra en garantizar el derecho de las poblaciones indígenas a un servicio educativo pertinente, de calidad y con priorización de las zonas rurales.

Resulta significativo evidenciar aquella toma de decisiones que produjeron un despliegue de acciones resolutorias frente a la problemática educativa que requería ser cambiada; y en este sentido, la creación de las condiciones adecuadas para la implementación de la política EIB, por lo que es relevante mostrar el proceso generado, pero sin perder de vista el contexto de esta puesta en marcha.

Por otro lado, en el marco de la gerencia social, la investigación planteada es relevante por su aporte en la generación de conocimiento sobre una política pública educativa tan compleja como la EIB en tanto que la pluralidad cultural y lingüística de la realidad peruana sobre la que se yergue requiere procesos complejos a mediano y largo plazo para el logro de los objetivos integrales de ésta.

Dar respuesta a las preguntas de investigación contribuirá principalmente al conocimiento y reflexión de los actores involucrados en la intervención del modelo Educación Intercultural Bilingüe a través de las redes educativas rurales, considerando aquellas prácticas gerenciales que contribuyen a la generación de valor público en la implementación de la política pública en EIB, fundamentalmente en lo que respecta a revaloración de la “interculturalidad” como enfoque articulador de procesos de desarrollo social y sustento base de la política pública pues toma en cuenta aspectos sociales, culturales, geográficos y lingüísticos que se incorporan en los procesos de gestión educativa.

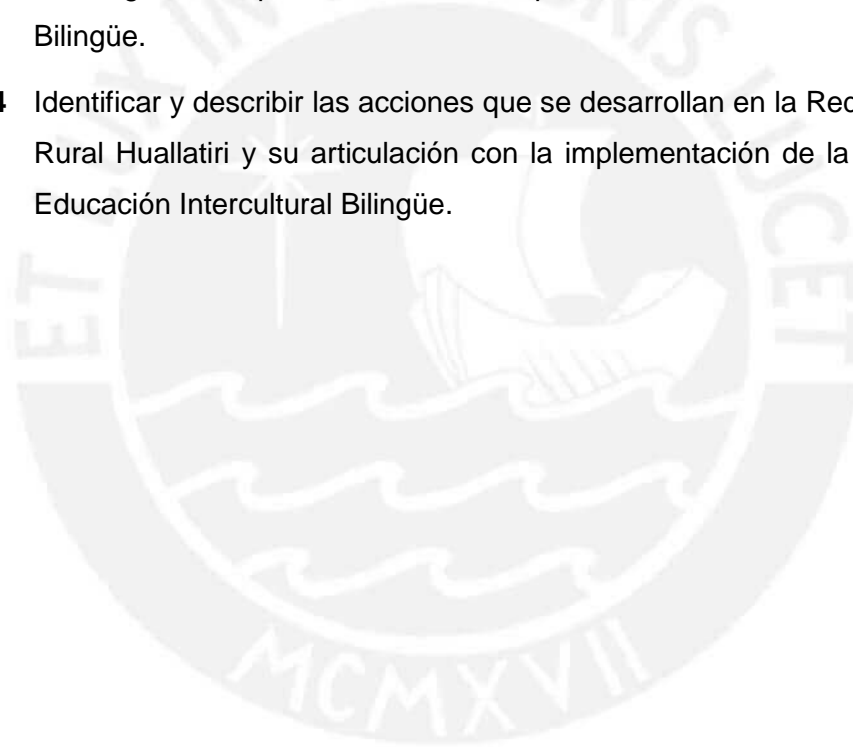
1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Describir y analizar la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de las redes educativas rurales, durante el periodo 2011 – 2015, desde el Ministerio de Educación en la RER Huallatiri ubicada en la Provincia de Moho, Departamento de Puno, Perú.

1.3.2. Objetivos Específicos

- OE.1** Identificar y describir los principales aspectos que sustentan la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales desde el Ministerio de Educación.
- OE.2** Conocer la valoración de los diferentes actores involucrados en la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales.
- OE.3** Identificar y describir las acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA del Ministerio de Educación para intervenir en redes educativas rurales como estrategia de implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe.
- OE.4** Identificar y describir las acciones que se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri y su articulación con la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe.



CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El marco teórico referencial de la presente investigación comprende tres secciones centrales: la revisión de los antecedentes de investigaciones similares desarrolladas a nivel nacional principalmente; el marco conceptual que define la línea de investigación (a partir del análisis del contexto situacional y de los aspectos conceptuales relacionado al problema a investigar); y por último la descripción y análisis de la experiencia de intervención de redes educativas rurales como estrategia de implementación de la política en EIB.

2.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los antecedentes académicos fueron seleccionados teniendo en cuenta la temática EIB, por un lado, y la implementación de políticas públicas, por otro lado. Por supuesto ambas consideraciones dentro del ámbito territorial peruano. La sinergia de ambos aspectos (explícita o no) es relevante en el marco de la presente tesis, por lo que se precisan investigaciones académicas que tratan la temática de la educación intercultural bilingüe en el Perú.

En primer lugar, el estudio denominado *“Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas”*, evidencia que las políticas de EIB en el Perú suelen implementarse sin tener el éxito esperado. Peschiera parte de la premisa de que una política de EIB no puede alcanzar sus objetivos si los actores educativos que intervienen en su implementación tienen diferentes interpretaciones de la interculturalidad en la educación, o una visión sesgada de lo que ella involucra. Los hallazgos mostraron que si bien los actores educativos tienen diferentes formas de pensar la educación intercultural (dependiendo del rol que cumplan) en las interpretaciones de los diversos actores predomina un interculturalismo funcional y una visión acrítica de la realidad (Peschiera 2011: 2).

En segundo lugar, en la investigación denominada *“El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú”*, Ordoñez sostiene que el tratamiento jurídico de la EIB permite a las comunidades nativas conservar su cultura, tradiciones y cosmovisión, pero que en el ordenamiento

constitucional no existe una disposición que regule expresamente este derecho; situación que “dificulta en mayor medida la exigibilidad jurídica” de éste. La investigadora concluye que, en el ámbito jurídico, a la EIB no se le consideraría como un derecho constitucional pues no se encuentra regulado de forma taxativa en la Constitución Peruana y por lo tanto se provoca que no se instauren los mecanismos procesales adecuados para tutelar este derecho. Esto a su vez, según la investigación, ha contribuido que los integrantes de las comunidades nativas desconozcan los medios para exigir sus derechos, y por otro lado ha permitido que el Estado relegue su obligación de protección de las comunidades nativas (Ordoñez 2013: 10, 11).

Considerando que la presente investigación contempla, entre otros aspectos, la valoración de los actores involucrados en la implementación de políticas públicas y la trascendencia de la articulación de las distintas áreas u órganos de una misma institución, a continuación se muestran dos estudios cualitativos que evidencian la generación de sinergias que contribuyen al cumplimiento de los objetivos de una política pública a partir del auto-reconocimiento de los involucrados directa e indirectamente.

En el estudio sobre *“Factores que limitan la gestión de las políticas de desarrollo económico local en la Municipalidad Provincial de Abancay en el periodo 2007-2009”*, las autoridades y funcionarios de la municipalidad identifican y describen los principales factores que limitan la gestión para implementar de manera efectiva políticas de promoción del desarrollo económico local. De esta manera, los autores centran su análisis a nivel de actitudes y comportamientos de los actores involucrados y de sus percepciones (Ramírez y Otros 2012: 5).

Por otro lado, la investigación denominada: *“Sistematización del proyecto viviendas saludables en cinco caseríos de la zona rural de Cajamarca: Lecciones aprendidas en la gestión concertada entre comunidad rural, sector salud y empresa privada”*, Araujo pone en evidencia la concertación interinstitucional como estrategia para fomentar sinergias y optimizar resultados en la implementación de la Política de Familias y Viviendas Saludables, que el Ministerio de Salud estableció a nivel nacional a partir del año 2006, con la

finalidad de incentivar estilos de vida saludables y promocionar la adecuación de las viviendas a estándares locales y regionales (Araujo 2011: 3).

2.2. MARCO CONCEPTUAL

En relación con el tema de investigación se hace necesario establecer una visión general sobre el contexto en el cual se sustenta el problema, motivo por el cual se desarrollan aspectos conceptuales centrales, así como también la experiencia de implementación de la política en EIB a través de redes educativas rurales.

2.2.1. Políticas Públicas

La democracia liberal, que surge tras la segunda guerra mundial, se legitima en términos de políticas públicas ya que a través de éstas se cristaliza la intervención del Estado en la sociedad.

En este sentido, los resultados e impacto que se aspira generar con una política pública suele evidenciarse en sus objetivos, constituyéndose en la razón de su propia existencia. E aquí la relevancia de que todo aquello que se planifique o ejecute en el marco de una política debe estar directamente evidenciado en el avance o logro de los objetivos establecidos.

Considerando lo complejo de la dinámica social, por lo general las políticas públicas se identifican según los sectores de la sociedad en los que se concentra la intervención: política educativa, política fiscal, política exterior, política de salud, entre otros, de modo que para realizar un análisis es necesario hacer un acercamiento al sector sobre el cual se diseña o implementa una política.

2.2.1.1. Acercamiento conceptual de política pública

Hacer una primera aproximación a la definición conceptual de política pública requiere desagregar el término. Ruiz López y Cadenas Ayala plantean que una *política* es “un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual (...) un curso de acción que involucra todo un conjunto complejo de decisiones y operadores”; mientras que lo *público* resulta

“un adjetivo notorio, patente, visto o salido por otros del común de la sociedad, relativo al pueblo”. Así, las **Políticas Públicas** pueden ser entendidas como acciones de gobierno que buscan la forma de dar respuesta a las diversas demandas de la sociedad, considerando entre otros aspectos, el uso estratégico de recursos que alivien problemas nacionales (Ruiz y Cadenas s/f: s/p).

Las políticas públicas pueden ser definidas también como un “conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (citado en Defensoría del Pueblo 2011: 73). Cabe precisar, según considera Maingon, que la política pública se dirige a un sector mayoritario de la población y puede involucrar no sólo acciones, sino también omisiones respecto de asuntos de interés para determinados actores (citado en Satriano 2006: 65).

Como una forma de reducir el gasto público por parte del Estado surge la **focalización** e implica selectividad en los objetos de las políticas públicas. Esta respuesta ante recursos limitados y plazos de tiempo determinados suele priorizarse la atención de servicios vinculada a una distribución geográfica del gasto (lo que para algunos redundaría en un mejor financiamiento de las necesidades). Otra consideración utilizada es que la focalización permite que el sector público se concentrase en acciones dirigidas a los más necesitados, independiente del presupuesto disponible. De esta manera, según manifiesta Cecilia Satriano:

Grupos destinatarios se agrupan según criterios de vulnerabilidad o criticidad y se califican por grupos étnicos o sociales (...) En la actualidad, los necesitados de asistencia por parte del Estado no son una minoría, sino altas proporciones de población, por lo cual la selección de beneficiarios se delimita técnicamente (...) Como metodología, la focalización se aplica en casos que requieran complementar y corregir los déficit de políticas sociales o públicas, y permite lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos (Satriano 2006: 67, 68).

Con el avance sobre el estudio y definición de las políticas públicas, se ha construido también -haciendo un símil comparativo con los programas y proyectos- un **ciclo de vida de las políticas y fases por las cuales este**

complejo proceso suele pasar. Al respecto existen posiciones particulares de diversos autores que además de diferir en la cantidad de fases o etapas, hacen incidencia en algunas de ellas con variaciones conceptuales.

Según Charles Lindblom este ciclo de vida consiste en tres fases: 1) el establecimiento de la agenda pública, o *agendación*; 2) el diseño de estrategias; 3) la implementación de programas públicos y 4) la evaluación de lo realizado (citado en Alza 2013: s/p).

Por otro lado, para Leticia Delgado las principales fases del ciclo de las políticas públicas son cinco: 1) la identificación y definición de problemas; 2) la formulación de políticas; 3) la adopción de la decisión; 4) la implantación; 5) la evaluación. Un aspecto particular de este planteamiento es la Fase de Adopción de la Decisión, la cual está exclusivamente en manos de uno o varios decisores públicos y considera que una política será determinada pública sólo si ésta emana de una autoridad pública; a diferencia de la Fase de Implantación que puede quedar parcialmente en manos de actores que no son una autoridad pública (Delgado 2009: 5-9).

Considerando ambos planteamientos, la tesis asume cuatro fases o etapas primordiales por las que transita una política en la esfera pública:

- 1) Determinación del problema en agenda pública.
- 2) Diseño y planeación de la política.
- 3) Implementación de la política a través de programas, proyectos o acciones en el marco de la gestión del Estado.
- 4) Evaluación de los resultados logrados con la política.

Cada una de estas fases son interdependientes, por lo que un cambio en cualquiera de ellas afecta necesariamente a las siguientes. Por otro lado, si bien estas fases son evidentes en su estructura, la línea divisoria entre cada una de ellas no es fija, lo cual le otorga un carácter de complejidad como proceso, que más que lineal y ordenado, es un proceso de retroalimentación constante que no concluye con la evaluación de resultados, sino que puede generar una nueva definición del problema.

2.2.1.2. Implementación de políticas públicas

El término *implementación* y su concepto son introducidos por Wildavsky y Pressman en 1973 con la finalidad de pasar de la teoría a la práctica y generar resultados importantes. Por otro lado, Barret y Fudge en 1981 lo consideran “como un continuum de elaboración y acción en el cual tiene lugar un proceso negociador entre aquellos que quieren llevar la política a la práctica y aquellos de los que depende la acción” (citado en Ruiz y Cadenas s/f: s/p).

El significado básico del término “implementación” se refiere a los verbos: llevar a cabo, efectuar, realizar, cumplir, culminar, completar, etc.; lo cual denota la acción que se ejerce sobre un objeto con el fin de dotarlo de todos los elementos necesarios para que llegue a su culminación. Por otro lado, la “política” resulta “una declaración de intenciones”, “una declaración general de metas y objetivos”, pero factible de suponerse como el “comportamiento actual”, “la meta y su actual cumplimiento”. Entre el extremo de un concepto: “declaración de intenciones” (anterior a toda acción) y el otro extremo: “declaración de resultados” (posterior a toda acción) existe un espacio intermedio relacionado con el conjunto de acciones que transformaron las intenciones en resultados observables; así, el actuar es: acto de implementar (Aguilar 1993: 41-44)⁹.

Según Leticia Delgado, la fase de implementación comienza una vez adoptada la decisión y “comprende todas las actividades y procesos desarrollados hasta que aparecen los efectos asociados con la intervención pública en cuestión”, es decir, inicia con la puesta en marcha o ejecución de la política a través de una secuencia programada de acciones e involucramiento de actores, operaciones técnicas y procesos administrativos. De esta manera resulta un proceso de gran complejidad con dos variables importantes a considerar: la intervención de múltiples actores (cada uno de ellos con sus propias perspectivas, actitudes e intereses y cuyo grado de compromiso con los objetivos del proceso puede ser variado); y, la convivencia de múltiples “puntos de decisión” cada vez que se requiere un acto de acuerdo para que la acción siga adelante, y de “puntos muertos” cada vez que se requiere que un actor en particular por separado dé su aprobación (Delgado 2009: 8-9).

⁹ Comillas propias del autor.

Por otro lado, Lahera manifiesta que “la implementación es el conjunto deliberado y secuencial de actividades del gobierno orientadas al logro de los propósitos y objetivos de la política, articulados en declaraciones oficiales de política”, por lo que, la economía, política y la técnica de gobernar deberían basarse en un enfoque de políticas públicas. Reconoce que el problema va más allá de qué políticas públicas sean “correctas” o adecuadas y más bien recae sobre la “capacidad de implementación” de éstas, existiendo una marcada diferencia entre lo propuesto y lo logrado. Así, optar por una política no garantiza necesariamente su implementación, por lo que, transitar del “qué hacer” al “cómo hacerlo” puede depender de la voluntad política de líderes determinados a hacer un cambio e incluso del apoyo sostenido de la opinión pública. Por lo tanto, la capacidad de implementación debe ser un proceso selectivo que delimite lo que requiera mejora, eligiendo los cambios en torno a aquellas políticas que son prioritarias e incidiendo más allá de la operatividad (Lahera s/f: 1-2).

La problemática evidenciada por Lahera, es compartida por Aguilar, quien sostiene que las políticas fracasadas son consecuencia, en parte por errores de diseño y por defectos de implementación. Desde el momento en que se pone en ejecución una política pública, se generan también muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses, operaciones y decisiones, cargas de trabajo y responsabilidades, las que en su conjunto hacen que el proceso se torne muy complejo y conflictivo, resultando casi imposible encontrar una fórmula de gestión que integre las diferencias y configure una acción colectiva efectiva (Aguilar 1993: 16-17).

Los primeros estudios norteamericanos sobre la implementación de las políticas públicas, en los años 60 fueron poco optimistas y afirmaban que incluso la política mejor diseñada no puede sobrevivir a su propio proceso porque arrastra una inexistente o defectuosa implementación; por lo tanto, el éxito no solo depende del diseño o planeación. Así, “la implementación” cobra mayor protagonismo y deja de lado el planteamiento de que el momento de “la decisión” es el paso sustantivo y determinante para el éxito de la política. De esta manera los estudios realizados evidencian que **“más allá del diseño está la implementación de la decisión (...) más allá del presidente y de la legislatura está la compleja red de organizaciones públicas, con sus**

intereses y sus hábitos, que se encargan de transformar las decisiones en hechos efectivos” (Aguilar 1993: 31-35).

Retomando a la propuesta de Pressman y Wildavsky, la política se formalizaría una como teoría causal y por lo tanto se presenta como "una cadena causal entre las condiciones iniciales y las futuras consecuencias: si X, entonces Y" (citado por Aguilar 1993: 44). De esta manera, **la “declaración de intenciones” comienza a aterrizar al mundo real cuando se dan las “condiciones iniciales” que desatan el proceso de causación.**

Cabe precisar, en virtud de lo mencionado por Aguilar, que estas condiciones pueden ser: *el conceso* en torno a los objetivos de la política (y por consiguiente a los resultados que quiere lograr) y por otro lado el consenso en torno a los recursos e instrumentos a utilizar para producir el resultado esperado. Así, entre ambas ideas el proceso que permitiría pasar del X a Y será el consenso en torno a la “estrategia de intervención”.

En este marco, las condiciones iniciales van a determinar la estrategia y la capacidad productiva del conjunto de acciones, lo que significa que sólo aquellas acciones coherentes con una determinada estrategia (orientación, recursos e instrumentos según Aguilar) son las que se podrán desarrollar para alcanzar el acontecimiento esperado por la política. De esta manera, la “implementación será precisamente el conjunto de las acciones a encontrar, diseñar, llevar a cabo y concatenar que, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, se considera tendrán como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido”. En otras palabras, siguiendo el esquema se asume que “la implementación consiste en la capacidad de realizar las consecuencias previstas después de que las condiciones iniciales han sido cumplidas...” (Aguilar 1993: 45).

Bajo la lógica del ciclo de vida de la política pública, las “condiciones iniciales” planteadas por Pressman y Wildavsky estarían vinculadas de cierta forma a las fases previas de: “Determinación del problema en agenda pública” y “Diseño o planeación de la política”; sin embargo, en el proceso empírico de implementación de la política las fases o etapas se superponen, por lo que el

límite resulta difícil demarcar. Esto se debe principalmente a que implementar la política pública implica poner en marcha un evento final del proceso causal, bajo ciertas condiciones iniciales, y continuado por el conjunto de acciones de implementación que forman una cadena.

Pasar del “dicho al hecho”, convertir un deseo en una realidad o convertir un enunciado mental (legislación, plan o programa de gobierno) en un curso de acción efectivo evidencia la importancia que tiene el proceso de implementación de una política pública, asumiendo hipotéticamente que las fases previas se dan sin inconsistencias, ni ambigüedades, ni oposiciones u otros problemas que incidan negativamente en la realización de la política como tal; y por lo tanto cualquier “defecto de implementación no sería la falla en la puesta en marcha sino en la incapacidad de seguir adelante [...] de forjar los eslabones siguientes de la cadena causal, de modo que se consigan los resultados deseados” (Aguilar 1993: 46)

2.2.1.3. Los actores en las políticas públicas

La implementación de políticas públicas, entendida como una secuencia programada de acciones, implica la intervención de muchos actores y muchas operaciones, tanto individuales como colectivas (Aguilar 1993: 46).

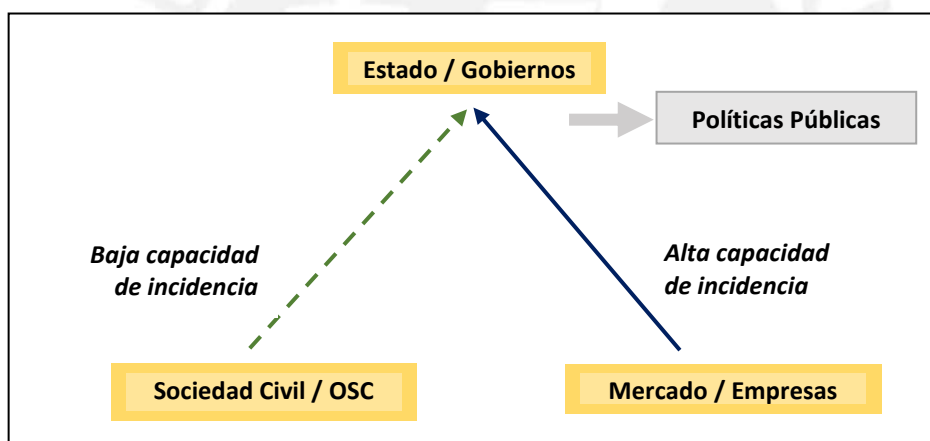
Esta concatenación de decisiones y acciones, intencionalmente coherentes y articuladas, son tomadas por diferentes actores, públicos y ocasionalmente privados; lo cual da lugar a actos formales que tienden a modificar el comportamiento de los grupos sociales que originan el problema colectivo (grupos-objetivo) a favor de los grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema (beneficiarios finales). De esta manera:

Todo individuo o grupo social vinculado con el problema colectivo que origina la política pública debe considerarse actor potencial del “espacio” de la mencionada política, aun si (momentáneamente) es incapaz de emprender acciones concretas durante una o varias de las fases de una intervención pública (...). La pasividad de un actor –ya sea voluntaria o resultado de una carencia de recursos o de falta de conciencia de determinadas consecuencias de la política– constituye un factor explicativo de la selección de determinada política frente a otras posibles (Knoepfel 2007: 12).

Es importante resaltar que la identificación y determinación de los actores involucrados en el ciclo de vida de las políticas públicas, puede tener variantes según la institución o autor que lo conceptualiza. Por ejemplo, CEPAL identifica dos grandes grupos de actores: el Estado (Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y los otros actores como partidos políticos, medios de comunicación, sociedad civil, academia, beneficiarios, etc. (Winchester 2011: 22).

Los autores Ruiz y Cadenas mencionan que los actores que intervienen en una política pública son tres y forman un triángulo basado en la capacidad de incidencia de éstos sobre uno de ellos, el que tiene el poder de agendar y ejecutar una política: el Estado (Ruiz y Cadenas s/f: s/p), tal como se muestra a continuación:

Gráfico N° 1: Actores involucrados según capacidad de incidencia



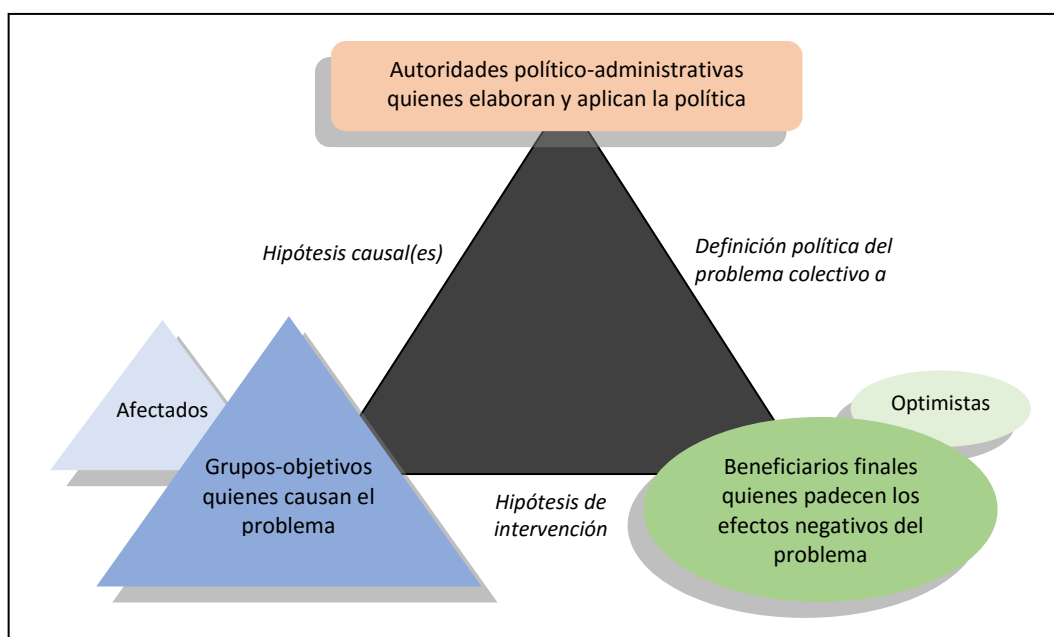
Fuente: RUIZ LÓPEZ, Domingo y Carlos Eduardo CADENAS AYALA. ¿Qué es una Política Pública?

Los *actores públicos* se enmarcan en el arreglo político-administrativo y una responsabilidad pública que ejerce un control gubernamental directo de los mismos; mientras que el comportamiento de los *grupos-objetivo* se considera, políticamente, la causa (in) directa del problema colectivo que la política pública intenta resolver (en consecuencia, las decisiones y acciones de estos actores son/serán objeto de una intervención concreta del Estado); por otro lado, los *beneficiarios finales* padecen los efectos negativos del problema y pueden esperar, como resultado de la ejecución eficaz de la política pública, una (eventual) mejoría de su condición (Knoepfel 2007: 14-16).

De esta manera, una forma distinta pero interesante de plantear el involucramiento de los actores se da a partir de la propuesta de Knoepfel, Larrue, Varone e Hinojosa, los cuales hacen un análisis de las políticas públicas centrado en los actores y su conducta individual y colectiva frente al problema y la política en cuestión. Así, a continuación, se grafica el relacionamiento de actores involucrados en la implementación de una política pública:

Gráfico N° 2: Actores de una política pública según su relacionamiento





Fuente: KNOEPFEL, Peter y otros. *Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo*.

2.2.2. Educación en el Perú

Un elemento importante que se vincula a la calidad de vida y el desarrollo social de un país, es la situación social de la pobreza (entendiendo esta última también como la carencia de oportunidades), la cual se mide principalmente a través de la calidad educativa y su relación con los logros de aprendizaje alcanzados.

La educación en el ámbito rural peruano, y especialmente la Educación Intercultural Bilingüe, tienen un atraso de décadas que repercute negativamente en la calidad de vida y el desarrollo socio económico del país, que se evidencia en la carencia de oportunidades y los indicadores de pobreza que se mencionan líneas abajo.

Hacer un análisis sobre la educación en el Perú requiere revisar la situación de la pobreza (ya que éste es uno de los indicadores usados para medir el nivel de calidad de vida de la población), haciendo énfasis en la situación urbana y rural.

A simple vista pareciera haber mejores niveles de vida, mayor poder adquisitivo y capacidad de gasto, sin embargo, según los datos proporcionados por el INEI en el año 2010, el 31,3% de la población del país se encontraba en situación de pobreza, es decir, 31 personas de cada 100, tenían un nivel de gasto inferior al costo de la canasta básica de consumo compuesto por alimentos y no alimentos. Claro que al observar los datos al 2001, esto no resulta tan alarmante ya que al IV trimestre de ese año, la pobreza llegó al 54.8%. (INEI 2011: 35-40).

Basándonos en estos ejemplos, se evidencia que la pobreza general ha evolucionado de modo positivo en estos últimos diez años; sin embargo, hay una diferencia muy profunda a nivel de ámbitos geográficos urbanos y rurales. La incidencia de la *pobreza total* llegó en el 2001 a 42% y 78.4% según área de residencia urbana y rural respectivamente; en el 2010 al 19.1% para área urbana y 54.2% para área rural; mientras que la *pobreza extrema* al 2001 alcanzó el 9.9%, según área de residencia urbana, versus el 51.3% para área de residencia rural, y para el 2010 llegó a 2.5% y 23.3% respectivamente (INEI 2011: 35-40).

2.2.2.1. Principales indicadores educativos

Si bien es cierto que la situación educativa en el Perú ha ido cambiando favorablemente, aún persiste una marcada diferencia entre los resultados obtenidos en ámbitos rurales de los urbanos, con especial énfasis en la situación de pobreza que atraviesan.

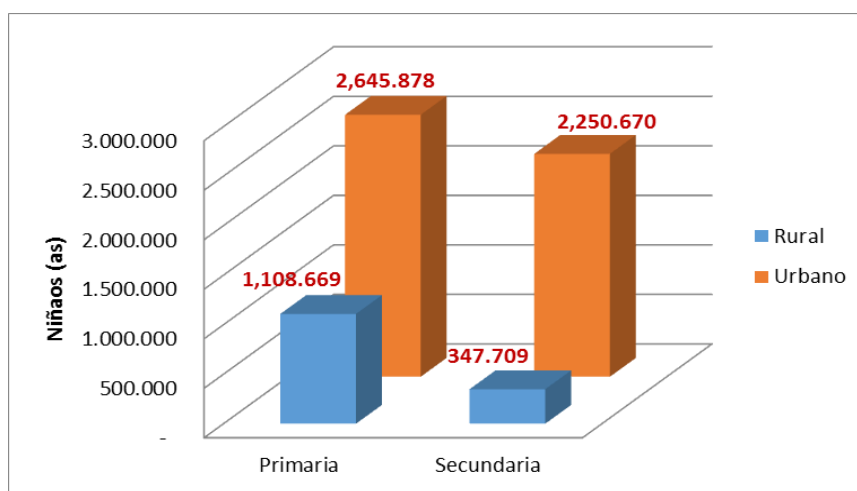
Una de las dimensiones claves que fortalece la inequidad social y la pobreza es la falta de **acceso a bienes y servicios públicos educativos** de calidad, como así se evidencia en el Marco Social Multianual 2009-2011:

- Entre los pobres extremos, el analfabetismo es casi 20% frente a 8% entre los no pobres.
- La cobertura de la educación inicial entre los pobres es la mitad (30%) de la de los no pobres.
- El atraso escolar, medido por el número de menores de 12 años que aún no terminan primaria, es del 60% entre los pobres y del 25% entre los no pobres; mientras que el 88% de los pobres extremos no ha terminado la secundaria a los 17 años, cifra que entre los no pobres es menor a 40%.
- La asistencia a instituciones de educación inicial fue permanente en el 43.5% de los menores de 3 años de hogares en pobreza extrema, a diferencia del 76% de los menores no pobres; y, sólo 75% de adolescentes entre 12 a 16 años en pobreza extrema asiste a una institución educativa secundaria frente a casi 92% de los adolescentes no pobres.
(PCM 2008: 17).

La **cobertura**¹⁰ de la educación para el 2009, según nivel educativo por área geográfica es bastante diferenciada: para Inicial Ciclo I (0-2 años) en zona urbana llegó a 66,702 mientras que en zona rural llegó a 36,272; Inicial Ciclo II (3-5 años) en zona urbana llegó a 954,706 mientras que en zona rural llegó a 309,971; Primaria en zona urbana llegó a 2,645,878 mientras que en zona rural llegó a 1,108,669; y Secundaria en zona urbana llegó a 2,250,670 mientras que en zona rural llegó a 347,709 (Soberón 2010: 37). En términos generales la zona rural tuvo un aproximado de 50% menos cobertura del servicio educativo que la urbana, como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 3: Educación cobertura – 2009

¹⁰ Indicador que hace referencia a la proporción de alumnos atendidos en un nivel educativo con respecto a la demanda.



Fuente: Elaboración propia en base a Soberón 2010

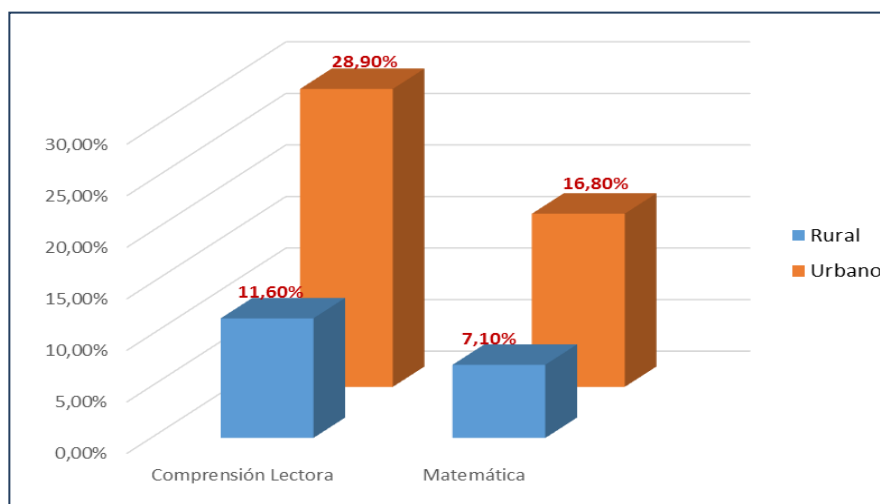
Por otro lado, en cuanto a **logros de aprendizaje**, la brecha entre lo rural y urbano sigue similar tendencia como se logra evidenciar con los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)¹¹ para el 2009 y 2010 en comprensión lectora y matemática, según la cual se obtuvo un nivel de logro¹² mayor en áreas urbanas (Soberón 2010: 57-60).

Los evaluados fueron los estudiantes de segundo grado de primaria de instituciones educativas con cinco o más alumnos, excluyendo a las instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los campos temáticos evaluados fueron Comunicación (comprensión lectora) y Matemática (uso de los números y operaciones para resolver problemas), alcanzando una cobertura de evaluación del 90% de las instituciones educativas y del 81% de los estudiantes. A modo de referencia, a continuación, se muestran los resultados alcanzados en el Nivel de Logro de Aprendizaje 2:

Gráfico N° 4: Logro de Aprendizaje - Nivel 2 - 2009

¹¹ Esta medición es llevada a cabo por el Ministerio de Educación.

¹² Estudiantes son clasificados en tres niveles de logro educativo: Nivel 2: Estudiantes que, al finalizar el grado, lograron los aprendizajes esperados; Nivel 1: Estudiantes que, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados, pero están en proceso de lograrlo; Debajo del Nivel 1: Estudiantes que, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados.



Fuente: Elaboración propia en base a Soberón 2010

2.2.2.2. Instancias de gestión educativa descentralizada en Perú

La articulación intersectorial en el Estado se da en todos los ámbitos de la gestión descentralizada del sistema educativo, por lo que la Ley N° 28044, Ley General de Educación, en su artículo 64°, precisa y describe cuatro instancias de gestión educativa descentralizada a través de las cuales se gestiona el servicio educativo en el país:

- a) **Institución Educativa (IE):** Es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo peruano. Aquí se hace efectiva la prestación del servicio educativo con la finalidad de lograr los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. Principalmente organiza, conduce y evalúa sus

procesos de gestión institucional y pedagógica; promueve el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad (Congreso de la República 2003).

b) Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL): Es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional y tiene autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es una provincia; sin embargo, puede variar por razones de dinámica social, afinidad geográfica, cultural o económica y facilidades de comunicación y acceso. Entre sus principales funciones está el contribuir a la formulación de la política educativa regional y nacional; regular y supervisar las actividades y servicios que brindan las IE, preservando su autonomía institucional; promover la formación y funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción; entre otros (Congreso de la República 2003).

c) Dirección Regional de Educación (DRE): Es un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el departamento. Su finalidad es promover la educación, cultura, deporte, recreación, ciencia y tecnología; así como, asegurar el servicio educativo con calidad y equidad en todo su ámbito de su jurisdicción, coordinando con las UGEL y convocando la participación de diferentes actores sociales.

La DRE tiene una relación técnico-normativa directa con el MINEDU y autoriza, en coordinación con las UGEL, el funcionamiento de las I.E (públicas y privadas); formula, ejecuta y evalúa el presupuesto educativo de la región en coordinación con las UGEL; e entre otros (Congreso de la República 2003).

d) Ministerio de Educación: Esta cuarta instancia es el órgano de Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, recreación y deporte en concordancia con la política general del Estado. Como órgano rector de las políticas educativas nacionales, ejerce su rectoría a través de la coordinación y articulación intergubernamental

con los otros dos niveles de gobierno. Algunas de sus principales funciones son:

- Definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional y establecer políticas específicas de equidad.
- Organizar programas especiales de apoyo al servicio educativo que sirvan para compensar las desigualdades y lograr equidad en el acceso, procesos y resultados educativos.

(Congreso de la República 2003)

2.2.3. Educación Intercultural Bilingüe

2.2.3.1. Una aproximación conceptual a la Educación Intercultural Bilingüe

Desde un enfoque de derechos, se define la EIB como “un derecho fundamental de los pueblos indígenas, reconocido tanto en la legislación nacional como en la internacional y fundamentado en la premisa de la plena participación de los derechos a la lengua y a la identidad étnica y cultural durante el proceso de enseñanza, así como en el deber de reconocer la pluralidad étnica y cultural como atributo positivo para el aprendizaje en una sociedad” (Defensoría del Pueblo 2011: 23).

De esta manera, la EIB conjuga el uso de la lengua “materna” y del idioma nacional como base, pero de forma permanente y sistemática, partiendo de la valoración de la identidad cultural y el conocimiento e identificación de la propia historia y realidad, a fin de que el estudiante comprenda, respete y se desenvuelva sin dificultad en contextos culturales similares e incluso diferentes.

2.2.3.2. Política pública en educación intercultural bilingüe en el Perú

En torno a la EIB, la política pública sectorial desde el Estado peruano busca garantizar a las poblaciones el derecho que tienen a recibir un servicio educativo pertinente y de calidad. En este sentido, independientemente de los resultados obtenidos en torno al problema educativo, existe una clara evolución positiva a nivel normativo, del establecimiento de la política EIB, a nivel de la gestión y organización del Estado.

La primera política relacionada a la EIB se generó en torno a la necesidad de una educación bilingüe, por lo que en 1972 se promulga la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley N° 19326), con lo cual Perú se posiciona a la vanguardia de la EIB en Sudamérica. De esta manera, “por primera vez el Estado reconocía la realidad multilingüe de nuestro país y consideraba que la educación bilingüe permitiría la revalorización de las culturas hasta entonces marginadas” (Defensoría del Pueblo 2011: 74)

A partir de esa fecha, la implementación de la política fue frenándose principalmente debido a cambios políticos y aunque el Estado no dejó de atender la EIB, fue somera y en ocasiones discontinuada. Por otro lado, hasta la fecha las iniciativas en torno a la EIB han sido principalmente abordadas por ONGs, con financiamiento de la cooperación internacional, pero no han sido sostenibles en su transferencia al Estado (Ministerio de Educación 2013: 23).

La política en EIB se materializa principalmente en documentos normativos y de planificación/gestión que el Estado ha generado en las últimas cuatro décadas, y en los cuales se plasman lineamientos, objetivos y estrategias que permiten atender la problemática educativa del país.

En este sentido es importante mostrar la evolución de la política EIB a lo largo de los años, así como los principales instrumentos normativos estatales como leyes, resoluciones y otros similares, que se han generado como producto de las acciones en torno a ella; por lo tanto, a continuación, se presenta un cuadro resumen de los principales hitos temporales y documentales que sistematiza cronológicamente la evolución de la política EIB en el Perú:

Cuadro N° 1: Desarrollo de la política EIB en el Perú

DOCUMENTO O ACCIÓN	LINEAMIENTOS, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS
Decreto Ley N° 19326, Ley de Reforma Educativa	Expresa la necesidad de la educación bilingüe, velando por la preservación y desarrollo de las diversas lenguas en el país, que constituyen un vehículo de educación.
Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB)	En su tercer lineamiento consignaba: “Como parte integral del proceso educativo peruano, la Educación Bilingüe se dirige a la formación de una conciencia crítica de las relaciones entre los miembros de cada comunidad, entre ella y las otras comunidades, como base de una solidaridad nacional. En las comunidades que se encuentren en un acelerado proceso de cambio

DOCUMENTO O ACCIÓN	LINEAMIENTOS, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS
	cultural la educación que respete las formas de la cultura propia permitirá a cada comunidad un acercamiento más libre y selectivo a conductas nuevas. En consecuencia, la Educación Bilingüe se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país en términos de igualdad”.
Decreto Ley N° 21156	El Estado reconoce el quechua como lengua oficial.
Constitución Política del Perú	En su artículo 35 establecía: “El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua”. De acuerdo a la citada disposición constitucional, se mantenía en el marco de los modelos de educación bilingüe de transición (solo en educación primaria), y circunscrita a los niños indígenas con lengua materna indígena, y no se hacía ninguna referencia a la diversidad cultural.
Ley N° 23384, Ley General de Educación	En su artículo 40 prescribía: “En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna”.
Resolución Ministerial N° 1218-85-ED	Se oficializan los alfabetos quechua y aymara.
Creación de la Dirección de Educación Bilingüe	Como parte de la estructura orgánica del Ministerio de Educación.
Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI)	Concibe a Educación Bilingüe Intercultural como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura.
Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural	Presenta avances respecto a la concepción de interculturalidad, no es concebida exclusivamente para las poblaciones indígenas.
Desactivación de la Dirección de Educación Bilingüe	Reforma educativa propuesta por el Banco Mundial, la presión internacional obligó al sistema educativo a implementar un programa de educación bilingüe intercultural.
Constitución Política del Perú	Establece la obligación del Estado de fomentar la educación bilingüe e intercultural, según las características de los pueblos indígenas, la cual debe preservar las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país.
Se abre la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI)	Constituye un órgano dependiente de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) y se le asignó la tarea de diversificar el currículo de educación primaria.
Ley N° 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural	Contempla la obligación del MINEDU de diseñar el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y modalidades de educación nacional con la

DOCUMENTO O ACCIÓN	LINEAMIENTOS, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS
	<p>participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en los que les corresponda.</p> <p>El MINEDU, como ente rector en políticas educativas, está obligado a promover la elaboración y aplicación de planes de estudio y contenidos curriculares que reflejen la pluralidad étnica y cultural de la nación en todos los niveles educativos.</p>
<p>Creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI)</p>	<p>Pasó de Unidad a Dirección Nacional. Se ampliaba la capacidad de intervención al pasar de unidad dependiente de educación inicial y primaria a Dirección Nacional.</p>
<p>Ley N° 28044, Ley General de Educación</p>	<p>La educación bilingüe intercultural debe ofrecerse en todo el sistema educativo. Entre otros, garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos, así como, la obligación de los docentes de dominar la lengua originaria de la zona donde laboran.</p>
<p>Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural</p>	<p>Aprobados por la R. D. N° 175-2005-ED, y establece tres objetivos: (i) Mejorar la calidad educativa de todos los educandos peruanos, desde una perspectiva de respeto y aceptación positiva y creativa de la diversidad cultural y lingüística del país, como base para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano; (ii) Promover, tanto en el nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas, del castellano y de las lenguas extranjeras; y, (iii) Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes, conocimientos, valores y prácticas de los pueblos indígenas y su relación con los saberes, provenientes de otros horizontes, a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural.</p>
<p>Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural</p>	<p>Aprobado por la R.D. N° 176-2005-ED, cuyo objetivo general de la EIB es “contribuir al logro de la calidad y equidad educativa, ofreciendo una educación en la que la diversidad sea asumida como recurso capaz de generar propuestas y experiencias educativas en todos los niveles y modalidades del sistema, acorde con las necesidades y demandas de la población multicultural y multilingüe del país”.</p>
<p>Proyecto Educativo Nacional</p>	<p>Se aprobó con R.S. N° 001-2007-ED. En su primer objetivo estratégico señala “Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos”, en virtud del cual plantea como segundo resultado, que todos los niños, niñas y adolescentes reciban una educación sin exclusiones. Se busca, por tanto, “ampliar el acceso a la educación básica a los grupos hoy desatendidos”.</p> <p>El segundo objetivo estratégico está vinculado con la calidad y pertinencia de los aprendizajes, reconociéndose que estas dos cualidades no están precisamente presentes en la educación de las poblaciones indígenas, por lo que, se plantea como medida establecer criterios y mecanismos eficaces de selección de escuelas y docentes de EIB, que permitan acreditar instituciones educativas realmente bilingües y</p>

DOCUMENTO O ACCIÓN	LINEAMIENTOS, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS
	<p>certificar a maestros que sepan la gramática de la primera y segunda lengua.</p> <p>Una de sus principales medidas respecto a la EIB, se refiere a contar con currículos adaptados a las demandas de una educación bilingüe para las comunidades cuya lengua dominante no es el castellano y asociados a una política de captación de profesores bilingües debidamente preparados y certificados y con competencias bilingües e interculturales.</p>
Plan Estratégico Sectorial Multianual – PESEM del Sector Educación 2007-2011	Fue aprobado por la R.M. N° 0190-2007-ED.
Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN)	<p>Se aprobó mediante R.M. N° 0440-2008-ED. Posteriormente fue modificado por R.M. N° 199-2015-MINEDU y dejado sin efecto por R.M. N° 281-2016-MINEDU, que aprueba el actual Currículo Nacional de la Educación Básica.</p> <p>Vale decir que, el MINEDU siempre ha mantenido un diseño curricular de educación básica que incorpora la EIB.</p>
Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) 2012-2016	Fue aprobado por la R.M. N° 0518-2012-ED.

Fuente: Elaboración propia en base al Informe Defensoría Nro.152 y documentos citados en el cuadro.

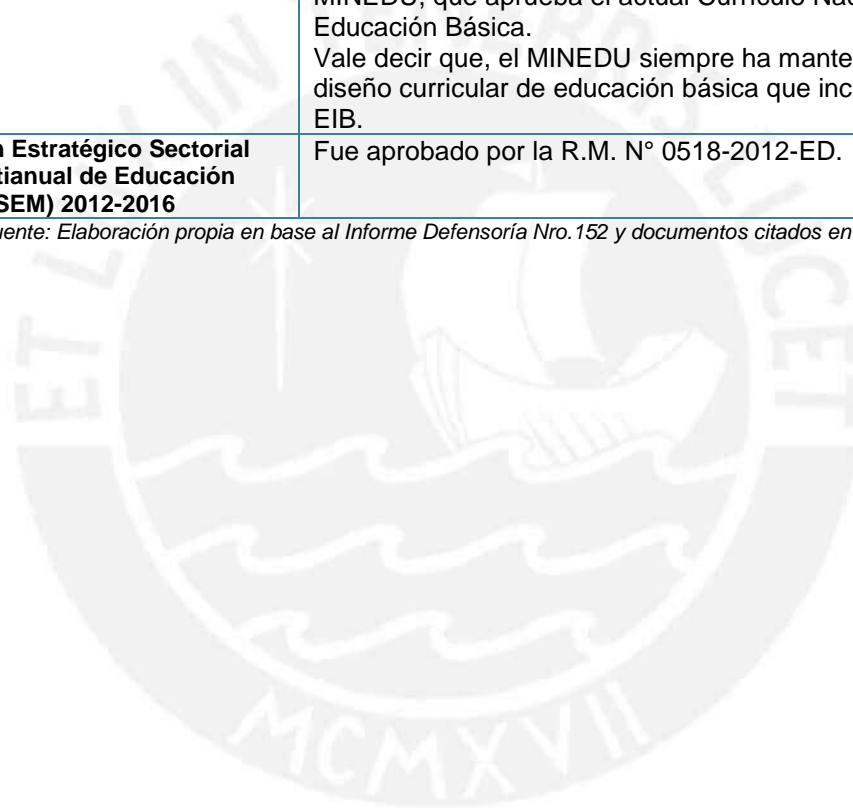
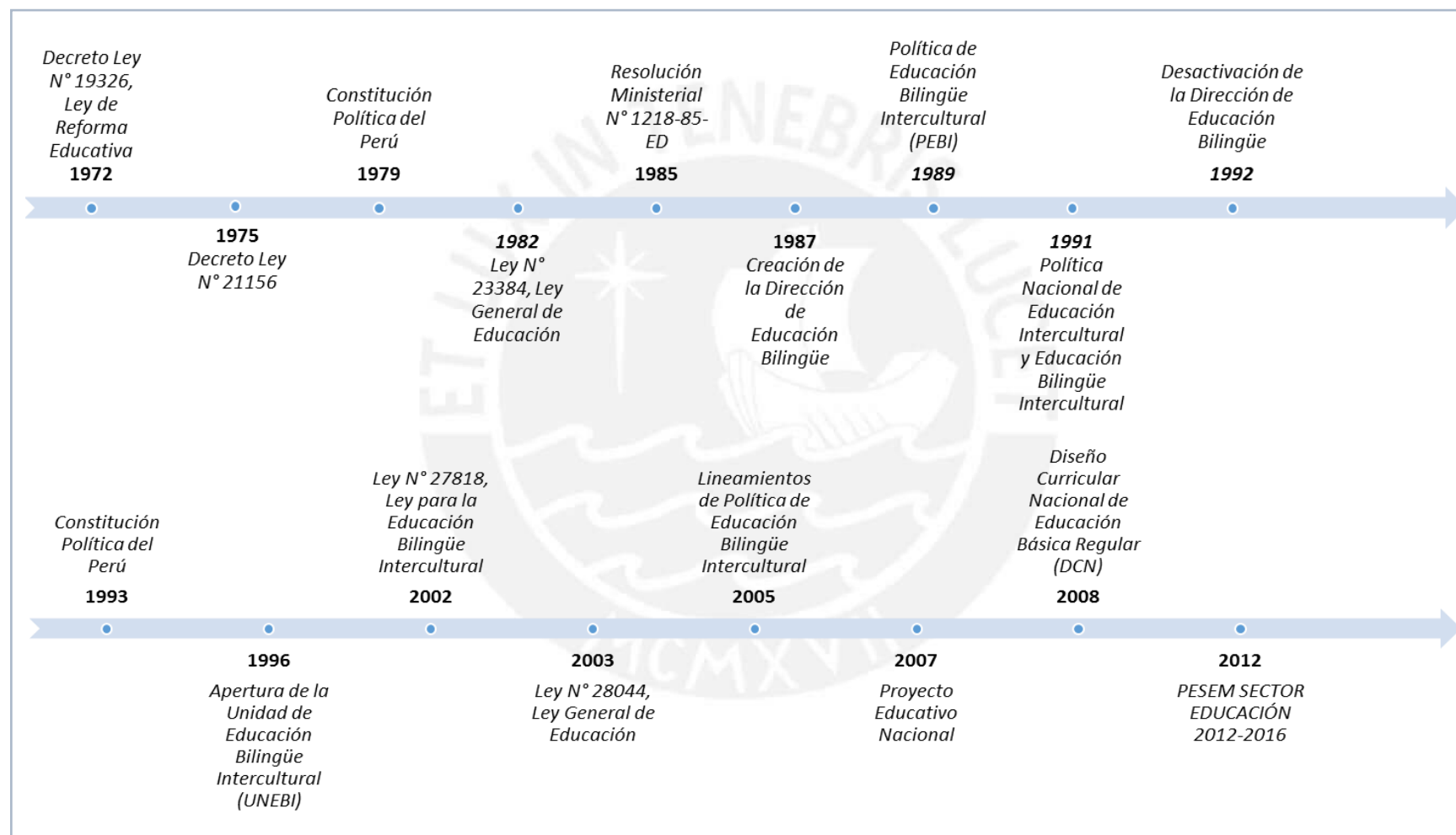


Gráfico N° 5: Evolución de la política EIB en el Perú



Fuente: Elaboración propia en base al Informe Defensorial Nro. 152 y documentos citados en el gráfico.

2.2.3.3. Marco normativo para Educación Intercultural Bilingüe

La planificación y puesta en marcha de la mejora de la calidad de la educación en el Perú requiere que esto se realice de forma contextualizada y en total articulación con los procesos de desarrollo del país y del mundo. Así, en el **ámbito internacional** se han realizado diferentes esfuerzos por normar y asegurar una educación con equidad para los seres humanos, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹³ y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas¹⁴ generadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

De esta manera, en el artículo 26° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se señala que la “educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (ONU 2008: s/p). Asimismo, los artículos 11° y 13° de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas precisan que, en torno a la cultura, religión e idioma, los pueblos indígenas tienen el derecho de mantener, revitalizar y desarrollar su cultura, involucrando a las generaciones futuras a través de sus costumbres, idiomas, tradiciones orales, sistemas de escritura, entre otros (ONU 2007: s/p).

Por otro lado, a **nivel nacional**, la educación en el Perú se despliega bajo un **marco constitucional**, teniendo como finalidad el desarrollo integral del ser humano; así, en diferentes apartados de la Constitución Política del Perú el derecho a la educación se expresa en forma tácita. En relación a la EIB, este documento normativo superior, cita que ninguna persona debe ser discriminada por su origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión o condición económica (Congreso de la República 1993).

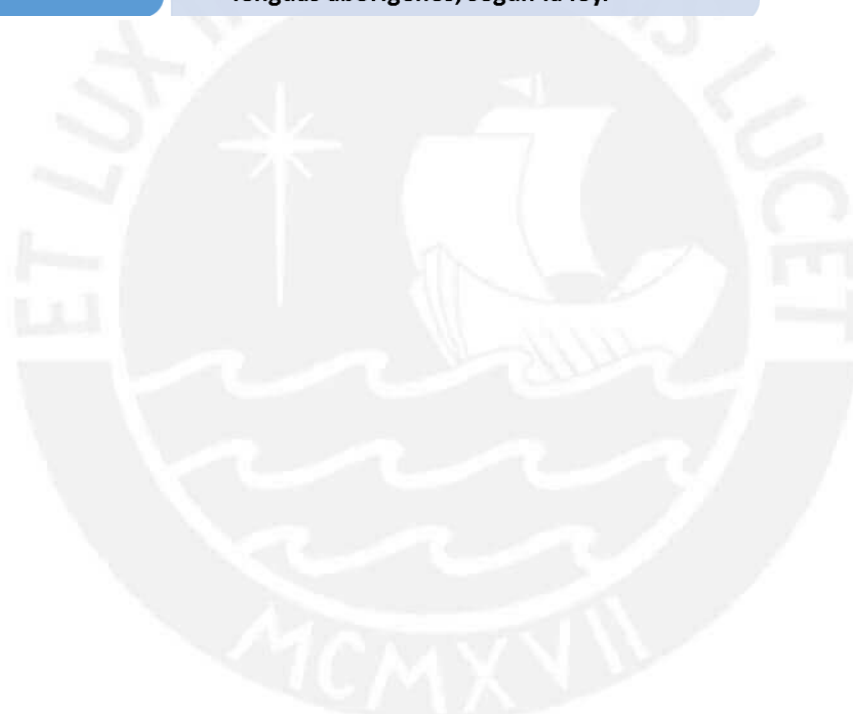
A continuación, se precisan aquellos artículos de la Constitución Política del Perú que expresan tácita y/o expresamente el derecho de peruanos y peruanas a una educación intercultural y bilingüe:

¹³ Aprobado y proclamado por Asamblea General de las Naciones Unidas 10 de diciembre 1948.

¹⁴ Aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007.

Cuadro N° 2: Constitución Política del Perú de 1993

Art. 2° Inc. 19	<ul style="list-style-type: none">• "Toda persona tiene derecho a (...) su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación."
Art. 15°	<ul style="list-style-type: none">• "El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad..."
Art. 17°	<ul style="list-style-type: none">• "El Estado (...) fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país."
Art. 48°	<ul style="list-style-type: none">• "Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley."



Fuente: Elaboración propia en base a la Constitución Política del Perú de 1993.

Sobre el **desarrollo normativo con rango de Ley**, corresponde resaltar tres leyes que presentan las bases y el amparo normativo para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe desde diferentes aspectos y en el marco constitucional correspondiente.

Cuadro N° 3: Base legal que ampara la EIB

2001	2002	2003
------	------	------

Ley N° 27558 LEY DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES RURALES	Ley N° 27818 LEY PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	Ley N° 28044 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
<p>Art. 1: El Estado promueve condiciones de equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual debe formular políticas educativas que respondan a las necesidades de ese sector.</p> <p>Art. 6: El sistema educativo peruano garantiza la diversificación curricular de acuerdo con la realidad sociocultural.</p> <p>Art. 8: a) Que en las escuelas rurales impere la equidad y desaparezca las prácticas de discriminación a las niñas y adolescentes, por motivos de raza, insuficiente manejo de la lengua oficial y extraedad.</p> <p>Art. 9: c) Contar con programas de educación bilingüe intercultural de calidad que ofrezcan la oportunidad de comunicarse en dos lenguas, apropiarse de los aspectos más valiosos de cada cultura y enriquecer la identidad personal, prestando atención a los factores que discriminan a las niñas y adolescentes rurales.</p> <p>Art. 15: El Ministerio de Educación determina que, en la aplicación de los programas de educación bilingüe e intercultural, los profesores respeten el valor de la lengua materna y presten especial atención a las niñas y adolescentes rurales en la introducción del castellano como segunda lengua.</p>	<p>Art. 1: El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. Para tal efecto, el Ministerio de Educación diseñará el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural</p> <p>Art. 2: El Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural deberá incorporar, la visión y el conocimiento indígenas. La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general.</p> <p>Art. 3: Los pueblos indígenas tienen derecho a crear y controlar sus propias instituciones educativas y a desarrollar desde su visión, valores y conocimiento tradicional, sin perjuicio del derecho de los pueblos indígenas a acceder a la educación impartida por el Estado.</p> <p>Art. 4: Es deber del Ministerio de Educación promover en las instituciones educativas para los pueblos indígenas la incorporación, por nombramiento o contrato, de personal docente indígena hablante de la lengua del lugar donde ejercerán función docente, para un proceso efectivo de aprendizaje y preservación de los idiomas y las culturas indígenas, debiendo definir el perfil del docente de EIB y autorizar a los centros capacitados para impartir dicha educación.</p> <p>Art. 5: Es deber del Ministerio de Educación promover la elaboración y aplicación de planes de estudio y contenidos curriculares que reflejen la</p>	<p>Art.8: f) La interculturalidad es un principio que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país.</p> <p>Art. 9: b) Uno de los fines de la educación es contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera y tolerante que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.</p> <p>Art. 10: Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural.</p>

	<p>pluralidad étnica y cultural de la nación en todos los niveles educativos.</p> <p>Art. 7: El Ministerio de Educación deberá adoptar medidas necesarias para eliminar dentro del sistema educativo nacional y al interior de los centros educativos la discriminación, los prejuicios y los adjetivos que denigren a los integrantes de los pueblos indígenas.</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia en base a Ley N° 27558, Ley N° 27818 y Ley N° 28044 – Mayo 2015

Cada una de estas leyes evidencian, de forma directa y vinculante, un aporte para la construcción de la política EIB en el Perú, como se puede observar en el contenido de los artículos que las componen y que se muestran en el cuadro comparativo superior.

En esta línea, el sector educación ha ido incorporando expresamente alcances referidos al aseguramiento de la equidad educativa. Uno de los principales sustentos se da en la **Ley General de Educación**, en conformidad con los tratados internacionales y la realidad étnica y cultural peruana, que plantea en su Artículo 20° que el Estado debe ofrecer la EIB en todo el sistema educativo considerando que ésta:

- a) *Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas (...)*
- b) *Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.*
- c) *Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.*
- d) *Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.*
- e) *Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica* (Congreso de la República 2003).

Bajo este contexto, para la implementación de la política educativa, el **MINEDU** como ente rector del Estado en el sector educación plantea en diversos **planes y documentos de gestión** aquellos aspectos que dan soporte a la EIB como

modelo educativo viable a ser aplicado en base a las características de la realidad peruana. De esta manera, la articulación de la gestión educativa se traduce en tres tipos de planificación: Estratégica, Programática y Operacional. El primero en el Plan Bicentenario 2021 (Territorial) y el PEN al 2021 (Educación); el segundo, en el PESEM (Sectorial) y el Plan Estratégico Institucional – PEI (Institucional MINEDU); y, el tercero, en el Plan Operativo Institucional – POI (MINEDU) (Ministerio de Educación 2012a: 21).

Así, el *Plan Bicentenario*, en el Eje Estratégico 2: Oportunidades y acceso a los servicios, en su referencia a la Educación Bilingüe Intercultural plantea que las “metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio solo pueden alcanzarse si se consideran todas las dimensiones de la vida humana que inciden en el desarrollo, incluyendo la dimensión cultural de las sociedades y la diversidad cultural que las caracteriza” (CEPLAN 2011: 59-60).

Por otro lado, desde el *PEN al 2021* se establece seis objetivos estratégicos, los cuales a su vez se desagregan en políticas, siendo los que se vinculan de manera directa a la EIB los que a continuación se presentan esquematizados:

Cuadro N° 4: Políticas educativas nacionales al 2021

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	PRINCIPALES POLÍTICAS QUE FAVORECEN LA EIB
1. Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el acceso a la educación básica a los grupos hoy desatendidos. - Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres de la población nacional. - Prevenir el fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables.
2. Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales. - Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica.
3. Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.
4. Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar el actual modelo de gestión pública de la educación basándola en procedimientos democráticos y en el planeamiento, promoción, monitoreo y evaluación de políticas estratégicas nacionales. - Fortalecer las capacidades de las instituciones y redes educativas para asumir responsabilidades de gestión de mayor grado y orientadas a conseguir más y mejores resultados.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	PRINCIPALES POLÍTICAS QUE FAVORECEN LA EIB
	- Fortalecer una participación social responsable y de calidad en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas y proyectos educativos.
5. Educación superior de calidad que se convierta en un factor favorable para el desarrollo de la competitividad nacional.	- Articulación de la educación superior con la realidad económica y cultural.
6. Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.	- Familias asumen rol educador y colaboran con los aprendizajes y con prácticas de vida en comunidad.

Fuente: Elaboración propia en base al Proyecto Educativo Nacional al 2021

Las políticas planteadas en el PEN parten de un diagnóstico realizado al 2007, donde se evidencia la problemática educativa y la complejidad que conlleva la implementación de soluciones a corto plazo, por lo a partir de este documento se planificó y priorizó ejecutar acciones a largo plazo. Bajo este contexto, queda sustentado y establecido que siendo el Perú un país de gran diversidad cultural y lingüística, es pertinente priorizar la implementación de una política en EIB.

Respecto de la EIB, en el PESEM 2007-2011 se contempla el objetivo estratégico específico denominado: “Mejorar el acceso y la calidad de los servicios educativos, respetando la diversidad cultural y lingüística y el buen trato al medio ambiente, con énfasis en áreas rurales”, el cual precisa la necesidad de garantizar la pertinencia del servicio educativo basado en la diversidad cultural y lingüística del país, ajustando los enfoques y metodologías de enseñanza a la realidad y necesidades del estudiante. También se considera importante capacitar y motivar a los docentes para que su desempeño en aquellas zonas de condiciones especiales sea adecuado (Ministerio de Educación 2007: 64).

Para el logro de este objetivo estratégico se plantean Actividades Estratégicas, en relación directa con la EIB:

- Desarrollar políticas específicas para el desarrollo de la educación rural y bilingüe intercultural en la Educación Básica Regular.
- Validar, elaborar y distribuir material educativo bilingüe en lenguas vernáculas y castellano como segunda lengua.
- Desarrollar programas de formación continua dirigidos a docentes y promotoras comunitarias para una educación bilingüe intercultural de calidad.

- Implementar el modelo de atención educativa para escuelas rurales multigrado y uni-docentes.
- Desarrollar e implementar estándares regionales de aprendizajes concertados y validados de los servicios educativos desde una perspectiva bilingüe intercultural.

(Ministerio de Educación 2007: 71)

Por otro lado, el PESEM para el periodo 2012 - 2016, articulándose a las políticas priorizadas en el Acuerdo Nacional como herramienta de gestión del MINEDU evidencia seis enfoques para la “educación que queremos”: Derechos, Equidad, Calidad, Interculturalidad, Descentralización y Gestión orientada a resultados (Ministerio de Educación 2007: 6-10). Si bien todos estos enfoques alimentan los lineamientos técnicos del sector, aquellos más relevantes en su relación directa con el modelo EIB son principalmente el de equidad e interculturalidad. Respecto al *enfoque de equidad*, el MINEDU asegura, que el sistema educativo es capaz de ofrecer:

Recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad (citado en Ministerio de Educación 2012a: 8).

Por otro lado, en lo referido al *enfoque de interculturalidad* el MINEDU asume en su propuesta que:

La interculturalidad debería posibilitar el diálogo y convivencia respetuosa y complementaria de diversas culturas, saberes, formas de aprender y relacionarse con el entorno (...) genera responsabilidad al Estado como garante y otorga a la sociedad en conjunto la tarea de procurar que todos los estudiantes puedan acceder y gozar de una educación de calidad en los diversos escenarios culturales en los que se encuentren o puedan moverse (...) visibilizar el dominio de la racionalidad propia de la cultura occidental sobre la racionalidad de otras culturas como la andina y amazónica, y las desiguales relaciones de poder establecidas entre la cultura occidental dominante y las culturas subordinadas (Ministerio de Educación 2012a: 9-10).

En esta línea de planificación articulada, a fines del 2010, con la finalidad de garantizar la implementación del PEN al 2021, se impulsó una Agenda Común de Políticas Educativas¹⁵ con el fin de priorizar seis políticas referidas como “impostergables e indispensables en educación”, las cuales se muestran a continuación:

Cuadro N° 5: Políticas educativas priorizadas quinquenio 2011-2016

EJE TEMÁTICO	LINEAMIENTOS DE POLÍTICA
Educación de la primera infancia	1. Atención y educación de la primera infancia, para el desarrollo integral de niños, y niñas desde la concepción hasta los 5 años.
Educación rural	2. Educación integral y pertinente con calidad y equidad para las áreas rurales.
Educación intercultural bilingüe	3. Educación intercultural bilingüe de calidad en inicial, primaria y secundaria.
Formación docente	4. Sistema nacional de formación continua del docente.
Política curricular	5. Currículos regionales con un enfoque intercultural que garantice aprendizajes pertinentes.
Gestión educativa descentralizada	6. Implementación y fortalecimiento de una gestión educativa descentralizada con enfoque territorial y basada en el estudiante.

Fuente: Elaborado en base a PESEM 2012-2016 (Ministerio de Educación 2012a: 17)

En resumen, hasta aquí, el *planeamiento estratégico* macro del Sector aterriza las grandes políticas nacionales y son plasmadas a través del PEN al 2021, mientras que, el *planeamiento programático* de priorización quinquenal se refleja en el PESEM 2012-2016; sin embargo, no se puede dejar de lado el *planeamiento operacional* (por la importancia que representa al desagregar los objetivos estratégicos y prioridades a mediano plazo hasta el nivel de actividades), por lo que el MINEDU desarrolla su Plan Operativo Institucional (POI) (Ministerio de Educación 2012a: 21).

A partir del POI se evidencia la priorización real que finalmente se da a la EIB en los últimos años. Así se observa que la DIGEIBIRA¹⁶, como responsable de normar y orientar la política nacional de EIB y Educación Rural en el sistema educativo nacional, cuenta con un presupuesto asignado anualmente según su programación de actividades operativas, según el siguiente detalle:

¹⁵ Como parte del VII Encuentro Nacional de Regiones y I Cumbre de Presidentes Regionales por la Educación. Realizado en Lima 2010 y tras el cual se obtuvo la firma de un pacto educativo para el quinquenio 2011-2016. Ver: www.cne.gob.pe/viiencuentro/.../04%20GISELE%20UGLIEVAN.pptx

¹⁶ Entendiendo que ésta es constituida por la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DEIB) y la Dirección de Educación Rural (DER).

Cuadro N° 6: Programación operativa EIB en el MINEDU, periodo 2010–2015

AÑO FISCAL	ACTIVIDAD OPERATIVA DE LA DIGEIBIRA	PRESUPUESTO PROGRAMADO (S/.)
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo curricular de la EBR. • Acompañamiento y asesoría pedagógica a docentes EIB aula. • Acciones administrativas que garantizan la operatividad de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe. • Capacitación de docentes en EIB a través de equipos locales de las UGEL. • Desarrollo de eventos culturales – pedagógicos • Dotación de material didáctico para docentes de EIB • Validación de propuesta de diversificación curricular para secundaria EIB • Formación en Servicio de Docentes en EBI Inicial – primaria. • Material Educativo EBI Inicial. • Construcción y Validación de Estrategias Pedagógicas para Aulas Multigrado EBI. • Participación Comunitaria EBI. • Materiales Educativos para Contextos EBI. • Fomento de la Educación oportuna (0-3 años) a través de los medios de comunicación. • Acciones administrativas que garantizan operatividad de DINEIBIR. • Movilización social por los aprendizajes fundamentales. • Promoción de la investigación en el aula y Comunidad. • Apoyo Técnico al proceso de Implementación y validación de propuestas pedagógicas participativas para áreas rurales en cada una de las regiones. • Acompañamiento y Apoyo en el proceso de construcción de Proyectos Educativos Locales de Frontera. • Asesoramiento y apoyo a la gestión de la DER. • Investigación en Educación Rural para la Definición de Políticas Educativas y Evaluaciones del Proyecto. 	48,375,846
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el acceso y la calidad de los servicios educativos, respetando la diversidad cultural y lingüística y el buen trato al medio ambiente, con énfasis en áreas rurales. 	9,841,182.00 *
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones administrativas garantizan operatividad DIGEIBIRA. • Diversificación Curricular con Enfoque EIB en Educación Inicial – Primaria – Secundaria. • Garantizar el soporte técnico y logístico necesario para el desarrollo de las actividades de la DEIB. • Fomento de la educación de niños y niñas menores de 03 años a través del programa radial la Escuela del Aire. • Diversificación Curricular Rural. • Acompañamiento y apoyo al proceso de construcción de proyectos educativos distritales en zonas rurales. • Gestión Administración de la DER. 	3,100,000
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones normativas y de gestión que garantizan la operatividad de la DIGEIBIRA. • Diversificación curricular con enfoque EIB en Educación Inicial. • Acciones normativas y de gestión que garantizan la operatividad de la DEIB. • Diversificación curricular con enfoque EIB en Educación Primaria – Secundaria. • Producción y dotación de materiales educativos de EIB primaria – inicial. • Gestión para la participación comunitaria en EIB. • Fomento de la Educación de niños y niñas menores de tres 	5,580,000

AÑO FISCAL	ACTIVIDAD OPERATIVA DE LA DIGEIBIRA	PRESUPUESTO PROGRAMADO (S/.)
	<p>años a través del programa radial la "Escuela del Aire".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento y apoyo al proceso de construcción de Proyectos Educativos Distritales en zona rural. • Acciones normativas y de gestión que garantizan la operatividad de la DER. • Apoyo técnico para la diversificación curricular en IIEE rurales amazónicas. • Encuentros de concertación con líderes y representantes de pueblos y organizaciones amazónicas. • Apoyo técnico para la diversificación curricular en áreas rurales con enfoque intercultural y bilingüe. 	
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Producción y dotación de materiales educativos de EIB inicial – primaria. • Promoción de participación comunitaria en gestión educativa. • Acciones normativas y de gestión que garantizan la operatividad de la DEIB. • Diversificación curricular con enfoque EIB en Educación Inicial - Primaria - Secundaria. • Promoción participativa de la comunidad educativa en el mejoramiento de la educación en el área rural. • Fomento de la Educación de niños y niñas menores de tres años a través del programa radial la "Escuela del Aire". • Apoyo técnico para aplicación de estrategias de Enseñanza-aprendizaje en aulas unidocente y multigrado de Educación Inicial y Primaria. • Acompañamiento y apoyo al proceso de construcción de Proyectos Educativos Distritales en zona rural. • Asistencia para la Diversificación Curricular en II.EE rurales amazónicas. • Acciones normativas y de gestión que garantizan la operatividad de la DIGEIBIRA. 	5,200,000
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de material educativo impreso de Educación Intercultural y Bilingüe en castellano como L2 y en lenguas originarias – inicial y primaria. • Promoción de la participación Comunitaria en la educación en zonas rurales y bilingües • Asistencia técnica a regiones para la implementación de la propuesta pedagógica intercultural y bilingüe en EBR. • Gestión educativa a través de redes rurales en zonas monolingües, bilingües y de frontera. • Diseño e implementación de Política Nacional de Lenguas Originarias. • Identificación de instituciones educativas bilingües • Gestión de la Educación Intercultural, Bilingüe y Rural • Construcción e implementación de propuesta pedagógica de secundaria en zonas rurales, bilingües y monolingües. • Estrategias de comunicación y difusión de la EIB y la educación en zonas rurales. 	24,111,152
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del currículo. • Gestión de la Educación Intercultural, Bilingüe y Rural • Participación Comunitaria en la educación en zonas rurales y bilingües • Estrategias de comunicación y difusión de la EIB y la educación en zonas rurales • Estudios de Preinversión para la implementación del Programa de Redes Educativas Rurales. • Dotación de material educativo impreso de Educación Intercultural y Bilingüe en castellano como L2 y en lenguas 	48,156,056

AÑO FISCAL	ACTIVIDAD OPERATIVA DE LA DIGEIBIRA	PRESUPUESTO PROGRAMADO (S/.)
	originarias – inicial y primaria.	
2014	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la Educación Intercultural, Bilingüe y Rural • Gestión del currículo de primaria - EIB. • Dotación de material educativo para estudiantes de II ciclo y primaria de Educación Intercultural y Bilingüe. • Estrategias de fortalecimiento y difusión de EIB zonas rurales. • Participación social y gestión de la política de EIB. • Gestión de la Unidad Formuladora de DIGEIBIRA para estudios de pre-inversión. 	53,841,810
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del currículo EIB. • Gestión de la dirección general de educación intercultural, bilingüe y rural. • Atención a las Redes Educativas Rurales. • Gestión para la dotación de materiales educativos. • Dotación de material educativo en lenguas originarias andinas y amazónicas a estudiantes de educación intercultural bilingüe. • Estrategias de fortalecimiento y difusión de la EIB y EIT en zonas rurales. • Participación social y gestión de la política de EIB. 	36,198,806

(*) Datos de PIM registrado en Informe de Evaluación del POI 2008.

Fuente: Elaboración propia en base a POI MINEDU de años 2007 al 2015 e Informe de Evaluación POI 2008.

Sobre la necesidad de implementar la política EIB, es evidente que existe un alineamiento y consenso sectorial sobre su importancia, sin embargo, el contexto actual evidencia que esta política no se ha contemplado como una oportunidad para el desarrollo del Perú. En este contexto es importante identificar los fundamentos basados en la diversidad cultural y lingüística que se presenta como posibilidad de desarrollo y que se plantea en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe¹⁷ de la siguiente manera:

Si los niños y niñas desarrollan su identidad, una fuerte autoestima, sentido de pertenencia y valoran lo propio y lo cultivan y aprenden a relacionarse con personas provenientes de otras culturas, no sólo aprenderán mejor, sino que serán ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su pueblo, su comunidad, su país y con la humanidad entera¹⁸ (Ministerio de Educación 2014: 14).

Esto resulta sumamente importante ya que todo lo actuado en EIB aún no ha sido resuelto a plenitud el problema, como bien lo evidencia la misma DIGEIBIRA en la Propuesta Pedagógica EIB:

¹⁷ *Negritas propias de las investigadoras.*

¹⁸ A la fecha de elaboración de la tesis se encontraba en consulta de las organizaciones indígenas. En: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/consulta-previa-del-plan-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue.php>

Si bien la Ley General de Educación señala que la educación intercultural bilingüe se desarrolla en todo el sistema educativo y asume el enfoque intercultural como un principio de toda la educación peruana, sigue existiendo una fuerte brecha entre el discurso y la práctica, la cual en muchos casos refleja las contradicciones y ambigüedades que existen con relación a cómo se enfoca la diversidad lingüística y cultural del país y al tipo de país que queremos construir (Ministerio de Educación 2013: 23).

2.2.4. Redes Educativas en el Perú

2.2.4.1. Aproximación conceptual de red educativa

Según la Ley General de Educación, Ley N° 28044, se establece que la Red Educativa es una instancia de cooperación, intercambio, ayuda mutua y tienen por finalidad:

- Elevar la calidad profesional de docentes y propiciar la formación de comunidades académicas.
- Optimizar los recursos humanos y compartir equipos, infraestructura y material educativo.
- Coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad de los servicios educativos en el ámbito local.

(Congreso de la República 2003: Capítulo II)

El MINEDU precisa que la red educativa es un modelo organizacional basado en la teoría de sistemas y como tal es "una instancia que articula acciones, compromisos, responsabilidades y las propias intervenciones de todas las instancias del sistema educativo, integra un conjunto de comunidades¹⁹ (familias, comuneros, pobladores, autoridades comunales y locales) articulando las instituciones y programas educativos, (docentes, promotores y estudiantes, padres y madres de familia) de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, en sus diferentes modalidades de atención" (Ministerio de Educación 2012d: 13).

¹⁹ *Entiéndase por comunidad: un caserío, un anexo o un pueblo (precisión que realiza el MINEDU en el documento citado)*

La red educativa tiene una gran capacidad de generar procesos de cambio social positivos pues, integra y articula la intervención tanto del sector educativo como de los demás sectores del Estado y la sociedad civil con la finalidad de lograr mejores aprendizajes que hagan a su vez mejores ciudadanos contribuyente al desarrollo local, regional y nacional. Por otro lado, desde la mirada EIB, la red educativa debe ser potenciada orgánicamente e institucionalizada ya que promueve la gestión pedagógica, institucional, administrativa y comunitaria con enfoque intercultural, que se expresa en la mejora de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes; en la práctica de una cultura organizativa; en el ejercicio de la autonomía; y, el buen desempeño profesional y ético de los docentes (Ministerio de Educación 2012d: 14).

Sobre el **desarrollo normativo que ampara la intervención en red educativa**, corresponde precisar que ésta si se encuentra contemplada en leyes y otros documentos normativos, como se puede observar en los artículos identificados en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 7: Base legal en relación a redes educativas

DOCUMENTOS	REFERENCIA DIRECTA A REDES EDUCATIVAS
LEY N° 28044 - Ley General de Educación	Artículo 68°; señala que, para el caso de los centros unidocente y multigrado, le toca a la red cumplir con las funciones que le corresponde a una institución educativa. Artículo 70°; define a las redes educativas como instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca. Artículo 74° (h); señala como una de las funciones de la UGEL: “promover la formación y funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializadas de la comunidad”.
DECRETO SUPREMO N° 009-2005-ED - Reglamento de la gestión del sistema educativo	Artículo 41°; establece: “las Redes están conformadas por Instituciones Educativas o Programas, teniendo en cuenta los criterios de: proximidad geográfica, identidad cultural y facilidades de comunicación. Se constituyen por iniciativa de una o más Instituciones Educativas, a propuesta de la comunidad local o de las instancias de gestión descentralizadas. La participación de una Institución Educativa en una Red Educativa Institucional se decide por acuerdo del Consejo Educativo Institucional. Aceptada su integración a la Red, la Institución o Programa Educativos se obliga a cumplir las normas que rigen la organización y funcionamiento de la Red”.
RESOLUCIÓN SUPREMA N° 001-2007-ED - Aprueba la aplicación del Proyecto Educativo Nacional como política de estado hasta el	Política 8.1; que establece fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local. Política 8.2; que establece Programas de Apoyo y Asistencia

2021

pedagógica con funciones permanentes de servicio a las Redes Escolares.

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación 2012d (7-8)

2.2.4.2. Antecedentes de intervención en redes educativas

Las redes educativas en el Perú, según se manifiesta en el “Documento de Consulta N° 03: Propuesta base para la organización y constitución de redes educativas rurales”, han funcionado históricamente al margen de las normas establecidas o la intencionalidad del sector educación, principalmente por iniciativa propia de los docentes y directores debido a la necesidad natural de organización y aglutinamiento para la realización de actividades culturales, pedagógicas, deportivas, entre otras, especialmente en la zona andina (Ministerio de Educación 2012d: 6).

En base a hitos históricos de intervención educativa en áreas rurales desde el Estado es posible identificar aquellas acciones que en conjunto forman parte de los antecedentes de las redes educativas. Así, las acciones emprendidas el año 1945, con la puesta en marcha del **proyecto de educación campesina** en respuesta al abandono de la población rural cuyo índice de analfabetismo llegaba al 40%. En este marco se diseñaron programas de estudios y se implementó un *modelo de gestión a través de los núcleos escolares campesinos* (Ministerio de Educación 2012d: 5).

Posteriormente, con la **reforma educativa de los años 70** se retoma la nuclearización y se crean los **Núcleos Educativos Comunales (NEC)** como modelo organizativo que “racionaliza la organización de los servicios y facilita el aporte social al proceso educativo, asegura la plena participación de la comunidad en la gestión educativa, impulsando planes y programas de desarrollo, aglutinando esfuerzos y recursos comunales, estatales y privados en función de una educación integral, liberadora y humanista” (Ministerio de Educación 2012d: 6).

Entre los años 1999 y 2002, el MINEDU²⁰ promovió la organización de 800 redes educativas rurales aproximadamente, como estrategia para crear las condiciones

²⁰ A través de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (OCDER), actualmente Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). Ministerio de Educación 2012d.

adecuadas de implementación del **Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR)**. En el marco de este proyecto piloto se impulsó la creación de redes en un distrito de cada región considerando un enfoque territorial (geografía, aspectos productivos y culturales). Las IE de estas redes fueron atendidas con capacitación, validación de un modelo pedagógico multigrado, trabajo con el proyecto de Mejor Tiempo en el Aula (META), fortalecimiento de los CONEI, construcción de programas curriculares diversificados y mejora de infraestructura. Finalizado el PEAR, muchas de esas redes continuaron funcionando, pero sin una estructura orgánica institucionalizada. (Ministerio de Educación 2012d: 7)

2.3. EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LAS REDES EDUCATIVAS RURALES

2.3.1. Reseña histórica de la experiencia: Punto de partida

En julio del 2011 la Defensoría de Pueblo emite el Informe Defensorial N° 152, denominado *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*; el cual da cuenta y pone en papel lo que el Estado había hecho en los últimos años con relación a la implementación de la política de EIB en el Perú.

En general este informe presenta recomendaciones a las diferentes instancias de gestión educativa descentralizada, el Ministerio de Cultura y el INEI, las cuales fueron adoptadas como estrategias de intervención de la política pública en EIB desde el sector educación a partir de ese mismo año. Entre las principales recomendaciones se plantean las siguientes:

- Ejecutar la Política de Educación Intercultural Bilingüe reconocida en nuestro marco jurídico a favor de los pueblos indígenas del país.
- Identificar a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos indígenas (según etnia, condición sociolingüística y ubicación geográfica) que requieren una educación intercultural bilingüe.
- Aprobar un nuevo Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe el cual deberá ser consultado con los pueblos indígenas.

- Regular los lineamientos o criterios técnicos para la diversificación curricular de la educación intercultural bilingüe.
(Defensoría del Pueblo 2011: 529 – 538)

Una de las grandes críticas que plantea el Informe, y que la DIGEIBIRA asume como principal problema -lo que dio origen a la presente investigación- es que “la EIB nunca fue asumida como una política pública, con todo lo que ello implica, que entre otras cosas pasa por el diseño de un conjunto de normas técnicas e instrumentos de gestión que permitan su implementación en todo el país, así como contar con un plan estratégico que, desde una mirada integral, oriente la intervención y garantice un servicio de calidad” (Burga 2012: s/p).

De esta manera, la gestión del MINEDU para el periodo 2011 - 2016 inicia sus labores haciendo suyas las recomendaciones del Informe Defensorial, como lo precisa la Directora de esta área:

A pesar que la EIB es una política nacional desde hace muchos años, no se ha hecho casi nada para su implementación real en todas las regiones. En este informe se presenta una serie de recomendaciones que vamos a seguir, dando respuestas. Estamos comenzando por lo urgente (UNICEF 2011: s/p).

Así la DIGEIBIRA implementa la política EIB a través **de estrategias o líneas de acción orientadas a mejorar la atención educativa** de niños, niñas y adolescentes de estos pueblos, las cuales son identificadas y planteadas por la Directora:

1. Identificación de las instituciones educativas que deben ofrecer el servicio de EIB.
2. Elaboración del Plan Estratégico de Educación Intercultural Bilingüe
3. Sistematización de la propuesta pedagógica de EIB.
4. Formación de docentes EIB.
5. Interculturalidad para todos.
6. Normalización de las lenguas.
7. Elaboración de materiales educativos en lenguas originarias.
8. Intervención en Redes Educativas Rurales con el modelo de escuelas EIB.
9. Atención a la primera infancia (conjuntamente con DIGEBR – DEI)

10. Creación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB).
11. Reglamentación de la Ley N° 29735 que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.
(Burga 2012: s/p)

Estas estrategias/acciones tienen objetivos propios, pero se entrelazan y complementan de manera articulada a toda la propuesta EIB; sin embargo, por su naturaleza una de ellas favorece la dinámica con las otras acciones a favor de pueblos andinos y amazónicos de ámbitos rurales, ésta es la “**Intervención en Redes Educativas Rurales con el modelo de escuelas EIB**”. Es justamente esta experiencia particular en la que se concentra la presente investigación.

Una de las primeras decisiones que se toma desde el MINEDU es la de focalizar las redes educativas rurales con el objeto de atender la educación en contextos bilingües y monolingües, castellano hablantes, para lo cual, a través de una metodología participativa que llega a determinar la necesidad de la intervención en base a factores de pobreza, exclusión, cultura, lengua, etc., la DIGEIBIRA en coordinación directa con las DRE y UGEL, identifica las regiones que deben ser atendidas de manera prioritaria con el modelo educativo EIB.

Así, a principios del año 2012, mediante las Resoluciones Ministeriales N° 0060-2012-ED y N° 0259-2012-ED se aprueba el funcionamiento de un total de 73 redes educativas rurales focalizadas: 43 en contextos indígenas bilingües y 30 en contextos monolingües, involucrando a las 24 Regiones del país, 70 UGEL, 132 distritos y 1175 Instituciones Educativas (Ministerio de Educación 2012e/2012g). Cabe precisar aquí que, una de estas 73 RER focalizadas es la Red Educativa Rural Huallatiri, la cual agrupa 17 Instituciones Educativas de los distritos de Moho y Huayrapata, ubicados en la provincia de Puno (Departamento de Puno), sobre la cual se efectúa el estudio de caso de la presente investigación.

Tras las gestiones emprendidas por la DIGEIBIRA en torno a las 73 RER focalizadas, el MINEDU impulsa la realización de proyectos de inversión pública

(PIP) con la finalidad de ejecutar una primera etapa de la implementación del entonces denominado Modelo Escuelas “Marca Perú”²¹. Para tal efecto, se elaboran seis Documentos de Consulta orientadores del proceso de implementación del modelo EIB en las redes focalizadas para el año 2012 y se aprueban mediante la Resolución Ministerial N° 0099-2012-ED²² (Ministerio de Educación 2012f: s/p).

Estos Documentos de Consulta identifican las causas del problema educativo y esbozan la solución al mismo, por lo que se convierten en un principal referente que evidencian las estrategias y procesos necesarios para la implementación de la política EIB y muy particularmente el **modelo educativo EIB**. Posteriormente a ellos nacen también otros documentos de gestión, entre los más importantes son la Propuesta Pedagógica EIB y el Plan Estratégico EIB, los cuales se han venido construyendo de forma participativa con diversos actores educativos, sociales y comunales.

A partir de este momento, con las redes educativas rurales focalizadas y funcionando, es que la DIGEIBIRA da comienzo a la intervención de una de las estrategias de implementación de la política en EIB. Cabe precisar que el planteamiento del modelo educativo EIB propuesto por la DIGEIBIRA, que inicialmente nació como “Modelo Escuelas Marca Perú” se trasladó y profundizó en la “Propuesta Pedagógica”, la cual fue aprobada mediante Resolución Directoral N° 0261-2013-ED el 12 de junio del año 2013.

2.3.2. Modelo educativo de la política en Educación Intercultural Bilingüe

El modelo educativo EIB es un aspecto sumamente importante que requiere ser evidenciado con la finalidad de apreciar la visión, la concepción y el discurso oficial del MINEDU como la instancia competente para la implementación de la política en EIB. Sin embargo, cabe precisar que el nivel de detalle se concentra

²¹ El término fue tomado en relación a la campaña nacional “MARCA PERÚ” que en ese entonces planteo el gobierno para impulsar el turismo a través de una creación de identidad propia del país. Para el caso de análisis, se conoce que dejó de usarse el término y se quedó como **Escuelas Perú**.

²² Posteriormente, mediante Resolución Ministerial N° 0218-2012-ED, se resuelve modificar dos de los Documentos de Consulta incorporando Anexos referidos a: “Descripción de las actividades y equipamiento de los espacios para los Centros de Recursos para el aprendizaje de la Red Educativa Rural” y “Áreas referenciales de un Centro de Recursos”

en mostrar aquellos enfoques y objetivos que definen el modelo educativo como tal y que proporciona una base contextual y teórica del tema, sin necesidad de ahondar en detalles referidos a cuestiones pedagógicas que escapan a la intención de la presente investigación.

El MINEDU asume el modelo EIB como la construcción de una nueva visión de país vinculada a una educación con equidad y de acceso para todos, con el objetivo de acortar las brechas de inequidad existentes, desarrollar en las personas capacidades y valores para su pleno desarrollo humano, así como sus competencias laborales, profesionales, científicas y tecnológicas, que le permita incrementar sus oportunidades y mejorar su calidad de vida (Ministerio de Educación 2012c: 4-8)

Considerando la necesidad de darle un marco teórico, el MINEDU a través del liderazgo de la DIGEIBIRA, asume cinco **enfoques** que definen el modelo EIB y que se encuentran articulados a los enfoques generales de la política educativa nacional: Enfoque de derechos (derecho a la diversidad y el derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad), Enfoque democrático, Enfoque intercultural (educación intercultural crítica transformadora), Enfoque pedagógico y Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio (Ministerio de Educación 2013: 26-39).

A partir de estos enfoques, la **escuela intercultural bilingüe** que quiere lograr el MINEDU se basa en el servicio educativo de calidad y pertinente para sus estudiantes, respondiendo a sus intereses y necesidades y que tiene una estructura y funcionamiento acorde con su cultura. En otras palabras, la escuela EIB, según se evidencia en la Propuesta Pedagógica EIB como marco orientador para el desarrollo de la EIB, debe:

- a) Desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad
 - b) Desarrollar una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa
 - c) Promover la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje
 - d) Promover una estrecha relación escuela – familia – comunidad
- (Ministerio de Educación 2013: 42-47)

De esta manera, aquellas características mínimas e indispensables para que una escuela sea considerada EIB, es:

- Contar con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe.
- Contar con currículo y propuesta pedagógica que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias.
- Contar con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua).

(Ministerio de Educación 2013: 47)

Con la finalidad de viabilizar este modelo EIB, el MINEDU plantea procesos necesarios para generar los logros de aprendizajes en los estudiantes de las escuelas EIB (y en base a los cuales se enmarcó la formulación de los proyectos de inversión pública) que forman parte de las RER:

- Reforma de la escuela, donde la gestión debe considerar articular los procesos pedagógicos y la relación con la comunidad.
- Desarrollo curricular, que debe articular y hacer transversal la política curricular, ruta pedagógica, monitoreo y evaluación, centros de recursos para el aprendizaje multinivel, materiales educativos.
- Desarrollo docente, con asistencia pedagógica, estrategias de formación en servicio, evaluación del desempeño docente y bienestar docente.
- Gestión descentralizada, basado en la coordinación inter-gubernamental, el desarrollo organizacional y la mejora continua, sistemas de gestión educativa, fortalecimiento de capacidades, moralización.

(Ministerio de Educación 2012c: 3-12)

2.3.3. Propuesta de redes educativas rurales bajo el modelo educativo de educación intercultural bilingüe

La implementación de la EIB a través de redes educativas rurales desde el año 2011 debe ser entendida como una estrategia para ejecutar la política EIB; por lo

que, bajo el modelo educativo EIB propuesto por el MINEDU, la Red Educativa Rural es:

Una instancia pedagógica, institucional, administrativa y comunitaria y constituye una unidad micro territorial del sistema educativo, que involucra a los distintos actores educativos y a la comunidad, integra a las instituciones y programas educativos de educación inicial, primaria y secundaria en sus diferentes modalidades; articula la intervención tanto del sector educativo con los demás sectores del Estado, la sociedad civil y la participación comunitaria en la misión de lograr mejores aprendizajes y por ende mejores ciudadanos, que contribuyen al desarrollo local, regional y nacional (Ministerio de Educación 2012h: 8).

Esta propuesta toma las redes educativas rurales como un modelo organizacional que se basa principalmente en la teoría de sistemas y que constituye una de las mejores alternativas para integrar esfuerzos, recursos, toma de decisiones y planes conjuntos orientados a la mejora de la calidad educativa en las zonas rurales bilingües y monolingües castellano hablantes a lo largo y ancho del Perú.

Cabe precisar que la propuesta se sostiene en el enfoque territorial, según el cual el “territorio” resulta un espacio socio-geográfico que se construye cultural e históricamente por la interacción humana (y de ésta con la naturaleza), que contiene múltiples dimensiones, tal como la ambiental, económico, político, institucional, social y cultural. Al respecto Carlos Jara señala que:

El enfoque territorial, reconoce el carácter heterogéneo y polifacético de los territorios rurales; permite la formulación de políticas con objetivos múltiples, articulados e integrales; posibilita la emergencia de nuevas institucionalidades y la gestión social de los procesos de cambio y transformación en escala territorial; establece mecanismos que promueven un sistema participativo de planificación y de gestión social para formular políticas públicas diferenciadas y contextualizadas, fortaleciendo la descentralización; posibilita la cooperación entre agentes públicos y privados, nacionales y locales, como elemento de gobernabilidad (citado en Ministerio de Educación 2012b: 11, 12).

Así el objetivo de la intervención en RER es elevar la calidad educativa en las áreas rurales, garantizando que docentes de zonas bilingües con dominio de la lengua originaria de los estudiantes, desarrollen una gestión participativa y

transparente. Además, generan un marco legal que le otorga facultades a la Red de escuelas para adoptar su propio modelo de organización y gestión participativa, posibilitando la incorporación de un Director de Red que disminuya funciones administrativas de los unidocentes, la conversión de estos en multigrados, y que asegure la asistencia pedagógica por parte de equipos docentes previamente certificados (Ministerio de Educación 2012h: 8-9).

Por otro lado, los elementos físicos que conforman cada una de las RER son:

- Un conjunto de Instituciones Educativas y Programas Educativos de áreas rurales de inicial, primaria y secundaria públicas, cuyo número oscila entre 15 a 20 instituciones (rangos flexibles)
 - Una Institución Educativa Base
 - Un Centro de Recursos para el Aprendizaje - CRA
- (Ministerio de Educación 2012h: 8-9)

Es importante señalar que la aplicación de los Documentos de Consulta no se limita a la implementación de los PIP, sino que constituyen uno de los principales aportes técnicos en la implementación de la política EIB en esta primera etapa de la gestión de la DIGEIBIRA-MINEDU. Así podemos apreciar que la “Propuesta Base para la Organización y Constitución de Redes educativas rurales” sustenta la necesidad de éstas, así como el Enfoque Territorial en el que se deben manejar:

Toda propuesta educativa para áreas rurales debe articularse al desarrollo comunal, entendido como un proceso por el cual las poblaciones mejoran sus condiciones de vida con sostenibilidad económica, social y ambiental, con equidad y democratización de las decisiones locales (...) El territorio también es parte de una construcción cultural y en la naturaleza podemos también toparnos con visiones de territorio como paisaje sagrado. En los Andes y la Amazonía hay múltiples ejemplos de esta relación que perduran en los pueblos en la actualidad. En este marco de comprensión el humano es parte de la naturaleza y como tal su relación es de total interdependencia. En el marco de construcción de redes educativas interculturales, este es un aspecto a tomar en cuenta (Ministerio de Educación 2012h: 12-13).

De esta manera, el MINEDU sustenta la intervención de las RER en aspectos técnicos, territoriales, culturales, sociales, económicos en el marco de unidades

territoriales vinculadas por dichos aspectos y con un factor importante que los dinamiza: la lengua materna u originaria.

2.3.4. Documentos de gestión de la educación intercultural bilingüe

Entre los documentos de gestión de la EIB, generados en el periodo 2011-2014, se encuentra información en cifras, diagnósticos, definiciones, lineamientos, objetivos, guías, que abordan desde aspectos netamente operativos hasta aspectos sustantivos; siendo dos de ellos los que evidencian del discurso oficial respecto de la EIB y su implementación a través de las RER:

- El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, es un documento de gestión de la Política Nacional EIB al 2021 y recoge los aportes de los diferentes actores sociales que participaron en su construcción:

Busca responder a la diversidad cultural y lingüística y sus desafíos para la educación nacional; y a partir de un análisis de la situación actual de la implementación de esta política, se proponen objetivos y acciones para generar cambios que el sistema requiere para afrontar el desafío de su pluriculturalidad y multilingüismo. Comprende los diversos componentes que se deben desarrollar para implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública (Ministerio de Educación 2014: 8).

- La Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe, documento elaborado por la DIGEIBIRA-MINEDU²³, que recoge los aportes de:

Las mejores experiencias de educación intercultural bilingüe que se han desarrollado en el Perú en las últimas décadas, muchas de ellas en las zonas rurales andinas y amazónicas, pero también algunas desarrolladas recientemente en zonas urbanas. Recoge también las reflexiones, los fundamentos, las esperanzas y los sueños por construir una educación que logre combinar y articular el saber local, es decir los conocimientos y valores de las diversas culturas originarias de nuestro país con aquellos que provienen de otras culturas y de las ciencias, para que se vaya construyendo poco a poco un país que se reconozca, se acepte y se valore como multicultural y plurilingüe (Ministerio de Educación 2013: 7-8).

²³ Oficializada mediante Resolución Directoral N° 0261-2013-ED. Lima, 12 junio 2013.

Sobre la base de dichos documentos, que comprende el discurso oficial de la implementación de la política EIB, y complementado con otras fuentes documentales citadas en la presente investigación, se analiza la implementación de la política en el marco de una de sus estrategias, y no en todos sus componentes los cuales están previstos de completarse a lo largo de los próximos años hasta el 2021.

2.3.5. Situación socio-educativa de la Región Puno

2.3.5.1. Contexto étnico, cultural y lingüístico de Puno

El Proyecto Curricular Regional de Puno (PCR), documento de gestión educativa regional, elaborado en el año 2009, precisa que ésta región se caracteriza por tener una gran diversidad étnica, cultural y lingüística. Según el diagnóstico que da sustento a la planificación y propuestas del PCR, la situación lingüística de la región se muestra a continuación:

- Según el Atlas Lingüístico del Perú del año 2001, ésta región presenta un 76% de hablantes de lenguas vernáculas a nivel nacional: quechua y Aymara. Así, el Aymara es la lengua materna de un tercio de pobladores puneños y su presencia es importante en 5 provincias: Chucuito, El Collao, Huancané, Moho y Yunguyo; mientras que más del 40% tiene al quechua como lengua materna, destacando las provincias de Azángaro, Carabaya, Lampa, Melgar, San Antonio de Putina y Sandia²⁴.
- Un estudio realizado el año 2008 por UNICEF muestra que en la Región Puno convive una población netamente castellano hablante junto a otras lenguas originarias andinas y amazónicas: San Román, Puno y Yunguyo concentran más del 65% de su población, entre 0 y 17 años, de origen castellano; las provincias de Moho, El Collao, Huancané y Chucuito, los niños, niñas y adolescentes que hablan Aymara supera el 45%; Carabaya, Melgar, Lampa y Azángaro mayoritariamente hablan quechua superando el 60%. Por otro lado, en 9 de las 13 provincias, más de la mitad de los niños y niñas menores de 18 años, viven en zonas rurales, siendo Huancané la de mayor porcentaje con 91%²⁵

²⁴ Chirinos Rivera, Andrés (2001) "Atlas Lingüístico del Perú" CBC, Cusco.

²⁵ UNICEF: 2008:147 "Estado de la niñez en el Perú" GRADE, Tarea, Lima.

- Los censos de Población y Vivienda del año 2007, en la región, alrededor de 455,816 personas (38%) declararon que su lengua materna es el quechua, mientras que 322,976 (27%) es el Aymara y, 417397 (35%) el castellano.
(citado en DRE Puno 2009: 19).

En estos escenarios mostrados los componentes simbólicos y lingüísticos no “conversan” con los métodos de enseñanza y de comunicación que hasta el momento ha venido desarrollándose, todo lo contrario, difieren en relación a la cosmovisión, espacio, tiempo, ecosistema y territorialidad de la población puneña.

Una de las principales causas que plantea el PCR como sustento de esta situación de desigualdad se origina en el contexto histórico peruano con el dominio español que impuso hegemonía y dominio sobre las diferentes culturas y etnias originarias del país; lo cual instituyó relaciones asimétricas entre la “sociedad dominante” y la población originaria, continuando generación tras generación con la homogeneización cultural y lingüística a través del idioma oficial: el castellano. En este aspecto, la educación ha jugado un papel importante para mantener el statu quo y Puno no ha estado exento de estas políticas, a pesar de que en la región se han desarrollado experiencias educativas importantes que sirven de antecedente para la propuesta curricular regional (DRE Puno 2009: 19).

2.3.5.2. Contexto educativo de Puno

Según el análisis realizado en el PCR de Puno, las estadísticas educativas en la región, en cuanto a los resultados de logros de aprendizajes referidos a comprensión de textos y lógico-matemática de estudiantes que están por concluir primaria mostraron niveles inferiores al promedio nacional: el 6,8% logran comprender un texto y el 4,4% demuestran poseer habilidades lógico - matemáticas. Por otro lado, en el caso de estudiantes que están por concluir la educación secundaria: sólo el 1,6% y 0,4% logran los objetivos de aprendizaje en comunicación y lógico matemática, respectivamente (DRE Puno 2009: 17).

La Encuesta Nacional de Hogares 2007 plasmada en el Compendio Estadístico del 2008 del INEI, evidencia que la tasa de matrícula escolar de la región Puno en el nivel primario fue de 99,3% superior al promedio nacional (98,5%), en el nivel secundario la tasa de matrícula escolar fue de 93,6% superando al promedio nacional (89,9%). Al 2006 se tenían 5,118 instituciones educativas, de los cuales el 28,3% se encontraban en zona urbana y el 71,7% en el ámbito rural; con 336,368 alumnos y 19,449 docentes (citado en DRE Puno 2009: 17).

Entre las principales conclusiones a las que llega el PCR Puno, se menciona que la malla curricular oficial no se articula al contexto cultural regional a que pertenecen los estudiantes y padres de familia, pues no facilita el desarrollo de una práctica educativa basada en la relación y vivencia con los conocimientos, sabidurías, valores y hechos del mundo andino (DRE Puno 2009: 17). Otras conclusiones a las que arriba el PCR son:

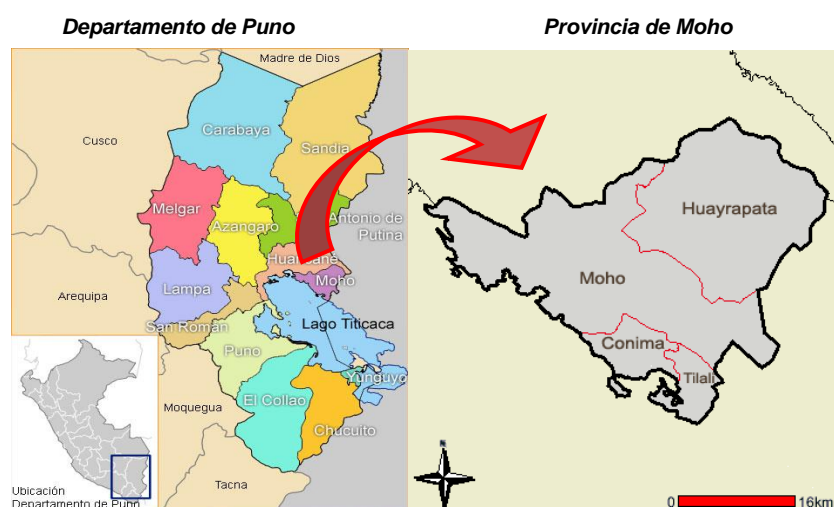
irresponsabilidad en la función docente (inasistencia, tardanza, etc.), se traduce en la inconclusión de la programación escolar, vacíos en los aprendizajes, fracaso escolar y desmotivación de los alumnos y padres de familia [...] bajo desempeño docente tiene varios aspectos a analizar: a) La inadecuada formación inicial, con una matriz curricular urbana occidental impertinente a las exigencias de la diversidad cultural y lingüística quechua y aymara y los diferentes grados de interferencia existente entre ellas y el castellano. b) La inadecuada formación en servicio que se rige por la moratoria curricular, es decir con contenidos restringidos [...] concluyen sus estudios, en la edad esperada, aquellos estudiantes que hablan el castellano, mientras aquellos que hablan quechua o aymara, son expulsados del sistema. El 71% de adolescentes, cuya lengua materna es el castellano, termina sus estudios en la edad esperada; frente al 34 % de habla quechua y al 44% de habla aymara [...] la práctica de la educación formal está básicamente referida a la dimensión cognoscitiva, descuidándose el aprendizaje en valores y actitudes fundamentales para la realización del ser humano (DRE Puno 2009: 17-20).

2.3.6. Contexto territorial de la Red Educativa Rural Huallatiri

2.3.6.1. Ubicación

La RER Huallatiri se extiende a través de los distritos de Moho y Huayrapata, ubicados en la Provincia de Moho, Departamento de Puno, en Perú.

Gráfico N° 6: Mapa de localización de la Provincia de Moho



Fuente: Elaboración propia en base a Mapas de buscador Google. Diciembre 2015

El **Departamento de Puno** fue creado en 1822 y se sitúa al sureste del país. Limita, al suroeste con los departamentos de Tacna, Moquegua y Arequipa, al oeste con Cuzco, al norte con Madre de Dios; y al este con el país de Bolivia.

La **Provincia de Moho** se sitúa en la orilla noreste del lago Titicaca, limita al norte con la provincia de Huancané, y al este, sur y oeste con el lago Titicaca; y se divide en cuatro distritos: Conina, Huayrapata, Moho y Tilali.

El **Distrito de Moho**, se encuentra ubicado a 3,881 m.s.n.m. y fue creado en los primeros años de la República como parte de la Provincia de Huancané, pasando a ser parte de la Provincia de Moho, creada en 1989 y actualmente cuenta con 19 centros poblados; mientras que, el **Distrito de Huayrapata**, encuentra ubicada a 3,870 m.s.n.m., se sitúa en el extremo noreste de Moho, alejado del Lago Titicaca y fronterizo con Bolivia; y cuenta con 05 centros poblados (Ministerio de Educación 2012i: s/n).

Cuadro N° 8: Distritos de la Provincia Moho - Puno

Departamento / Provincia / Distrito	Capital política	Superficie (Km2)	Población al 2015
PERÚ	Lima	1,285,216	31,151,643
PUNO	Puno	71,999	1,415,608
MOHO	Moho	1,000	25,472
Moho	Moho	494.36	15,656

Huayrapata	Huayrapata	388.35	4,258
Conima	Conima	69.55	2,909
Tilali	Tilali	48.15	2,649

Fuente: Elaboración propia en base a proyección estadística de INEI Población 2000 al 2015. En: <http://proyectos.inei.gob.pe/web/poblacion/> y Puno, Compendio Estadístico 2011

En el año 2012, que se recogió información para la elaboración el proyecto de inversión pública a nivel de perfil, la RER Huallatiri contaba con un total de 46 docentes y 571 estudiantes matriculados provenientes de ambos distritos. Tras el proceso de focalización, la RER Huallatiri quedó oficialmente conformada por 17 Instituciones Educativas de nivel inicial, primario y secundario, todas en el ámbito de intervención de la UGEL Moho, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 9: Instituciones Educativas de la RER Huallatiri – Año Escolar 2011

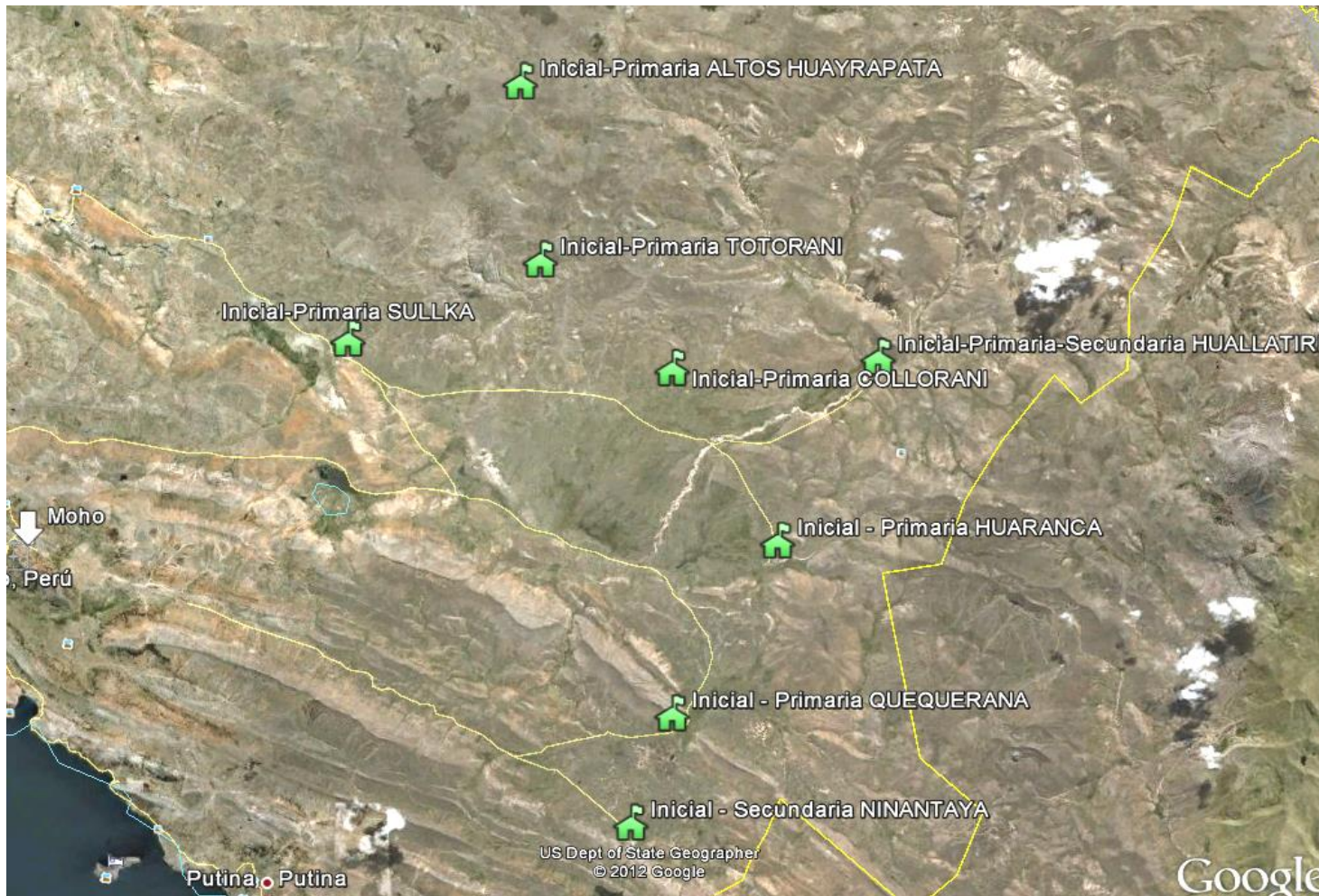
Distrito	Centro Poblado	Código modular	Nombre de IE	Nivel	Modalidad	Docentes	Estudiantes
Huayrapata	Altos Huayrapata	1479633	Altos Huayrapata	Inicial	Unidocente	1	11
Huayrapata		0386458	72392	Primaria	Polidocente Multigrado	3	36
Huayrapata	Collorani	1515626	Collorani	Inicial	Unidocente	1	13
Huayrapata		0227223	70634	Primaria	Polidocente Multigrado	4	56
Huayrapata	Huallatiri	1515642	Huallatiri	Inicial	Unidocente	1	19
Huayrapata		0386557	72402	Primaria	Polidocente Multigrado	3	51
Huayrapata		1325000	72402 Huallatiri	Secundaria	Polidocente Completo	6	48
Huayrapata	Huaranca	1479690	Huaranca	Inicial	Unidocente	1	12
Huayrapata		0227181	72584	Primaria	Polidocente Multigrado	3	39
Huayrapata	Sullca	1479815	Sullca	Inicial	Unidocente	1	18
Huayrapata		0386235	72370	Primaria	Polidocente Completo	6	44
Huayrapata	Totorani	0387779	72524	Primaria	Polidocente Multigrado	2	16
Moho	Totorani	151582	Totorani	Inicial	Unidocente	1	6
Moho	Quequerana	1515741	Quequerana	Inicial	Unidocente	1	14
Moho		0386672	72414	Primaria	Polidocente Multigrado	3	42
Moho	Ninantaya	1479765	Ninantaya	Inicial	Unidocente	1	6
Moho		1188952	IES Ninantaya	Secundaria	Polidocente Completo	8	140
Total						46	571

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Estudio a nivel de Perfil del PIP RER Huallatiri - 2012

La ubicación de estas instituciones educativas, según centro poblado, se muestra en el siguiente gráfico:



Gráfico N° 7: Mapa satelital de ubicación de las I.E. de la RER Huallatiri



Fuente: Estudio a nivel de Perfil del PIP RER Huallatiri - 2012

2.3.6.2. Realidad lingüística

En los distritos de Moho y Huayrapata, la lengua materna absolutamente predominante es el aymara, lo que tiene implicancias en el conjunto de relaciones sociales, culturales, religiosas, económicas, y, por lo tanto, también en el mundo educativo de la población en su conjunto.

Según resultados de los Censos Nacionales de Población y Vivienda del año 2007, el idioma que aprendió a hablar la población en los distritos de Moho y Huayrapata es el aymara en un 80.47% y 95.14% respectivamente; mientras que el castellano solo alcanzó 18.60% y 3.96% respectivamente (Ministerio de Educación 2012i: s/n).

A continuación, se detalla la situación lingüística de ambos distritos:

Cuadro N° 10: Idioma que aprendió a hablar población en Moho y Huayrapata

Categorías	Distritos			
	Moho		Huayrapata	
	Total	%	Total	%
Quechua	93	0.57	19	0.49
Aymara	13,060	80.47	3,607	95.14
Ashaninka	24	0.15	12	0.31
Otra lengua nativa	3	0.02	0	0.00
Castellano	3,019	18.60	154	3.96
Es sordomudo	30	0.18	4	0.10
TOTAL	16,229	100	3,886	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Estudio a nivel de Perfil del PIP RER Huallatiri - 2012

2.3.6.3. Característica psicolingüística del entorno educativo

En el ámbito de la RER Huallatiri, los niños y niñas tienen como idioma fundamental el aymara como lengua materna y van utilizando el castellano como segunda lengua, que posteriormente se convierte en el idioma dominante, especialmente cuando comienzan a integrarse al sistema educativo en la relación con sus profesores, quienes en general utilizan el castellano como idioma principal para comunicarse y desarrollar en el aula los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes de educación inicial y primaria en algunos casos utilizan el idioma materno en el desarrollo de sus sesiones de clase de manera oral para hacer aclaraciones frente a temas que desarrollan; sin embargo, el mayor uso oral y totalmente escrito es del castellano. El hecho de no utilizar de forma integral el aymara en el aula, ocasiona que los niños y niñas no participen o lo hagan con limitaciones significativas en los procesos pedagógicos, relegándose así el desarrollo de sus capacidades comunicativas en toda su potencialidad, pues sus estructuras mentales conciben el mundo que les rodea desde su lengua materna, y por lo tanto los aprendizajes presentan procesos de desarrollo mental lento, principalmente por la falta de comprensión bajo la estructura del castellano (Ministerio de Educación 2012i: s/n).



CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las principales operaciones metodológicas que dieron forma y estructuraron el proceso de investigación llevado a cabo para la presente tesis.

3.1. FORMA DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de la pregunta de investigación y el planteamiento descriptivo de un proceso que se desenvuelve en el tiempo y que se indaga en profundidad, el diseño de esta investigación tomó como forma metodológica el **Estudio de Caso**; determinándose ésta, como la *implementación de la política pública en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales, desarrollada desde el Ministerio de Educación, durante el periodo 2011-2015.*

Cabe precisar que el estudio de caso incide en la RER Huallatiri como una manera de acercarse aún más a las redes educativas rurales que se encontraban en funcionamiento en dicho periodo; esto, con la finalidad de evidenciar con claridad el proceso de toma de decisiones y el discurso de los actores involucrados que definen, lideran y ejecutan las acciones en los diferentes niveles de gestión educativa.

Así, la investigación partió de una situación singular, pero sin intención alguna de generalizar los hallazgos a toda la población de casos similares, sino más bien buscando indagar en la lógica de análisis a profundidad que permita desarrollar nueva teoría plausible de futuras investigaciones.

3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con la forma metodológica determinada como Estudio de Caso, la consecuencia directa que se devino y que se eligió para el diseño de la investigación fue la estrategia metodológica **cualitativa**. En este sentido, se consideró la experiencia singular estudiada, mucho más allá del carácter excepcional que de por sí tiene la implementación de la política EIB o lo valiosa que pueda resultar por sí misma; por lo que, el análisis se centró en una comprensión holística y a profundidad del

proceso de gestión de políticas públicas como fenómeno social, haciendo énfasis en su proximidad con una realidad empírica a partir del discurso de los actores involucrados.

Es importante resaltar que considerando que siendo una investigación cualitativa no puede (ni debe) escapar a la exigencias del método científico, y con la finalidad de asegurar una rigurosidad científica, así como la relevancia y grado de confianza de esta tesis, se incorporaron pautas de calidad (equivalentes a los tradicionales criterios de validez, representatividad de la muestra y confiabilidad de medición de una investigación cuantitativa), como son: Triangulación; Transparencia y claridad de los procedimientos; Descripción densa; y, Valor de sorpresa²⁶.

3.3. UNIVERSO

El universo o elementos que constituyen el área de interés analítico de la presente investigación, se determinó como *el conjunto de acciones/estrategias involucradas en la implementación de la política EIB desde el Ministerio de Educación.*

3.4. UNIDAD DE ANÁLISIS

Bajo delimitación espacial y temporal, el Caso de Estudio de la presente tesis constituye también la unidad de análisis de la investigación, incidiendo en aquellas acciones y percepciones sobre la política en EIB y las redes educativas rurales.

3.5. MUESTREO

3.5.1. Muestra

Habiéndose determinado un estudio de caso y estrategia cualitativa para la investigación, se desestimó una muestra de carácter cuantitativa (sobre cantidad de personas involucradas o cantidad de instituciones) y se optó por una muestra

²⁶ Propuesta de Barzelay y Cortazar en "Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social" 2004. Páginas 62 y 63.

de carácter cualitativa, la cual privilegió la calidad de la información bajo la premisa de efectividad considerando un análisis de todos los niveles de interacción que genera la implementación de una política educativa.

Siendo amplio y complejo el universo de estudio, considerando además que la forma de investigación resultó como estudio de caso, se optó por analizar las redes educativas rurales como una de las acciones emprendidas a favor de la implementación de la política EIB. Para ello, en la fase inicial de la investigación se estudió una muestra preliminar de involucrados y documentos en términos de viabilidad para la investigación teniendo en cuenta principalmente: acceso a la información, reducción de costos y tiempos para el trabajo de campo, sin perjudicar los resultados esperados.

Por otro lado, con la finalidad de organizar la investigación, y en base al estudio realizado como fase inicial, se optó por seleccionar una experiencia de redes educativas rurales considerando criterios de **significación teórica** con relación al universo identificado, excluyendo de esta manera cualquier criterio de representatividad.

3.5.2. Método de muestreo

El método de muestreo tuvo la finalidad de elegir la RER a estudiar, por lo que se centró en un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, bajo los siguientes **criterios de selección**:

- RER comprendida en el listado de focalización (R.M. N° 060-2012)
- RER bajo modelo pedagógico bilingüe.
- RER en funcionamiento en el periodo de estudio.
- RER con logros destacados en la implementación de la política EIB.
- RER viable para el acceso a recojo de información en campo.

Una vez realizadas las indagaciones necesarias, la **muestra seleccionada** quedó delimitada considerando la cadena que se forma en los diferentes niveles de gobierno en el marco de las instancias de gestión educativa descentralizada: MINEDU - DIGEIBIRA - DRE Puno - UGEL Moho - RER Huallatiri.

3.6. VARIABLES

Debido a la relevancia del discurso de los actores y la subjetividad que se evidencia, la investigación se ha centrado en el análisis de variables, asumiendo una descripción profunda y amplia que permita reconstruir la realidad observada sin arribar a relaciones causa-efecto que requieran ser verificadas. Así, se optó por prescindir del planteamiento de hipótesis e indicadores y más bien elegir un análisis cualitativo de los discursos.

Con la finalidad de representar las características del objeto de estudio, la investigación se organizó en torno a cuatro variables de tipo cualitativo, cuyos valores nominales establecidos para análisis se expresaron en categorías²⁷. A continuación, las variables y su descripción operativa:

- *Variable 1: Aspectos que sustentan la implementación de la política en EIB a través de redes educativas rurales desde el MINEDU*
Conjunto de elementos normativos, políticos, presupuestales, sociales, técnicos y/o metodológicos que respaldan, dan soporte y fomentan la implementación de la EIB como política educativa y sustentan la intervención a través de las redes educativas rurales a nivel nacional. Se parte del discurso formal del MINEDU traducido en la documentación generada por éste, así como lo expresado por sus representantes.
- *Variable 2: Valoración de los actores involucrados en la implementación de la política en EIB a través de redes educativas rurales*
Opinión de los principales actores involucrados en tres niveles de gestión educativa descentralizada: nacional (MINEDU), regional (DRE Puno y UGEL Moho) y local (RER Huallatiri), acerca de la relevancia que puede tener la educación bajo el modelo EIB y la pertinencia que resulta de la intervención en redes educativas rurales. Se parte de la percepción y discurso valorativo de los actores que participan de forma directa en la implementación de la política EIB a través de redes educativas rurales.

²⁷ En los Anexos 01 y 02 del presente documento se muestran la interrelación existente entre las preguntas de investigación, variables, unidad de análisis, fuentes de información y las técnicas de investigación.

- *Variable 3: Acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA-MINEDU para intervenir en redes educativas rurales, como una estrategia de implementación de la política EIB*

Conjunto de acciones que ejecutó la entonces DIGEIBIR (ahora DIGEIBIRA), como fase inicial para la constitución y puesta en marcha de las redes educativas rurales, así como la creación de condiciones adecuadas que aporten a la sostenibilidad de la política en EIB, y por otro lado, las acciones que se vienen ejecutando vinculadas a la organización y funcionamiento de las RER bajo el modelo EIB. Se parte del discurso de todos los actores involucrados en las cuatro instancias de gestión educativa descentralizada (MINEDU-DIGEIBIRA, DRE Puno, UGEL Moho y RER Huallatiri en representación del conjunto de IE de la zona).

- *Variable 4: Acciones que se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri en articulación con la implementación de la política en EIB liderada por el Ministerio de Educación.*

Conjunto de acciones que se han realizado en la RER Huallatiri, como parte de su organización y funcionamiento bajo el modelo educativo EIB y que se vinculan con la propuesta de implementación de la política EIB del MINEDU.

3.7. RECOLECCIÓN DE DATOS

3.7.1. Fuentes de información

Con la finalidad de generar un conocimiento sistemático y a profundidad sobre la complejidad de los procesos, se complementaron dos tipos de fuentes de información: una basada en la percepción de los actores involucrados y la otra basada en el discurso oficial de las entidades que forman parte de la implementación de la política en EIB a través de las redes educativas rurales.

Las **Fuentes Primarias** que proporcionaron información directa o de primera mano, fueron por un lado los actores involucrados en la intervención, y por otro lado los documentos y publicaciones, producidos y originados desde la DIGEIBIRA, como se detalla a continuación:

- Docentes y/o Directivos de la RER Huallatiri

- Padres/madres de familia y/o Sabios de la Comunidad de la RER Huallatiri
- Responsables / Especialistas EIB de la DRE Puno y UGEL Moho
- Responsables / Especialistas DIGEIBIRA, UF-DIGEIBIR, OPI-MINEDU
- Asistentes Pedagógicos Interculturales de la RER Huallatiri (ASPI)
- Coordinador de ASPI de la Región Puno (CASPI)
- Documentos de consulta para intervención en RER
- Documentos de gestión educativa del MINEDU: Plan Estratégico EIB, Propuesta Pedagógica EIB
- Estudio a nivel de Perfil del PIP de RER Huallatiri

Las **Fuentes Secundarias** fueron organizadas y utilizadas bajo el criterio de “autoría de terceros”, es decir documentos producidos en áreas del MINEDU diferentes a la DIGEIBIRA, así como aquellas producidas por entidades y centros de investigación diferentes al MINEDU, como se detalla a continuación:

- Documentos de gestión educativa del Ministerio de Educación: PESEN, PEI, POI, PEN al 2021.

3.7.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Dos factores importantes que determinaron la elección de las técnicas e instrumentos de investigación fueron la forma de investigación y la estrategia metodológica. De esta manera, según la naturaleza del estudio y las fuentes de información identificadas, las técnicas fueron concentradas en dos grupos.

La técnica de **Revisión Documental** facilitó el análisis de las cuatro variables formuladas en relación a los contenidos y la gestión del MINEDU en el marco de la política en EIB y la intervención en redes educativas rurales. El instrumento utilizado para el recojo de la información en campo fue una **guía de registro**.

La técnica de **Entrevista Semi-estructurada** profundizó en la investigación, teniendo como fuentes de información a los actores involucrados en la implementación de la política en EIB a través de las redes educativas rurales, centrándose en las cuatro variables formuladas y en relación a las percepciones, valoraciones e ideas posicionadas mentalmente como relevantes. Los

instrumentos utilizados para el recojo de la información en campo fueron una **guía de entrevista grupal e individual.**

Por otro lado, con la finalidad de organizar el diseño de investigación y el proceso de análisis, se planteó un desagregado de muestras (en base a contenidos y percepciones) por cada una de las técnicas de recolección de información²⁸, como se muestran a continuación:

Cuadro N° 11: Organización de la recolección de información

TÉCNICA	INSTRUMENTO	FUENTES DE INFORMACIÓN
Revisión documental	Guía de registro	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de PIP de RER Huallatiri • Documentos de gestión institucional MINEDU: <ul style="list-style-type: none"> - PESEN 2007-2011, 2012-2016 - PEI 2012-2013 - POI 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015 - PEN al 2021 - Propuesta Pedagógica EIB - Plan Estratégico EIB • Documentos de consulta para intervención en RER: <ul style="list-style-type: none"> - Focalización - Escuelas Marca Perú - Propuesta para organización redes educativas - Centro de Recursos - Escuelas multigrado - Infraestructura y Equipamiento • Guía metodológica para formulación de PIPs Escuelas Perú en Redes Educativas Rurales
Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables y/o especialistas DIGEIBIRA-MINEDU, UF-DIGEIBIR, OPI MINEDU • Responsable o especialista EIB de la DRE Puno y UGEL Moho • Coordinador de Asistentes Pedagógicos Interculturales (CASPI) • Docente o Director(a) de I.E. de la RER Huallatiri • Padre/madre de familia o Sabio de la Comunidad de la RER Huallatiri
	Guía de entrevista grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Asistentes Pedagógicos Interculturales (ASPI) de la RER Huallatiri

Fuente: Elaboración propia - 2015

²⁸ En los anexos se presentan las guías de preguntas utilizadas para el recojo de información en campo.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN

La investigación ha pasado por diferentes etapas y cambios: aquellos propios del mismo proceso de indagación preliminar de bibliografía; algunos, por cuestiones coyunturales de acceso a la información y variaciones en la realidad estudiada; y otros, los principales, resultaron como producto del trabajo de campo y la cercanía con los entrevistados y revisión documental. Sin embargo, es importante precisar que la estrategia metodológica cualitativa se mantuvo constante desde el principio, al igual que el tratamiento de la temática EIB y redes educativas rurales.

Una vez definida la forma de investigación y formulados los objetivos, el recojo de información en campo se realizó a través de un conjunto de entrevistas a los actores involucrados en la implementación de la EIB, y a través de la revisión de documentos oficiales que permitieron evidenciar los procesos y toma de decisiones en torno a esta política, determinándola como tal.

Las entrevistas se aplicaron y profundizaron en base a un piloto de entrevistas previamente realizadas con la finalidad de validar las preguntas. La utilización de guías semi-estructuradas permitió mantener un margen de libertad en la repregunta y fluidez de información para la obtención de datos relevantes más allá de la pregunta general o específica formulada. Por otro lado, la estrategia de recojo de información fue adaptada a los entrevistados, ejecutando cada entrevista de manera directa, presencial y cuidando desarrollarlas en el ambiente y momento propuesto por ellos/ellas a efectos de no causar incomodidad. Así:

- La entrevista grupal a los ASPI se realizó en su hospedaje en Huayrapata - Puno, a partir de las 9:00 de la noche, luego de la ardua jornada de trabajo de asistencia pedagógica en que la investigadora encargada participo desde las 6 de la mañana hasta finalizar el día. La entrevista fue planificada como individual; sin embargo, luego de la experiencia del día se optó por congregar a todos los ASPI para entrevista grupal, generando un aporte cualitativo mayor a la investigación, sobre todo porque les permitió usar su propia metodología de trabajo en equipo que desarrollan.

- Las entrevistas individuales con responsables y especialistas MINEDU se realizaron en las oficinas de la sede central de esta entidad en la ciudad de Lima; con Especialista EIB de la DRE de Puno y Director de la UGEL de Moho, en los locales institucionales ubicados en dichas ciudades; con docentes y madre de familia, en dos de las instituciones educativas que conforman la RER Huallatiri en la localidad de Sullca; mientras que la entrevista con el sabio de la comunidad se realizó en su misma chacra, en la localidad de Collorani²⁹.

Por otra parte, de manera complementaria se efectuó la revisión documental de textos técnicos oficiales producidos por MINEDU y otros documentos de gestión de la política educativa, a partir de una guía de revisión preestablecida y articulada a los indicadores diseñados preliminarmente, pero que en una segunda fase de revisión se centró a nivel de variables. Tras la revisión de documentos y luego de aplicadas la totalidad de entrevistas, se procedió a depurar algunos documentos y se focalizó aún más los temas a revisar a partir de aspectos técnicos que evidenciaron la toma de decisiones y ejecución de los “cimientos de la implementación” de la EIB. Los resultados de esta revisión contribuyeron significativamente a centrar el objeto y los alcances de la investigación, aportando al conocimiento del fundamento teórico, el discurso formal y las cifras oficiales que en su conjunto evidencian la política en EIB.

Es pertinente señalar que la obtención de los hallazgos, producto del trabajo de campo, obligó de manera positiva a reformular sobre la marcha el planteamiento de las preguntas específicas de investigación, pero sin perder de vista la pregunta general de investigación que dio comienzo a esta aventura cualitativa.

De esta manera, a partir de las cuatro variables preestablecidas en el diseño de investigación, y manteniendo dicha estructura, a continuación, se presentan y desarrollan los resultados del trabajo de campo.

²⁹ Cabe mencionar que se efectuaron entrevistas individuales en la IE de Collorani pero los audios se dañaron y no pudieron ser recuperados. Lo único que quedó de la visita a dicha IE fueron una filmación parcial al Sabio (que se usó como entrevista para esta investigación en complemento de las notas tomadas), las fotos tomadas de docentes, niños y niñas, el cariño y los mejores recuerdos que quedaron en la memoria.

4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Describir y analizar la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales que lidera el Ministerio de Educación, durante el periodo 2011 – 2015, en la RER Huallatiri ubicada en la Provincia de Moho (Puno - Puno), es el objetivo general que marca la pauta de análisis de los hallazgos encontrados en la presente investigación.

En este sentido es importante evidenciar que en el tránsito de “una declaración de intenciones” hacia una “declaración de logro de resultados” de una política, es fundamental definir el “cómo hacerlo”, es decir, determinar la estrategia para lograr los objetivos de la política. Por lo tanto, resulta esencial mostrar las prácticas gerenciales, en lo que respecta a la toma de decisiones y el conjunto de acciones desarrolladas y articuladas en el discurso oficial de los diversos actores (integrantes de las instancias de gestión educativa involucradas) en relación a la implementación de la política; más aún, considerando el periodo de tiempo relacionado con la fase de creación de condiciones iniciales, que en cadena causal aporta significativamente al logro de los resultados que proyecta la política EIB en Perú.

El análisis de resultados parte de la práctica gerencial como proceso, como una secuencia de acciones que se desarrollan en el tiempo y bajo un contexto determinado. De esta manera y siguiendo la propuesta de “análisis funcional” de Barzelay y Cortázar, el análisis e interpretación de resultados se centra en la toma de decisiones y acciones que componen la práctica gerencial en la implementación de la política EIB a través de una de sus estrategias: la intervención en redes educativas rurales, la cual pone en evidencia a la RER Huallatiri y su experiencia particular de la puesta en práctica del modelo educativo EIB como parte de la implementación de esta política.

Continuando en esta línea de planteamiento en este capítulo se busca la reconstrucción del sentido global que tiene el caso particular de estudio en relación a su contexto. En este sentido, el método narrativo que se usará para presentar y analizar las características de la implementación de la política EIB a través de las RER, no busca realizar generalizaciones aplicables a amplios

conjuntos de situaciones, sino más bien plantear evidencias que puedan ser comparadas y contrastadas posteriormente con el desarrollo de otras experiencias singulares que tuvieron sus propios contextos; permitiendo así, hacer generalizaciones sobre las prácticas gerenciales en EIB, en redes educativas con énfasis en zonas rurales y políticas o programas que se acerquen a un enfoque intercultural.

Bajo las consideraciones expuestas, a continuación, se desarrollan los resultados de la investigación, a través de cuatro categorías derivadas de las variables y enmarcadas en los objetivos específicos de la investigación.

4.2.1. Aspectos que sustentan la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales, desde el Ministerio de Educación

La EIB definida como política educativa se demuestra en el marco legal general que le da soporte; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados desde el Estado, los resultados que evidencien el cambio de la situación de inequidad que viven las poblaciones más vulnerables aún no lograron ser significativos.

El Ministerio de Educación, como órgano responsable de dirigir la política educativa, ha realizado algunos avances en la implementación de la EIB, por lo que la gestión asumida en julio del año 2011 incorpora las recomendaciones de la Defensoría del Pueblo (realizadas a través del Informe Defensorial N° 152) e inicia su labor teniendo como base que “la EIB nunca fue asumida como una política pública, con todo lo que ello implica, que entre otras cosas pasa por el diseño de un conjunto de normas técnicas e instrumentos de gestión que permitan su implementación en todo el país...” (Burga 2012: s/p).

Bajo este contexto, el punto inicial de la investigación considera la descripción de aquellas decisiones y acciones que dan soporte y viabilizan la implementación de una política pública a nivel nacional bajo una de sus estrategias de intervención. Por otro lado, el análisis se estructura bajo aspectos que de manera complementaria dan sustento y argumento a la relevancia de la implementación de esta política, a través de la intervención en redes educativas

rurales. Así mismo, se toma en cuenta el discurso formal del MINEDU, que se pone de manifiesto en la documentación principalmente generada por la DIGEIBIRA, así como el punto de vista de los actores involucrados que aporta un matiz subjetivo a dicho discurso y lo enriquece aún más.

De esta manera, los principales aspectos que sustentan la implementación de la política EIB a través de RER desde el MINEDU son:

4.2.1.1. Aspecto socio-político

Con la finalidad de que la sociedad se desarrolle de manera equitativa, el Estado peruano viene ejecutando estrategias nacionales y sectoriales que se evidencian en planes de acción, los cuales tras un análisis documental (que también alimentó el marco teórico de la presente tesis) muestran que de las seis competencias priorizadas por el MINEDU en relación a la educación básica, dos de ellas: la educación rural de calidad y la atención culturalmente pertinente, son las que evidencian y justifican la EIB como atención educativa básica integral y sostenible por parte del Estado.

En este sentido, a partir de la situación de pobreza económica y social en el país, el MINEDU como órgano rector de las políticas educativas nacionales promueve y busca una alternativa para trabajar la inclusión y el desarrollo de la educación en ámbitos rurales (Carreón 2015: EI-002). Así, cerrar o acortar las brechas entre lo urbano y lo rural, generar inclusión real de aquellas poblaciones excluidas a través de la educación y contribuir al desarrollo local y la mejora de las condiciones de vida es todo aquello se viene planteando en documentos de gestión del sector e implementando (con ciertos niveles de avance) en la última década a través de las diferentes instancias de gestión educativa.

Se observa que en el marco del desarrollo humano que promueve el MINEDU, éste refiere un modelo de Gobierno a través de seis enfoques, de los cuales los vinculados directamente con la política EIB son: Equidad e Interculturalidad. Por otro lado, los principales argumentos EIB con enfoque de equidad con énfasis en lo rural e intercultural que se evidencian en los documentos institucionales, entendiéndose éstos como relato del discurso formal del MINEDU y articulados a

través de un elemento central: la política EIB nace de las políticas nacionales y se articula generando planes y lineamientos sectoriales.

En otras palabras, un punto de convergencia del sustento social de la implementación de la política EIB a través de redes educativas rurales se encuentra en el planteamiento expreso de enfoques y principios de equidad e interculturalidad y, la delimitación socio-territorial rural de la población, como se grafica a continuación:

Cuadro N° 12: Sustento social de la política EIB en las políticas nacionales



Fuente: Elaboración propia en base documentos citados - 2015

Los involucrados en el proceso de implementación de la política en EIB que lidera el MINEDU evidenciaron que uno de los aspectos que origina la decisión política de intervenir a favor de mejorar la calidad educativa con pertinencia a la diversidad social, cultural y territorial de nuestro país, es la situación social de inequidad y de exclusión que viven los pueblos rurales:

Hay una propuesta desde el Estado de fortalecer y priorizar la educación en ámbitos rurales, un poco apelando al hecho de incorporar a esta población excluida al desarrollo del país desde el enfoque de inclusión social que tiene como política este gobierno (EI-002 2015).

Los especialistas que formaron parte del proceso de implementación de las RER, en los años 2012 y 2013, con la formulación de proyectos de inversión pública consideran también que mientras se fomente la educación pertinente en el marco del contexto cultural y lingüístico de las zonas rurales incluyendo a los niños, niñas y jóvenes para que desarrollen sus competencias y capacidades, se contribuirá realmente al desarrollo de la localidad y región en la que viven.

Fotografía N° 1: Niños y niñas de Sullca – Huayrapata – Puno, cuyas condiciones territoriales, sociales, culturales y lingüísticas ameritan intervenir con EIB



Fuente: Trabajo de campo - Mayo de 2015 – I.E. nivel primario de Sullca – Fotografías de N. Carreón

Vinculado estrechamente al aspecto social, se encuentran aquellas acciones relacionadas a la toma de decisiones políticas que hacen posible dar inicio a la planificación y puesta en marcha de las estrategias y/o líneas de acción programadas desde el MINEDU y particularmente desde la DIGEIBIRA.

A partir del año 2011, con el cambio de gobierno nacional se evidencia la priorización del sector educación; así, en el discurso presidencial del electo Presidente de la República se hace énfasis en la situación de exclusión social que vive el país y la decisión política de cambiarla:

El Perú es un país plurilingüe y multicultural. Esta múltiple diversidad constituye sin duda nuestra mayor riqueza. Sin embargo, durante mucho tiempo ha existido un discurso y una práctica de la exclusión (...) que cobijó la discriminación y la intolerancia [...] La democracia peruana será plena cuando la justicia y la paz

social, la soberanía nacional y la seguridad de nuestras familias constituyan el zócalo de nuestra nación, cuando la igualdad sea patrimonio de todos y la exclusión social desaparezca aún en los lugares más remotos del país. Queremos que la expresión misma de “exclusión social” se borre para siempre de nuestro lenguaje y de nuestra realidad. Asumiré este reto con mi palabra y con mi vida (El Comercio 2011: s/p).

En este contexto social y político, la que en ese entonces se denominaba DIGEIBIR (ahora DIGEIBIRA) asume la responsabilidad de liderar la política en EIB con énfasis en zonas rurales alejadas y de frontera, como así lo manifiesta la responsable de esta dirección:

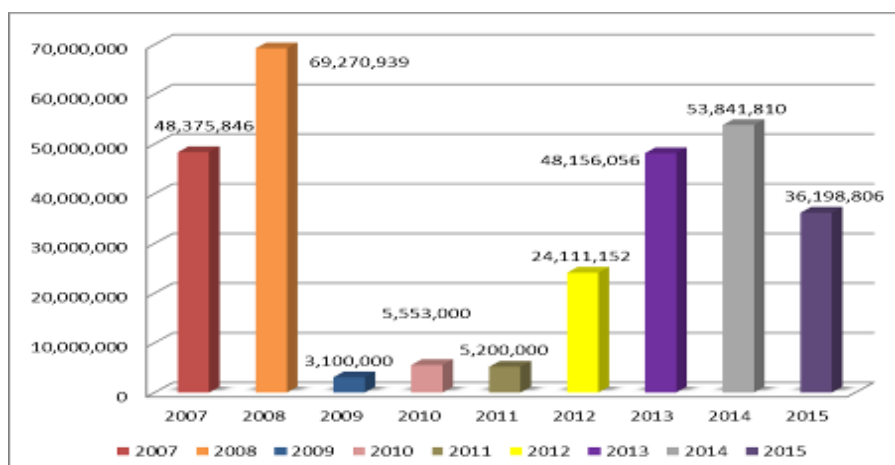
En esta gestión desde el 2011, donde hemos pasado por dos Ministros, una ha sido la Ministra Salas y el Ministro Saavedra, ambos le han dado prioridad al tema de educación intercultural bilingüe, siempre es necesario más, siempre falta un poco más de presupuesto, un poco más de empuje más político, pero definitivamente, esta es la gestión que más ha priorizado esta política hasta ahora (EI-001 2015).

4.2.1.2. Aspecto presupuestal

Otro aspecto sumamente importante que sustenta la implementación de la política EIB es el financiero, ya que la problemática social no puede ser atendida si carece de decisión política y si no se materializa finalmente en la priorización y asignación presupuestal con la que se atienda las múltiples acciones programadas para ejecución.

Por lo tanto, teniendo como base la realidad socio-cultural y territorial del país y la decisión política de cambiar la situación de exclusión social y baja calidad educativa, la gestión asumida en el 2011 opta por dar el soporte financiero que se requiere para implementar la política EIB. Así, el presupuesto con fuente de financiamiento con recursos ordinarios programado por la DIGEIBIRA se incrementa considerablemente para el siguiente año: de recibir un promedio de 5 millones anuales en el 2010 y en el 2011, pasa a recibir 24 millones de soles aproximadamente en el año 2012, como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 8: Asignación presupuestal anual a la DIGEIBIRA. Periodo 2007-2015



Fuente: Elaboración propia en base a POI MINEDU 2015

De esta manera se va acreditando la voluntad política del Estado, concretándose la gestión directa de dos Ministros de Educación: Ministra Patricia Salas en el periodo julio 2011 – octubre 2013 y Ministro Jaime Saavedra en el periodo octubre 2013 en adelante³⁰. Cabe precisar que la asignación de presupuesto para cada sector lo realiza el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF).

Según lo manifestado por los actores involucrados en el proceso de implementación de la EIB, con la finalidad de acortar las brechas de exclusión social, al MINEDU se le asignó un presupuesto adicional con fuente de financiamiento de inversión pública. La alta dirección del Ministerio de Educación decide que ese presupuesto no debería ser solo para infraestructura, sino para trabajar varios componentes importantes desde la DIGEIBIRA, entre ellos: equipamiento, capacitación docente, materiales educativos, gestión de procesos pedagógicos, entre otros; como lo manifiesta la responsable de la DIGEIBIRA:

Se decide además en ese momento que esos 1,300 millones de inversiones debían ser para los ámbitos rurales porque, uno de los grandes retos, de las metas que tiene esta gestión desde sus inicios es cerrar o acortar las brechas urbano – rural (EI-001 2015).

Por lo tanto, desde ese momento, políticamente se le da una inyección presupuestal al sector educación orientado a los ámbitos rurales, sujetos a la aprobación y declaratoria de viabilidad de los proyectos de inversión pública.

³⁰ A la fecha de cierre del trabajo de campo.

De esta manera el aspecto clave que determina la modalidad inicial para implementar la política en EIB es el financiero-presupuestal, lo cual origina todo un conjunto de "reflexiones y debates sobre cómo usar ese dinero de inversiones de la mejor manera" (EI-001 2015), como así lo manifiesta claramente una entrevistada:

Claro que tal vez se podía haber sacado financiamiento bajo Presupuesto por Resultados (PpR) u otra modalidad presupuestal, sino que en ese momento el presupuesto asignado estaba en el fondo de inversiones y la forma de sacar el presupuesto del fondo de inversiones era a través de Proyectos de Inversión Pública (EI-002 2015).

4.2.1.3. Aspecto técnico-normativo

Tras la decisión política asumida por el Ministerio de Educación, de invertir en ámbitos rurales y bilingües con presupuesto de inversiones, recayó sobre la DIGEIBIRA la responsabilidad, decisión y argumentación de cómo llevar a cabo la tarea. La respuesta natural que se puso de manifiesto en el equipo técnico de las entonces Dirección de Educación Rural (DER) y Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) se basó en toda la experiencia profesional previa que se tenía en redes educativas.

Éste es un aspecto importante a resaltar en este proceso de decisión y elección de acciones que sustentan la implementación de la política en EIB ya que determinó la opción técnico-metodológica de intervenir a través de redes educativas³¹. Así lo evidencian los funcionarios del MINEDU entrevistados:

Por esa experiencia de redes hemos pasado en ese momento, por ejemplo: Walter, había pasado Elena, lo he pasado yo, lo ha pasado Francisco, y han pasado muchos que en ese momento estábamos comenzando a ver de nuevo esta propuesta de redes y entonces la apuesta fue por eso (EI-002 2015).

De esta manera, en base a los antecedentes propiciados desde el Estado y desde la sociedad civil (sistematizados en Documentos de Consulta elaborados por DIGEIBIR a principios del año 2012), por ejemplo, los Núcleos Escolares

³¹ Como se evidencia en la estructura de la DIGEIBIR manifiesto en los POI del 2007 al 2014

Campesinos o el PEAR, se establece un modelo de red educativa rural y se inicia un proceso de concepción del trabajo educativo articulado en red:

Una propuesta de redes educativas para áreas rurales es una propuesta funcional más exitosa, operativamente es mejor porque la característica central de las áreas rurales son escuelas pequeñas, el 90% sino es más de escuelas, por ejemplo en el caso de inicial y primaria, son escuelas multigrados, escuelas unidocentes, entonces son escuelas tan pequeñas que por sí solas pueden hacer muy poco, en cambio si tú las organizas en red, hacen más sinergia, más fuerza para organizarse, para planificar, para capacitaciones, para muchas cosas, para la gestión (EI-002 2015).

El trabajo en redes educativas no es reciente y cuenta con un marco normativo que lo respalda. Así, se cuenta con precisiones en la Ley General de Educación, en el Proyecto Educativo Nacional, entre otros, encontrándose referencias generales como lineamiento de política sobre al fomento de redes escolares territoriales, así también aspectos más detallados correspondientes a las quienes UGEL deben promover la formación y el funcionamiento de redes educativas como una manera de cooperación entre las instituciones educativas.

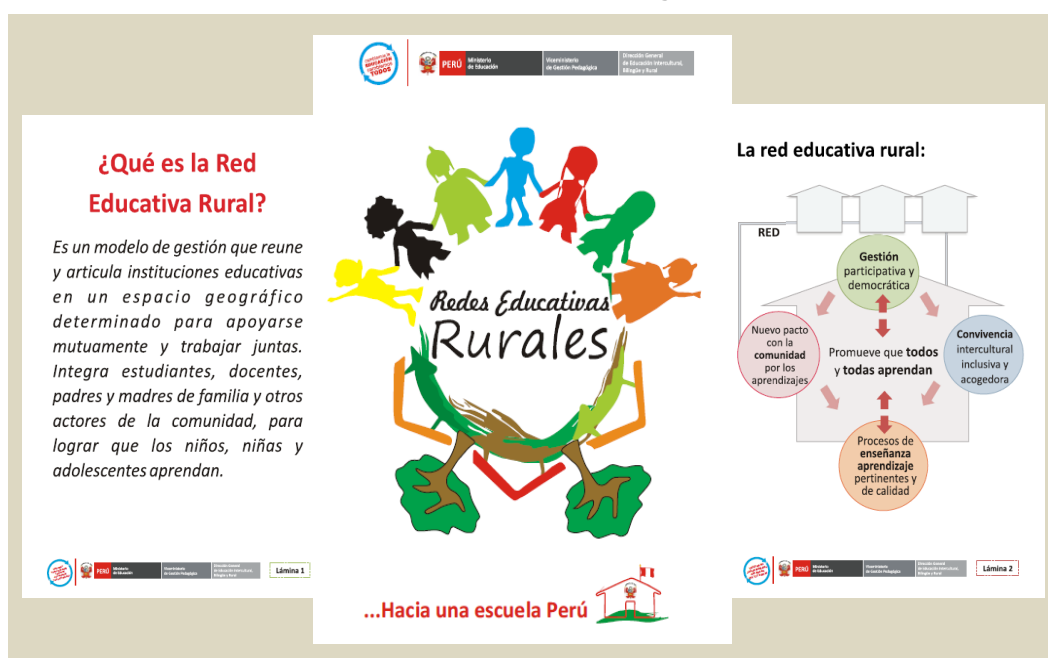
Entonces, con el respaldo de la experiencia comprobada de las redes educativas, el MINEDU asume esta modalidad como una de las estrategias para la implementación de la política EIB:

Estas experiencias educativas las han promovido y defendido distintas entidades como el propio Ministerio de Educación, algunas Direcciones Regionales de Educación y la sociedad civil como Fe y Alegría, como PROMEB (...) incluso experiencias internacionales como la Escuela Nueva de Colombia, todo está en base a redes (EI-002 2015).

Por consiguiente, teniendo una base técnica probada a través de diferentes experiencias exitosas en redes educativas, el respaldo normativo-legal, la propuesta del Consejo Nacional de la Educación (CNE) de que en los ámbitos rurales las instituciones educativas debían organizarse en redes y además, haciendo suyas las recomendaciones del Informe Defensorial N° 152, la DIGEIBIRA con respaldo de la Alta Dirección del MINEDU, opta por la estrategia que “combina la gestión de las escuelas a través de estas redes pero también

basado en todo el fortalecimiento de la parte pedagógica a los docentes y directores de las escuelas..." (EI-001 2015), más aun tomando en cuenta la pluralidad cultural y lingüística del Perú.

Gráfico N° 9: Decisión de trabajar la EIB a través de redes educativas propicio la definición del modelo de redes a seguir



Fuente: Elaboración propia en base Láminas de trabajo de DIGEIBIR del año 2012

4.2.2. Valoración de los actores involucrados en la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe a través de redes educativas rurales

En las diferentes fases del ciclo de vida de las políticas intervienen una gama de actores cuyos intereses, conocimientos previos, perspectivas y expectativas contribuyen a que ésta se desarrolle de manera adecuada y logre los resultados esperados.

En la implementación de la política en EIB, el enfoque intercultural resulta un componente base para el acercamiento a los contenidos de la política en sí misma, así como a las metodologías y estrategias que se ejecutan para alcanzar sus objetivos. Por lo tanto, partir del análisis de las propias experiencias e involucramiento de las personas en el reconocimiento de las diferencias y de la diversidad cultural y social del país, democratiza la EIB como propuesta

educativa nacional con la legitimidad social que necesita, pero sobre todo pone de manifiesto una construcción de aportes significativos en el proceso gerencial de la toma de decisiones a partir de la diversidad.

En esta misma línea, la asignación de valor que realizan los actores involucrados desde las diferentes instancias de gestión educativa resulta importante porque evidencia el discurso oficial de la implementación de la política en EIB, y de manera complementaria, muestra el circuito de retroalimentación por el que trascurren los mensajes que luego se transforman en acciones.

Un aspecto sustancial a considerar es que si bien es cierto cada sujeto puede formarse una opinión propia en función de sus circunstancias personales, ésta no tiene un único origen puesto que se alimenta y desarrolla dentro de procesos sociales conjuntos; es decir, la valoración expresada por un actor involucrado en la implementación de la política en EIB resulta altamente significativa en tanto que existe en el trasfondo una construcción colectiva, o al menos un singular aporte colectivo, a la construcción individual de lo que significa para todos ellos y ellas la educación intercultural bilingüe.

De esta manera, lo expresado por los actores involucrados sobre la manera en que conciben la EIB y las RER (como modelo educativo, como política, como estrategia de intervención, etc.) supone una construcción colectiva de la política y por lo tanto un referente inicial exploratorio para su tratamiento en esta tesis.

Es importante resaltar que la “valorización” que arman los involucrados va de la mano de su conocimiento sobre el tema, ya que no se puede otorgar valor a lo que no se conoce.

Es así, a partir de la percepción y discurso valorativo de los actores que participan de forma directa en la implementación de la política EIB a través de redes educativas rurales, a continuación, se describe y analiza la opinión de los principales actores involucrados en tres niveles de gestión educativa descentralizada: MINEDU (nacional), DRE Puno y UGEL Moho (regional) y RER Huallatiri, con las instituciones educativas que la conforman (local):

4.2.2.1. Valoración de los actores involucrados desde el MINEDU

Como parte de la definición que hacen los actores del MINEDU sobre la EIB, identifican dos "características" principales: el tratamiento de las lenguas originarias y el aspecto cultural de los territorios. De esta manera los actores involucrados desde la DIGEIBIRA consideran que la educación intercultural bilingüe es un modelo educativo que tiene estos dos grandes componentes.

Se pone de manifiesto precisiones más detalladas ya que estos actores identifican y diferencian que la EIB es un *modelo educativo*, y como tal hacen una precisión respecto a que la EIB no solamente privilegia o prefiere lo propio, lo local, lo originario y deja a un lado otros aprendizajes fundamentales que lo alejan de la realidad global que se vive en estas últimas décadas, sino todo lo contrario. Así precisan que una educación intercultural bilingüe construye una sociedad más plural e inclusiva donde los estudiantes aprenden todos los aprendizajes previstos en el diseño curricular pero no se olvidan y no dejan de aprender, fortalecer y desarrollar sus aprendizajes originarios, sus conocimientos comunitarios, sus saberes propios, su lengua materna.

Otro aspecto que surge de forma relevante en el discurso conceptual de los actores de la DIGEIBIRA es respecto a los enfoques que nutre el modelo educativo EIB y cuyo principal enfoque que evidencian es la "interculturalidad". Esto guarda relación lógica con la propuesta que hace el MINEDU y que se plasma en la Propuesta Pedagógica EIB elaborada por la DIGEIBIRA: un enfoque intercultural crítico y reflexivo.

Por otro lado, la las RER son entendidas por los actores del MINEDU, como estrategia de asistencia pedagógica complementada con formación en servicio a los docentes que se encuentran trabajando en las escuelas, pero bajo una lógica de gestión educativa articulada y pertinente a la realidad cultural y lingüística de la zona. Así lo pone de manifiesto la funcionaria responsable en DIGEIBIRA:

Es la manera en que nosotros brindamos asesoría técnica a los maestros y los vamos formando ad hoc en sus escuelas que eso es el acompañamiento en redes y es un modelo de gestión de las escuelas también, de organización de las diversas instituciones educativas que en su mayoría son unidocenes y

multigrado, esa es una estrategia que son las redes educativas rurales, nuestra estrategia central de llegada a las escuelas bilingües... (EI-001 2015).

Consideran también que las RER contribuyen significativamente para que los docentes se asocien territorialmente y se ayuden entre ellos, privilegiando los inter aprendizajes. Esta unión de las IE se hace posible ya que comparten las mismas características territoriales, lingüísticas, culturales y pedagógicas.

Tras una primera aproximación conceptual expresada por los funcionarios y directivos de la DIGEIBIRA, éstos identifican en la EIB dos elementos concatenados sobre los que se ha venido interviniendo y que debe continuarse: por un lado, la realidad socio-cultural, territorial y lingüística de los ámbitos de intervención de las instituciones educativas; y por otro lado, los logros o resultados finales en los beneficiarios de la política obtenidos hasta el momento con la intervención en EIB.

Por otro lado, expresan también que intervenir con un modelo pertinente a la realidad cultural y lingüística en la que viven y se desarrollan los niños y niñas del Perú es un orgullo para ellos ya que se está teniendo los primeros frutos de la EIB y que tiene el apoyo desde el Estado. En este sentido, la misma Directora de la DIGEIBIRA y otros funcionarios responsables del área, manifiestan que se ha podido avanzar esta importante tarea a pesar de los cambios de Ministros y se está logrando avances concretos como se puede apreciar en los resultados de la evaluación censal de estudiantes aplicada en noviembre del 2014, los cuales se han difundido en marzo del año 2015 (EI-001 2015 y EI-002 2015):

Hemos hecho un análisis más fino y vemos que los niños y niñas de las escuelas de las redes son los que más han mejorado en sus aprendizajes, así que estamos muy orgullosos de eso (EI-001 2015).

Los resultados especialmente, para los niños(as) bilingües no es abrumador pero los especialistas MINEDU consideran se nota el avance en esos mínimos puntos principalmente en los aymara, los quechuas y los auajún. Lo que hace posible esto es justamente el cambio de actitud generado en los docentes (EI-003 2015), ya que a pesar de que la intervención pedagógica en EIB propiamente dicha se ha realizado a partir del año 2013, mientras en el año 2012 se realizaban los

diagnósticos y se planificaba la intervención, se ha incidido notoriamente en la asistencia pedagógica intercultural con una fuerte dosis de mejora continua.

De esta manera, este pequeño pero significativo incremento en los niveles de logro de aprendizaje es considerado por especialistas del MINEDU como una consecuencia del modelo educativo EIB que se viene desarrollando en las RER con la utilización del idioma materno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y sobre todo con la reflexión que se genera en los docentes, los cuales finalmente lo trasladan a sus estudiantes:

Antes los maestros directo enseñaban en castellano y el niño no entendía y se pasaba casi un año sólo aprendiendo el castellano, todo un año perdían. En segundo grado más o menos recién empezaban un poco a entender y no se lograba aprendizajes, en cambio ahora cuando los niños empiezan en su lengua originaria como ya lo hablan fácilmente entran a desarrollar la lecto escritura y una vez que ya empiezan a leer y escribir, corre el aymara como segunda lengua, el castellano igual por transferencia lo aprenden, esa es una gran ventaja. Los materiales educativos también nos ayudan para desarrollar aprendizajes pues van articulados al calendario comunal y de acuerdo a los ciclos o el tipo de escuela que sea: polidocentes, multigrado o unidocente. Otra ventaja es que las prácticas culturales de la comunidad están en el contexto de su cultura, que el niño ya conoce, lo que le facilita que aprenda mejor, pero sin dejar de conocer las otras culturas también, manejar los otros conocimientos por ejemplo cómo se siembra en otros lugares del Perú, otros países, otros contextos. Así, cuando el niño de sexto grado termine, él tenga que hablar bien el castellano y también bien el aymara, leer, escribir y comprender, o sea, ser un bilingüe coordinado (EI-008 2015).

Finalmente, los actores del MINEDU identifican a las RER como una estrategia de intervención que comparte características comunes en las que se desenvuelven las I.E. En este sentido los especialistas de la DIGEIBIRA expresan que lo importante es cambiar la dinámica e intervenir pedagógicamente en función a la realidad social, cultural, territorial y lingüística sin dejar de lado el perfil de gestión educativa de las escuelas (principalmente unidocentes y multigrado) y no tratando de homogenizar a los niños hacia la cultura principalmente occidentalista, sino partiendo de su propio contexto. Esto es, según manifiestan, lo que justamente le otorga un grado significativo y de pertinencia a la intervención en RER con el modelo pedagógico EIB:

Podemos concluir, de la intervención de la redes, es que estábamos yendo bien, parece que la intervención que estamos haciendo es el camino, de hecho en mi análisis del trabajo de campo y todo me dice que podemos mejorar mucho, mucho más, de verdad, podemos mejorar, pero cuesta y hay varias cosas que tenemos que hacer [...] Logramos mejores resultados de aprendizaje en la lengua originaria, o sea quiere decir que, lo que vamos implementando como contenido pedagógico es lo que debería de hacerse en todas las escuelas EIB, en castellano como segunda lengua no nos va tan bien, pero tampoco le va muy bien la asistencia pedagógica del PELA, entonces quiere decir que ahí tenemos que mejorar, pueden haber varias razones (EI-002 2015).

Un aspecto importante que surge en la manifestación de los responsables y especialistas del MINEDU es la valoración sumamente positiva que se le da al grupo de profesionales que realizan la asistencia pedagógica en las RER: los ASPI. El trabajo que éstos desarrollan en las RER hace que finalmente la propuesta pedagógica y otras estrategias y contenidos EIB aterrice en las escuelas y en las aulas. Este nexo, que son los ASPI, entre MINEDU, DRE, UGEL y Escuela es tan importante que el MINEDU considera que sin ellos la intervención EIB no sería la misma.

4.2.2.2. Los actores involucrados desde la DRE y la UGEL

La Dirección Regional de Educación (DRE), vinculada directamente con el Gobierno Regional, es una instancia de gestión educativa descentralizada que efectiviza las políticas educativas por lo que su actuar y la valoración que le otorgan sus funcionarios a la EIB resulta sumamente relevante de considerar como parte del circuito de implementación de la política en EIB.

La DRE Puno se encuentra en relación estrecha entre el MINEDU y la UGEL, por lo que sus funcionarios y responsables asumen de manera reflexiva que la educación intercultural bilingüe se inicia y se sustenta en la diversidad que tiene el país y por lo tanto requiere un tratamiento especial que le permita manejarla como universo articulado a los enfoques de derechos, de interculturalidad, de tierra, de territorio y pedagógico.

Sin perjuicio de lo antes mencionado, la DRE asume con claridad que la propuesta está en un proceso de implementación aún pero que puede

concretarse si se considera anclarlo a la diversidad y el contexto propio de la Región Puno.

Con respecto a la propuesta de redes educativas rurales, el especialista EIB de la DRE Puno manifiesta que es una estrategia que ya se ha venido desarrollando desde años atrás en lo que respecta a la esencia de la gestión pedagógica e institucional de las IE; por lo que la implementación de la política en EIB como propuesta va a funcionar adecuadamente si se maneja con un protocolo de intervención. Sobre este tema se hace un énfasis importante en que además de venirse plasmando la Propuesta Pedagógica en EIB, es importante reconocer que aún no se ha podido articular bien porque al ser territorios con gran diversidad no se puede trabajar con un solo protocolo y más bien tendría que a través de las redes educativas rurales ir adaptándose al contexto, con estrategias más específicas de intervención. Además, considerar que conforme se va haciendo eficiente el proceso de implementación, también se ira haciendo sostenible el enfoque de interculturalidad en las RER.

Las redes a través de la estrategia de la asistencia en formación o de la capacitación o de este proceso de fortalecer al docente en el servicio en el aula, me parece una buena estrategia (...) se hace asistencia, capacitación y fortalecimiento en el lugar donde trabaja el docente y los estudiantes, me parece que es muy pertinente, como estrategia es buena, por eso los docentes acompañados nunca se han resistido. Esto también ha tenido que partir de que el acompañante o el soporte tenga las estrategias de poder negociar y entablar un proceso de acompañamiento con el docente (...) Lo débil de este proceso de acompañamiento al docente es más bien el apoyo en lo material, en algo que pueda fortalecer su trabajo. Pero aun así se ayuda a que pueda planificar y concretar sus propósitos de aprendizaje y reflexionar sobre los mismos; se asiste también desde un punto de partida de gestión, en proyección a la institución de forma integral (EI-006 2015).

En el caso de Puno, las redes educativas son integradas en gran parte por instituciones educativas unidocentes, por lo que las RER dinamizan todo lo que es la gestión pedagógica e institucional, dinamizan el hecho de que los docentes comparten, interactúen, intercambien experiencias, se motiven y reflexionen los procesos que se generan con miras a lograr aprendizajes en sus estudiantes. Por otro lado, los incentivos o los bonos que plantea el Ministerio enfocado en

EIB también está ayudando a que los docentes se motiven un poco y se sientan en cierta forma recompensados por el trabajo que realizan:

El año pasado hubo becas para México, para Colombia, fueron acreedores los docentes, tal vez eso ya les motiva, entonces pienso que no está mala la intención, pero, aun hay muchas cosas que pueden ir mejorándose (EI-006 2015).

Otro aspecto que se resalta desde el discurso del Especialista de la DRE Puno es la importancia que tienen los padres de familia en estos procesos educativos ya que, a pesar de lo que normalmente se cree sobre el rechazo ciego de éstos hacia la EIB, el contacto directo de los actores educativos explicándoles las razones hace que lo asimilen de forma positiva o al menos muestre una actitud más abierta hacia la EIB.

Gráfico N° 10: Autoridades de la DRE Puno ratifican modelo EIB en RER

Puno: presentan avances de redes educativas rurales bilingües

Enviado por Administrador en Mar, 23/12/2014



Esta semana víspera de Navidad fue escenario ideal para mostrar a la población los avances alcanzados en la estrategia de acompañamiento a las redes educativas rurales que se encuentran en la región Puno.

Las autoridades educativas puneñas encabezados por su director regional, Jorge Luis Choque Mamani, ofrecieron una conferencia de prensa para ratificar el modelo de soporte pedagógico que se desarrolla en las instituciones de educación intercultural bilingüe (EIB) de estas redes.

Fueron los docentes de la Red Bandera de Huallatiri quienes compartieron sus experiencias en aula, cómo desarrollan el diálogo de saberes, la autoafirmación cultural y lingüística de los estudiantes en el marco de la implementación de propuesta pedagógica de EIB.

La actividad, que se realizó en el auditorio del gobierno regional, contó con la presencia de sicuris y estudiantina de Huancané.

Datos:

En Puno funcionan seis redes educativas rurales: Achaya-Caminaca en Azángaro; San Gabán en Carabaya; Yatiqña Uta en El Collao; Huallatiri en Moho; Ayrumas Carumas en Puno; y Curva Alegre en Sandía, todas situadas en contextos bilingües.

Fuente: <http://www.educacioninterculturalbilingueperu.org/noticias/puno-presentan-avances-de-redes-educativas-rurales-biling%C3%BCes>

Por parte de la UGEL de Moho en Puno también se comparte esta conceptualización de la EIB y se considera que la necesidad de una educación con pertinencia cultural rescata la identidad, la cultura, la lengua, la vivencia, las costumbres, las tradiciones y el contexto local real de cada comunidad, de cada pueblo, algo similar a hacer una cimentación desde la localidad para ir ampliando hacia lo regional, lo nacional y mundial.

En representación de esta institución, el Director de UGEL manifiesta que las redes educativas rurales son una estrategia cuyo propósito central es mejorar el aprendizaje de los estudiantes y que esto también es posible porque involucra el desarrollo de capacidades del docente EIB, pues ellos hacen su trabajo en los círculos de interaprendizaje, vivencian con la comunidad y con sus autoridades; es decir con las RER se “están involucrando a todos los actores y agentes educativos y del trabajo...” (EI-007 2015).

Un elemento que denota la relevancia de la EIB en zona rurales es que con los años de servicio que tienen algunos maestros comprometidos con su labor manifiestan a la UGEL que muchas veces se daba una educación en castellano lo cual hace que el aprendizaje no sea significativo. En este sentido, ha estado presente siempre la exigencia de hacer un trabajo educativo desde la propia realidad, desde el propio contexto y sobre todo priorizando las zonas altas, donde las niñas y los niños hablan y entienden con facilidad su lengua materna, el aymara:

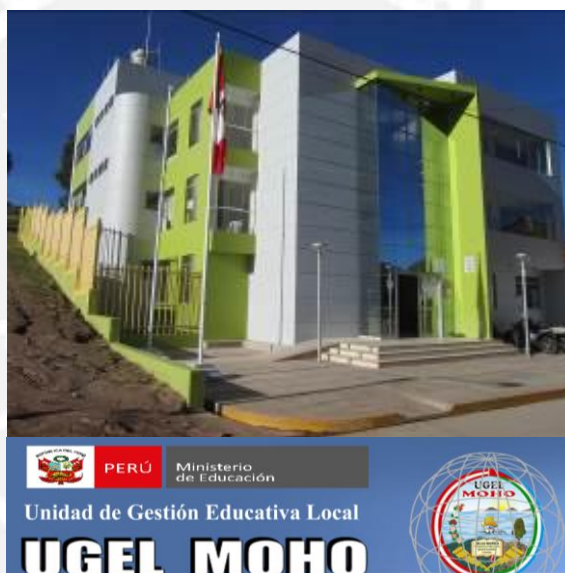
Tener la consideración de educación intercultural bilingüe resulta pertinente para los estudiantes, porque, a partir de su lengua, conociendo su propia realidad, conociendo su propia vivencia, con su propia lengua, el desenvolvimiento del estudiante, porque el estudiante ahí participa sin miedo y la actividad que desarrollan es muy significativa porque tiene esa oportunidad (EI-007 2015).

Sin embargo, según la experiencia de la UGEL Moho, la opinión de un grupo de docentes es divergente aún, porque hay quienes vienen de una escuela que no valora su propia identidad, sino la “cultura occidental”. Estos docentes que tienen esta formación profesional desde los institutos superiores en los cuales también se ha puesto resistencia a una educación intercultural, asegurando que no es relevante porque el contexto mundial no lo requiere y significa más bien un

atraso. Según argumentan este grupo de docentes, no se puede ingresar a las universidades o rendir una evaluación nacional/mundial en quechua o aymara y solo conociendo su cultura o los saberes de la localidad, pues se mide otro nivel de conocimientos (EI-007 2015).

Con todo esto aún hay mucho trabajo por delante según se manifiesta en la UGEL de Moho, pero también se reconoce que la forma de trabajar en las RER resulta una estrategia muy acertada porque el resultado se nota en las aulas y en las escuelas: se ven que los niños(as) están más identificados y saben de qué tienen una cultura propia y saben también a qué logros ellos están apostando posteriormente.

Fotografía N° 2: UGEL de Moho - Puno



Fuente: Trabajo de campo - Mayo 2015 – Fotografías de N. Carreón

4.2.2.3. Los actores involucrados desde la RER

Si bien la RER no es considerada una de las cuatro instancias de gestión educativa descentralizada, la forma en la que se viene articulando el trabajo entre las I.E. que la conforman hace relevante evidenciar su trabajo a través de los principales protagonistas de la implementación de la política en EIB: los ASPI. El nexo entre docentes y ASPI en muchas de las RER (como manifiestan especialistas del MINEDU) hace necesario evidenciar el conocimiento que estos

manejan sobre los temas aquí tratados y además la valoración que le dan a la intervención en RER como estrategia para implementar la EIB.

Los ASPI reconocen que algunos de ellos inicialmente consideraban que la EIB significaba “enseñanza de aymara en las escuelas”, pero con la experiencia y analizando bien las implicancias de este modelo educativo lo intercultural cobra mayor importancia para ellos y pueden definirlo básicamente como “la sabiduría de varias culturas y varias lenguas”; en este sentido, van más allá y consideran que la educación intercultural bilingüe no solamente se limita a áreas rurales sino que por el contrario debe convertirse en un eje transversal en la educación peruana. Así, uno de los ASPI expresa que la EIB "es una gran oportunidad para poder partir desde la cultura e interactuar con otras culturas y sin olvidarnos también la lengua" (EG-001 2015 JEL).

En las RER, si bien es cierto la EIB está logrando avances en las escuelas, esto aún no es un resultado consolidado, sino que están en proceso y que en la medida en que se asegure la continuidad de todo lo que se viene trabajando hasta hora y se asegure también la sostenibilidad en todos los niveles educativos, articulándose además con toda la comunidad educativa, solo así podrá verse en un futuro los resultados en educación en toda su dimensión.

Acercándose a la RER Huallatiri, se pone de manifiesto que las características de las instituciones educativas de esta RER corresponden al escenario lingüístico 1 y eso implica que los estudiantes deben ser atendidos desde su cultura y en su lengua. En este sentido, los actores involucrados en este proceso educativo consideran totalmente pertinente la intervención y creen que no se han equivocado en focalizar la red Huallatiri y que incluso debería ampliarse a más redes y más instituciones educativas pues existe mucha expectativa de las instituciones y las comunidades vecinas que no están en RER.

Aunque inicialmente muchos actores de las comunidades educativas han mirado la EIB con ojos negativos pues en realidad no entendían que los niños(as) pudieran aprender mejor en su lengua materna y por lo tanto desarrollar un aprendizaje significativo; muchos otros consideran que la RER “hace” mucho porque es una organización de instituciones educativas que tienen

características muy similares, pero lo que hace significativo los procesos de EIB es que todas las escuelas de cierto ámbito territorial trabajan como una red.

Según se manifiesta, casi el 95% de las instituciones educativas del ámbito de jurisdicción de la UGEL Moho son EIB, pero no todas están constituidas como red, por lo que cada institución maneja diferentes estrategias de trabajo y diferentes formas de llegar a los docentes y la comunidad. No hay esa consolidación del enfoque de la propuesta pedagógica que si tienen las RER (es más algunas IE ni siquiera logran trabajar EIB a pesar de tener esta condición). En este aspecto se considera que si hay avances mucho más importantes en las escuelas y además se presentan "expectativas de los compañeros que están cerca y son vecinos pues quisieran ser una red, no trabajar de manera individual dicen como institución particular..." (EG-001 2015 - V.M.L.).

Un aspecto importante que los ASPI y docentes ponen de manifiesto es la convicción que tienen respecto a promover y hacer respetar, con el trabajo que realizan en la RER, el derecho que tiene el niño y la niña de aprender en su lengua materna y en virtud de su propia cultura para que a partir de un entendimiento crítico pueda discernir otras culturas que lo rodean.

Desde la mirada del docente de aula, se considera que la RER es la integración de varias escuelas que están en el mismo contexto:

Pertecemos al distrito de Huayrapata, casi tenemos las mismas costumbres, hablamos la misma lengua, nosotros felices de estar en esta red porque nos permiten compartir muchas experiencias a través de micro talleres, a veces también tenemos algunas pasantías entre instituciones educativas, eso de repente para ver las experiencias exitosas de las colegas y así compartir y mejorar la enseñanza con los niños (EI-009 2015).

Por otro lado, en referencia a las RER y su forma de trabajo se considera que cuando más interacción de interaprendizajes entre docentes y niños(as) se dé, es mejor, porque permite que los docentes mejoren su desempeño. Ese trabajo colectivo y en equipo hace que finalmente se avance en la obtención de logros significativos en el aprendizaje.

Yo creo que todas las instituciones se deben integrar en redes educativas, porque, ya no trabajas solito como institución, tú ves otras experiencias, otras realidades y cada uno va contando a veces las experiencias positivas y eso te ayuda y eso da fruto a que tengas buenos logros en tu aula como maestra [...] Con la presencia de todo el equipo en la red [ASPI] que está promocionado por la DIGEIBIRA a nosotros nos alienta porque ya no estamos solos (EI-009 2015).

El aporte de los docentes en este proceso que se genera con la EIB es sumamente importante porque van involucrándose cada vez a pesar del trabajo adicional que signifique, a pesar de que algunos docentes nombrados no sean aymara hablantes, a pesar de que se tenga que empezar todo de nuevo cada año escolar con uno a más docentes contratados.

Sí, mira esto es más trabajo por supuesto que es más trabajo en las dos lenguas, pero es una gran oportunidad, si yo tampoco lo tomaba con mucho énfasis antes, ahora sí digo quiero aprender. Recién el año pasado tomo conciencia de aprender, de poder compartir esa lengua de los niños, igual, entonces es una gran oportunidad para nosotros para tener otra lengua más, ahora en cuanto al trabajo si por supuesto es mucho más trabajo porque tenemos que estructurar [en ambas lenguas] (EI-009 2015).

En las instituciones educativas que forman parte de la RER Huallatiri, se considera que con la EIB se está revalorando las costumbres, los valores de la comunidad y en segundo lugar la lengua. En aulas esto significa que la enseñanza se hace en la lengua materna que es el aymara y en el castellano también, los dos a la par con un peso 50% para cada uno (EI-009 2015).

Fotografía N° 3: Identificación de la I.E de Sullca como parte de la RER Huallatiri



Fuente: Trabajo de campo - Mayo 2015 – Fotografías de N.Carreón

Es importante destacar que, según la experiencia de los docentes, en años anteriores los padres de familia decían “¿para qué hablar nuestro idioma?, nuestro idioma trae retraso que van a aprender yendo a la ciudad, van a ser marginados, ni siquiera van a hablar bien el castellano, para qué aprender nuestra lengua” (EI-009 2015). De pensar que enseñar en EIB significaba un retraso, con el tiempo transcurrido, con la integración a las redes educativas, con los cursos de EIB que han llevado los mismos docentes, todo ello le ha permitido concientizar un poco más a los padres de familia de revalorar lo que es de ellos:

Está bien que están enseñando [EIB] nosotros queremos nuestros niños que estén aprendiendo, sí eso queremos nosotros acá las mamás, que nuestros niños estén adelante [...] Nosotros también queremos que aprendan los tres idiomas, otros más bien ahora quieren trabajos con lenguas de tres idiomas aymara, castellano, quechua eso quieren, nosotros queremos eso, que se aprendan los tres idiomas [...] Están escribiendo también aymara, si mis niños traen libros y tenemos que escribir de aymara, a veces nosotros que sabemos hablar aymara no podemos escribir aymara, esos nosotros queremos nuestros niños que aprendan a escribir aymara correcto (EI-010 2015).

Padres y madres de familia, ponen de manifiesto que los docentes están rescatando las costumbres de la comunidad incluso aquellas que se han olvidado y que los bisabuelos conocían muy bien, como la forma en que se hacía la “pakacha” o “entrega” a la tierra para que produzca más y mejores productos. Además, evidencian que sus niños están escribiendo en Aymara y que usan sus libros en castellano y aymara. Todo esto les resulta importante porque consideran que, de esta manera, sus hijos están aprendiendo más. Un aspecto relevante que desatacan es la perspectiva a futuro y la necesidad ampliada de que sus hijos puedan extender sus horizontes y las alternativas que puedan tener en la vida ya sea incorporando otras lenguas o aprendiendo más temas (EI-010 2015).

4.2.3. Acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA-MINEDU para intervenir en redes educativas rurales, como estrategia de implementación de la política EIB

Tras la propuesta de intervenir con las redes educativa rurales como una de las estrategias que el MINEDU, y en particular la DIGEIBIRA, plantea para

implementar la política en EIB con incidencia en zonas rurales, se pusieron en marcha un conjunto de acciones orientadas a la intervención con las redes educativas rurales para la implementación del modelo EIB Escuelas Perú, como parte de ésta política.

Es necesario resaltar que la presente investigación parte de que las primeras fases³² del ciclo de vida de política en EIB, no han presentado mayor inconveniente o defecto y que es “correcta” en cuanto al objetivo que persigue como política de Estado. También asume, que las recomendaciones planteadas por la Defensoría del Pueblo, son producto de la evaluación a los avances en la implementación de la EIB en estos últimos 50 años aproximadamente, que evidencia una debilidad en la fase de implementación de la EIB como política.

Así mismo, ante la manifiesta voluntad política de atención de poblaciones vulnerables que da pie a que en el año 2011 se inicie este proceso de implementación de la política en EIB, es importante resaltar la importancia de la sostenibilidad de la misma. Esto conlleva a evidenciar y analizar una “primera sub-fase” o etapa reconocida por la DIGEIBIRA como creación de condiciones para la incorporación del modelo EIB (condiciones iniciales según proponen Pressman y Wildavsky), como parte del proceso de concatenación de acciones en las RER que finalmente llevara al logro de los objetivos de la política en EIB.

Tras el trabajo de campo realizado, a continuación, se identifican las acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA y se las describe bajo la mirada de la creación de condiciones que implica la constitución y puesta en marcha de las RER a nivel nacional. Cabe precisar que en el análisis se agrupan las acciones identificadas a partir del discurso de todos los actores involucrados en los diferentes niveles de gestión educativa descentralizada anteriormente citados:

4.2.3.1. Acciones ejecutadas en convergencia con las demás estrategias de implementación de la política en EIB

Si bien la intervención en RER es una de las estrategias o líneas de acción del MINEDU para implementar la política EIB a nivel nacional, la DIGEIBIRA dentro

³² *Establecimiento del problema en agenda pública y Diseño o formulación de la política pública*

de sus competencias y tomando las recomendaciones de la Defensoría del Pueblo, entre otros aspectos, viene planificando y desarrollando acciones (durante el periodo 2011 al 2015 analizado con la investigación) que recaen directamente en el trabajo pedagógico y de gestión que se realiza en las redes educativas rurales como elemento articulador y dinamizador de la implementación de la política en EIB.

Cabe precisar que de las once estrategias o líneas de acción que la DIGEIBIRA identifica y atiende³³, aquellas que coadyuvan al trabajo en las RER y que fueron reconocidas como imprescindibles por los diferentes actores involucrados entrevistados son:

a) Identificación de las instituciones educativas que deben ofrecer el servicio de EIB

Como acciones preliminares y a modo de línea de base, la ejecución de las acciones en torno a la identificación de Instituciones Educativas EIB ha implicado para la DIGEIBIRA: identificar claramente a los beneficiarios (1'084,000.00 niños, niñas y adolescentes), precisar cuántas y cuáles son las escuelas donde estudian (aproximadamente 20,000.00 escuelas en todas las regiones del Perú); y además, saber cuántos maestros se necesitan en inicial, primaria y secundaria para poder atender a los estudiantes de estos pueblos y por lo tanto empezar a planificar dicha atención (EI-001 2015).

Se ha hecho un registro de instituciones educativas, un registro de maestros (...) algunas regiones con iniciativa por su cuenta han empezado a trabajar solos y otras regiones simplemente han dicho como la DIGEIBIRA no ayuda entonces ahí nomás se queda (...) pero con ayuda de los coordinadores [CASPI] igual estamos trabajando con ellos, sensibilizando su negativa (EI-003 2015).

³³ (1) Identificación de las instituciones educativas que deben ofrecer el servicio de EIB. (2) Elaboración del Plan Estratégico de Educación Intercultural Bilingüe. (3) Sistematización de la propuesta pedagógica de EIB. (4) Formación de docentes EIB. (5) Interculturalidad para todos. (6) Normalización de las lenguas. (7) Elaboración de materiales educativos en lenguas originarias. (8) Intervención en Redes Educativas Rurales con el modelo de escuelas EIB. (9) Atención a la primera infancia. (10) Creación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - CONEIB. (11) Reglamentación de la Ley N° 29735 que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.

b) Diseño y elaboración de propuesta pedagógica con enfoque EIB

De manera conjunta y participativa se ha logrado construir y sistematizar una propuesta EIB que contiene herramientas, guías didácticas, resultados del aprendizaje para maestros, entre otros considerandos (EI-001 2015).

c) Diseño y elaboración de materiales y otras herramientas didácticas basadas en el modelo EIB

Al término del periodo analizado, el MINEDU cuenta con materiales en 18 lenguas (en 12 de ellas con el juego completo) y hay otras 6 solo en algunos grados y algunas áreas pedagógicas (EI-001 2015).

El 2012 se ha empezado a elaborar los materiales, pero hemos corrido y el 2013 salieron. El 2014 tenemos una buena cantidad de materiales, los niños andinos no pueden quejarse sobre todo los quechuas. Los aymaras tienen materiales de 1º hasta 6º grado la única área que tiene hasta el 4º es matemática, también tienen materiales en segundas lenguas Este año se está corrigiendo, han recibido todas aquellas instituciones educativas que están registradas como bilingües... ya se va ordenando y eso también exige al maestro a trabajar (EI-003 2015).

d) Normalización de la lengua originaria de los ámbitos geográficos intervenidos en los textos educativos

Para elaborar y poner en las escuelas los materiales en lenguas originarias primero se ha tenido que consensuar un alfabeto con los hablantes de esas lenguas y luego oficializarlo desde el Ministerio de Educación (EI-001 2015). Solo de esta manera, con el respaldo cultural y técnico se ha dado pie al producto final de elaboración de materiales que requieren los estudiantes tanto en lengua originaria como en castellano.

e) Formación de los docentes EIB

En paralelo también se ha mejorado las capacidades del docente EIB mediante la formación en servicio, a través de la asistencia pedagógica en las escuelas y a capacitación con talleres macro regionales o nacionales, uno o dos veces al año.

(EI-003 2015). Una acción que se evidenció pero que no se relaciona directamente con la intervención en RER fue la formación inicial a través de becas institutos pedagógicos y universidades para formación de futuros maestros (EI-001 2015).

Hemos logrado que Beca 18 por ejemplo se dé para la formación de maestros bilingües, inicialmente no habían becas para formar maestros pero desde el año 2013 hemos logrado que exista la beca especial EIB, la Beca 18, en este momento hay más de mil, mil cien... mil trescientos jóvenes más o menos que se están formando como maestros bilingües con beca en 7 pedagógicos y 5 universidades, pero, además tenemos otros 2 mil 500 jóvenes que también se están formando para ser maestros sin beca en varios pedagógicos y universidades también, en total hay 30 institutos superiores pedagógicos en todo el Perú que tienen la carrera de formación de docentes bilingües de inicial y primaria y 9 universidades en total..."

De esta manera se pone en evidencia que, las cinco acciones que ejecuta la DIGEIBIRA se relacionan directamente con el quehacer de las RER, guardando correspondencia con la política EIB bajo la necesidad de garantizar la pertinencia del servicio educativo basado en la diversidad cultural y lingüística del país, ajustando los enfoques y metodologías de enseñanza a la realidad y necesidades del estudiante.

En ese sentido, dimensionar la demanda de la EIB, ha permitido orientar la ejecución de estas acciones, así como otras derivadas que contribuirán significativamente con la sostenibilidad de la política en EIB. Así tenemos, que la identificación de la cantidad de escuelas EIB y de niños(as), a determinado el número de docentes que se requieren para implementar el modelo EIB, que ha devenido en el impulso de la generación de mecanismos que promueven la formación de docentes especializados y la elaboración de materiales en lenguas originarias previamente normalizadas:

Nos ha ayudado mucho el registro docente EIB, el registro de instituciones, ellos mismos se han registrado y como EIB tienen que desarrollar la EIB. en las escuelas. También ha ayudado bastante el que tengamos políticas nacionales EIB, así como en el tema de materiales de formación docente y que también ya tengamos una propuesta pedagógica EIB, o sea, ya tenemos todas las

condiciones, pero sí hay que seguir apostando por formar más maestros EIB (EI-008 2015).

4.2.3.2. Acciones ejecutadas para gestionar la organización y funcionamiento de las RER

Los actores involucrados en el proceso de implementación de la política EIB, principalmente responsables y especialistas del MINEDU, identificaron con claridad dos acciones que buscaron organizar y poner en funcionamiento las RER e incorporar el modelo EIB Escuelas Perú en todos sus componentes. Estas acciones son principalmente referidas a la focalización de 73 redes educativas rurales y la formulación de sus Proyectos de Inversión Pública:

a) Focalización de redes educativas rurales a nivel nacional

A principios del 2012 se inició el proceso de creación de condiciones para la implementación de la política EIB y una de las estrategias de la intervención en RER generó un despliegue de acciones claves que se inicia con la focalización:

En el 2012 se empieza haciendo una focalización con los gobiernos regionales, quienes hacen la focalización de las 73 redes que ahora existen, que se crearon con dos resoluciones ministeriales una con las 72 redes y luego salió una red más en el Río Napo en el Alto Napo (EI-001 2015).

Por decisión de la Alta Dirección del MINEDU y según los acuerdos firmados con los gobiernos regionales, la intervención en estas RER focalizadas se dio en todas las regiones del país. Este proceso se realizó de forma conjunta entre especialistas de diversas direcciones y oficinas del MINEDU³⁴ y a través de un trabajo concertado con los 24 departamentos.

La focalización se desarrolló en dos etapas: una para establecer las zonas de intervención bilingüe y otra para identificar las zonas de intervención monolingüe. Se realizó un taller nacional en el Centro Huampaní el 13 y 14 de enero de 2012.

³⁴ Según se cita en el Documento de Consulta Nro. 01 FOCALIZACIÓN, intervinieron en el proceso Direcciones como EBR, DIGEIBIR, OINFES, SPE, DISDE, OCR, OPI.

La formalización de todo el despliegue de acciones que implicó obtener un primer grupo de RER focalizadas se puso en evidencia en dos Resoluciones Ministeriales³⁵:

- R.M. N° 0060-2012-ED del 07 de febrero, que aprueba 72 redes educativas rurales Focalizadas en las 24 regiones del Perú.
- R.M. N° 0259-2012-ED del 12 de julio, que incorpora la Red Educativa Pantoja-Angoteros del Alto Napo.

Un aspecto importante que está surgiendo tras los avances de la implementación de la política EIB en las RER durante el último año (2014), es que además de haberse focalizado y constituido las 73 redes, a partir del año 2015 se vienen incorporando nuevas redes que las UGEL y las DRE vienen incentivando y que están siendo consideradas con asistencia pedagógica básica pero que luego podrá trabajarse con profundidad a través de nuevos y más ASPI como ya se hace con las 73 originales (EI-001 2015)

b) Formulación de los Proyectos de Inversión Pública

En el marco del PEN el MINEDU priorizó como primera política de gestión las mejoras sustanciales y el cierre de brechas entre las zonas urbanas y rurales en los logros de aprendizaje escolar. Asumiendo el principio de equidad y el principio de interculturalidad como riqueza (por la diversidad cultural étnica y lingüística del país), el MINEDU impulsa la realización de Proyectos de Inversión Pública (PIP) que prioricen una primera etapa de implementación del modelo EIB en las redes educativas rurales focalizadas.

Con esta finalidad se crea la Unidad Formuladora de la DIGEIBIR³⁶ y se da inicio al proceso de formulación de 73 PIP, vale decir, un proyecto por cada RER focalizada. A este grupo de proyectos se les que llamó “PIP de Redes”, los cuales también se articulaban a otros tres más grandes o amplios llamados “PIP de Soporte”, como se precisa a continuación:

³⁵ Adjuntas en los anexos de la presente tesis.

³⁶ Es necesario recordar que en el año 2015, la DIGEIBIR cambia de nombre al adicionársele nuevas funciones quedando como DIGEIBIRA.

- El PIP de Soporte Pedagógico. Proponía encargarse de toda la formación del docente EIB y de los formadores en EIB.
- El PIP de Gestión Descentralizada (GED). Proponía la atención y fortalecimiento de la gestión a nivel de UGEL.
- El PIP de ODATICs. Proponía las oportunidades de aprendizaje por TICs.
- Los PIP de Redes (73). Proponía atender tres componentes centrales: Componente pedagógico, componente de infraestructura y equipamiento y componente de gestión y organización.

Todos los proyectos fueron formulados por consultores externos, pero muchos de los estudios obtuvieron diferentes niveles de calidad, lo cual propicio que algunos de ellos culminaran el proceso de formulación y fueran presentados a la OPI-MINEDU, consiguiendo la aprobación de esta área, pero otros no lograron concretarse finalmente.

En el 2012 se empieza haciendo una focalización (...) desde ese momento se empezaron a trabajar proyectos de inversión pública, más adelante se decidió que en realidad era muy complicado elaborarlos para toda una red y se dejó de lado esa estrategia del PIP de redes (EI-001 2015).

Si bien es cierto que la decisión de formular los proyectos de inversión había sido adoptada desde la Alta Dirección del MINEDU en base al tipo de presupuesto asignado desde el MEF, entraron en juego diferentes factores y condiciones que dificultaron concretar la implementación del modelo EIB a través de los proyectos. Sin embargo, las decisiones que se asumen desde la DIGEIBIRA en este contexto son importantes de resaltar, en la medida que la “caída de los PIP” no significó la “caída de la intervención en RER con la EIB”.

4.2.3.3. Acciones ejecutadas para viabilizar el modelo EIB en las RER

La comunidad educativa que forma parte de las RER está compuesta principalmente por estudiantes, padres de familia y docentes. Si bien es cierto que los padres de familia deciden sobre la educación de sus hijos e hijas, son los docentes (por lo general) los que ejercen influencia directa sobre la comunidad educativa y por lo tanto pueden ser los principales aliados o los más acérrimos detractores en el proceso educativo de su comunidad.

El nivel de involucramiento que asuman los miembros de la comunidad educativa, de cada una de las Instituciones Educativas y por ende de cada RER, en el proceso de implementación del modelo EIB es clave y cualquier resistencia de todos o algunos de ellos ya sea por desconocimiento, por creencia cultural o arraigo social significa dificultades en el logro de los objetivos de la política.

Con la finalidad de generar las condiciones adecuadas para implementar política EIB y generar la viabilidad que requería la intervención en RER, la DIGEIBIRA-MINEDU ejecutó un conjunto de acciones orientadas a la sensibilización de la comunidad educativa y la contratación oportuna y permanente de los acompañantes pedagógicos (ASPI)

a) Sensibilización hacia la comunidad educativa de las RER

Según manifestaron tanto especialistas y responsables del MINEDU como los ASPI de la RER Huallatiri, la situación de posible rechazo en zonas andinas era prevista y se corroboró con las intervenciones que se fueron haciendo en el marco de la política EIB y en otras que maneja el MINEDU (reuniones, coordinaciones, talleres, entre otros).

Por este motivo la DIGEIBIRA desarrolló algunas acciones con el objetivo de hacer frente a la actitud de los docentes, padres y madres de familia y autoridades/líderes locales de la comunidad donde se circunscriben las RER. Cabe precisar que la metodología para la sensibilización planteada -y que sigue desarrollándose- es tomada de manera referencial a partir del caso de la RER Huallatiri pero que también ha sido común en muchas de las RER ubicadas en zonas andinas y zonas amazónicas.

En el caso de los **docentes**, la DIGEIBIRA ha priorizado un tema de sensibilización antes que el asesoramiento pedagógico, porque en su mayoría éstos han sido muy resistentes, posiblemente porque era mucho más práctico hacer eso que cambiar su forma de pensar o realizar su trabajo de la forma tradicional en lugar de hacerlo a la “complicada”. Esto obligó a todas las instancias de gestión descentraliza, especialmente MINEDU, DRE y UGEL a aportar a la EIB a partir de sus propias competencias institucionales.

Según manifiestan los responsables y funcionarios de la DIGEIBIRA, la predisposición de trabajar en EIB es un tema complicado pues existen varios factores, entre ellos:

- La condición bilingüe del docente. Puede ser que éste no tenga dominio de la lengua materna de la IE o que en otros casos maneje muy bien la oralidad pero que no haya desarrollado la lectura y la escritura, por lo tanto, es difícil para ellos desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces tratando de no hacer evidente su situación opta por resistirse.
- La ley del menor esfuerzo. Si no se presenta el modelo EIB de manera adecuada y sumamente clara, la metodología les parece muy difícil y prefieren no “complicarse la vida”.

(EI-002 2015)

De esta manera, se optó por hacer un fuerte trabajo de comunicación y relación interpersonal a través de los ASPI principalmente, explicando, precisando e insistiendo en que todo lo que se quiere lograr con el modelo EIB en las RER es parte de un proceso, que se comienza poco a poco, por donde realmente puedan comenzar el trabajo y al nivel en el que se encuentren. Solo así las cosas fueron cambiando manifiestan los especialistas y responsables de la DIGEIBIRA:

“Ah bueno, ya, voy a intentarlo” ... por lo menos eso te dice y cuando él va probando y se va dando cuenta que sí puede o que los chicos le entienden mejor en su lengua, que en castellano, entonces se va animando y ese es el proceso que en realidad creo que todos los convencidos de la EIB y de todos los que implementan EIB han transitado: el de probar que ellos sí pueden y que los niños aprenden mejor. En el año 2012 la sensibilización fue muy fuerte (EI-002 2015).

Todas estas acciones de sensibilización se dieron de forma paralela a la formulación de los PIP que realizaba la UF-DIGEIBIR en el año 2012 pues el objetivo era que cuando se ejecuten estos proyectos, ya se hubieran generado las condiciones óptimas y la intervención con la propuesta del modelo EIB en la RER sea viable y sostenible.

Los docentes no querían nada, entonces los ASPI's poco a poco, visita tras visita han ido convenciéndolos, sensibilizándolos eso es una fase que se ha trabajado duro esos años, los ASPI's decían por ejemplo a finales del 2012, porque comenzamos como en junio o julio del 2012, que su mayor logro había sido haberlos sensibilizado, no decían que les he enseñado la propuesta pedagógica, (sino) haberlos sensibilizado y sentían que los profesores estaban sensibilizados y cuando el 2013 hacíamos la evaluación, decían ahora si están sensibilizados, porque se daban cuenta que faltaba trabajar muchísimo, de alguna forma esa etapa cumplió su rol de crear condiciones y sensibilizar mucho a los docentes para que haya predisposición a trabajar en EIB (EI-002 2015).

En el año 2013 cuando la estrategia de los PIP deja de ser la opción presupuestal para implementar la política EIB con el modelo "Escuelas Perú" a través de las RER, la DIGEIBIRA tiene que afrontar este problema de gestión. Se tuvo que enfrentar la explicación que tenía que darse a la comunidad educativa porque querían literalmente cerrarles las puertas a los ASPI's, querían botarlos.

Entonces la situación de rechazo a la EIB que había empezado a cambiar progresivamente con el trabajo realizado el 2012, retrocedió significativamente en el siguiente año, sobre todo porque uno de los argumentos para el recojo de información por parte de las empresas consultoras de los PIP se centró en lo más visible: la infraestructura que se construiría para los estudiantes y los docentes. Los ASPI también habían usado ese argumento de "convencimiento" para poder entrar a trabajar con los docentes todo el 2012.

De esta manera los ASPI con su CASPI (en coordinación con la DIGIBIR y teniendo como soporte la UGEL y la DRE) tuvieron que "dar la cara" frente a los docentes y armar una argumentación técnica que explicó todos los factores que influyeron en la no continuación de los PIP. Luego asumieron un argumento directo en función a la realidad de las RER (sus actitudes, expectativas e intereses) diciéndoles, por ejemplo: "Como no va a ver infraestructura usted ¿no va a enseñar a los niños?, si yo vengo a darle mis aportes a lo pedagógico, por qué te vas a resistir, solo es para que mejores tu desempeño, ¿qué tiene que ver una cosa con la otra?" (EI-008 2015).

Tras poner a un costado los PIP, los ASPI centraron su estrategia de sensibilización en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esto ayudó notablemente en el cambio de actitud de los docentes, y aunque no sea una situación lograda a plenitud puesto que muchos docentes son contratados y cambian cada año, se puede decir que la sensación actualmente es positiva y alentadora para el MINEDU.

He ido a varios talleres de redes y a veces pienso que por ahí algún docente va salirme con el tema, me va reclamar y peor si soy del Ministerio, pero no, ya sea como que el tema se ha concentrado tanto en lo pedagógico que ni se acuerdan de las otras cosas, o como que ya es un tema que lo han superado, pero ha costado mucho (EI-002 2015).

En el caso de los **padres y madres de familia** la situación de rechazo ha sido similar a la de los docentes, sin embargo, las motivaciones o justificación de ello varió sustancialmente en función a su realidad cultural, social y territorial y por lo tanto la forma y el contenido de la estrategia de sensibilización han tenido matices particulares y ha dependido mucho de la forma de trabajo del equipo de ASPI en cada una de las RER.

En general el trabajo de sensibilización se ha optado para que los padres de familia comprendan que su hijo o hija aprende más y mejor usando el idioma o lengua en el que mejor se expresan, a partir los elementos culturales que tienen a mano y que conocen como parte de su costumbre. Y que a partir de todo ello le sea mucho más fácil trascender a otros conocimientos. Además, se consideró un tratamiento respetuoso de sus particularidades culturales, como así lo reconoce un especialista EIB de la DRE Puno: “Si les explicas esas particularidades a los padres lo asimilan así, pero si das mala información y si haces un contacto impertinente te van a venir de otra forma (EI-006 2015).

Si bien la sensibilización de los padres y madres de familia implica superar el obstáculo de carácter cultural generado por la exclusión y consecuente falta de valoración de su propia lengua y cultura, es viable puedan entender que la EIB permitirá que el aprendizaje de sus hijos sea más eficiente e incluso fructífero para su comunidad.

Un aspecto a resaltar es que los procesos de sensibilización se han realizado (y continúan haciéndose) de manera colectiva, lo cual permite que se generen sinergias favorables y se fomente una opinión individual favorable a la EIB como modelo educativo.

Los papás ya se han dado cuenta de que el desarrollo de un pueblo siempre es a partir de su propia realidad, de su propia identidad, no tanto así de que el desarrollo viene de fuera... hoy en día aceptan de que se dé una educación intercultural en su lengua materna, para que a partir de ello también sean reconocidos sus culturas, sus vivencias (EI-007 2015).

En el caso de los **estudiantes**, la sensibilización se ha generado en gran medida como consecuencia de la influencia de los docentes, padres de familia y de sus propios aprendizajes en el marco de la EIB.

Te dicen hoy nos toca aymara, tenemos que hablar todo el día aymara [alegres]. Ya se están identificando también ellos y no hay dificultad... ya no hay eso de que si yo hablo mi lengua no me va a permitir hablar... ya lo entienden también ellos de la mejor manera (...) los tiempos ya han pasado, aquellos años donde veías resistencia porque escuchaban a sus padres, eso les quedaba... pero ahora ya tienen conocimiento de lo que tienen que hacer (EI-009 2015).

b) Desarrollo y fortalecimiento de equipos técnicos-pedagógicos EIB

Los docentes tienen una fuerte capacidad de decisión y de incidencia sobre la educación de los niños, niñas y adolescentes que son beneficiarios de la política EIB, por lo que generar capacidades en los docentes de aula es un elemento sumamente importante que se prioriza en la Propuesta Pedagógica. Para ello el MINEDU ha generado sinergias en la identificación y fortalecimiento de capacidades del equipo técnico especializado en EIB que trabaja directamente en contacto con los docentes de las RER y que cumplen un rol vital en el funcionamiento de las RER dando soporte, dinamizando, adecuando y motivando la aplicación del modelo EIB acorde a las realidades culturales y lingüísticas de los estudiantes.

Un elemento sumamente importante para el trabajo de los ASPI y el funcionamiento de las RER es el componente pedagógico del modelo EIB, que

involucra la participación de cinco (5) tipos de ASPI: (i) el ASPI de lengua originaria; (ii) el ASPI de castellano como segunda lengua; (iii) el ASPI productivo, que considere los saberes locales; (iv) el ASPI de educación inicial; (v) el ASPI de matemáticas.

La propuesta pedagógica aprobada en el 2013 contiene el sustento teórico, conceptual, filosófico, cognitivo, comprensivo y de enfoques, que los ASPI tienen que entender y comprender y ver cómo se aplica para que puedan apoyar a los docentes en su implementación, después ya viene toda la parte de la planificación, la programación curricular, también usando los enfoques y, luego ya viene toda la parte metodológica de la enseñanza, son los ASPI quienes implementan la propuesta pedagógica EIB y por eso es que nace el plan de formación de ellos: formación en soporte pedagógico intercultural y en educación intercultural bilingüe. Son ellos quienes tienen que conocer a fondo cómo aprenden los niños, pero en particular cómo aprenden los niños que hablan lenguas originarias, cómo son sus procesos de aprendizaje, todo ello está contenido en el plan de estudios de los ASPI” (EI-002 2015).

En esa línea, la DIGEIBIRA desplegó tres tipos de acciones con la finalidad de contar con docentes EIB capacitados en las RER:

- La **contratación de ASPI**, implicó la elaboración del perfil requerido y posteriormente el proceso de selección y contratación. Fueron contratados en promedio dos (2) por cada RER, en algunos casos 3 a 4.
- La **formación de los ASPI**, se efectúa a través de tres modalidades. Primero se les capacitó en la propuesta pedagógica para que con esas herramientas inicien su proceso de acompañamiento a las RER asignadas. Segundo, se desarrolló un programa de formación especializado y que transcurre de forma paralela a la asistencia pedagógica que realizan. Tercero, se realizaron talleres nacionales que también van en paralelo a su trabajo en las RER y lo llevaron a cabo los mismos especialistas de la DIGEIBIRA. “Se echa mano de los “Apus”, de los “sabios” de la DIGEIBIRA, de la gente experimentada”
- **Inmersión en campo con la asistencia pedagógica** a docentes de la RER, priorizó en un primer momento la sensibilización a los docentes teniendo en cuenta los contextos que resultaban del diagnóstico socio cultural de la RER. Por otro lado, capacitar y efectuar la asistencia

pedagógica intercultural de la RER, en sus propias aulas implicó que en el 2014 se lograra que los ASPI realicen dos visitas mensuales a docentes involucrados en la RER mientras que en el 2013 solo se alcanzó a tres o cuatro visitas en el año. Además, los ASPI han desarrollado talleres de interaprendizaje conjunto con todas las IE de su respectiva RER.

(EI-002 2015)

4.2.3.4. Acciones ejecutadas para garantizar continuidad de la intervención de las RER

En el transcurso del tiempo desde que se iniciaron las acciones para implementar la política EIB a través de las RER, se han variado las metodologías, estrategias de trabajo o modalidades por otras, pero sin perder la perspectiva de modelo EIB que busca desarrollar el MINEDU. Esto es sumamente relevante ya que evidencia la claridad con la que DIGEIBIRA asume el problema educativo que enfrenta y los objetivos a alcanzar, de modo que las estrategias y/o medios pueden adaptarse en función a ello.

De esta manera, los involucrados en el proceso de implementación de la política EIB ponen en evidencia aquellas decisiones tomadas para continuar y mantener la intervención en las RER:

a) Sostenida asignación presupuestal

La voluntad y decisión política para la implementación de la política en EIB en las RER, a través de la dotación presupuestal para el componente pedagógico priorizado tras la “caída de los PIP”, es un aspecto fundamental que viabiliza la continuidad de las acciones iniciales con miras al logro de los objetivos de la política.

El concepto de red, la idea de la red se ha seguido trabajando y se sigue trabajando hasta ahora en el Ministerio de Educación, lo que sí se cambió digamos, fue la manera del uso de los recursos presupuestales (EI-001).

Desistir de poner en funcionamiento las RER a través de los PIP implicó que no se pudiera ejecutar todos los componentes de la EIB en RER (como ya se

mencionó en párrafos superiores), sin embargo, se ha mantenido la ejecución, al margen de la fuente o modalidad de financiamiento. Así las acciones priorizadas se siguen trabajando con uso de recursos ordinarios APNOP³⁷ y según manifiestan funcionarios de DIGEIBIRA, se está buscando que para los siguientes años se pueda trabajar a través de Presupuesto por Resultado – PPR.

De todas maneras, no haber tenido los PIP's ha significado para nosotros un tema presupuestal, porque ahí estaba la bolsa principal (...) entonces eso ha implicado hacer reajustes en muchas cosas, pero, de todas maneras, el componente pedagógico es el que hemos logrado implementar (...) por otro lado el PIP de gestión ha salido, lo del TIC también (EI-002 2015).

b) Priorización del componente pedagógico

En el marco de la gestión y organización de la RER que se planteó desde la DIGEIBIRA (explícito en el documento de consulta N° 03 del MINEDU), al haberse desistido de los PIP, la Alta Dirección opto por priorizar el componente pedagógico de desarrollo de capacidades de los docentes EIB, por lo que no se han realizado avances significativos en lo que respecta a la gestión de las RER y menos aún en la dotación de infraestructura y equipamiento adecuado, según manifestaron funcionarios de las diferentes niveles de gestión educativa descentralizada (hasta la fecha de culminado el trabajo de campo de la presente tesis).

Las redes como tal existen, se mantienen como propuesta, más no en el sentido de dotarles de todas las condiciones que se habían planteado a través de los PIP's en el año 2012 (...) existen básicamente desarrollando el aspecto pedagógico con acompañantes, con asistentes con el desarrollo de capacidades de maestros, pero como PIP's y que tenían algunos componentes diferentes ya no están vigentes (EI-002 2015).

Desde el **componente pedagógico**, la elaboración de la Propuesta Pedagógica, el desarrollo de capacidades del docente EIB y la dotación y uso de materiales se sigue trabajando a través de los ASPI especializados. Cabe resaltar también que se manifiesta desde el MINEDU, cierto orgullo por los logros (pequeños pero

³⁷ Asignaciones Presupuestales que No resultan en Producto (categoría presupuestal determinada por el MEF).

significativos según precisan algunos de los funcionarios de la entidad) que se van sumando en relación al aspecto pedagógico y consideran que el desarrollo de la Propuesta Pedagógica EIB a partir de la estrategia de focalización y sensibilización a los actores directos de la RER, está tendiéndolas bases para la sostenibilidad de la implementación de la política EIB en las RER.

En términos generales, el desarrollo de capacidades del docente EIB en las RER, obedece a una estrategia de la política, basada en la participación del actor fundamental que es el ASPI. Lo manifestado por los responsables y funcionarios de la DIGEIBIRA evidencia que este componente ha involucrado un trabajo de definiciones técnicas previas como por ejemplo la elaboración del perfil y del rol que debe cumplir el ASPI. En este sentido, las acciones ejecutadas para intervenir en las redes tuvieron como prioridad contar con profesionales que tengan el perfil requerido (profesional intercultural y bilingüe), pues ellos son en gran medida los responsables de la implementación de la política EIB en cada RER.

Entre implementar el componente de gestión y la parte pedagógica, nosotros al momento del arranque que fue el 2014, le dimos prioridad a la parte pedagógica, que estaba compuesta por el desarrollo de capacidades tanto de los ASPI's como de los docentes y en realidad como contenido de la propuesta pedagógica está el modelo pedagógico EIB... ya se ha amarrado a todo como paquete completo (EI-002 2015).

Un aspecto complementario y necesario para la adecuada intervención del modelo EIB es la **gestión y organización de la RER** (técnica, funcional y administrativa se podría decir), cuyas acciones, según manifiesta la DIGEIBIRA se han atrasado un poco principalmente por temas normativos. Por ejemplo, se estaba trabajando una directiva, que sería aprobada mediante una resolución ministerial, la cual norma la constitución de las redes y otros detalles de su organización como la forma en la que se va a elegir al director de la red. Al respecto funcionarios de esta dirección precisan que:

Falta institucionalizar el componente de gestión, para eso se requiere una norma. Ahora máximo en un mes o mes y medio debe estar saliendo esa norma que va a permitir que efectivamente se constituya los consejos educativos de red con representación de todos los representantes de docentes, de un director

de la red y con representante de padres y madres de familia, de estudiantes inclusive, como estaba planteado en el modelo de la red, entonces progresivamente estamos completando, se puede decir, todo el modelo de trabajo en redes (EI-001 2015).

Lo que actualmente se está realizando en las RER en cuanto a su organización, varía en función a la realidad de cada una de ellas y sobre todo a la estrategia de trabajo adoptada y adaptada por los ASPI en base a su experiencia previa de trabajo en la zona.

Ahora que tengamos constituido un director de red, se va a tener que desarrollar gestión de una manera concertada, se va a generar el proyecto educativo institucional de red y el plan anual de trabajo también, después la implementación del PEI, que seguramente nosotros vamos a ser los principales aliados para poder implementar con una gestión participativa con todos los actores, pues las pasantías pedagógicas en red van consolidando mucho mejor el fortalecimiento de capacidades de docentes a partir de la incorporación de los sabios y la comunidad (EG-001 2015).

Debe precisarse que la **dotación de infraestructura y equipamiento** fue una intervención que no asumió la DIGEIBIRA tras la formulación de los PIP y más bien se realizaron algunas gestiones para que sea atendida a través de la oficina correspondiente que en este caso era infraestructura educativa (antes OINFE y a partir de 2015 PRONIED).

Otras de las gestiones que se realizaron fue facilitar a algunos gobiernos regionales y municipalidades, quienes solicitaron formalmente, los estudios de los PIP para realizar un trabajo similar pues tendrían las facultades para construir instituciones educativas. Es decir, la experiencia acumulada y los conocimientos sistematizados pueden ser aprovechados en los diferentes niveles de gobierno. La DIGEIBIRA viene brindando información generada a raíz de la elaboración de los PIP, promoviendo de manera indirecta, la atención de la demanda de infraestructura educativa para las RER.

4.2.4. Acciones que se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri en articulación con la implementación de la política en EIB liderada por el Ministerio de Educación

La política en EIB que viene implementando el MINEDU desde la gestión iniciada el año 2011, en el marco de sus políticas priorizadas, busca una sociedad más justa y equitativa. Para ello incorpora el enfoque de interculturalidad como principio rector del sistema educativo y como articulador de los demás enfoques que comprenden dicha política (de Derechos, Democrático, Pedagógico y de Buen Vivir, tierra y territorio).

Con la finalidad de alcanzar los objetivos de la política EIB y llevar los beneficios a las/los estudiantes, el MINEDU con la dirección técnica de la DIGEIBIRA, propone un marco conceptual y metodológico base al cual se le denomina **modelo educativo EIB Escuelas Perú**, que establece los lineamientos necesarios para que las Instituciones Educativas generen nuevos procesos educativos EIB (pedagógicos y de gestión).

Este modelo educativo EIB, sistematizado y oficializado en la Propuesta Pedagógica EIB, es aplicado a través de los **Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) en las RER** focalizadas. Son éstos el principal nexo entre la escuela EIB y el MINEDU, articulando en el proceso a las demás instituciones de gestión educativa como la UGEL y la DRE.

Una de las 73 RER focalizadas el año 2012 que viene trabajando desde entonces con resultados sobresalientes, según lo reconocen los mismos funcionarios de la DIGEIBIRA, es la Red Educativa Rural Huallatiri ubicada en el distrito en Moho – Puno. Sobre esta red, al igual que las otras 72, se han desplegado las acciones para ponerla en funcionamiento y trabajar en ella el modelo educativo EIB; sin embargo, el trabajo desarrollado por los ASPI, entre otras consideraciones, generan un valor agregado a la implementación de la política EIB a través de las RER que hace necesaria su puesta en evidencia.

Bajo este contexto y habiendo descrito previamente las acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA-MINEDU para intervenir en las RER, como una estrategia de

implementación de la política EIB, a continuación, se describen las acciones que se han desarrollado en la RER Huallatiri.

4.2.4.1. Acciones vinculadas a la condición socio-cultural y lingüística de las escuelas de la RER Huallatiri

Es importante conocer a la RER Huallatiri y las Escuelas EIB que se encuentran dentro ella, sobre todo la situación cultural, social y lingüística que la pone en condiciones de ser atendida por el MINEDU con la implementación de la política EIB a través de las RER. En este sentido los miembros del equipo docente y director a las instituciones educativas conceptualizan lo que para ellos significa la RER Huallatiri:

La red es la integración de varias escuelas que están en el mismo contexto es así que pertenecemos al distrito de Huayrapata, casi tenemos las mismas costumbres, hablamos la misma lengua, nosotros felices de estar en esta red porque nos permiten compartir muchas experiencias a través de micro talleres, a veces también tenemos algunas pasantías entre instituciones educativas, eso de repente para ver las experiencias exitosas de las colegas y así compartir y mejorar la enseñanza con los niños (EI-009 2015).

Estas condiciones evidencian que la focalización que determinó la organización y puesta en funcionamiento de la RER Huallatiri, se habría ejecutado en concordancia con el enfoque territorial vinculado a los aspectos culturales, sociales, políticos, lingüísticos y económicos. De esta manera, en las comunidades involucradas en la RER Huallatiri, se habla la misma lengua y sus costumbres son similares, consecuentemente, la red es viable en tanto esta agrupada por escuela EIB y, por lo tanto, la implementación de la política en EIB.

Es una pequeña ciudad, sus reuniones lo hacen en aymara (...) una reunión a las 5:00 de la mañana, todo ha sido en aymara, que significa esto, necesariamente había que respetar sus lenguas, empezando de los niños, de los adultos, en torno digamos a escenarios en diferentes lugares ya sea deportivos, fiestas, reuniones, etc., predomina lo que es el ande (EG-001 2015).

a) Acciones de sensibilización a favor de la estrecha relación escuela – familia – comunidad

En la RER Huallatiri se ejecutaron acciones concretas con el objetivo de cumplir con las características de la escuela EIB que se relaciona directamente con la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje, así como la estrecha relación escuela – familia – comunidad. Esta acción se centró en la sensibilización de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Para la implementación de la EIB en la RER Huallatiri se tenía previsto efectuar un trabajo de sensibilización, previo a ello los ASPI efectuaron un levantamiento de información, elaborando una línea base, a través de encuestas a los padres, a los niños, a los docentes, a las autoridades, lo que les permitió conocer la situación real e identificar el problema de falta de credibilidad y hasta rechazo a la EIB por parte de la comunidad, quienes sentían que una educación en lengua originaria y con un enfoque cultural de la zona es señal de retraso, la sensibilización busco revertir la situación a través de un trabajo de equipo de los ASPI, bajo un liderazgo horizontal de la CASPI:

El 2013 entramos a generar condiciones, a sensibilizar, a contarles la propuesta de las redes educativas rurales y la implementación de la propuesta pedagógica EIB, entonces con los maestros igual hicimos un acercamiento bastante fuerte, en algunas zonas fue bastante fácil y en algunas no, maestros que a veces se resistían, que no querían asistir a un taller o a veces que no le querían recibir a un ASPI, pero de a pocos han ido los asistentes ganando espacio por un tema profesional en el aspecto pedagógico, entonces les empezaron a compartir en los talleres, la asistencia y ahora ya se ha avanzado bastante (EI-008 2015).

Uno de los aspectos claves para la implementación de la política EIB en la RER Huallatiri, fue la estrategia intensiva de sensibilización con los padres de familia, a efectos que revaloren su cultura, costumbres y lengua originaria, en la medida que pensaban erróneamente que si sus hijos aprendían en su lengua materna significaba una señal de retraso y discriminación:

“¿Para qué hablar nuestro idioma?, nuestro idioma trae retraso que van a aprender yendo a la ciudad, porque estos niños son nuestros hijos, van a ser marginados, ni siquiera van a hablar bien el castellano” ... ellos lo veían así (...)

ha ido cambiando el sentido de valorar más lo suyo y eso es muy importante (EI-009 2015) (...) los papás ya se han dado cuenta de que el desarrollo de un pueblo siempre es a partir de su propia realidad, de su propia identidad, no tanto así de que el desarrollo viene de fuera (...) hoy en día aceptan de que se dé una educación intercultural en su lengua materna (EI-007 2015).

Los ASPI ejecutaron acciones sustentadas en argumentos tangibles y factibles de ser validados, informaron que esta propuesta educativa incluye la educación en castellano, estos argumentos en general han sido aceptados por los padres de familia, quienes son actores clave por la capacidad de decisión sobre la educación de sus hijos y por la necesidad de contar con su participación para la puesta en marcha de la EIB. Sin embargo, a pesar de que en posible 70% de ellos se encuentre sensibilizados los ASPI persisten en su lucha pues consideran que la única forma de convencer totalmente a la comunidad educativa es con los hechos y no solo con las palabras.

En el caso de los estudiantes, la sensibilización se efectivizó a partir del trabajo realizado en forma paralela por los ASPI y docentes, en base a los materiales y otros elementos que les ayude en su aprendizaje.

En ese sentido, queda claro que si bien la sensibilización de los actores directamente involucrados en la puesta en marcha de la política EIB (docentes, padres de familia y educandos) ha sido fructífera, también resulta necesaria la participación de los sabios, autoridades y en general de las comunidades. En esta línea, las reuniones para la sensibilización se efectuaron adecuándose a los usos y costumbres de las localidades intervenidas, lo que contribuyó a revalorar la cultura y lengua en el ámbito de la RER Huallatiri y con ello la consecuente generación de la valoración social de la EIB. Así se previó que los miembros de la comunidad participen directa o indirectamente en la implementación de la política. De esta manera, los ASPI ejecutaron las acciones correspondientes a generar la participación de la comunidad, que es una condición que permite implementar la EIB en la RER bajo el enfoque del derecho a la diversidad cultural y el derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad.

La sensibilización se ha realizado en las reuniones que se ha hecho no solamente a los padres de familia sino a las autoridades empezando por las

municipales, las comunales, los tenientes gobernadores. Incluso ellos hacen sus reuniones en las noches a partir de las 9:00 de la noche, a veces nos quedábamos hasta las 2:00 de la mañana, o sino a las 4:00 de la mañana hasta las 7:00 de la mañana. Esos son los horarios que ellos tienen para hacer sus reuniones porque en el día tienen sus faenas, se dedican a la chacra y otras actividades (EG-001 2015)³⁸.

b) Acciones de sensibilización para una convivencia intercultural favorable al aprendizaje

En ese contexto, debe destacarse que la puesta en marcha de la EIB en la RER Huallatiri ha sido impulsada por la DIGEIBIRA en coordinación con la DRE y la UGEL de la jurisdicción, respecto a la identificación de las necesidades de aprendizaje, costumbres sociales y culturales, la aplicación de la lengua originaria o materna de cada una de las comunidades que la integran, por ello la propuesta pedagógica de dicha red, se desarrolla en concordancia con el principio de interculturalidad, que asume la diversidad cultural, étnica y lingüística, y para su desarrollo se requiere la participación de la comunidad.

Sensibilizarlos ha hecho de que se pueda enriquecer las actividades socio productivas que tenemos aquí en el distrito de Huayrapata y a raíz de ello tenemos los calendarios comunales en las instituciones educativas que lo han trabajado los profesores con sus directores y también con sus padres de familia (...) se ha ido insertado a la comunidad para que vayan a la escuela, ya tenemos sabios que participan en las actividades vivenciales. Las primeras veces decían, pero acaso a nosotros nos van a pagar, qué nos van a dar, estoy perdiendo mi tiempo, pero poco a poco han entendido cuán importante y valioso es para ellos hacer este tipo de actividades y participar en la escuela y hacerles entender que la escuela no solamente es de los profesores, de los niños, la escuela es de la comunidad, del pueblo y de todos (EG-001 2015)³⁹.

Con la estrategia definida por la DIGEIBIR y el trabajo de los ASPI, de la RER, es decir el diagnóstico y la sensibilización ha cambiado en gran medida la percepción de los involucrados, advertida cuando comenzó la intervención de la EIB en el 2012, ellos han contado también con el apoyo y la articulación que desarrollan entre las diferentes instancias de gestión descentralizada: DRE-

³⁸ *Subrayado propio*

³⁹ *Subrayado propio*

MINEDU, las actuaciones los ASPI están articuladas con la política EIB y aportan significativamente a la generación de condiciones para su puesta en marcha de la EIB.

Así, la calidad educativa en la RER podrá fortalecerse a partir de sus propios saberes, siendo factible que los ASPI que hablan la lengua originaria de los estudiantes, pongan en marcha una gestión participativa, en la RER. A nivel de la IE, el trabajo de los ASPI se percibe como importante y motivador, ello sumado a la capacitación y asistencia pedagógica que se realiza a los docentes, incluso fuera de horas de trabajo, constituyen otro aspecto clave básico respecto a la implementación de la política EIB, en este sentido, los maestros son los que finalmente evidencian los resultados.

Los docentes están proponiendo estrategias de trabajo, metodologías y previamente están preparando sus clases para llegar con facilidad a cada una de las instituciones educativas y sobre todo en las sesiones de aprendizaje para los estudiantes para no improvisar esta actividad que es tan importante (EI-007 2015).

En síntesis, las condiciones previstas para la implementación de la EIB en la RER Huallatiri, según la percepción de los actores involucrados, principalmente los ASPI, considera que el modelo educativo aplicado a un ámbito geográfico con las mismas características territoriales, lingüísticas, culturales, donde los docentes se fortalecen en la EIB, sí viabiliza la implementación de la estrategia pedagógica pertinente a la realidad cultural y lingüística de su zona, lo que sumado al diagnóstico realizado y el arduo trabajo de sensibilización, estarían dándose las condiciones para la puesta en marcha de la política EIB, en RER.

c) Acciones vinculadas a la propuesta pedagógica EIB en la RER Huallatiri

Sobre la implementación de la EIB, el Plan Estratégico del MINEDU establece la necesidad de ejecutar un plan de actividades orientado a consolidar el sistema educativo peruano para mejorar la atención a los estudiantes de pueblos originarios. Siguiendo esta línea y con la finalidad de establecer un

planteamiento técnico-pedagógico, la DIGEIBIRA elabora la Propuesta Pedagógica en EIB.

“La escuela EIB que queremos” expresada en la Propuesta Pedagógica EIB, contempla tres características mínimas e imprescindibles que debe tener una escuela para considerarla EIB: Contar con un currículo adecuado; contar con docentes competentes en EIB; contar con materiales educativos a tiempo para el inicio del año escolar. Por otro lado, según manifiestan los funcionarios de la DIGEIBIRA, la función de los ASPI es desarrollar la Propuesta Pedagógica EIB en las escuelas EIB organizadas en las RER y lograr los objetivos de del modelo EIB.

De esta manera, partiendo de las **características mínimas que debe tener las escuelas EIB**, bajo el modelo EIB a continuación se describe las acciones desarrolladas por los ASPI en la RER Huallatiri. Cabe precisar aquí que se hace incidencia en aquellas acciones de la política EIB que convergen en la RER y evidencian la articulación integral y coherente con los planteamientos del MINEDU.

d) Acciones relacionadas al currículo y propuesta pedagógica EIB

Debe destacarse que las actividades curriculares de una RER se efectúan en el marco de los aspectos metodológicos dictados por el MINEDU, pero teniendo un Diseño Curricular Nacional que se aplica a todos los niveles y ciclos de la Educación Básica, se ha requerido un acercamiento a la realidad de las escuelas EIB por lo que desde el mismo MINEDU se diseñó y aprobó la Propuesta Pedagógica EIB.

A partir de esta Propuesta Pedagógica los docentes EIB de la RER Huallatiri trabajan un currículo adaptado bajo el modelo educativo EIB. En este contexto los ASPI desarrollan capacidades en el docente y les brindan un soporte (asistencia pedagógica) especializado para que la planificación, programación y ejecución de sus actividades seas coherente con la realidad socio-cultural y lingüística de las comunidades que conforman esta RER.

Respecto a la programación y desarrollo de sus Actividades Vivenciales, los docentes de las I.E. de Sullca y Collorani manifestaron que antes del ingreso de los ASPI no se desarrollaban este tipo de actividades y que casi todo se hacía dentro del aula y siguiendo el currículo nacional principalmente con algunas adaptaciones del PCR de Puno. Ahora trabajan su programación curricular, mano a mano con los ASPI, y desarrollan sus Actividades Vivenciales buscando aprovechar al máximo los aprendizajes que se puedan generar de ella en las diferentes áreas.

Todas las actividades son muy importantes (...) lo que nosotros seleccionamos no es al azar, seleccionamos una actividad por mes (...) éstas son potencialmente pedagógicas y potencialmente culturales, tienen que haber esos dos componentes. Por ejemplo, en el mes de mayo pueden existir muchas actividades, pero escogemos sola una que vamos a desarrollar como una actividad vivencial y que el niño lo va a vivir y que va a aprender (EI-009 2015).

Empoderar a los docentes en la planificación curricular es un gran logro, según manifiestan los ASPI, donde se utiliza como instrumento el calendario comunal que cada institución educativa (que ha sido elaborado de manera participativa con la comunidad y todas las escuelas de la RER lo tienen) y a partir de ello se operativiza, dinamiza y genera una serie de competencias, capacidades y actitudes en diferentes áreas curriculares como comunicación, matemática, personal social, entre otras

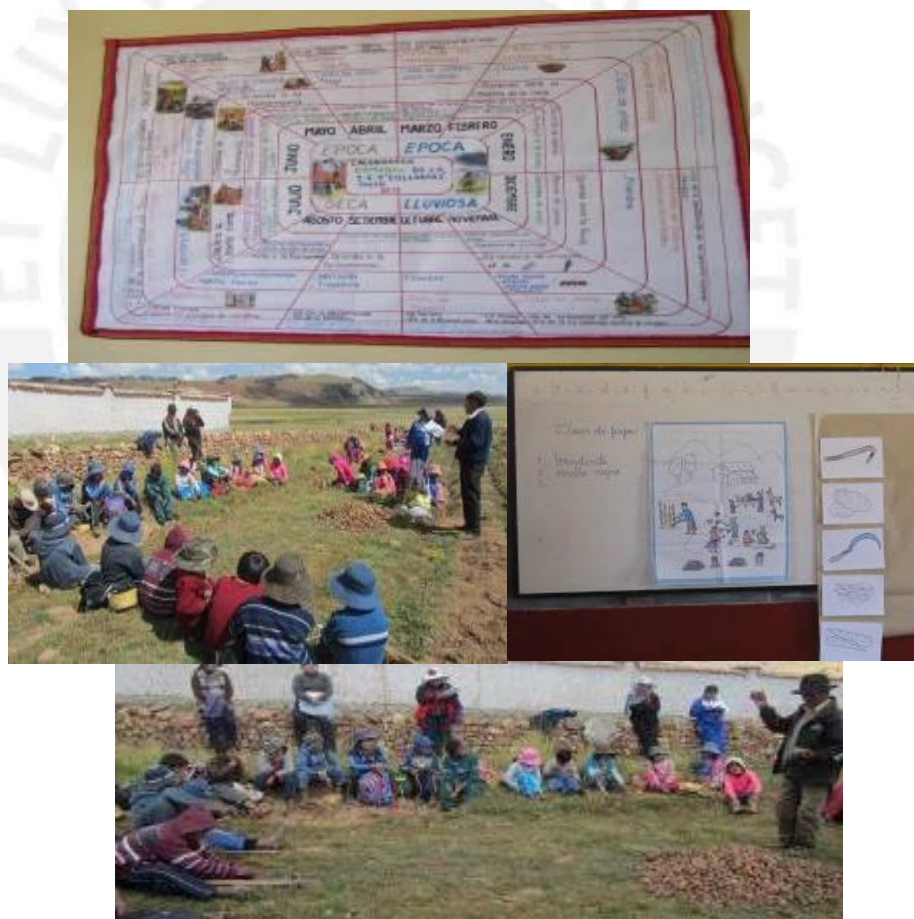
En esta dinámica, un papel importante juega el diagnóstico socio cultural y el lingüístico que desplegaron los ASPI y que a la fecha ya se tiene claramente definido. La situación encontrada se ha plasmado en la programación anual y en las sesiones de inter-aprendizaje y convivencia, además, del calendario comunal parte la elección de una actividad socio productiva totalmente significativa con alto potencial cultural y pedagógico, a partir de la cual los docentes dinamizan los aprendizajes de los estudiantes. Esto se viene desarrollando desde el año 2014 y es fortalecido con la participación de un sabio de la comunidad, quien fortalece y refuerza oralmente los saberes a través de los relatos.

La Actividad Vivencial es clave en los procesos de aprendizajes que se han generado y los docentes tienen muy claro que para poder desarrollar la sesión

de aprendizaje deben partir siempre de una actividad vivencial. En estos procesos, de manera paulatina se busca integrar a los padres de familia, pero por el momento en la RER Huallatiri se encuentran incorporando a sabios y autoridades (EG-001 2015).

Hemos priorizado la actividad de la cosecha de papas, porque es a nivel de toda esta zona es una actividad grande de la comunidad (...) y de aquí lo trasladamos al salón de clase y nos ayudamos de los libros que manda la DIGEIBIRA porque también ahí está la cosecha de papas (...) los niños han visto a la persona cómo hizo el ritual, que es lo que no se debe perder con la nueva generación (...) de la sierra o la costumbre de respetar a nuestro Dios y luego a nuestra tierra nuestra Pachamama (EI-009 2015).

Fotografía N° 4: Desarrollo de la Actividad Vivencial RER Huallatiri



Fuente: Trabajo de campo - Mayo de 2015 – Docentes y estudiantes de Sulca – Fotografías de N. Carreón

En el aula y en la RER, la asistencia pedagógica como metodología, ha permitido que la elaboración y definición de cada una de las estrategias y actividades curriculares que conforman la programación curricular de todas y

cada una de las instituciones educativas, se realice desde la realidad socio cultural y lingüística de la zona, pero sobre todo de manera reflexiva del docente y desde su propia práctica pedagógica.

Las actividades antes descritas constituyen uno de los eslabones para la implementación de la EIB a través de la RER, dado que se viabiliza a partir del contexto propio de cada comunidad y se otorga un grado significativo de pertinencia a la intervención en RER y al modelo pedagógico que se articulan con el objetivo final de brindar servicios educativos de calidad y pertinentes; y por lo consiguiente generar logros de aprendizajes en los estudiantes que posteriormente les permitan acceder a oportunidades y mejora de su calidad de vida.

e) Sobre contar con docentes EIB capacitados

Esta condición se viene atendiendo a través de la capacitación a los docentes de la RER Huallatiri y la asistencia pedagógica en aula de cada una de las 17 Instituciones Educativas que la conforman.

Es pertinente resaltar la importancia que tuvo para los ASPI intervenir en base al conocimiento previo de la realidad, pues sólo después de haber internalizado la información de la realidad de las localidades intervenidas, a partir del diagnóstico situacional, establecieron estrategias y líneas de acción, estas abarcaron mecanismos adecuados para hacer entender a los padres y autoridades el problema de los niños, quienes no aprenden si no se les enseña en la lengua que practican, en este proceso lograron la licencia social de los padres, autoridades, sabios, niños y los otros involucrados en la zona donde se implementará la política EIB.

En el diagnóstico los maestros se han fortalecido en el recojo de información de saberes locales, las potencialidades, las debilidades que existe en el contexto y también ese acercamiento a los papás para recoger qué esperan de la escuela, qué expectativas tienen, qué esperan de sus maestros, en tal sentido, también se ha ido incidiendo en que nuestros docentes deberían también tomar en cuenta el interés de nuestros estudiantes y cuáles son las necesidades de aprendizaje que tienen, una primera parte de esto es esa caracterización y

luego se ha ido fortaleciendo el tema ya de la caracterización lingüística cómo es que nuestros maestros deben desarrollar esta actividad para conocer el contexto lingüístico de la comunidad donde se encuentra ubicado la institución educativa, qué lenguas hablan los padres de familia, cuántas lenguas interactúan o conviven, en qué momentos utilizan la lengua aymara, (...) entonces nuestros docentes haciendo uso de instrumentos se le ha ido fortaleciendo para el manejo de sus instrumentos y creo que eso ha sido una de las primeras fortalezas respecto a la implementación del taller (EG-001 2015).

Fotografía N° 5: Práctica docente EIB en la RER Huallatiri



Fuente: Trabajo de campo - Mayo de 2015 – Aulas de Sullca y Collorani – Fotografías de N. Carreón

Sobre la capacitación a los docentes de la RER Huallatiri, se han efectuado jornadas de capacitación promovidas por la DIGEIBIRA en coordinación con la DRE Puno. Los principales temas, en el marco de la EIB, abordados hasta el momento fueron sobre la importancia de la interculturalidad, la revaloración de los aspectos sociales, políticos y culturales de cada una de las comunidades que integran la red. Se ha realizado también incidencia en el fortalecimiento de capacidades de los docentes en el uso y dominio de la lengua originaria de cada comunidad intervenida, así como, en las estrategias de intervención, la propuesta y procesos pedagógicos con procesos reflexivos. Cabe precisar que los talleres nacionales o macro regionales no son permanentes, pues según los objetivos que persiguen, se han realizado una o dos veces al año.

A nivel de las redes se hizo con los docentes talleres en lo que es propuesta pedagógica, en estrategias de intervención y también en los procesos pedagógicos en lo que venía con el marco curricular nacional, articulado en el

proyecto curricular regional, y con los docentes específicamente de cada institución se hicieron talleres en forma de reflexión (EI-006 2015).

Las capacitaciones en el ámbito territorial de la RER Huallatiri, de acuerdo a lo señalado por los entrevistados, se orientan a incrementar y profundizar el enfoque que sustenta la interculturalidad y educación intercultural bilingüe, las mismas que son ejecutadas por los ASPI, principalmente a través de micro talleres. Estos micro talleres son espacios de reflexión en los cuales se trabaja de manera personalizada y permanente con grupos de 4 o 5 docentes que han incluido en al equipo docente y director (incluso docentes del nivel inicial cercano). Esta particularidad permite fortalecer las capacidades de los docentes, solucionando directamente las problemáticas y necesidades que tengan y atendiendo de forma renovada sus expectativas.

El desarrollo de los micro talleres, es una de las que más nos ha resultado a nosotros, porque vamos a las misma instituciones educativas y los hacemos ahí... los otros talleres lo ejecutamos aquí en el mismo distrito pero es con todos los maestros (...) se les va fortaleciendo en capacidades, estrategias y otras necesidades que tienen los maestros (GLN) Se hace un micro taller relacionando diferentes temáticas, llámese las rutas del aprendizaje en las áreas de matemática, comunicación, en ciudadanía en ciencia y ambiente, surge también otras necesidades de los maestros como por ejemplo una vez fue el fortalecimiento de la lecto escritura (...) necesidades que van saltando y vamos atendiendo en los micro talleres (JEL) Nuestro trabajo, básicamente cuando hacemos los micro talleres, es que los docentes mismos construyan sus programaciones en este marco del PCR que nosotros trabajamos en Puno, tal es así de que, finalmente ellos mismos sean capaces de que esto sea autogestionable con el tiempo (APM) (EG-001 2015).

Al respecto, es de resaltar que la intervención de los ASPI, busca, entre otros, generar independencia de los docentes:

Primero para poder hacer una capacitación nosotros desarrollamos; hacemos la ruta todos juntos y hacemos un diseño metodológico y a partir de ello comisionamos a un compañero que lidere (...) ¿con qué intención?, con la intención de no fomentar el asistencialismo pedagógico porque realmente tenido muy claro el enfoque crítico reflexivo (EG-001 2015).

Por otro lado, la asistencia pedagógica, “segunda fortaleza” de los ASPI (como ellos mismos la identifican) ayuda a generar esas capacidades que el docente EIB necesita. Inician su asistencia técnica con una primera fase de observación del trabajo en aula y a partir de ello realizar una reflexión en torno a las limitaciones que se pudieron encontrar lo cual a su vez los deriva a un asesoramiento personalizado para la mejora de la práctica docente.

Se le brinda un asesoramiento personalizado a cada docente para que ellos puedan mejorar su práctica (...) siempre a partir de su propia reflexión (JEL) [...] A partir de ello tenemos otro proceso de planificar el trabajo netamente en aula y a partir de este trabajo en aula prácticamente se ha ido fortaleciendo el tema de capacidades sobre el manejo de planificación curricular y que tiene que ver netamente con el diagnóstico (EL) (EG-001 2015) [...] Estos asistentes [ASPI] han ayudado a los maestros a fortalecer capacidades desde la didáctica y desde lo disciplinar, por ejemplo, el ASPI de comunicación de secundaria tiene formación en comunicación y ayuda en lo disciplinar y el ASPI de primaria ayuda con la didáctica, entonces se complementan, se ayudan, entonces se ha ido formando a los maestros (EI-008 2015).

Como respecto a las capacidades que debe tener el docente EIB que le permita manejar en forma oral y escrita la lengua originaria de sus estudiantes (aymara) se ha evidenciado que en la RER Huallatiri se presentan limitaciones con la cantidad de docentes que hablan aymara. De esta manera el equipo de ASPI, con la asesoría de su CASPI, ha implementado un mecanismo “paliativo” para compensar dicho déficit y optimizar recursos humanos existentes en cada una de las I.E. Ante esta situación ya prevista por la DIGEIBIRA (pues no es problemática de una RER sino que se presenta a nivel nacional) se viene ejecutando una serie de acciones que promueven la formación de educadores EIB, quienes serán los que cubrirían este déficit actual y futuro.

La mayoría de docentes son aymaras, es lo mejor es la gran fortaleza que tenemos, pero, dos maestros somos de quechua, estos maestros estamos haciendo la polidocencia (...) mi horario tengo 50 y 50 pues yo enseño el castellano con la profesora del quinto grado, pues se tienen las mismas capacidades solamente hacen gradualidad, así yo enseño el castellano y ella enseña el aymara, pero ambas nos apoyamos. Igual el primer ciclo que la profesora habla quechua y el otro profesor habla aymara, hacen lo propio, en cuanto al otro profesor del tercero y cuarto (grado) si él es aymara... entonces

nosotros somos 5 docentes y por eso que trabajamos por ciclos [no por grados] (EI-009 2015)

Los ASPI destacan como un logro que los docentes capacitados y empoderados, en base a las didácticas y metodologías pertinente a los educandos, elaboren su propia programación, por lo que, el enfoque del fortalecimiento de capacidades estaría generando las condiciones de sostenibilidad de la EIB en la RER Huallatiri.

f) Sobre contar con materiales educativos para la EIB

Para la implementación de la EIB se requiere contar con materiales educativos que en el tiempo oportuno sean entregados en las I.E. de la RER (a tiempo para el inicio del año escolar) pero además que éstos puedan ser utilizados de forma adecuada en el aula. En la RER Huallatari, se cuenta con material en lengua originaria (Aymara) y en castellano, los cuales han sido proporcionados por la DIGEIBIRA y cuyos temas que se desarrollan cada mes.

En la programación anual nosotros tenemos este libro, esto de la malla curricular, si yo he escogido por ejemplo la cosecha de papas, hay temas que están relacionadas con la cosecha de papas por eso en la programación anual nosotros seleccionamos todo, las capacidades, la problematización, todo, entonces por ejemplo si es la cosecha de papas en sexto grado podríamos hacer muy bien problemas, resolución de problemas ¿Cuántas arrobas? si el padre de familia sembró por decir una arroba de papa y al excavar cuántas arrobas de papa ha obtenido, así cada colega va relacionando su tema con la actividad en cada área de acuerdo a la malla curricular que tenemos, pero van ligados a la actividad ... en el libro está explicando todo y es más fácil para los niños relacionarlo porque ellos lo han vivido, entonces la lectura se les hace más familiar (EI-009 2015).

Por otro lado, otro tipo de material que se proporciona en la RER Huallatiri son las Rutas de Aprendizaje que facilita el MINEDU y en las cuales también temas EIB a desarrollar los docentes con la asistencia técnicas de los ASPI.

En síntesis, respecto a las acciones vinculadas a la implementación de la estrategia pedagógica EIB en la RER Huallatiri, se observa que la estrategia diseñada en el plan estratégico del MINEDU establece ejecutar un plan de

actividades orientadas a consolidar el sistema educativo peruano para mejorar la atención a los estudiantes de pueblos originarios. Siendo que, los propios actores de la RER Huallatiri han generado las condiciones que permitieron la ejecución de las actividades trabajadas directamente por estos, tendientes al cumplimiento de los objetivos previstos en la política EIB, además, contaron con el material educativo que viabiliza la enseñanza intercultural prevista en la EIB.

Fotografía N° 6: Material educativo en Aymara y trabajo en aula derivado de éste



Fuente: Trabajo de campo - Mayo de 2015 – Aulas de Sullca y Collorani – Fotografías de N.Carreón

Cabe precisar que, aquellos aspectos que dependen de otras instancias en nivel superior a la RER Huallatiri, como son la gestión o la infraestructura, los ASPI aún sin tener responsabilidad, efectuaron acciones de coordinación orientadas a lograr su implementación, en particular con las autoridades locales y de la UGEL y DRE para atender estos temas:

Nosotros no nos hemos quedado de brazos cruzados, tenemos alianzas con las autoridades locales (...) como los alcaldes distritales que contribuyen con la mejora de infraestructura, por ejemplo, algunas plataformas deportivas (como el caso de Sullca), inclusive la construcción de secundaria de Huallatiri mismo (SOS) (EG-001 2015).

4.2.4.2. Prácticas en el trabajo de los ASPI para la implementación de la EIB en la RER Huallatiri

Para la implementar el modelo EIB en RER Huallatiri (y por lo tanto aportar a la implementación de la política en EIB), los ASPI vienen desarrollando una serie de actividades en cuyas acciones se evidencian sus patrones culturales y “valores” propios, entre ellos solidaridad, desprendimiento, mejora continua, actitud positiva, creatividad y todo alimentado por la convicción de que su trabajo puede cambiar la situación de los estudiantes puneños.

De esta manera, con la finalidad de conocer sobre cómo se aplica la intervención en RER bajo el modelo en EIB, a continuación, se describen las acciones estratégicas que vienen efectuando los ASPI en la RER Huallatiri a partir del año 2012 en que iniciaron su intervención.

a) Trabajo interdisciplinario y en equipo

Una de las particularidades del trabajo en la RER Huallatiri, es que los ASPI radican en la zona, al igual que la mayoría de docentes, situación que facilita la comunicación y coordinación de las actividades. Esto les permite evaluar fortalezas, debilidades y amenazas de los avances que van teniendo, lo cual a su vez contribuye en su autoformación y al fortalecimiento del equipo ASPI.

Las experiencias previas que cada uno de los ASPI trajo consigo a la RER Huallatiri son elementos sumamente importantes pues aportan al trabajo en equipo, en la construcción de conocimientos y sobre todo en el fortalecimiento del grupo humano que conforma el Equipo ASPI:

Nosotros hemos sido alguna vez maestros de aula, hemos asistido a varias capacitaciones y lo que siempre se desarrollaba era discurso informativo y exposición, bueno, muy bonitos discursos, pero ¿y la parte operativa? ¿Cómo se hace? justamente ese proceso no se tocaba, “eso ya lo hacen ustedes en sus instituciones educativas” nos decían. De ahí, nosotros encontrábamos y ¿cómo es que se hace esto?, hay fichas que nos entregaban (...) pero ¿cómo se aplica?, ¿cómo se operativiza? ¿Cuál es la estrategia? esa tarea nos hemos dado cada uno de nosotros para que desde su área pueda escudriñar y profundizar y, creo que por la buena voluntad que tenemos hemos ido

encontrando caminos y estrategias que nos han ido ayudando a construir y también reconstruyendo lo que no funciona (JEL) (EG-001 2015).

Con la finalidad de afrontar los retos que se presentan en el trabajo pedagógico de la RER Huallatiri, los ASPI trabajan en conjunto, diseñando las estrategias, los contenidos, de sus actividades. Por ejemplo, para la realización de una capacitación trabajan una ruta, investigan, elaboran un diseño metodológico y comisionan a un compañero que lidere el proceso con el aporte de todos y todas. En otras palabras, trabajan bajo un enfoque crítico reflexivo.

El hecho de compartir una necesidad permite que practiquen la interdisciplinariedad para que cada uno tenga una base sólida en cada una de las áreas temáticas y por supuesto en la materia que a cada uno le corresponde.

“ahora cuando hacemos una visita en tríos, de tres o de dos es para fortalecer el micro taller en diferentes temáticos (...) vamos encontrando puntos de encuentro, para qué, para que los profesores estén más fortalecidos en diferentes estrategias, (...) con el Plan Anual de Trabajo que lo desarrollamos todos en equipo y decimos que actividades se va a hacer durante el año, quiénes lo van a ejecutar y cómo lo vamos a ir ejecutando, o cómo vamos a generar la necesidad en los maestros para que ellos vayan cumpliendo, es más también tenemos las sabidurías que vamos encontrando, ya lo vamos investigando y todas ellas las vamos registrando” (EG-001 2015).

b) Liderazgo intercultural

El liderazgo sustentado en una visión intercultural de los actores a cargo de la implementación de la RER Huallatiri es parte de las prácticas de los ASPI, las mismas que se ejecutan con las particularidades que se presenta en cada comunidad intervenida:

Yo creo que eso también viene de los ejemplos de nuestros coordinadores, claro ejemplo es la maestra Grimalda como es la líder de nosotros es como una madre que nos ha dado la confianza a nosotros, una confianza plena, ella no nos hostiga no nos dice oye sabes esto está mal y no se hace, sino dice investiguen hay que ver nuevas formas, vean las nuevas estrategias hagan la revolución, la revolución no se hace con la boca sino se hace con el alma, vamos ir aprendiendo desde las prácticas, desde las vivencias, entonces esa

confianza ha generado que nosotros también decimos no podemos fallar a alguien que confía en nosotros (VML) (EG-001 2015).

Los ASPI ejercen, además, un liderazgo al que denominan “liderazgo pedagógico” compatible con la cultura de la zona y su enfoque se basa en el marco del respeto a la interculturalidad, la cultura y credos. Así lo precisa un ASPI de la RER Huallatiri:

El líder es el que en la mañana orienta, anima nos motiva y entre todos también siempre invocándonos a esa gran sabiduría que nos han dejado nuestros ancestros, nuestros abuelos de invocarnos a la pacha, quienes creemos en la pachamama, en los apus, vamos a ver la cultura es diversa en esta cosmovisión, quienes creemos también en Jehová o en Cristo hace lo propio (JEL) (EG-001 2015).

Han incorporado las prácticas locales de liderazgo comunitario, liderando el equipo de forma rotativa y en pareja. Esta forma de trabajo les permite ayudarse mutuamente y a su vez trasladan esa visión a los docentes. Esta forma de liderazgo comunitario, basado en la confianza y libertad, lo fomenta la líder del equipo ASPI (la CASPI Región Puno), para que ellos busquen optimizar su trabajo. Bajo estas condiciones, liderar adecuadamente la implementación de una política contribuye a la legitimación de la misma.

Para organizarnos y liderarnos entre nosotros nace la idea de un liderazgo pedagógico, que todos deberíamos tener (...) aquí las autoridades siempre lideran en pareja, un varón que es soltero todavía no estaría dispuesto para poder liderar, afrontar y a resolver problemas, entonces en tal sentido, la comunidad es dirigida por una pareja que es Chachawarmi, y el mismo liderazgo nosotros estamos siguiendo en nuestra cultura andina. Para que nosotros nos podamos liderar de una manera democrática y que todos tengan esa oportunidad de poder dirigir, de resolver problemas, de plantear propuestas para seguir encaminándonos y hemos estado estableciendo un liderazgo en dualidad en función a 3 meses, cada 2 compañeros van a liderar cada 3 meses, eso es el trabajo que hacemos (...) uno, y el líder es el que en la mañana orienta, anima nos motivamos entre todos también, (...) lo otro es ver las dificultades y esas necesidades que necesitan nuestros maestros, cuáles son los pedidos, nos han pedido tal cosa (...) también nos ayudamos unos a los otros, creo que realizamos una convivencia intercultural plena porque sólo así hasta el momento nos mantenemos unidos, fortalecidos y sólidos para poder seguir consolidando

la propuesta que nos han encomendado desde la Dirección Intercultural Bilingüe y Rural (JEL) (EG-001 2015)⁴⁰.

c) Buena actitud y predisposición

La revaloración de la cultura es importante para la consolidación de la política EIB, pero si no hay actitud positiva a las propuestas, las teorías podrían caer en palabras nada más.

Esa apertura, esa predisposición y la buena actitud que también ha ido partiendo de parte de nosotros [llegamos] como nuestra Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe nos ha formado de ese trato horizontal, de amicalidad, de respeto, de confianza y de reflexión permanente hemos contagiando esa alegría en primer lugar y el respeto y, nuestros maestros nos ven creo así unidos también a nosotros intentan en muchos casos así practican esa unión que nosotros también implantamos como equipo de red (...) una escuela donde no hay calor humano yo creo que por más estrategia que sea el docente no va a poder concretar los aprendizajes (EG-001 2015).

Los ASPI trasladan esta filosofía de actitud positiva y valorativa a los mismos estudiantes. Saber y ver que “sus chicos” los aprecian, que aprecian a sus papás y a las personas que llegan a visitar a la Institución Educativa, evidencia no solo la demostración de su afecto, sino también válida que a partir del cariño un aprendizaje puede ser tan significativo,

En consideración con lo expuesto, se evidencia que los ASPI al contar con un perfil intercultural bilingüe, tienen predisposición y las habilidades para la comprensión y valoración de la propuesta pedagógica, por tanto, pueden ejecutar de mejor manera el desarrollo de capacidades y asistencia pedagógica a los docentes de las comunidades intervenidas en la RER Huallatiri, de tal manera, que estos puedan buscar sus propias alternativas para optimizar sus conocimientos y transmitirlos a los estudiantes, contribuyéndose a la mejora continua de las prácticas educativas de acuerdo al modelo EIB.

⁴⁰ *Subrayado propio*

d) Mejora continua

Un aspecto importante vinculado con la mejora continua que crea la sinergia de trabajo pedagógico en la RER Huallatiri es una búsqueda constante de respuestas ¿Esta es la estrategia que vale? ¿Funciona? ¿Se puede mejorar?, pero sobre todo la búsqueda de reconocimiento como autoridad pedagógica es la que contribuye con la mejora en la calidad profesional de los ASPI.

La preocupación y el interés por querer dilucidar, de escudriñar más y para poder asistir y tener una autoridad pedagógica. Sí nosotros no manejamos esa autoridad pedagógica, prácticamente no estaríamos conduciendo adecuadamente este proceso de la implementación [de la EIB] (EG-001 2015).

Adicionalmente, es pertinente resaltar que la forma de intervenir de los ASPI está orientada a generar cadenas de valor social y desarrollo de capacidades a la autosuficiencia de los educadores EIB, quienes finalmente son los principales actores para la sostenibilidad de la política.

Fotografía N° 7: Dimensiones culturales de la EIB



Fuente: Trabajo de campo - Mayo de 2015 – Aulas de Collorani – Fotografías de N.Carreón

Respecto de las prácticas de los ASPI para el desarrollo de capacidades en la RER, el liderazgo y la actitud de los actores para generar las condiciones para

puesta en marcha de la EIB, revelan un enfoque articulado con los enfoques que rigen la educación en el Perú: Equidad, Inclusión, e Interculturalidad.

Además, a sus prácticas han implementado el liderazgo que incorpora los saberes y valores de la zona, como son, la solidaridad y el trabajo en equipo, consecuentemente, han ganado el respeto y cariño de los actores involucrados, principalmente de los educadores y educandos, quienes reconocen en los ASPI, personas que trabajan para lograr una educación adecuada y útil a su comunidad, así a través de sus actuaciones generan corrientes de actitud asertiva y motivadora para la implementación de la EIB.

4.2.4.3. Trascendiendo fronteras de la RER Huallatiri

Durante el trabajo de campo se identificaron acciones que fueron significativas en la implementación de la política EIB en la RER Huallatiri y evidenciaron prácticas que no se limitaban a “cumplir” solo con la básico de su trabajo, sino que buscaban trascender horizontes, involucrar a mas actores sociales, sensibilizar y mostrar que la EIB es el camino adecuado para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Un claro ejemplo de este hallazgo es la **estrategia de sensibilización** que usaron los ASPI para replicar la implementación del modelo EIB de la RER Huallatiri a otras comunidades que no forman parte de la Red, habiendo contribuido a la puesta en marcha de nuevas redes educativas rurales en la provincia de Moho:

Mire a nivel de la DIGEIBIRA se ha ido focalizando otras redes más, pero la red de Huallatiri ha sido un modelo para la UGEL Moho por la asistencia técnica que allí se da con el equipo. Así le hemos ido involucrando a que él también forme sus redes, ya han formado siete redes allí (EI-008 2015).

Los ASPI de la RER Huallatiri brindaron la **capacitación y fortalecimiento de capacidades a docentes de comunidades que no forman parte de la RER**, con el propósito de facilitarles el enfoque de implementación del modelo EIB, que permitiera la creación de nuevas RER y, por ende, la revaloración de las costumbres, cultura y lenguas originarias de dichas comunidades:

Se han conformado [varias] RER por iniciativa de la UGEL, pero nosotros le hemos ido asistiendo o transfiriendo el mismo modelo de las redes en la misma dinámica, sólo que allí ellos eligen un líder, un director de red digamos. El [Director de UGEL] dijo profesora funciona, claro que sí le dije funciona porque él ha ido copiando nuestro modelo, entonces nosotros les ayudamos en capacitarles en transferir digamos todos lo que es el fortalecimiento de capacidades en los docentes y el director contento (...) creo que este es un modelo que va a ayudar a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes allí (EI-008 2015).

Por otro lado, los ASPI de la RER Huallatiri han **compartido sus conocimientos y experiencias aprendidas en los procesos de sensibilización, capacitación y asistencia pedagógica**, con la finalidad que se optimicen los materiales y herramientas metodológicas y educativas en función a las costumbres, cultura, lengua y otros aspectos relevantes al contexto geográfico de otras RER, en el marco de los enfoques de equidad e interculturalidad. Así, los ASPI han producido materiales impresos producto de la sistematización de las experiencia y productos logrados el año escolar anterior (2014) pero que no se han publicado aun por el trámite legal que implica; sin embargo, manifiesta que este año 2015 desean consolidar alimentar aún más su producción y poder compartirlo de manera más formal.

Tenemos sistematizado y anillado (...) el tema de la sistematización de saberes, saberes ancestrales, del proceso metodológico a partir de las rutas de gestión pero adaptado con otros insumos y otras estrategias que han dinamizado la elaboración del plan anual de trabajo en nuestras instituciones educativas en el formato Excel y Word, de acuerdo a los 8 compromisos, este año hubo algunas precisiones y hemos ido encontrando otras estrategias más para que esto pueda dinamizar y alcanzar la propuesta al año siguiente. Se ha ido sistematizando también un bloque de programaciones anuales en el marco del proyecto curricular regional (...) hay una estrecha relación con la propuesta pedagógica EIB totalmente, sus puntos de encuentro, calendario comunal, demandas y expectativas, intereses de los estudiantes, pero que también en una parte difiere algunas sistematizaciones de recursos (...) Manejamos una semaforización de colores de nuestras instituciones, las que están en color verde son aquellos que están avanzando con pasos muy firmes, pasos muy largos, marcando el color verde y tenemos también instituciones que están en color ámbar que están en proceso todavía y tenemos también instituciones que están marcando en rojo que están en inicio (EG-001 2015).

De esta manera, los ASPI han venido aplicando “estrategias particulares” para hacer trascender su RER y ayudar a que los actores involucrados que la EIB comprendan que es una propuesta pedagógica que respeta y revaloriza sus costumbres, su cultura y su lengua materna, que busca eliminar la discriminación y facilita el aprendizaje, sin dejar de lado la educación en castellano. La valoración y necesidad de replicar la EIB incluso fuera de la RER Huallatiri es una realidad que posibilita la implementación del modelo EIB hacia las demás comunidades.

4.2.4.4. Autoevaluación de avances en EIB

Los ASPI comentan con orgullo los mecanismos que vienen implementando para fortalecer sus capacidades, así evidencian sus “logros”, lo más resaltante es que perciben a la EIB como una política pertinente y de calidad “revaloran la interculturalidad y el uso de la lengua originaria”, intercambian y difunden entre ellos y otras RER sus conocimientos, asimismo, ellos perciben que su trabajo está dando frutos en los educandos:

Hemos tenido muchas oportunidades de hacer talleres, salir fuera de nuestra UGEL a otras UGEL para fortalecer capacidades. Tampoco nos quedamos en las instituciones que están acá focalizadas, sino que nos vamos a otras instituciones educativas también para fortalecer las capacidades. Todo es previa coordinación con nuestra UGEL con la región de educación (DRE) y nuestros coordinadores de DIGEIBIRA (...) nuestros maestros han participado de las diferentes becas (...) los nombrados también los contratados, entonces esto que hace, motiva a nuestros maestros y maestras a que se puedan esforzar porque esto es para los docentes que tienen buenas prácticas (EG-001 2015)

A continuación, se identifican las evidencias más relevantes que se vienen sucediendo en la intervención con el modelo EIB en la RER Huallatiri y que aportan significativamente al sustento y sostenibilidad de la política.

- a) La implementación de la EIB en nuestro país, es un objetivo nacional que se está dando a mediano y largo plazo; sin embargo, en la RER Huallatiri se vienen dando una serie de condiciones favorables, que parte desde la propia focalización de la RER, la misma que fue aprobada para un ámbito

territorial con características culturales, económicas, sociales y lingüísticas homogéneas, lo que sustenta la puesta en marcha de la RER Huallatiri.

Es una buena propuesta porque ahora en poquito tiempo diríamos en un año que estamos con los temáticos hemos mostrado resultados de que los niños leen y escriben aymara y los papás ya intervienen con su sabiduría, los enseñan y el calendario comunal se operativiza cada mes (ahora ha sido la cosecha de papas) o sea, cada mes ya tienen planificado su calendario comunal que ha sido construido de manera colectiva con los padres, los maestros, los niños, en otras palabras se ha validado ese calendario (EI-008 2015).

- b) La RER cuenta con un equipo de ASPI, liderado por una CASPI, todos los cuales son seleccionados por la DIGEIBIR del MINEDU en el año 2012 y que en su gran mayoría se han mantenido en el 2013 y 2014. Siendo más bien incorporados nuevos elementos al equipo ASPI en la RER y conformando los que ellos llaman ASPI Temáticos.
- c) De las entrevistas se evidencia que los ASPI son profesionales comprometidos con la implementación del modelo pedagógico, han desarrollado un diagnóstico y en base a la información implementaron estrategias de sensibilización para revertir el rechazo a la EIB, revirtiendo en gran medida la falta de valoración de su lengua y cultura de los actores involucrados en la RER. Con su trabajo adaptado a la realidad de las comunidades de la RER, se fueron generando las condiciones básicas para la implementación de la política, pues esta requiere la valoración y participación de sus principales actores; docentes, padres y alumnos, además, de sus autoridades, sabios y comunidad en general, habiendo obtenidos resultados favorables.

Nuestras autoridades de los distritos donde nosotros estamos trabajando, con el alcalde, los tenientes, hemos asistido a muchas reuniones de ellos, vamos a su agenda de ellos (...) y ellos nos reciben con mucha gratitud, les gusta el tema educativo, ellos dicen al fin hay alguien que se preocupa por nosotros y creo que esta propuesta de las redes educativas rurales, es muy importante en el campo (EI-008 2015).

- d) Los ASPI vienen implementando la propuesta pedagógica, a través de la capacitación y asistencia pedagógica a los docentes, estas actividades han sido ampliamente descritas en sus testimonios, evidenciando no sólo su entrega y creatividad innovadora, sino con convicción y claridad en necesidad de sostenibilidad y generación de valor en la comunidad, revalorando así la interculturalidad:

Si en realidad esta propuesta pedagógica EIB se ha estado trabajando fuertemente en la red Huallatiri y es más tiene también sus cuadros de trabajo, estamos validando los cuadros de trabajo también en nuestra red, porque como es escenario 1 entonces en diferentes instituciones educativas se está validando, aparte de eso los maestros contratados [el 2014 en las escuelas] han elegido regresar a la red para continuar trabajando (EG-001 2015).

- e) El contar con material educativo en la lengua Aymara y hacer incidencia en el trabajo de las RER, de manera sostenida y consiente, facilita la progresiva implementación de la EIB en la RER Huallatiri. En tal sentido, su actuación se orientada a la creación de las condiciones que generan la sostenibilidad de la política EIB.
- f) El logro en los aprendizajes de los estudiantes es cada vez más importante. Poco a poco van logrando las capacidades esperadas y los años siguientes será mejor según manifiestan los entrevistados:

Ahora en lengua materna la mayoría de nuestros niños han sido ganadores en lo que es el concurso de poesías en el concurso de oratoria que ha ido convocando los concurso desde la municipalidad, desde la UGEL, desde la región de educación y otras entidades (EG-001 2015).

- g) La oralidad, escritura y sobre todo la expresión de los estudiantes en su lengua materna y sin restricción alguna es un logro que no solo se limita a lo pedagógico, sino que articula procesos comunitarios y fortalece la autoestima de los niños, niñas y adolescentes de la RER.

Los niños saben cuándo expresarse en su lengua materna y cuándo expresarse también en el castellano, [saben] que ambas lenguas son

importantes, es más, estos niños leen y escriben en ambas lenguas y también saben sus horarios, -ah maestra en esta hora tenemos que trabajar en aymara, no en esta hora nos toca en castellano (...) cuando nosotros hemos ingresado acá por primera vez, todavía no eran los niños así tan cariñosos, tanto así eran un poquito fríos y ahora han cambiado, son cariñosos y carismáticos (EG-001 2015).

- h) El trabajo en equipo que promueven los ASPIS en concordancia con el modelo EIB y el modelo de redes educativas rurales se ha ido consolidado cada vez más. Ahora los docentes de las escuelas trabajan en equipo, se ayudan y colaboran con el trabajo de los demás:

Los ASPI, siempre estamos de la mano, en equipo trabajando y eso ya se han contagiado entre ellos, este dinamismo está en todas las instituciones educativas de la red Huallatiri, esa actitud de los chicos es de los maestros, el liderazgo de la maestra Esther por ejemplo sorprende también (...) es muy bonito trabajar en la red Huallatiri de verdad, de corazón (risas) (EG-001 2015).

- i) A nivel de los maestros se manifiesta que se van fortaleciendo en sus capacidades, tienen una actitud más crítica y reflexiva en la construcción de sus propuestas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez dan mayor evidencia de la autonomía que están logrando y los ASPI juegan un papel importante pues consideran que el programa actual no será eterno y que es parte de los objetivos de la política el lograr docentes EIB autónomos.
- j) El involucramiento actual de los padres de familia en la educación de sus hijos e hijas, aún es paulatino, pero se sigue trabajando en ello, teniendo como base haber realizado, y continuar, una fase sostenida de sensibilización:

La mayoría de nuestros padres de familia ya están sensibilizados y entienden la importancia de lo que es la educación intercultural bilingüe no solamente estamos hablando de la lengua sino de su propia cultura, la cultura viva que ellos tienen, eso serían los mayores logros que personalmente podría dar a conocer (EI-009 2015).

Finalmente, se debe destacar que las prácticas de los ASPI tienen un enfoque intercultural que incorpora los usos y costumbres de las comunidades, así su forma de liderazgo y actitud genera reconocimiento y valoración de la política EIB por parte de los actores directamente involucrados, esto es, los docentes, padres de familia y estudiantes de la RER Huallatiri.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

A continuación, se precisan las principales conclusiones respecto a los hallazgos encontrados tras la investigación sobre la implementación de la política en EIB a través de las redes educativas rurales:

1. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las políticas públicas aprobadas en el país hace más de una década, y la educación rural ha sido comprendida en la agenda del sector Educación desde los años 70, sin embargo, no ha sido implementada en el Perú a plenitud.
2. A partir del segundo semestre del año 2011 se inicia un proceso de implementación de la política en EIB a través de redes educativas rurales; así, se advierte tres aspectos que sustentaron su implementación:
 - (i) El socio-político, basado en la necesidad de brindar una educación gratuita de calidad con pertinencia a la diversidad social, cultural y territorial, orientada a cerrar las brechas de inequidad y exclusión de los niños, niñas y jóvenes de los pueblos rurales, para que desarrollen sus capacidades, contribuyendo además al desarrollo de su localidad y del país. Para priorizar su puesta en marcha se contó con la decisión la más alta autoridad política del Presidente de la Republica.
 - (ii) El presupuestal, el recurso financiero es el que permite materializar la EIB, en el año 2012 casi se cuadruplicó el presupuesto del ejercicio anterior, luego tubo, además, un incremento progresivo hasta el año 2014, asimismo, se dispuso asignar un presupuesto a través de proyectos de inversión pública.
 - (iii) El técnico-normativo, el equipo técnico de la DIGEIBIRA, basado en la experiencia profesional en redes educativas rurales, determinó la opción técnico-metodológica de implementar la EIB a través de redes educativas, para ello el MINEDU tiene un marco normativo suficiente que permitió desarrollar la regulación específica sobre la materia.
3. El impulso y priorización que se le dio a la implementación de la EIB a través de las RER, tiene un respaldo social importante más aun

considerando que el Estado Peruano tiene una obligación histórica con los educandos de las zonas rurales excluidas, quienes durante décadas no han tenido una educación de calidad y pertinente, limitando su desarrollo social y económico.

4. Los actores involucrados, de los diferentes niveles de la gestión educativa descentralizada: MINEDU a través de la DIGEIBIRA, Dirección Regional de Educación – DRE, Unidad de Gestión Educativa Local – UGEL, Instituciones Educativas de la RER Huallatiri y ASPI, conocen que la EIB es un modelo educativo que se sustenta en dos componentes esenciales, que son: la interculturalidad y el uso de la lengua materna u originaria y el castellano (bilingüe), además que, los estudiantes aprenden lo previsto en el diseño curricular, pero no dejan de aprender, fortalecer y desarrollar sus aprendizajes originarios, los saberes propios de su comunidad en su lengua materna.
5. Los actores involucrados valoran y consideran a la RER como una estrategia que contribuye a que los docentes se vinculen territorialmente y se ayuden entre ellos, además viabiliza la capacitación y el acompañamiento pedagógico complementado con formación en servicio a los docentes a cargo de los ASPI, por lo que, valoran la EIB, es decir conocen y valoran el enfoque de intercultural de la política.
6. Se advierte que algunos actores de las comunidades educativas, específicamente algunos maestros ven a la EIB como una debilidad, así opinaban que la “cultura occidental” les daría más oportunidades, es decir, no entendían que los niños(as) pudieran aprender mejor en su lengua materna y cultura, por lo que, a través de profundizar en el conocimiento de la estrategia pedagógica con el trabajo de los ASPI se ha tenido significativos avances en la revaloración de la EIB.
7. La política EIB está reconocida como un derecho fundamental, En ese contexto, el trabajo de DIGEIBIRA-MINEDU se centró en la creación de condiciones para su implementación. De esta manera ejecutaron acciones estratégicas siendo los más importantes los siguientes:

- (i) Construir y sistematizar la Propuesta Pedagógica EIB.
 - (ii) Elaborar materiales en lenguas originarias, previo consenso con sus hablantes.
 - (iii) Formación en servicio a través de la asistencia pedagógica a las escuelas de las redes educativas y las capacitaciones a los maestros.
 - (iv) Priorización del impulso en la formación inicial que se brinda a los futuros maestros de los institutos pedagógicos y formación de maestros bilingües, gestionado como uno de los medios de acceso a dicha especialización la Beca 18.
 - (v) Registro de instituciones educativas y de maestros EIB.
 - (vi) Fortalecimiento del trabajo en redes educativas rurales a través de los ASPIs, quienes son los encargados de la asistencia pedagógica del modelo EIB con miras a generalizarse.
8. Cabe destacar, además otras acciones ejecutadas en el proceso de implementación de la EIB en RER:
- (i) Acciones preparatorias para la implementación del modelo EIB en las RER, para lo cual fue básico el efectuar la focalización de 73 RER EIB (una de las cuales es la RER Huallatiri).
 - (ii) La decisión de tener el presupuesto a través un PIP por RER, si bien es cierto no tuvo el resultado esperado, impulsó elaborar documentos de gestión de la EIB que ha permitido mantener la decisión de implementar la política al margen de la fuente de financiamiento, se logró desarrollar, sistematizar la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe y ahora se viene ejecutando.
 - (iii) Las acciones para el desarrollo de capacidades del docente EIB en las RER que comprende el acompañamiento pedagógico realizado a través de los ASPIs es clave (considerando además la contratación y fortalecimiento de capacidades de éstos), sobre todo porque también se trabajó en la sensibilización a los maestros, padres y líderes para contrarrestar cualquier rechazo hacia la EIB.
9. La RER Huallatiri es una de las redes focalizadas por el MINEDU, en el marco de la implementación del modelo educativo EIB en RER. En todas

las comunidades involucradas en dicha RER, se habla la misma lengua, el aymara y sus costumbres son similares, consecuentemente, su focalización obedece al enfoque territorial que integra varias escuelas ubicadas en un mismo ámbito geográfico, donde se comparten los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos, por lo que se cumple la condición básica para la implementación de la EIB en RER.

10. La puesta en marcha de la implementación del modelo del EIB involucra al maestro, el Asistente Pedagógico Intercultural (ASPI) y el/la Coordinador(a) de ASPI (CASPI) quienes en la práctica son los que implementan la Propuesta Pedagógica EIB de manera directa en las escuelas EIB.
11. Para la implementación de la EIB en la RER Huallatiri, principalmente los ASPI realizaron las siguientes acciones:
 - (i) Levantamiento de información (diagnóstico) de las comunidades intervenidas, con el propósito de conocer la situación real e identificar el problema de falta de credibilidad y rechazo a la EIB por parte de dichas comunidades.
 - (ii) Sensibilización intensiva por parte de los ASPIs bajo el liderazgo horizontal de la CASPI, a los estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades de las comunidades, con la finalidad que interioricen el mensaje de revaloración de su cultura, costumbres y lengua materna u originaria, y a partir de ello, que tengan la plena convicción que el aprendizaje intercultural y en su lengua materna u originaria no significa una señal de retraso y discriminación.
 - (iii) Establecimiento de estrategias y líneas de acción en base al levantamiento de información (diagnóstico) ejecutado, orientado a contar con los mecanismos adecuados para hacer entender a los padres y autoridades de las comunidades intervenidas que la metodología educativa idónea para que los estudiantes puedan internalizar los conocimientos a través de la enseñanza en la lengua materna u originaria.

12. En la RER Huallatiri se ejecutaron acciones concretas con el objetivo de cumplir con las características de la escuela EIB, como son: (i) la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje; y, (ii) una estrecha relación escuela – familia – comunidad.

13. Los ASPI la RER Huallatiri trabajan arduamente en la implementación de la propuesta pedagógica, obteniendo avances significativos según lo reconocen ellos y lo refrenda la misma DIGEIBIRA:
 - (i) La EIB ha sido empoderada por sus actores sociales.
 - (ii) El modelo EIB se ejecuta con la participación de la comunidad, sus sabios y líderes.
 - (iii) Los ASPI vienen desarrollando mejoras continuas para lograr el desarrollo de capacidades y autonomía de los profesores.
 - (iv) Los ASPI ejecutan el acompañamiento pedagógico para establecer sus estrategias de enseñanza y desarrollo curricular.
 - (v) Cuentan con libros y material en su lengua originaria, el Aymara.

14. En la RER Huallatiri el trabajo de los ASPIs se efectúa partir de su conocimiento, valoración y perspectiva, en este aspecto es de resaltar que su enfoque intercultural, sus prácticas, costumbres y valores han sido un factor importante para lograr el apoyo y la participación de los docentes, los padres y madres de familia, los sabios de la comunidad, autoridades y población en general. Esto ha sido posible en gran medida debido a la forma de trabajo en equipo de los ASPI bajo el liderazgo de su CASPI y asesoría de sus especialistas EIB de la DIGEIBIRA. En ese sentido, las prácticas que describen los ASPI en el marco de la implementación de la política EIB ha alcanzado un nivel de articulación con el enfoque intercultural del modelo EIB, lo cual además de ser positiva, ha generado que la percepción de los entrevistados corresponda al discurso oficial del MINEDU, al marco teórico y los lineamientos dictados por la DIGEIBIRA para la educación con pertinencia cultural que rescata la identidad, la cultura, la lengua, las vivencias, las costumbres de la comunidad, cimentando la localidad.

15. El trabajo realizado principalmente por los ASPI en la RER Huallatiri articula los enfoques y objetivos del modelo educativo EIB, lo que sumado al trabajo realizado que guarda correspondencia con sus prácticas y valoración de la interculturalidad, vienen generando condiciones que viabilizan la implementación y sostenibilidad de la política en EIB.



CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

1. Siendo reconocidos y valorados los principios que regulan la educación en el Perú; como son el principio de equidad, el principio de inclusión, el principio de interculturalidad, es una prioridad de la política educativa el cierre de brechas educativas, en este caso la política EIB en RER, constituye el medio para brindar una educación pertinente y de calidad que contribuye a superar la discriminación y pobreza, por lo que, teniendo en cuenta los avances y logros obtenidos en la RER Huallatiri para generar condiciones favorables a su puesta en marcha, se recomienda sistematizar y difundir las prácticas de los actores involucrados, especialmente de los ASPI y CASPI quienes vienen trabajando en la implementación de la citada política, en concordancia con su regulación, fundamentos, alcances y objetivos.
2. En las 73 RER EIB, efectuar una revisión conjunta con los ASPI y CASPI y otros involucrados respecto de las actividades ejecutadas para tener el diagnóstico sobre valoración de la EIB en RER de los padres de familia, los alumnos, las autoridades, los pobladores y de cómo perciben el resultado. En aquellos casos donde se identifique la existencia débil o inexistencia conocimiento y valoración de la EIB y la RER, se recomienda elaborar un plan estratégico individualizada por cada RER donde se señale qué acciones deben ejecutarse para revertir esta situación, pues constituye la base para su implementación y sostenibilidad.
3. La experiencia favorable en la RER Huallatiri en lo que se refiere implementar la propuesta pedagógica, ha sido enriquecida por prácticas particulares de los ASPI, que evidente es mencionar que son pieza clave en este proceso, en la investigación se ha evidenciado una cierta libertad de iniciativa, que a su vez responde a valores culturales positivos, que le han traído resultados favorables, por lo que, se recomienda empoderarlos para que en el marco de la EIB tengan flexibilidad en implementar iniciativas. Asimismo, también se sugiere difundir entre los tomadores de decisiones del poder ejecutivo, el rol que cumplen los ASPI y CASPI, para que se ejecuten más acciones orientadas a su fortalecimiento, entre otros,

a través de capacitaciones, talleres de intercambios de experiencias RER, concursos, pasantías.

4. La implementación de la EIB en RER en el Perú, implica ejecutar una serie de componentes que no deben ser desarrolladas de manera inmediata. Se prevé que esta política estará implementada de manera progresiva y se llegará a cubrir todas sus variables a nivel nacional el 2021, por lo que, en general corresponde asumir su puesta en marcha cómo la generación de condiciones base para su puesta en marcha y en algunos casos específicos, donde ya existan condiciones que va desde el conocimiento, valoración, el material en la lengua correspondiente, docentes y ASPI, como es el caso de la RER Huallatiri, es factible ir implementado la propuesta pedagógica, en ese sentido, se recomienda impulsar y priorizar la implementación de la política en las RER que cumplan estas condiciones, claro está que no se debe perder la perspectiva de desarrollar el total de los componentes contemplados en la política EIB.





ANEXOS

Anexo 01: Tabla columna vertebral completa

PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN:					
¿Cómo se desarrolló la implementación de la política en educación intercultural bilingüe, durante el periodo 2011 - 2015, a través de la intervención en redes educativas rurales, desde el Ministerio de Educación en la RER Huallatiri ubicada en la Provincia de Moho, Departamento de Puno?					
PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES	INDICADORES	UNIDAD DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS
PE1. ¿Qué aspectos sustentan la implementación de la política en EIB a través de redes educativas rurales, desde el MINEDU?	V.1. Aspectos que sustentan la implementación de la política EIB a través de las RER, desde el MINEDU	No se plantea	Acciones y percepciones sobre política EIB (y modelo EIB) en Red Educativa Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de gestión educativa MINEDU: PESEN, PEI, POI, PEN al 2021, Plan Estratégico EIB, Propuesta Pedagógica EIB. • Documentos de consulta para intervención en RER. • Perfil de PIP de RER Huallatiri. 	Revisión documental
PE2. ¿Qué acciones desarrolló la DIGEIBIRA del MINEDU para intervenir en redes educativas rurales como estrategia de implementación de la política en EIB?	V.2. Valoración de los actores involucrados en la implementación de la política EIB a través de las RER			<ul style="list-style-type: none"> • Responsables y/o especialistas MINEDU: DIGEIBIRA/UF-DIGEIBIRA/OPI. • Responsables y/o especialistas DRE Puno/UGEL Moho • CASPI y ASPI de la RER Huallatiri • Docente/Director(a)/Padre o Madre de familia/Sabio de la Comunidad de la RER Huallatiri 	Entrevista semi estructurada
	V.3. Acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA del MINEDU para intervenir en RER, como estrategia de implementación de la política en EIB			<ul style="list-style-type: none"> • Responsables y/o especialistas MINEDU: DIGEIBIRA/UF-DIGEIBIRA/OPI. • Responsables y/o especialistas DRE Puno/UGEL Moho • CASPI y ASPI de la RER Huallatiri • Docente/Director(a)/Padre o Madre de familia/Sabio de la Comunidad de la RER Huallatiri 	Entrevista semi estructurada
PE3. ¿Qué acciones se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri en el marco de la implementación de la política en EIB?	V.4. Acciones se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri y su articulación con la implementación de la política EIB				<ul style="list-style-type: none"> • Responsables y/o especialistas MINEDU: DIGEIBIRA/UF-DIGEIBIRA/OPI. • Responsables y/o especialista de la DRE Puno y UGEL Moho • CASPI y ASPI de la RER Huallatiri • Docente/Director(a)/Padre o Madre de familia/Sabio de la Comunidad de la RER Huallatiri

Fuente. Elaboración propia como parte del diseño de la investigación de la presente tesis. 2015

Anexo 02: Tabla columna vertebral invertida completa

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	FUENTE DE INFORMACIÓN	UNIDAD DE ANÁLISIS	INDICADORES	VARIABLES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
Revisión documental	Guía de registro	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de gestión educativa MINEDU: PESEN, PEI, POI, PEN al 2021, Plan Estratégico EIB, Propuesta Pedagógica EIB. • Documentos de consulta para intervención en RER. • Perfil de PIP de RER Huallatiri. 	Acciones y percepciones sobre política EIB (y modelo EIB) en Red Educativa Rural	No se plantea	V.1. Aspectos que sustentan la implementación de la política EIB a través de las RER, desde el MINEDU	PE1. ¿Qué aspectos sustentan la implementación de la política en EIB a través de redes educativas rurales, desde el MINEDU?
Entrevista semi estructurada	Guía de entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables y/o especialistas MINEDU: DIGEIBIRA/UF-DIGEIBIRA/OPI. • Responsables y/o especialistas DRE Puno/UGEL Moho • CASPI y ASPI de la RER Huallatiri • Docente/Director(a)/Padre o Madre de familia/Sabio de la Comunidad de la RER Huallatiri 			V.2. Valoración de los actores involucrados en la implementación de la política EIB a través de las RER	PE2. ¿Qué acciones desarrolló la DIGEIBIRA del MINEDU para intervenir en redes educativas rurales como estrategia de implementación de la política en EIB?
					V.3. Acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA del MINEDU para intervenir en RER, como estrategia de implementación de la política en EIB	PE3. ¿Qué acciones se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri en el marco de la implementación de la política en EIB?
					V.4. Acciones se desarrollan en la Red Educativa Rural Huallatiri y su articulación con la implementación de la política EIB	

Fuente. Elaboración propia como parte del diseño de la investigación de la presente tesis. 2015

Anexo 03: Guía de entrevista semi-estructurada individual / grupal

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Preguntas Generales	¿Cuál es su experiencia profesional?
	¿Cómo definiría usted la EIB?
	¿Qué sabe usted sobre las redes educativas rurales (RER) que gestiona la DIGEIBIR del MINEDU?

PE.1 ¿Qué factores motivaron y sustentaron la intervención en RER como una estrategia para implementar la política EIB desde el MINEDU?

Pregunta 1	¿Quiénes lideraron la propuesta de las RER y/o la formulación de los PIP para RER?
Pregunta 2	¿Cuáles fueron las razones que originaron o motivaron la propuesta de redes educativas rurales?
Pregunta 3	De las razones mencionadas ¿qué lineamientos y/o normas las sustentaron?
Pregunta 4	¿Podría identificar cuál(es) de las razones mencionadas tienen que ver con aspectos de competencia y estructura institucional y cuales con aspectos más políticos?
Pregunta 5	¿Qué razones originó o motivó la formulación de los PIP para intervenir con las RER?

PE.2 ¿Qué factores favorecieron o impidieron la intervención en RER como una estrategia para implementar la política EIB desde el MINEDU?

Pregunta 1	¿Qué tipo de participación o injerencia tuvo su área/oficina/empresa en la formulación y aprobación de los PIP para las RER?
Pregunta 2	¿Qué aciertos y qué desaciertos/errores cree usted se dieron, desde el MINEDU, en la formulación de los PIP para las RER?
Pregunta 3	¿Qué aciertos y qué desaciertos/errores cree usted se dieron, desde el MINEDU, en la formulación para las RER en torno al aspecto técnico-metodológico?
Pregunta 4	¿Qué aciertos y qué desaciertos/errores cree usted se dieron, desde el MINEDU, en la formulación de los PIP para las RER en torno al aspecto presupuestal (Programación y asignación presupuestal para la intervención de las RER diferenciando presupuesto de inversión pública, gastos corrientes u otras modalidades)?
Pregunta 5	¿Considera usted que las RER, que promueve la DIGEIBIR, son un medio idóneo para poner en práctica la EIB? ¿Por qué?
Pregunta 6	De las acciones ejecutadas en la RER ¿Cuál de los tres aspectos cree usted que es el más importante considerando las necesidades de la RER? ¿Por qué?
Pregunta 7	¿Cree que trabajar en RER con un enfoque EIB pueda dar mejores resultados en el logro de aprendizaje a diferencia de no hacerlo? ¿Por qué?
Pregunta 8	¿Cuál cree que sea la percepción de los padres/madres de familia y estudiantes respecto a aprender bajo una educación intercultural bilingüe?

Pregunta 9	¿Cuál cree que sea la percepción de sus colegas docentes y directores de la RER Huallatiri respecto a los beneficios de una educación intercultural bilingüe?
Pregunta 10	¿Qué logros y/o avances se tienen en EIB?
Pregunta 11	¿Qué importancia tuvieron las áreas involucradas en el proceso de implementación de la EIB?
Pregunta 12	¿Qué aciertos y/o errores cree usted que se dieron, desde el MINEDU, en la implementación de la EIB a través de los PIP?

PE.3 ¿Qué acciones ejecutó la DIGEIBIR del MINEDU para implementar la política EIB en las RER?

Pregunta 1	¿Qué acciones, en torno al desarrollo de capacidades de los docentes EIB se han ejecutado en favor de la/las RER? Especifique los años y quién lo hizo.
Pregunta 2	¿Qué acciones, en torno a la gestión y organización de la RER, se han ejecutado en favor de la/las RER? Especifique los años y quién lo hizo.
Pregunta 3	¿Qué acciones, en torno la infraestructura-mobiliario, se han ejecutado en favor de la/las RER? Especifique los años y quién lo hizo.
Pregunta 4	¿Conoce si otras áreas del MINEDU han promovido o ejecutado acciones vinculadas a las RER?
Pregunta 5	¿Considera usted que las redes educativas rurales, que promueve la DIGEIBIR, son un medio idóneo para poner en práctica la EIB? ¿Por qué?
Pregunta 6	¿Considera usted que los PIP fueron un medio adecuado para implementar las RER? Explique.
Pregunta 7	De las acciones ejecutadas en la RER ¿Cuál de los tres aspectos cree usted que es el más importante considerando las necesidades de la RER? ¿Por qué?
Pregunta 8	¿Cree que trabajar en RER con un enfoque EIB pueda dar mejores resultados en el logro de aprendizaje a diferencia de no hacerlo? ¿Por qué?
Pregunta 9	¿Cuál cree que sea la percepción de los padres/madres de familia y estudiantes respecto a aprender bajo una educación intercultural bilingüe?
Pregunta 10	¿Cuál cree que sea la percepción de sus colegas docentes y directores de la RER Huallatiri respecto a los beneficios de una educación intercultural bilingüe?

Anexo 04: Entrevistas: algunos apuntes sobre la implementación de la política EIB

Para tomarlo muy en cuenta...

Sobre la EIB como política pública

"Durante algunas décadas, en realidad ya desde hace ya 30, 40 años que en el Perú se habla de educación intercultural bilingüe como una política, pero en realidad nunca se ha implementado efectivamente como una política. Hasta ahora la EIB había sido vista más como un trabajo de ciertas ONG, de la cooperación internacional y desde el Ministerio de Educación se había hecho algunas actividades como algunos materiales, capacitaciones a docentes, pero sin trabajar como una política...

...trabajar [la EIB] como una política significa que tú primero tienes que identificar quiénes son los beneficiarios de esa política, cuáles son los niños, niñas, adolescentes a los que tienes que atender con este tipo de educación y estos son los niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios, que tienen una lengua originaria y que según el censo 2007 son Un millón 84 mil niños...

...la educación intercultural bilingüe entonces es una política pública de atención a la población de estudiantes de educación básica regular que requieren una educación pertinente y de calidad, una educación acorde con su cultura que incorpora la lengua originaria, la lengua materna de los niños pero que también promueve el aprendizaje de la lengua de comunicación nacional que es el castellano, y en la secundaria también que incorpora el inglés como lengua extranjera"

(DIGEIBIRA-MINEDU)

Sobre el enfoque intercultural

“...nuestra apuesta es por un enfoque de interculturalidad crítica y reflexiva, transformadora, que está plasmada y explicada en la propuesta pedagógica, pero de manera general podríamos decir que lo que propone o lo que trabaja o mide un enfoque intercultural es el desarrollo, el aprendizaje, el fortalecimiento de los conocimientos de los saberes propios inherentes a cada una de las culturas pero también la apropiación, el conocimiento, el desarrollo, el manejo de los otros conocimientos que tienen otras culturas...

...una educación intercultural bilingüe con un enfoque intercultural tiene que propender a que todos estos aprendizajes y todos estos conocimientos se desarrollen, tanto lo propio, como los otros, incluido lo que está previsto en el currículo nacional, no se niega ni se rechaza los demás conocimientos a veces hay la idea que la EIB solamente privilegia o prefiere lo propio, lo local, lo originario, y no se preocupa por los otros aprendizajes fundamentales, lo cual no es verdad pues, nos interesa, es sumamente importante y queremos que los chicos aprendan todos los aprendizajes previstos en el diseño curricular pero no se olviden y no dejen de aprender, fortalecer y desarrollar también sus aprendizajes propios, sus conocimientos propios, sus saberes propios, donde está incluida la lengua también...

...el tema que subyace a la interculturalidad es el tema de la discriminación, del racismo, de las asimetrías de las diferencias que a veces hacen que a las personas les catalogue como más, como menos, como superiores, como inferiores, como ciudadanos de segunda categoría, etc., y la discriminación es por lengua, por color de piel, por raza, hasta por su modo de vestir y por muchas otras características más y todo este tema de asimetría, de discriminaciones yo creo que subyacen a toda la sociedad peruana en general... y el problema es tan grave que ni siquiera se reconoce que es un problema. Si tú a alguien le dices eres discriminador dice no yo no soy discriminador, pero a cada dos o tres palabras que dice algo está discriminando, te das cuenta, y también ese es un tema que nosotros tratamos de trabajarlo desde la interculturalidad. Queremos que los niños sean ciudadanos interculturales y decimos que una persona que se considera intercultural no discrimina a nadie, no se deja discriminar y no permite que discriminen a nadie por ninguna condición o situaciones, que pueda ser lengua, cultura, religión, situación económica, rasgos físicos, etc... por eso es que planteamos que un enfoque intercultural no solamente se debería trabajar con los niños bilingües, con los niños que hablan lengua originaria, deberíamos trabajarlo todos los peruanos, porque no reconocemos, no aceptamos las diferencias...”

(DIGEIBIRA-MINEDU)

Sobre los aspectos el modelo educativo EIB

“...en el caso de la parte pedagógica que ha sido lo más fuerte, nos quedaba claro y está establecido en la estructura de la red... le hemos llamado soporte pedagógico intercultural un modelo educativo EIB que es el tratamiento de lenguas... ahí nace el plan de formación de ellos [los APSI], el plan de formación que es en EIB, en soporte pedagógico intercultural y en educación intercultural bilingüe...ellos tienen que conocer a fondo cómo aprenden los niños que hablan lenguas originarias, como son sus proceso de aprendizaje... Esto forma parte del plan de estudios de los ASPI... La propuesta pedagógica ya está aprobada, está vigente desde el 2013, es lo que venimos implementando, este curso de pedagogía intercultural por ejemplo es uno de los que le da sustento teórico, conceptual, filosófico... conocimiento, comprensión y manejo a fondo de la propuesta pedagógica EIB, desde sus enfoques, todos los enfoques que ellos tienen que entender y comprender y ver cómo se aplica para que puedan apoyar a los docentes en su implementación, después ya viene toda la parte de la planificación, la programación curricular, también usando los enfoques y, luego ya viene toda la parte metodológica de la enseñanza...”

...DIGEIBIR capacita, forma a los ASPI... un curso era marco y enfoque de la propuesta pedagógica... la pedagogía intercultural en la planificación y programación curricular... y DIECA que anda buscando espacios para posicionar el enfoque ambiental nos pidió un día en el taller, nosotros al principio estábamos que no... pero después nos dimos cuenta también los maestros bilingües los ASPI no tienen por qué desconocer las otras propuestas... se incorporó esto, después DIGETE también incorporó tecnologías, después el pliego de gestión descentralizada también trabajó gestión descentralizada con los ASPI y ahora este año se ha incorporado también DIGEBA con educación básica especial... tratamos de darles la mayor información, el mayor conocimiento posible actualizado...

...los ASPI se hacen cargo de la formación de los docentes, entonces la estrategia central es la visita de aula, de acuerdo a lo que nosotros hemos asignado a ASPI calculando el número de docentes, etc., los ASPI deberían haber visitado, un docente debería recibir la visita de los cuatro ASPI temáticos, y entonces en esas visitas, en esas cuatro visitas, los docentes deberían haber recibido asesoramiento en todo lo que ellos necesitan, pero además deberían haber enfatizado en una de las didácticas, entonces deberían tener profundizado las cuatro didácticas principales, que es el otro elemento innovador con respecto al acompañamiento, o sea, es más especializado, más profundo, más intenso, que el otro modelo y es su principal momento de capacitación...”

(DIGEIBIRA-MINEDU)

Sobre los ASPI en las RER

“...Para nosotros una de las redes que la estamos catalogando como exitosa, casi como la emblemática de todas las redes, es la red de Huallatiri que está en Puno... Huallatiri es una red a la cual hemos llevado pasantías y está reconocida como una de las buenas redes, ahora pienso que todas las redes tienen algo de bueno de lo que están haciendo, por ejemplo, UNICEF ha hecho aplicación de pruebas también en Ayacucho, Arequipa y en Apurímac y, también nos han comentado, no nos han mandado todavía los resultados, pero nos han comentado que en Apurímac las redes sacan mejores resultados que las otras intervenciones en su evaluación de UNICEF, ahí también tienes otras redes, en el norte está la red de Incahuasi en Lambayeque Ferreñafe, he visitado esta red y me parece muy buena los ASPI son buenos y los docentes también son comprometidos...”

...al principio tu mirabas al ASPI y a los docentes y no había ninguna diferencia, el ASPI era totalmente un docente más, pero ahora tú vas a la red y al toque te das cuenta quien es el ASPI, o sea, ya el ASPI marca diferencia con respecto a lo demás. Yo me acuerdo cuando llevé el año pasado a la gente de Guatemala que vinieron a una pasantía a Huallatiri, les iba contando como eran los ASPI que hacían y lo demás, pero ellos no conocían a los ASPI, cuando llegamos allá a la escuela de Collorani que visitamos, los guatemaltecos miraban a los docentes y decían él es un ASPI... saltan a la vista entre todos los docentes decían, era como si les estuviéramos puesto un sello, una marca, con una vinchita o un letrero “yo soy ASPI” y lo mismo le han contado a la gente de UNICEF a otras autoridades Directores de UGEL, Directores de DRE, cuando dicen ah los ASPI son un grupo de docentes que tienen alguna característica, su compromiso, su motivación, su entusiasmo, su manejo de los temas, su nivel de participación que los va haciendo marcar la diferencia con respecto incluso a especialistas, a capacitadores a acompañantes...”

...tenemos el ASPI de lengua originaria, el de castellano como segunda lengua...el productivo un poco para que amarre el currículo con los saberes locales...un ASPI de inicial, en todas las redes hay el nivel de educación inicial, el ASPI de matemática... se conformó los cinco tipos de ASPI temáticos que son asignados a cada una de las redes, nosotros queríamos que ellos implementen... la propuesta pedagógica EIB y por eso es que nace el plan de formación de ellos... en soporte pedagógico intercultural y en educación intercultural bilingüe...

(DIGEIBIRA-MINEDU)

Anexo 05: Panel fotográfico del trabajo de campo en la RER Huallatiri

Vistas tomadas en el trabajo de campo realizado en el mes de mayo de 2015

Fotografías de N. Carreon

PROVINCIA DE MOHO – PUNO



Carretera de acceso a la capital Moho



Plaza de la ciudad de Moho, capital de la Provincia de Moho

VISITA A LA I.E. EN SULLCA



Calendario Comunal trabajado de manera participativa con la comunidad educativa en su conjunto.



Desarrollo de la Actividad Vivencial: Cosecha de papa en Sullca



Trabajo en aula a partir de la Actividad Vivencial- IE de Sullca

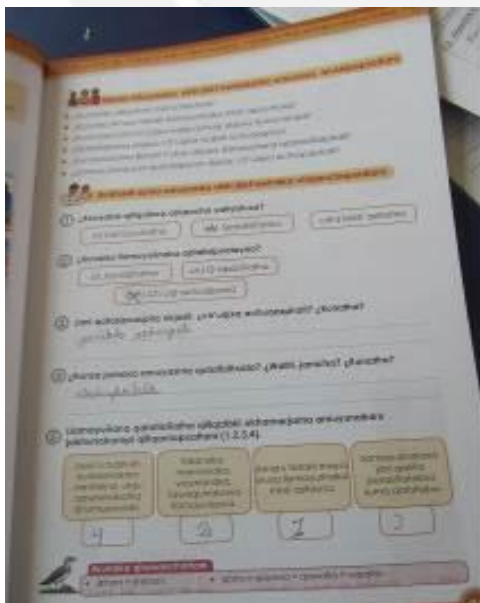
VISITA A LA I.E. EN COLLORANI



Formación y apertura de clases con indicaciones de docentes y ASPIs en la IE de Collorani



Sesión de clases en las aulas de nivel primario en Collorani



Material de estudio y de lectura EIB en aulas de la IE de Collorain



Distribución del Tiempo

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
I	Lección Introducción Activación L.2	Lección Introducción Activación Intercambio L.2	Lección Introducción Activación L.2	Lección Introducción Activación Intercambio L.2	Lección Introducción Activación Intercambio L.2
II	Introducción Activación L.2	Introducción Activación Intercambio L.2	Introducción Activación L.1	Clase y Ejercicios con material L.1	Introducción Activación L.1
III	Clase y Ejercicios con material L.2	Introducción Activación L.2	Introducción Activación L.1	Clase y Ejercicios con material L.2	Introducción Activación L.2

Elementos pedagógicos de enseñanza bilingüe en Collorani



Ambientación de aula EIB en Collorani



Entrevista a Sabio (APU) de Collorani



Algunos ASPI de la RER Huallatiri y Docentes de la IE Collorani

Anexo 06: Resoluciones Ministeriales en el marco de la política EIB

1. Resolución Ministerial N° 0060-2012-ED (07 febrero)
Aprueba 72 redes educativas rurales focalizadas en las 24 regiones del Perú.
2. Resolución Ministerial N° 0099-2012-ED (19 de marzo)
Oficializa los seis documentos de consulta que orientaran el proceso de implementación del modelo “Escuelas Marca Perú” en las 72 RER focalizadas para el 2012.
3. Resolución Ministerial N° 0218-2012-ED (13 de junio)
Modifica dos de los documentos de consulta en sus respectivos anexos.
4. Resolución Ministerial N° 0259-2012-ED (12 de julio)
Incorpora la Red Educativa Pantoja-Angoteros del Alto Napo.
5. Resolución Directoral N° 0261-2013-ED (12 de junio)
Oficializar la Propuesta Pedagógica EIB titulada: “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”.



Resolución Ministerial N.º 006 060 -2012-ED

Lima, 07 FEB. 2012

Visto, el Informe N.º 004-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR, y demás documentos que se acompañan;

CONSIDERANDO

Que, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural en coordinación con los Gobiernos Regionales, las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local ha logrado identificar 72 Redes Educativas Rurales Focalizadas de contextos bilingües y monolingües castellano hablantes, en las 24 Regiones del país;

Que, de acuerdo con el Informe N.º 06-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR, de la precitada Dirección General, las Redes Focalizadas tienen por objeto la atención a la educación de los pueblos andinos y amazónicos de ámbitos rurales;

Que, el referido informe señala que para llevar a cabo los procesos de focalización en Zonas para la intervención bilingüe y Zonas para la intervención monolingüe, se establecieron equipos de trabajo conformados por especialistas de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, la Dirección General de Educación Básica Regular y la Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa, dependientes del Viceministerio de Gestión Pedagógica, la Oficina de Infraestructura Educativa y la Oficina de Coordinación Regional, dependientes del Viceministerio de Gestión Institucional, la Oficina de Programación de Inversiones, dependiente de la Secretaría de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa, y la Secretaría de Planificación Estratégica;

Que, de acuerdo con los literales b) y c) del artículo 70 de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, son fines de las redes Educativas optimizar los recursos humanos, compartir equipos, infraestructura y material educativo, y coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad de los servicios educativos en el ámbito local, por lo que resulta pertinente aprobar las 72 Redes Educativas Rurales Focalizadas en las 24 Regiones del país, con participación de los Gobiernos Regionales, las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local;

De conformidad con lo establecido en el Decreto Ley N.º 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N.º 26510, y el Decreto Supremo N.º 006-2006-ED, Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, y sus modificatorias;

RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar las 72 Redes Educativas Rurales Focalizadas 2012 en las 24 Regiones del país, en contextos bilingües y monolingües castellano hablantes, que constan en el Anexo que forma parte de la presente Resolución.



Artículo 2.- Disponer que la Oficina de Prensa y Comunicaciones publique la presente Resolución y su Anexo en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/normatividad/).

Regístrese y comuníquese.

PATRICIA SALAS O'BRIEN
Ministra de Educación

0 0 6 0 -2012-ED

ANEXO

CUADRO DESCRIPTIVO DE REDES EDUCATIVAS RURALES FOCALIZADAS - 2012

REGION	UGEL	MODELO	RED	DISTRITO	N° IE
AMAZONAS	UGEL BAGUA	BILINGÜE	1 NAZARETH	IMAZA	13
		MONOLINGÜE	2 MARIÓN	ARAMANGO	17
	UGEL BONGARA	MONOLINGÜE	3 YAMBRA-SAMBRA	YAMBRA-SAMBRA	17
		BILINGÜE	4 KOKIS	NIEVA	18
			5 SOLEDAD	RIO SANTIAGO	20
ANCASH	UGEL ANTONIO RAYMONDI	BILINGÜE	6 N° 01 INNOVADORES DE GRAN ZAMBIO RAMONCHICO	MIRGAS	17
	UGEL HUAYLAS	BILINGÜE	7 CONDO NORTE Y SUR	PUEBLO LIBRE	24
	UGEL PALLASCA	MONOLINGÜE	8 CAMINANDO JUNTOS MEJORAREMOS LA EDUCACION PALLASCA	CONCHUCOS	22
	UGEL REQUÍZ	BILINGÜE	9 VALLE FORTALEZA	CATAC	2
				HUAYLLAPAMPA	3
MARCA				2	
PAMPAS CHICO	6				
APURIMAC	UGEL ANTABAMBA	BILINGÜE	10 EL LUNAREJ	JUAN ESPINOZA MEDRANO	11
				OROPESA	1
	UGEL CHINCHEROS	BILINGÜE	11 VALLE PAMPAS	CHINCHEROS	5
				HUACANA	14
				MARA	14
UGEL COTABAMBA	BILINGÜE	12 KAWINKASU	CURASCO	4	
			PROGRESO	5	
AREQUIPA	UGEL CASTILLA	MONOLINGÜE	14 RURAL MONOLINGÜE ORCOPAMPA	CAYARANI	2
				CHACHAS	2
				CHILCAYMARCA	4
				ORCOPAMPA	12
	UGEL CONDESUYOS	MONOLINGÜE	15 RURAL MONOLINGÜE IRAY	CHUQUIBAMBA	7
				IRAY	5



0 0 6 0 -2012-ED

Documento de Consulta Nro 05 - Focalización

REGION	UGEL	MODELO	RED	DISTRITO	N° IE
AYACUCHO	UGEL LA UNION	BILINGÜE	16 RURAL PUYCA BILINGÜE HATUN HEMERAGUA	PUYCA	15
	UGEL HUANCASANCOS	BILINGÜE	17 HUANCA SANCOS	CARAPO	3
				SANTIAGO DE LUCANAMARCA	4
	UGEL HUANTA	BILINGÜE	18 AYAHUACCO NORTE	AYAHUACCO	9
	UGEL PARINACOCCHAS	BILINGÜE	19 UPAHUACHO PARINACOCCHAS	UPAHUACHO	12
				SAN PEDRO DE LARCAY	5
	UGEL SUCRE	BILINGÜE	20 AUTAMA	SAN SALVADOR DE QUUE	1
				SANTIAGO DE PAUCARAY	7
				SORAS	3
	UGEL VICTOR FAJARDO	BILINGÜE	21 FAJARDO	ALCAMENCA	13
COLCA				6	
CAJAMARCA	UGEL CUTERVO	MONOLINGÜE	22 SALMON VILCHEZ MURGA	CUTERVO	12
				QUEROOCOTILLO	8
	UGEL JAEN	MONOLINGÜE	23 AMATAS PARA LA INTEGRACION Y EL DESARROLLO	SALLIQUE	11
UGEL SAN IGNACIO	MONOLINGÜE	24 LA MUEHA	HUARANGO	20	
			ACOS	6	
CUSCO	UGEL ACOMAYO	BILINGÜE	25 RURAL ACOMAYO ACOO	ACOMAYO	14
				COPORAQUE	17
	UGEL ESPINAR	BILINGÜE	26 INTEGRACION MAGISTERIAL PUENTE CENTRAL DE COPORAQUE	PICHIGUA	1
				SUYKUTAMBO	1
				ECHARATE	20
UGEL LA CONVENCION	BILINGÜE	27 BAJO URUBAMBA	COLQUEPATA	3	
			PAUCARTAMBO	17	
HUANCABEICA	UGEL CASTROVIRREYNA	BILINGÜE	29 N° 02 DE COCHA	ARMA	3
				CASTROVIRREYNA	13
				HUACHOS	3
UGEL CHURCAMP	BILINGÜE	30 INNOVADORES PEDAGOGICOS	MCLEPAMPA	1	
			COSME	13	



0 0 6 0 -2012-ED

Documento de Consulta Nro 05 – Focalización

HUANUCO	UGEL TAYACAJA	BILINGÜE	31	SURCUBAMBA	SURCUBAMBA	20
	UGEL HUAMALIES	BILINGÜE	32	CIENCA DEL RIO MARAÑON	ARANCAJ	5
					JIRCAN	4
					TANTAMAYO	5
	UGEL LAURICOCHA	MONOLINGÜE	33	SAN JOSE	BAÑOS	1
					JESUS	7
					JIVA	4
					SAN FRANCISCO DE ASIS	1
					SAN MIGUEL DE CAURI	5
	UGEL PACHITEA	BILINGÜE	34	ALTO PANAO	PANAO	15
ICA	UGEL CHINCHA	MONOLINGÜE	35	CELEBRACION EDUCATIVA EN CHINCHA ALTA - EL CARMEN	CHINCHA ALTA	3
	UGEL PALPA	MONOLINGÜE	36	NSM LUPATA	EL CARMEN	12
					CHANGUILLO	11
					LUPATA	4
PALPA	6					
JUNIN	UGEL PANGOA	BILINGÜE	37	INTATONI	PANGOA	9
	UGEL RIO TAMBO	BILINGÜE	38	SANKORI - CIENCA RIO TAMBO	PANGOA	1
LA LIBERTAD	UGEL GRAN CHIMU	MONOLINGÜE	39	COLPA	RIO TAMBO	15
					SAYAPULLO	15
	UGEL OTUZCO	MONOLINGÜE	40	JOSE ANTONIO BENIGNAS	SALPO	17
	UGEL SANCHEZ CARRION	MONOLINGÜE	41	YABBARZACUPA	CHUGAY	20
	UGEL SANTIAGO DE CHUCCO	MONOLINGÜE	42	MAESTROS INNOVADORES DE LA CALIDAD	SANTIAGO DE CHUCCO	17
UGEL VIRU	MONOLINGÜE	43	DISTRITO DE VIRU ZONA RURAL PARTE BAJA	VIRU	12	
LAMBAYEQUE	UGEL FERREÑAFE	BILINGÜE	44	SAN PABLO	INCAHUASI	13
LIMA PROVINCIAS	UGEL 11 CAJATAMBO	MONOLINGÜE	45	CAJATAMBO	CAJATAMBO	6
					COPA	2
					HUANCAPON	5
	UGEL 14 OYON	MONOLINGÜE	46	CHURN	CAJULI	5
NAVAN	4					



0 0 6 0 -2012-ED

Documento de Consulta Nro 05 – Focalización

LORETO	UGEL 15 HUAROCHIRI	MONOLINGÜE	47	HUAROCHIRI SUR	PACHANGARA	6
	UGEL ALTO AMAZONAS-SAN LORENZO	BILINGÜE	48	LOBOYACU	ANTIOQUIA	3
					LAHUAYTAMBO	5
					LANGA	3
UGEL ALTO AMAZONAS-YURIMAGUAS	BILINGÜE	49	MASH DEL ARMANAYACU	BALSAPUERTO	8	
UGEL PUTUMAYO	BILINGÜE	50	ANGUSILIA	PUTUMAYO	2	
				TENIENTE MANUEL CLAVERO	14	
UGEL UCAYALI CONTAMANA	BILINGÜE	51	VENCEDOR	CONTAMANA	11	
MADRE DE DIOS	UGEL TAMBOPATA	BILINGÜE	52	RED EDUCATIVA INTERCULTURAL BAWAJA KUJALI	LABERINTO	2
MOQUEGUA	UGEL GRAL SANCHEZ CERRO	MONOLINGÜE	53	UBINAS	TAMBOPATA	13
					MATALAQUE	7
PASCO	UGEL OXAPAMPA	BILINGÜE	54	TSAMRBAKA	UBINAS	13
	UGEL PASCO	BILINGÜE	55	SANTA ISABEL	PUERTO BERMUDEZ	14
PIURA	UGEL CHULLICANAS	MONOLINGÜE	56	PARHUANA	PAUCARTAMBO	16
	UGEL HUANCABAMBA	MONOLINGÜE	57	LA MONTAÑA	FRIAS	18
					EL CARMEN DE LA FRONTERA	22
	UGEL SULLANA	MONOLINGÜE	58	MAESTROS CRUZANDO FRONTERAS - LANCONES	HUANCABAMBA	1
UGEL TAMBOGRANDE	MONOLINGÜE	59	MALINGAS ALTO	LANCONES	13	
PUNO	UGEL AZANGARO	BILINGÜE	60	ACHAYA-CAMINCA	SULLANA	1
	UGEL CARABAYA	BILINGÜE	61	SAN GABAN	TAMBOGRANDE	13
					ACHAYA	7
	UGEL EL COLLAO	BILINGÜE	62	YATQÑA UTA	CAMINCA	7
	UGEL MOHO	BILINGÜE	63	HUALLATI	AYAPATA	2
SAN GABAN					16	
UGEL EL COLLAO	BILINGÜE	62	YATQÑA UTA	CAPAZO	12	
UGEL MOHO	BILINGÜE	63	HUALLATI	HUAYRAPATA	10	
MOHO	7					



0 0 6 0 -2012-ED

	UGEL PUNO	BILINGÜE	AYRLMAS CARUMAS	64	ACORA	8
				MAÑAZO	3	
				PICHACANI	5	
				SAN ANTONIO	3	
					TIQUILLACA	1
	UGEL SANDIA	BILINGÜE	CURVA ALEGRE	65	SAN JUAN DEL ORO	1
				SAN PEDRO DE PUTINA PUNCO	19	
SAN MARTIN	UGEL LAMAS	BILINGÜE	WAMAN WASI	66	LAMAS	6
				PINTO RECCDO	4	
				RUMISAPA	2	
				SAN ROQUE DE CUMBAZA	1	
TACNA	UGEL CANDARAVE	BILINGÜE	MAESTROS DE SIGLO XXI	67	CANDARAVE	17
				68	MAESTROS EN FRONTERA	PALCA
		UGEL TACNA	MONOLINGÜE	EDUCAR	69	INCLAN
SAMA	7					
					TACNA	10
TUMBES	UGEL ZARUMILLA	MONOLINGÜE	CONSTRUYENDO UNA EDUCACION RURAL DE CALIDAD	70	MATAPALO	13
				PAPAYAL	2	
UCAYALI	UGEL ATALAYA	BILINGÜE	BOCA CONTANHLA	71	RAYMONDI	17
				72	RIO MEDIO PURUS	PURUS
24	63		72	131	1158	



Resolución Ministerial N.º 0 0 9 9 -2012-ED

Lima, 19 MAR. 2012

Visto, el informe N.º 009-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR, emitido por la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica; y,

CONSIDERANDO:

Que, el artículo 17 de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación (en adelante, la Ley), señala que para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente;

Que, conforme al literal b) del artículo 21 de la Ley, es función del Estado proveer y administrar servicios educativos públicos gratuitos y de calidad para garantizar el acceso universal a la Educación Básica y una oferta educativa equitativa en todo el sistema;

Que, asimismo, el artículo 8 de la Ley, establece como principios de la educación, entre otros, el principio de equidad, que garantiza igualdad de oportunidades de acceso y calidad para todos; el principio de inclusión, que incorpora a los grupos sociales excluidos marginados y vulnerables especialmente en el ámbito rural sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación; y el principio de interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural étnica y lingüística del país;

Que, una de las prioridades de política educativa del Ministerio de Educación es el cierre de brechas educativas, aspecto prioritario que se encuentra sustentado en el artículo 17 y los literales b) y c) del artículo 18 de la Ley, que establecen la elaboración y ejecución de proyectos para superar las inequidades generadas por condiciones económicas, origen, etnia, género, idioma, entre otros;

Que, en este sentido, el artículo 19 de la Ley, establece que el Estado garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional;

Que, en el marco del 'Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú', aprobado mediante Resolución Suprema N.º 001-2007-ED, el Ministerio de Educación ha priorizado como primera política de gestión las mejoras sustanciales y el cierre de brechas entre las zonas urbanas y rurales en los logros de aprendizaje escolar;



Que, en atención a lo expuesto, resulta necesario impulsar la realización de los Proyectos de Inversión Pública a ejecutarse en la primera etapa de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales, en la medida que constituyen una respuesta concreta al mandato de la Ley, conforme a las prioridades del Sector Educación;

Que, conforme a lo señalado en el documento de visto, los equipos de trabajo conformados por especialistas de los órganos de línea del Ministerio de Educación han elaborado en forma coordinada seis (6) Documentos de Consulta que orientarán el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012;

Que, en tal virtud, resulta necesario otorgar carácter oficial a los referidos documentos de consulta, así como disponer las acciones necesarias para su adecuada utilización, por lo que debe aprobarse el acto resolutorio correspondiente; y,

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510, y el Decreto Supremo N° 006-2006-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, y sus modificatorias;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Oficializar los seis (6) Documentos de Consulta que orientarán el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012, cuyo contenido forma parte integrante de la presente Resolución y que se señalan a continuación:

Documento de Consulta N° 01	Focalización: Proceso y metodología de focalización para identificación de Redes Educativas Rurales donde se implementarán los Proyectos de Inversión Pública "Escuelas Marca Perú".
Documento de Consulta N° 02	Escuela Marca Perú: Un modelo de pertinencia y calidad
Documento de Consulta N° 03	Propuesta base para la organización y constitución de Redes Educativas Rurales
Documento de Consulta N° 04	Centro de Recursos para el Aprendizaje, la Investigación y la Producción de Conocimiento
Documento de Consulta N° 05	Sistematización de Estrategias en Escuelas Multigrado
Documento de Consulta N° 06	Infraestructura & Equipamiento: Lineamientos Generales de Programación y Diseño Arquitectónico para Instituciones Educativas y Centros de Recursos en Zona Rural

Artículo 2.- Disponer que todos los órganos, unidades orgánicas y demás instancias del Ministerio de Educación consideren los documentos oficializados por el artículo 1 para orientar el proceso de implementación de las Redes Educativas Rurales.



Resolución Ministerial N.º 0099-2012-ED



Artículo 3.- Los Gobiernos Regionales, a través de sus Direcciones Regionales de Educación o los órganos que hagan sus veces, y las Unidades de Gestión Educativa Local, tendrán en cuenta los documentos oficializados por el artículo 1 en el desarrollo de sus procesos de planificación educativa así como en el fortalecimiento del proceso de implementación de las Redes Educativas Rurales en el ámbito de su jurisdicción.

Artículo 4.- Disponer que la Oficina de Prensa y Comunicaciones publique los documentos oficializados por el artículo 1 en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/normatividad/), en la misma fecha de publicación de la presente resolución en el Diario Oficial El Peruano.

Regístrese, comuníquese y publíquese

PATRICIA SALAS O'BRIEN
 Ministra de Educación



Resolución Ministerial N° 0218-2012-ED

Lima, 13 JUN. 2012

Vistos, los Informes N°s 013-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR y 001-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR-UF, emitidos por la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica; y,

CONSIDERANDO:

Que, en virtud a la Resolución Ministerial N° 099-2012-ED, se oficializaron seis (6) Documentos de Consulta que orientarán el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012;

Que, los Documentos de Consulta N° 04 y 06 oficializados por la precitada Resolución Ministerial, se refieren a la existencia de los Centros de Recursos para el Aprendizaje, la Investigación y la Producción de Conocimiento en las Redes Educativas Rurales, así como a su infraestructura y equipamiento;

Que, mediante los documentos de vistos, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, señala que luego de las coordinaciones realizadas por la Unidad Formuladora y del Equipo Pedagógico de la referida Dirección General, con los especialistas de la Secretaría de Planificación Estratégica y la Oficina de Infraestructura Educativa, se ha advertido la necesidad de reducir las dimensiones de los Centros de Recursos antes señalados, con la finalidad de desconcentrar los servicios educativos que brinden los Centros hacia las Instituciones Educativas que conforman cada Red Educativa Rural;

Que, en tal virtud, corresponde modificar los criterios técnicos para la infraestructura y equipamiento de los Centros de Recursos que obran en los Documentos de Consulta N° 04 y 06 oficializados por la Resolución Ministerial N° 099-2012-ED, para que los ambientes de dichos Centros cuenten con las dimensiones adecuadas, de acuerdo a las necesidades del servicio en las Redes Educativas Rurales; y,

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510, y el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro para Asignación del Personal (CAP) del Ministerio de Educación;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Modificar dos (2) de los Documentos de Consulta que orientarán el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012, oficializados por Resolución Ministerial



N° 099-2012-ED, incorporando los Anexos que forman parte integrante de la presente Resolución, en los términos que se señala a continuación:

Anexo:	Sustituye a:
Anexo 1 "Descripción de las actividades y equipamiento de los espacios para los Centros de Recursos para el aprendizaje de la Red Educativa Rural"	a) Anexo 1 del Documento de Consulta N° 04 b) Numeral II.2.3. Descripción funcional y Equipamiento - Centros de Recursos, del Documento de Consulta N° 06
Anexo 2 "Áreas referenciales de un Centro de Recursos"	Numeral III.3.3. Cuadro de Áreas Estimadas - Centro de Recursos, del Documento de Consulta N° 06

Artículo 2.- Disponer que la Oficina de Prensa publique la presente Resolución en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/normatividad/), en la misma fecha de su publicación en el Diario Oficial El Peruano.

Regístrese, comuníquese y publíquese





Resolución Ministerial N° 0259-2012-ED

Lima, 12 JUL 2012

Visto, el Informe N° 016-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR-CMAN, de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, y demás documentos que se acompañan;

CONSIDERANDO:

Que, mediante Resolución Ministerial N° 060-2012-ED, se aprueba las 72 Redes Educativas Rurales Focalizadas 2012 en las 24 regiones del país, en contextos bilingües y monolingües castellano hablantes;

Que, a través del Informe de vistos la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, señala que en reuniones sostenidas, entre otros, con las autoridades de la Marina de Guerra del Perú y con las autoridades del Ministerio de Educación, Dirección Regional de Educación de la Región de Loreto y la Unidad de Gestión Educativa Local de la provincia de Maynas, de la Región de Loreto, se ha propuesto incorporar a la "Red Educativa Pantoja - Angoteros del Alto Napo", conformada por 19 Instituciones Educativas, como forma estratégica de hacer frente a la problemática social existente en dicho sector, la misma que se enmarca en las políticas priorizadas del Ministerio de Educación;

Que, en tal virtud, corresponde incorporar la "Red Educativa Pantoja-Angoteros del Alto Napo", conformada por 19 Instituciones Educativas, de la provincia de Maynas de la Región de Loreto, a las Redes Educativas Rurales Focalizadas 2012, aprobada por la Resolución Ministerial N° 0060-2012-ED, tomando en cuenta para dicho propósito los documentos de consulta que orientan el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012, oficializados mediante la Resolución Ministerial N° 0099-2012-ED y su modificatoria la Resolución Ministerial N° 0218-2012-ED;

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Decretos Ley N° 25782, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 28510, y el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro para Asignación del Personal (CAP) del Ministerio de Educación;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Incorporar la "Red Educativa Pantoja-Angoteros del Alto Napo", conformada por 19 Instituciones Educativas, de la provincia de Maynas de la Región de Loreto, a las Redes Educativas Rurales Focalizadas 2012, aprobada por la Resolución Ministerial N° 0060-2012-ED, conforme al detalle del cuadro siguiente:

REGIÓN	UGEL	MODELO	RED	DISTRITO	N° DE I.E.E.
LORETO	UGEL MAYNAS	BILINGÜE	"RED EDUCATIVA PANTOJA-ANGOTEROS DEL ALTO NAPO"	IQUITOS	19

Artículo 2.- Disponer que la Oficina de Prensa publique la presente resolución en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/normatividad/).

Regístrese y comuníquese,



PATRICIA SALAS O'BRIEN
Ministra de Educación





G 261 -2013-ED

Resolución Directoral

Lima, 12 JUN 2013

VISTO, el Informe N° 017-2013-MINEDU/VMGP/DIGEIBIR-DER, emitido por la Dirección de Educación Rural de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural -DIGEIBIR, dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, mediante el cual recomienda viabilizar la oficialización de la propuesta pedagógica EIB, titulada "Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad"; y,

CONSIDERANDO:

Que, la Constitución Política del Perú, en el artículo 17, último párrafo, señala que el Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona; asimismo, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país;

Que, la Ley General de Educación N° 28044, en su artículo 8, literal f), señala como uno de los principios la interculturalidad que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo;

Que, la citada Ley en su artículo 33, dispone que el Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular que tiene valor oficial; para tal efecto, consideran las características del currículo nacional: abierto, flexible, integrador y diversificado;

Que, el Decreto Supremo N° 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación, en su artículo 31, señala que la interculturalidad se expresa en todos los procesos pedagógicos y con prioridad en el aula y la institución educativa y que en estos espacios los estudiantes deben reconocer y valorar su propia cultura, la cultura del otro y la cultura del mundo a través de diversas experiencias socioculturales;

Que, asimismo, la norma señalada, en su artículo 30, prevé que el docente de la institución educativa intercultural bilingüe cumple con los requisitos de dominio de la lengua originaria de la comunidad donde se ubica la institución educativa, así como del castellano; conoce y comprende la cosmovisión de la cultura local y le brinda un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural; y maneja estrategias y metodologías para el abordaje y tratamiento de la lengua originaria y del castellano en el aula;

Que, el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro de Asignación de Personal (CAP) del Ministerio de Educación, prevé en su artículo 40, que la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, tiene la responsabilidad de normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural en las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional;

Que, el Ministerio de Educación, en el marco de sus políticas prioritarias, como las mejoras sustanciales y cierre de brechas entre las zonas urbanas y rurales en logros de aprendizaje escolar, viene estableciendo medidas y disposiciones que permitan implementar la Educación Intercultural Bilingüe y Rural, con la finalidad de garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional, que a su vez respete y valore los conocimientos y prácticas de su cultura; así como el aprendizaje en su lengua;

Que, en ese sentido, mediante Informe de Vistos, la Dirección de Educación Rural de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, informa que ha elaborado la Propuesta Pedagógica EIB titulada "*Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*", de manera participativa con las direcciones regionales de educación, unidades de gestión educativa local, representantes de las organizaciones indígenas y de la sociedad civil vinculadas a la educación intercultural bilingüe. La citada Propuesta Pedagógica recoge los aportes y experiencias de educación intercultural bilingüe desarrolladas en zonas andinas y amazónicas, tanto en áreas rurales, como urbanas, constituyéndose en un instrumento orientador para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país;

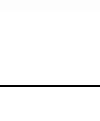
Que, en tal virtud, resulta necesario otorgar carácter oficial a la Propuesta Pedagógica EIB titulada "*Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*", para su adecuada implementación a nivel nacional;

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510, y el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro para Asignación del Personal (CAP) del Ministerio de Educación;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Oficializar la Propuesta Pedagógica EIB titulada: "*Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*", la misma que en anexo forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 2.- Disponer que las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas que desarrollan la EIB, tomen



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ACUERDO NACIONAL

2015 Página Oficial. Consulta: 29 de febrero de 2015.
<http://acuerdonacional.pe/>

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.

1993 “Estudio introductorio”. En AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (Editor). La implementación de las Políticas. Colección Antologías de Política Pública. México D.F., Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa, pp.15-92. Consulta: 18 de noviembre de 2015
<http://www.iapqroo.org.mx/website/biblioteca/LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LAS%20POLITICAS.pdf>

ALZA BARCO, Carlos

2013 “Del ciclo de políticas a las funciones gerenciales”. Valor Público. Espacio para el análisis y la propuesta. Lima. Consulta: 15 de octubre de 2015.
https://carlosalzarbarco.wordpress.com/2013/03/13/funciones_gerenciales/

ARAUJO MORALES, Ana Isabel y Giovanna Irene GROSS PORRAS

2011 “Sistematización del proyecto Viviendas saludables en cinco caseríos de la zona rural de Cajamarca: Lecciones aprendidas en la gestión concertada entre comunidad rural, sector salud y empresa privada”. Tesis para optar el grado de Magíster en Gerencia Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

BARZELAY, Michael y Juan Carlos CORTÁZAR VELARDE

2004 Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social. Washington D.C.: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) - Banco Interamericano de Desarrollo

BURGA CABRERA, Elena

2012 A propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas: ¿Qué avances existen en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe? Consulta: 30 de agosto de 2012

<http://www.DIGEIBIRA.gob.pe/articulos/prop%C3%B3sito-del-d%C3%ADa-internacional-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-%C2%BFqu%C3%A9-avances-existen-en-la-impl-0>

CARREÓN CUBA, Nataly Yamilé

2015 Trabajo de Campo - Entrevistas individual-grupal Febrero-Mayo en Sullca y Huayrapata en Moho - Puno. [Grabación de audio y transcripción]. Lima.

CEPLAN – CENTRO NACIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO

2011 Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021. Lima: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. Consulta: 16 de noviembre de 2015.

<http://www.ceplan.gob.pe/documents/10157/acb8320c-3dcf-441b-96c5-9f1ea671cb83>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

1993 Constitución Política del Perú. Lima: Congreso Constituyente Democrático. Consulta: 11 septiembre 2015

<http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>

2001 Ley N° 27558. Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales. Lima, 31 de octubre de 2001. Consulta: 01 de diciembre de 2015

<http://www.hsph.harvard.edu/population/womenrights/peru.women.01.pdf>

2002 Ley N° 27818. Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Lima, 23 de julio de 2002. Consulta: 01 de diciembre de 2015

<http://docs.peru.justia.com/federales/leyes/27818-aug-15-2002.pdf>

2003 Ley N° 28044. Ley general de educación. Lima, 29 de julio. Consulta: 01 de diciembre de 2015

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

CNE - CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2007 Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Aprobado como política de Estado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED. Lima: Ministerio de Educación. USAID/AprenDes/Plan Internacional.

<http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

- 2011 Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Serie Informes Defensoriales - Informe N° 152. Lima: Programa de Pueblos Indígenas de la Defensoría del Pueblo.

DELGADO GODOY, Leticia

- 2009 Documentación sobre gerencia pública. Tema 3: Las políticas públicas. El ciclo de las políticas públicas. Clases de políticas públicas. Eficacia, legalidad y control. Indicadores de gestión. Especialidad de Gestión Administrativa, de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

http://empleopublico.castillalamancha.es/empleopublico/c/document_library/get_file?uuid=49a4638b-b064-44a6-b640-97e52ea0da7c&groupId=10129

DRE - DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PUNO

- 2009 Proyecto Curricular Regional de Puno. Lima: Ministerio de Educación, Consejo Participativo Regional por la Educación – COPARE, Gobierno Regional Puno, Care Perú.

EL COMERCIO

- 2011 “Descarga el mensaje presidencial de Ollanta Humala en tres formatos” El Comercio. Discurso del Presidente de la República del “Perú, Ollanta Humala Tasso, ante el Congreso de la República, el 28 de julio del 2011, en el marco de su asunción a la Primera Magistratura del Estado. Lima, 28 de julio. Consulta: 11 de septiembre de 2015.

<http://elcomercio.pe/politica/gobierno/descarga-mensaje-presidencial-ollanta-humala-noticia-949016>

ESPINOZA, G. Antonio.

- 2010 The origins of the núcleos escolares campesinos or clustered schools for peasants in Perú. 1945-1952. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas [en línea]: Naveg@mérica. N° 4. ISSN 1989-211X. Consulta: 12 de diciembre de 2015.

<http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/100051>

INEI – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

- 2015 Perú. Síntesis Estadística 2015. Consulta: 03 de diciembre de 2015.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1292/libro.pdf

2011 Puno. Compendio Estadístico 2011. Sistema Estadístico Nacional - Oficina Departamental de Estadística e Informática. Consulta: 03 de diciembre de 2015.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1056/libro.pdf

s/f Población 200 al 2015. Consulta: 03 de diciembre de 2015.

<http://proyectos.inei.gob.pe/web/poblacion/>

KAZAEZ, Ruth

s/f Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. Consulta: 06 de diciembre de 2015.

http://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/8_jornada_desvalimiento/kazez.pdf

KNOEPFEL, Peter y otros

2007 Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. En: Ciencia Política Nº 3 enero - junio 2007. Consulta: 14 de diciembre de 2015

dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3663617.pdf

LAHERA PRADA, Eugenio

s/f Del dicho al hecho: ¿Cómo implementar las políticas?

Consulta: 13 diciembre de 2015

http://uca.edu.sv/mcp/media/archivo/eb4caf_comoimplementarlaspoliticastlahera.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2007 Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2007-2011. Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0190-2007-ED. Lima: Ministerio de Educación.

2012a Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2012-2016. Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0518-202-ED. Lima: Ministerio de Educación.

- 2012b Documento de Consulta N° 01. Redes Educativas Rurales. Lima: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural - DIGEIBIRA. Enero 2012.
- 2012c Documento de Consulta N° 02. Escuela Marca Perú: Un modelo de pertinencia y calidad. Lima: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural - DIGEIBIRA. Marzo 2012.
- 2012d Documento de Consulta N° 03. Propuesta base para la organización y constitución de redes educativas rurales. Lima: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural - DIGEIBIRA. Enero 2012.
- 2012e Resolución Ministerial N° 0060-2012-ED. Lima, 07 de febrero de 2012.
Consulta: 26 mayo de 2013
http://www.DIGEIBIRA.gob.pe/sites/default/files/RM_060-2012.pdf
- 2012f Resolución Ministerial N° 0099-2012-ED. Lima, 19 de marzo de 2012.
Consulta: 26 mayo de 2013
http://www.DIGEIBIRA.gob.pe/sites/default/files/RM_099-2012.pdf
- 2012g Resolución Ministerial N° 0259-2012-ED. Lima, 12 de julio de 2012.
Consulta: 26 mayo de 2013
http://www.DIGEIBIRA.gob.pe/sites/default/files/RM_259-2012.pdf
- 2012h Guía Metodológica para la Formulación de Proyectos de Inversión Pública de las “Escuelas MARCA PERÚ” en Redes Educativas Rurales. Lima, Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural – DIGEIBIRA
- 2012i Proyecto de Inversión Pública. Estudio a nivel de perfil: “Mejoramiento del Servicio Educativo en las IIEE de la Red Educativa Rural Bilingüe Huallatiri de la provincia de Moho - Región Puno”. Resumen ejecutivo.
- 2013 Propuesta Pedagógica. Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Oficializada mediante Resolución Directoral N° 0261-2013-ED.

Lima, Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural – DIGEIBIRA.

- 2014 Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Atendiendo a la diversidad del Perú. Documento de Trabajo. Lima, Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural – DIGEIBIRA.

ONU - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

- 2007 Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Consulta: 02 de diciembre de 2015
http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- 2008 Declaración Universal de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Consulta: 02 de diciembre de 2015
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

ORDOÑEZ ROSALES, Paola Brunet

- 2013 “El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú”. Tesis para optar el grado de Magíster en Derecho Constitucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PCM - PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS DEL PERÚ

- 2008 Marco Social Multianual: 2009-2011. Orientaciones de Política para los Programas Sociales. Lima: Secretaría Técnica de la Comisión Intersectorial de Asuntos Sociales del Perú.

PESCHIERA RUJU, Romina

- 2010 “Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas” Tesis para optar el grado de Magíster en Políticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

RAMÍREZ ATOCHE, Santos Guillermo y Otros

- 2012 “Factores que limitan la gestión de las políticas de desarrollo económico local en la Municipalidad Provincial de Abancay en el periodo 2007-2009”

Tesis para optar el grado de Magíster en Gerencia Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

RUIZ LÓPEZ, Domingo y Carlos Eduardo CADENAS AYALA

s/f ¿Qué es una Política Pública? Universidad Latina de América. En: Revista Jurídica IUS. Consulta: 05 de diciembre de 2015
http://www.unla.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm#_edn4

SATRIANO, Cecilia

2006 Pobreza, Políticas Públicas y Políticas Sociales. Revista Mad 15. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
<http://www.revistamad.uchile.cl/15/satriano.pdf>

SOBERÓN ÁLVAREZ, Luis

2010 La educación rural en el Perú en cifras. Lima: Foro Educativo. Consulta: 3 de abril de 2012

UNICEF - FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

2011 “Entrevista a Elena Burga Cabrera”. 12 de octubre de 2011. Consulta: 09 de febrero de 2015.
[http://www.unicef.org/peru/spanish/Entrevista_-_Elena_Burga\(1\).pdf](http://www.unicef.org/peru/spanish/Entrevista_-_Elena_Burga(1).pdf)

WINCHESTER, Lucy

2011 La formulación e implementación de las políticas públicas en ALC. Diapositiva de presentación del Curso Internacional Políticas presupuestarias y gestión por resultados en América Latina y el Caribe. 14 a 25 de noviembre - Santiago de Chile. ILPES – CEPAL.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.

1992 Estudio Introductorio a las Políticas Públicas. México D.F. Primea Edición. Consulta: 05 de diciembre de 2015.
<http://www.inap.mx/portal/images/RAP/el%20estudio%20de%20las%20politicass%20publicas.pdf>

CARREÓN CUBA, Nataly

2012a Exploratoria 1. Entrevista del 10 de febrero a Walter O. Rebaza Vásquez (Director de Educación Rural – Ministerio de Educación). Lima.

2012b Informe 1. Curso de Introducción a la Investigación Social. Maestría en Gerencia Social. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ

2002 Ley 27658. Ley Marco de Modernización de la Gestión del Estado. 02 de mayo.

INEI – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

2000 Impacto de los Programas de Apoyo Social 1997-1998. El valor de las necesidades básicas. Lima. Consulta: 27 de marzo de 2012.
<http://www.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/est/lib0383/CAP1b2.htm>

JURADO NÁJERA, Joel.

2011 Material de Estudio del curso Fundamentos de la Gerencia Social. Maestría en Gerencia Social. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 10° edición.

MEF - MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS

2011 Guía Simplificada para la Identificación, Formulación y Evaluación Social de Proyectos de Educación Básica Regular, a Nivel de Perfil. Lima: Dirección General de Política de Inversiones – DGPI. Consulta: 1 de abril 2015.
[http://www.mef.gov.pe/contenidos/inv_publica/docs/instrumentos_metod/educacion/Dise](http://www.mef.gov.pe/contenidos/inv_publica/docs/instrumentos_metod/educacion/Dise%20noEDUCACIONBASICAREGULARfinal)

MONSALVE SANTANDER, Anggie

2013 Pobreza y Sociedad. El papel de la educación en la superación de la pobreza. El Blog de la Ñoña. Miércoles, 27 de marzo de 2013. Consulta: 11 de diciembre de 2015
<http://porultim.blogspot.pe/2013/03/el-papel-de-la-educacion-en-la.html>.

PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

2011 Hacia un enfoque de gestión por resultados. La experiencia de Trinidad y Tobago. Once volúmenes. Traducción de Cristina Costa. Trinidad y Tobago: Sofía Izquierdo.

PRIALÉ UGÁS, Miguel, Ángela GUTIÉRREZ GALVÁN y Silvana GARCÍA BELTRÁN
2010 SNIP para todos: Manual de Inversión Pública Regional y Local. Lima:
Ediciones Caballero Bustamante, Gestión Pública y Desarrollo.

TOHÁ LAVANDEROS, Juan José
2006 Educación, Comunicación para el Desarrollo y Gestión de Conocimiento:
estudios de caso de los modelos de sociedad de la información de
Finlandia e Irlanda. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona,
Facultad de Ciencias de la Comunicación.

TOVAR SAMANEZ, Teresa
2012 Material de estudio: Métodos y técnicas de investigación en gerencia social.
Maestría en Gerencia Social. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
Quinta Edición.

VEGAS, Emiliana y Jenny PETROW
2008 Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina: El desafío del
siglo XXI. Departamento de Desarrollo Humano. Banco Mundial. Consulta:
11 de agosto del 2012.
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:21513200~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:489669,00.html>