

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



¿Cómo se gestiona el sistema educativo?: Un estudio comparado de la gestión educativa de los niveles intermedios en las provincias de Chota, Celendín y San Marcos

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO QUE PRESENTA:

Vásquez Cabrera, Karen Andrea

ASESOR

Tanaka Gondo, Ricardo Martín

Lima, Julio de 2020

RESUMEN

En los últimos años, ha habido una tendencia en Latinoamérica por expandir la cobertura educativa y mejorar la calidad de aprendizajes. Para ello, se han implementado una serie de políticas educativas con miras hacia esos objetivos. Sin embargo, se ha dejado de lado un elemento central: la gestión educativa a través de los niveles intermedios del sistema educativo. Estos son entendidos como “actores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas” (Grivtz & Dufour, 2008, p.15). Partiendo de ello, el diseño de investigación pretenderá posicionar la importancia de los niveles de intermedios para alcanzar los objetivos propuestos desde el nivel central, pues este ámbito representa las correas de trasmisión entre las decisiones de política educativa y lo implementado en las escuelas.

A pesar de sus capacidades limitadas, estas instancias son determinantes en la fase de implementación en el territorio. Por ello, este diseño de investigación identifica los factores que explican por qué algunas niveles intermedios del sector educativo implementen sus funciones más eficazmente que otros. Especialmente, en jurisdicciones complejas, con altos índices de pobreza y desafío territorial, Comprender de qué se apoyan al momento de implementar sus funciones es un elemento central que no ha sido lo suficientemente estudiado. Para ello, en primer lugar, la investigación revisará las principales tendencias de política educativa en la región. En segundo lugar, se revisará las principales políticas educativas adoptadas en el Perú, enfatizando su relación con la gestión de los niveles intermedios del sistema peruano. En tercer lugar, se presentará el marco teórico de la investigación orientado al marco de análisis de implementación de políticas públicas. En cuarto lugar, se discuten las hipótesis. Por último, se discutirá la metodología de selección de caso, la estrategia de investigación y se presentan las conclusiones.

Palabras clave: Gestión educativa, sistema educativo, niveles intermedios, pobreza, implementación de políticas públicas, UGEL

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Introducción.....	5
2. Una mirada a las políticas educativas y su relación con la gestión educativa	7
2.1. Tendencias de política educativa en América Latina: Un estado de la cuestión.....	7
2.2. ¿Y nosotros cómo vamos?: Políticas y gestión educativa en el Perú	12
3. Marco teórico e hipótesis	18
3.1. Marco teórico	18
3.2. Hipótesis	22
4. Educación, pobreza y niveles intermedios en Cajamarca: Un análisis comparado de la UGEL Chota, Celendín y San Marcos	24
4.1. Selección de casos	24
4.2. Características generales de Cajamarca	27
4.3. Estrategia de investigación.....	31
4.3.1. Plan de trabajo hipótesis 1	32
4.3.2. Plan de trabajo hipótesis 2	33
4.3.3. Plan de trabajo hipótesis 3	33
5. Conclusiones	35
6. Bibliografía	37
7. Anexos	41



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de índices por año de las tres regiones con mayor índice de pobreza.....	26
Tabla 2. Resultados de la Evaluación Censar de Estudiantes (ECE) de segundo de secundaria según Dirección Regional de Educación (DRE).....	27
Tabla 3. Indicadores priorizados según Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la región Cajamarca	29
Tabla 4. Características sociodemográficas según jurisdicción de UGEL	30
Tabla 5. Resultados Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de segundo de secundaria según UGEL	31



1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, América Latina ha transitado por un proceso de expansión de derechos educativos, enfocándose, principalmente, en expandir el servicio y mejorar la calidad de este. Por ende, el servicio educativo cada vez llega a más lugares y, por consiguiente, se acerca a más personas. El Perú no ha sido ajeno a tal proceso, pues viene acercando el servicio educativo desde los proyectos civilistas e indigenistas del siglo XX (Contreras, 1996). Actualmente, según datos provistos por sistema estadístico del Ministerio de Educación, ESCALE, la matrícula, en 2019, ascendió a 8'024 672 de estudiantes. De los cuales, el 74,46% pertenece a gestión educativa pública. Este es el enorme escenario al que se enfrenta la gestión educativa en el Perú. Un escenario cambiante, lleno de demandas y en el cual puede visibilizarse las brechas más profundas que mantenemos como sociedad.

En tal sentido, siguiendo las tendencias de América Latina, el Perú ha implementado una serie de políticas educativas asociadas a expandir la cobertura del servicio y mejorar la calidad de los aprendizajes. Todas ellas decididas desde el nivel central del sistema educativo; sin embargo, con diferentes niveles de logro en las regiones donde llegan estas decisiones materializadas en el servicio educativo. Por ello, la presente investigación pretende comprender cómo se gestiona la educación a través de los niveles intermedios del sector educativo, quienes van a ser las correas transmisoras de las políticas decididas a nivel central y lo que, finalmente, se implementa en cada institución educativa. Para ello, se utilizará la interpretación de nivel intermedio propuesta por Grivtz en la cual los determina como los “actores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas” (2008, p.15). En el caso de Perú, serían las instancias descentralizadas del sector educativo; es decir, la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).

Entonces, la presente investigación busca identificar los factores que explican que algunas unidades intermedias de gestión educativa implementen funciones más eficazmente que otras. Sobre todo, en espacios caracterizados por tener altos índices de pobreza. Evidentemente, teniendo en cuenta las

dificultades de proveer el servicio educativo en condiciones donde las capacidades operativas de las unidades intermedias son limitadas y, además, presentan un alto desafío territorial. Por tanto, es importante comprender cómo actúan y de qué se apoyan estas unidades intermedias, caracterizadas por sus capacidades limitadas, para hacer efectiva la presencia estatal del servicio educativo en el territorio.

En tal sentido, en primer lugar, la presente investigación realizará una revisión de literatura sobre las principales tendencias de política educativa adoptadas en América Latina y su relación con la manera en cómo se gobiernan y gestionan los sistemas educativos en la región. En segundo lugar, el texto revisará las principales políticas educativas adoptadas en el Perú, haciendo hincapié en las características de la gestión educativa de los niveles intermedios del sistema educativo. En tercer lugar, se presentará el marco teórico de la investigación. En cuarto lugar, se discutirán las hipótesis que responden a la pregunta de investigación. Por último, se discutirá la metodología de selección de caso y la estrategia de investigación.

2. UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN EDUCATIVA

2.1. TENDENCIAS EN POLÍTICA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN.

En materia de política educativa, América Latina ha atravesado varios ciclos de reforma en favor de expandir la oferta y mejorar la calidad de los aprendizajes. A su vez, estos cambios han transformado los patrones tradicionales que estructuran la manera cómo se gobierna la educación, impactando en la ingeniería institucional de los sistemas educativos (Tenti, 2004). Suasnábar (2017), reconoce estos ciclos de reforma. El primero de ellos, en 1960, marca el agotamiento del modelo fundacional del sistema. El segundo ciclo de reformas, en 1990, implicó una promesa modernizadora con políticas específicas como la descentralización, focalización, evaluación de aprendizajes, etc. El último ciclo de reformas es el iniciado en la década del dos mil cuyo común denominador está constituido por la expansión de derechos educativos.

De esta manera, se transitó desde el enfoque del Estado docente hacia un enfoque de Estado promotor que articule concertaciones para definir políticas, informe, asuma tareas y que, incluso, se reorganice a sí mismo para definir políticas, y cumplirlas más eficaz y eficientemente (Braslavsky y Cosse, 2006). Por ello, la provisión del servicio educativo se ha convertido en una de las principales muestras de presencia estatal en el territorio, siendo esta una de las principales funciones del Estado.

Este escenario de expansión y transformaciones ha modificado cómo se comprende el sistema educativo, orientando las reformas educativas adoptadas e implementadas en la región hacia dos sentidos: la expansión de la oferta educativa y el mejoramiento de la calidad. A su vez, ambos ejes han implicado la implementación de diversas políticas educativas en la región de las cuales expondremos las siguientes: políticas evaluativas y medición de aprendizajes, las políticas docentes, los cambios curriculares, la inclusión de las TIC. Todo ello, sin dejar de lado la manera cómo se gobierna el sector a través de la gestión educativa.

Según Rivas, “el auge de las evaluaciones de calidad educativa comenzó en los años noventa pero explotó en los dos mil” (2015, p. 90). En este sentido, cada país implementó sistemas de evaluación de la calidad educativa. Inicialmente, en la literatura sobre políticas evaluativas destacó el texto de Ferrer (2006) quien realiza un análisis crítico sobre las características de los sistemas de evaluación, su grado de desarrollo y el impacto generado, realizando una revisión país por país. Su principal conclusión fue que hubo una determinación clara y consensuada de los objetivos de estos sistemas de medición. Sin embargo, la situación de las políticas evaluativas resultó ser dinámica según los cambios de gobierno en cada país.

A la clara determinación de objetivos de los sistemas evaluativos, se le suma el reconocimiento del valor social de la educación por parte de la sociedad. En tal sentido, el estudio de Zacarías (2018) muestra la demanda por una mayor transparencia en los resultados de las evaluaciones educativas. Esto condujo a que los Estados de la región desarrollen sistemas de evaluación orientados a la rendición de cuentas y la obtención de insumos para mejorar los aprendizajes, implicando la adhesión de los países a pruebas internacionales como PISA o ERCE, y a la expansión de contenidos y habilidades evaluadas. En tal sentido, en la literatura de política evaluativas se puede ver un tránsito de propuestas iniciales con objetivos claros hacia una tendencia a la rendición de cuentas de los Estados frente a la sociedad usuaria del servicio.

Por otro lado, otro tema que tomó gran relevancia en América Latina fueron las políticas docentes. Sobre todo, porque se entendió que el maestro cumple un rol clave para la mejoras de los aprendizajes (BID, 2018). En tal sentido, la literatura existente sobre políticas docentes en América Latina está orientada a la formación inicial y la carrera docente. Respecto a la formación inicial docente, destaca el texto de Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2017) en el que se argumenta por qué la profesión docente perdió prestigio en América Latina y qué se está haciendo para recuperarlo. Principalmente, fueron dos factores los que influyeron en la pérdida del prestigio: el aumento de la cobertura escolar en detrimento de los estándares de selección docente y los cambios en el mercado laboral femenino. Ante ello, los Estados de la región

han optado por implementar políticas que hagan más atractiva esta carrera como la mejora de remuneraciones, fortalecimiento de carrera docente basada en la meritocracia, reformulación de la formación inicial y el establecimiento de procesos rigurosos para seleccionar nuevos docentes.

Con respecto a las carreras docentes en América Latina está el texto de Cuenca (2015), en el que se hace una mirada panorámica a la normatividad asociada a la carrera docente en 18 países de la región. Una de sus principales conclusiones es que la carrera docente no se ha modificado sustantivamente en América Latina, pues solo ocho de dieciocho países han transformado sus regulaciones en los últimos años. De estas estas ocho, cuatro han cambiado su regulación pero no han transitado hacia un verdadero enfoque meritocrático. En tal sentido, la literatura sobre políticas docentes reconoce la importancia del maestro en la mejora de aprendizajes, mostrando los esfuerzos por fortalecer su labor tanto desde su formación inicial como durante el tránsito de su carrera.

Además del tema docente, el cambio curricular fue otro de los ejes de las reformas educativas en América Latina cuya importancia radica en que “el currículo constituye una forma pública sobre qué y cómo enseñar, y expresa un acuerdo acerca de lo que el sistema educativo debe enseñar a las nuevas generaciones” (Rivas, 2015, p. 70). Pese a ello, no hay muchas investigaciones que tenga como eje central a los cambios en política curricular desde una perspectiva estatal, pues se predomina el enfoque pedagógico. En la literatura existente, se puede destacar el texto de Dussel (2004) quien se ocupa de las reformas curriculares acontecidas en el Cono Sur. El texto enfatiza el rol del Estado central en la transformación curricular en conjunto con otros actores provenientes de la sociedad civil, lo cual “supone, en todos los casos, procesos de negociación y articulación de demandas con nuevos actores” (Dussel, 2004, p.10).

A esta investigación se le suman las sistematizaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), tanto en su documento de Análisis curricular 2005 como el Análisis curricular 2014, los cuales analizan los documentos oficiales del currículo en la

región, permitiendo la comparación entre los países participantes bajo la premisa de que “la calidad del currículo co-determina la calidad de la educación” (LLECE 2014, p.8).

Por otro lado, otra tendencia en política educativa que ha atravesado la región son las de nuevas tecnologías para la educación. Según Rivas, “la región fue un reguero de pólvora digital para renovar la enseñanza” (2015, p.156), apareciendo programas de una computadora por alumno, creación de contenidos en formatos digitales, portales educativos, etc. Hay amplia literatura respecto al tema. Lugo, Kelly y Schurmann (2012), realizan una revisión de la integración de TIC en los sistemas educativos latinoamericanos, yendo más allá del modelo 1:1 para transitar hacia el potencial que representan las tecnologías móviles. Sin embargo, no todos los diagnósticos de la inclusión de las TIC son positivos. Lugu e Ithurburu (2019), critican el real impacto de las TIC para contribuir al logro de aprendizajes, pues la evaluación de la inclusión de las TIC en la educación aún es insipiente.

A ello se le suman textos que incluyen la dimensión de desigualdad social como el de Tedesco (2014), en el cual señala que la potencialidad democratizadora depende de los modelos sociales y pedagógicos en los que se inserte su utilización de las TIC. En tal sentido, analiza la brecha digital entre los países latinoamericanos como al interior de ellos. En esta misma línea está el texto de Hinojosa (2017) quien discute el acceso y uso de las TIC en la educación en el marco de políticas sociales, señalando dos desafíos respecto al acceso: el aseguramiento de que los alumnos y profesores puedan acceder a un computador conectado a Internet y el hecho de asegurar que la conectividad a internet sea de calidad. Sobre todo, para la población más vulnerable y los habitantes del sector rural.

Este es el amplio escenario de cambios y transformaciones que ha atravesado América Latina en relaciones a políticas educativas para la educación básica. Gran parte de estas intervenciones tiene como eje principal la mejora y calidad de los aprendizajes del estudiantado, utilizando, de esta manera, diversas estrategias como las evaluaciones, las políticas docentes, los cambios curriculares y la inclusión de TIC. Ante este escenario de nuevas

políticas educativas en América Latina, ¿cómo es que se ha gobernado el sistema educativo? ¿Cómo es que las diferentes administraciones estatales han puesto en marcha estas políticas educativas? Es el desafío de la implementación de funciones y políticas educativas en el territorio que se encarga la Gestión Educativa.

De acuerdo a Montero, González, De Belaunde, Eguren y Uccelli (2009), hay pocas investigaciones destinadas al estudio del funcionamiento del sector educación a nivel administrativo y burocrático. No obstante, los estudios que abordan este tipo de investigaciones se agrupan en la “gestión educativa”. Esta literatura “incluye el análisis tanto de la organización del sistema estatal como su dimensión política; es decir, la diversidad de escenarios, actores e intereses que se articulan y entrecruzan en el sistema educativo” (Montero et al. 2009, p.168).

Los estudios sobre la gestión educativa en América Latina datan de la década de los noventa que coinciden con la tendencia descentralizadora que marcó la región. En tal sentido, el texto de Cassasus (1999) señala que la región transitó de una perspectiva administrativa hacia una de gestión. Es así que caracteriza a la administración educativa en los años ochenta como centralizada y verticalista. Sin embargo, esta situación cambia en los años noventa. Así, el autor afirma que “esta práctica que acompañó a los sistemas educativos centralizados, ha sido superada por un proceso de descentralización, que cambia las competencias de gestión de los actores involucrados” (Cassasus, 1999, p.7).

A partir de ese proceso de descentralización, se han generado dos claras tendencias en América Latina. Estas son expuestas en el texto de Montero et al. (2009) donde señala el impacto positivo de la descentralización en el rol del Estado, sobre todo, en las funciones que cumplen las distintas instancias y la participación de la comunidad educativa, siendo este proceso muy relevante para la mejora de la administración pública del sector educativo. Por otro lado, la segunda tendencia afirma que una administración eficiente del sector no depende de una política descentralista o del involucramiento de la población, sino de la realidad social y política de cada país. De esta manera,

“existen sistemas educativos centralizados que son eficientes en su atención a la población” (Aguerrondo, citado de Montero et al., 2009).

Pese a que el debate descentralización – centralización ha dominado la discusión de cómo se gobiernan los sistemas educativos en América Latina, han aparecido posiciones críticas a este. Una de ellas es la de Gvirtz & Dufour (2008) la cual caracteriza el debate descentralización – centralización como unidimensional, pues deja de lado “la importancia que tienen sobre el desempeño y el resultado del sistema educativo [...] las estructuras, los organismos, y los actores estatales o sociales, ligados a la implementación de las políticas del sector” (Gvirtz & Dufour, 2008, p.22). De esta manera, el texto destaca el rol de los niveles intermedios como las correas de transmisión entre políticas aprobadas en otro nivel de gobierno, pero que tienen que ser implementadas para un conjunto de escuelas. Ante ello, los autores desarrollan un marco conceptual del rol que tienen estos actores en el sistema educativo.

2.2. ¿Y NOSOTROS CÓMO VAMOS?: POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA EN EL PERÚ

Al igual que la región, el Perú ha transitado por un proceso de reforma educativa en los últimos años, siguiendo las tendencias de reconocimiento de derechos educativos, expansión de la oferta y mejora de la calidad de los aprendizajes. Según el texto de Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017), el sector educación, en el marco de un complejo proceso de descentralización de funciones y competencias, ha efectuado reformas asociadas a la mejora de logros de aprendizaje, mejoramiento del desempeño docente, al incremento de inversión en infraestructura educativa y al fortalecimiento de los procesos de gestión educativa.

Respecto a la mejora de aprendizajes, el sector educación ha apostado por la continuidad de la evaluación de aprendizajes con el fin de mejorar el proceso de toma de decisiones basadas en evidencia (Guadalupe et. al, 2017). En este sentido, aparece la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) y se empiezan aplicar evaluaciones censales (ECE) y muestrales (EME). En esta línea, hay investigaciones que se ocupan de los factores asociados a los logros de aprendizaje como el nivel socio económico. En tal sentido, el texto de Muelle

(2018), confirma la existencia de la influencia de la condición social en el rendimiento académico de las competencias medidas en la Evaluación Muestral de Estudiantes del 2013.

Ante este escenario, se han realizado esfuerzos para implementar políticas desde una perspectiva de gestión intersectorial e intergubernamental. De esta manera, en el texto de Cuenca, Carrillo y Puémape (2016), se analiza el caso de la iniciativa “Aprende Saludable”, la cual reunió esfuerzos del MINEDU, MIDIS y MINSA para beneficiar y potenciar el logro en los aprendizajes de los alumnos que cursan la primaria. Sin embargo, esta iniciativa se estancó debido a la falta de voluntad política de los ministros que las sucedieron, limitando la articulación entre los distintos sectores y niveles de gobiernos. Además de ello, la coordinación entre los sectores participantes se vio limitada por la fuerte sectorialización de cada una de estas instituciones.

Respecto al mejoramiento del tema docente, se han implementado una serie de reformas que mejoren su desempeño durante los últimos años. La que marcó el inicio de la reforma docente fue la Ley de Carrera Pública Magisterial, aprobada en 2007. Sin embargo, esto significó una constante tensión entre el gobierno de García y el sindicato de maestros, lo cual complicó la posibilidad de una reforma integral. A pesar de ello, según el texto de Cuenca (2016), la reforma docente fue implementada con éxito e incluyó otras aristas además de la carrera meritocrática como la formación inicial especializada e incentivos que mejoren el bienestar laboral. Según Cuenca (2017), la reforma tuvo éxito debido liderazgo político proveniente del ministro Jaime Saavedra y la alianza informal entre el Gobierno de Ollanta Humala con investigadores y activistas provenientes de ONG's que discutieron la importancia de los maestros en el éxito de la educación y la necesidad de fortalecer esta profesión.

Respecto al incremento de inversión en infraestructura educativa, se observa continuidad en los programas. Desde el MECEP hasta el Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED) para ejecutar el presupuesto relacionado a las obras de ampliación, mejoramiento, rehabilitación y/ construcción de infraestructura educativa (Guadalupe, 2017). Sin embargo, aún permanecen importantes brechas de infraestructura tanto en el ámbito urbano

como el rural. Como respuesta a ello, se han implementado algunas iniciativas como el Plan Lima o el Plan Selva para los locales educativos que prestan servicios en la Amazonía.

Por último, otro de los ejes de reforma ha estado orientado al fortalecimiento de los procesos de gestión educativa. Según la Ley General de Educación, “la gestión del sistema educativo nacional es descentralizada, simplificada, participativa y flexible” (MINEDU, 2012, p.22), cuyas instancias de gestión educativa descentralizada son la Institución Educativa, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Dirección Regional de Educación (DRE) y el Ministerio de Educación el cual es el ente rector del sector.

Pese a este inicial esfuerzo descentralizador del sector, hay autores que son críticos frente a cómo se llevó a cabo el proceso. En tal sentido Ríos, argumenta que, entre el 2004 y 2008, “la descentralización se entendió como mover responsabilidades de un nivel a otro” (2016, p. 17), lo cual se vio reflejado en la escasa capacitación de los funcionarios, la poca asistencia técnica y la relación vertical con el gobierno nacional. Sin embargo, entre 2011 y 2016, “hubo un impulso por mejorar la gestión de la educación con base en un esquema descentralizador” (Ríos, 2016, p.18). De esta manera, se incluye el enfoque territorial y se precisa la relación jerárquica entre DRE y las UGEL.

La literatura existente sobre gestión educativa en el Perú está orientada a las capacidades que detentan sus niveles intermedios, tanto a nivel de burocracias como de capacidad de implementar sus funciones en el territorio. Por otro lado, hay otro grupo de textos que explican su relación con gobiernos sub nacionales. Respecto a las burocracias del sector, Montero et al. (2009), realiza una caracterización de los funcionarios que laboran en esta parte del aparato estatal, mostrando que los burócratas de estas unidades intermedias, principalmente, son pedagogos que no están formados para desempeñar labores administrativas.

En esta misma línea está el texto de Ríos (2020), en el cuál describe cuánto conocen de sus funciones los servidores públicos de las UGEL. El texto argumenta que las “UGEL tiene un problema de eficacia y calidad que se muestra en el débil conocimiento que tienen de sus funciones

(Ríos, 2020, p.16). Especialmente, en el área administrativa como en las áreas de racionalización, personal y presupuesto. Esta conclusión puede vincularse con la formación inicial que reciben los funcionarios quienes en su mayoría son docentes. En general, la literatura sobre burocracias que se desempeña en la gestión de los niveles intermedios de la educación se caracteriza por no estar suficientemente calificada, inestabilidad laboral y poca capacitación técnica para el cumplimiento de sus funciones (Muñoz, 2013; Valdivia & Díaz, 2008).

Respecto a la implementación de sus funciones adquiridas en el proceso de descentralización, está el texto de Valdivia y Díaz, en cuál rescatan la importancia de los niveles intermedios, ya que son “instancias en las que se concretan las políticas de descentralización, y donde se produce la articulación entre el nivel macro o nacional, y el nivel micro local” (2008, p.17) Es decir, son aquellas unidades que vinculan las políticas educativas nacionales y cómo van a operar en la escuela. Sin embargo, los resultados del estudio muestran que estas unidades intermedias carecen de una visión estratégica y baja eficiencia.

Además de ello, pese a que se viene impulsando la modernización de algunas Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), aún quedan tareas pendientes por atender como la falta de recursos suficientes para atender a las escuelas de su jurisdicción. Especialmente, en servicios como supervisión, monitoreo y acompañamiento pedagógico (UNESCO/CNE, 2017). A esta situación se le suma el exceso de normatividad que complica la gestión, el alto consumo de tiempo en atención de demandas burocráticas y la falta de recursos económicos (MINEDU, 2013; Montero et. Al, 2009; Valdivia & Díaz, 2008). Ante ello, los funcionarios mencionan la importancia de aliarse con actores locales para suplir estos problemas.

Por último, está la literatura respecto a la relación de las unidades intermedias del sector educación con los gobiernos sub nacionales. En tal sentido, el texto de Valdivia (2013) intentó conocer cómo se han implementado las funciones educativas mediante la Gerencia de Desarrollo Social (GDS) y las Direcciones Regionales de Educación (DRE) de la región Ica. El texto argumenta que el involucramiento del GORE en la educación depende de la voluntad política de la persona que esté a cargo, la claridad de las nuevas

funciones encomendadas y el impulso del MINEDU para afianzar la articulación intergubernamental. En esta línea, otro texto que se ocupa de la importancia de la voluntad política es el del Banco Mundial (2008), esta institución recurrió al llamado del Gobernador Regional de Junín quien buscaba comprender qué podría hacer un gobierno regional realmente comprometido con la educación. El informe concluye que es primordial establecer metas claras y medibles, fortalecer las capacidades y rendir cuentas de los resultados a la población.

Por ello, la presente investigación busca comprender cómo se articulan estas políticas educativas decididas desde el nivel central de gobierno e implementadas en las diferentes escuelas del territorio nacional. La literatura existente muestra la importancia de estas reformas para promover tanto la expansión de la cobertura como la calidad de los aprendizajes desde un enfoque de derechos. Algunos de estos textos, incluyen la variable socioeconómica para explicar la heterogeneidad de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, la literatura respecto a ello aún es incipiente, pues se enfoca en factores relacionados al tipo de gestión escolar, las diferencias interregionales e intrarregionales, pero no profundiza en la manera en cómo se gestionan las escuelas a un nivel institucional desde los niveles intermedios de gestión quienes van a ser las correas transmisoras de las políticas adoptadas desde el nivel central hacia escuelas desfavorecidas socioeconómicamente.

Por ello, es importante cuestionar a qué desafíos se enfrentan los niveles intermedios al momento de gestionar las escuelas en su ámbito de jurisdicción. Sobre todo, teniendo en cuenta, la situación de pobreza y exclusión que enfrentan miles de niños y niñas receptores de este servicio. A ello se le suma, la creciente demanda por derechos educativos, transparencia en las evaluaciones y participación de la comunidad. Por tanto, es importante comprender cómo actúan y de qué se apoyan estas unidades intermedias, caracterizadas por sus capacidades limitadas, para hacer efectiva la presencia estatal del servicio educativo en el territorio.

En tal sentido, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué factores explican que algunas unidades intermedias de gestión educativa implementen sus funciones más eficazmente que otras? Y como una

sub pregunta intentaría comprender cómo estas unidades intermedias se adaptan para implementar políticas educativas aprobadas desde el nivel central.



3. MARCO TEÓRICO E HIPÓTESIS

3.1. MARCO TEÓRICO

Para responder a la pregunta de investigación, se utilizarán conceptos provenientes de la literatura de políticas y gestión pública. Especialmente, del marco utilizado para analizar la implementación de políticas públicas. En primer lugar, se identificarán las principales funciones estatales. En segundo lugar, se mostrará la relación entre política y gestión pública. En tercer lugar, se discutirán las principales corrientes para analizar la implementación de políticas públicas. Por último, se incluirán dos enfoques alternativos que también impactan en el éxito o fracaso de la implementación de políticas.

Según Marcel, Guzmán y Sanginés (2003), el siglo XX se ha caracterizado por la expansión del tamaño del Estado.. En este sentido, el crecimiento del Estado ha implicado la ampliación de las funciones gubernamentales de este durante el último siglo. Ante ello, el autor ha realizado una tipología de las funciones estatales que debe proveer a la ciudadanía distribuidas en tres niveles según el grado de complejidad (mínima, intermedia, avanzada). Los cuatro tipos de funciones estatales son los siguientes: provisión de bienes públicos, correcciones de fallas de mercado, producción de bienes meritorios y preservación de la integridad. Para fines de este texto, nos concentraremos en la provisión de bienes meritorios. Estos nacen de la expansión del Estado bienestar y surgen de la “decisión ciudadana de garantizar estándares mínimos de protección y oportunidades en materia de pensiones, seguros de salud y educación” (Marcel, Guzmán & Sanginés, 2003, p.15). Entonces, se puede decir que el servicio educativo es una de las principales funciones del Estado.

No obstante, proveer un servicio estatal casi universalizado resulta bastante complejo, pues los problemas públicos interrelacionados al servicio educativo suelen aparecer conforme se transforma la sociedad y aparecen nuevas demandas. Ante ello, una manera de responder a estos problemas públicos son las políticas públicas. Subirats las define de la siguiente manera: “una serie de decisiones o de acciones intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos – cuyos recursos, nexos

institucionales e intereses varían - a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone original el problema colectivo a resolver (grupos – objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales)” (2008, p. 25).

Es así que en América Latina, se implementado una serie de políticas públicas con el objetivo de extender la cobertura y mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, no se puede hablar solo de política pública sin discutir la otra cara de la moneda: la gestión pública (Alza, 2012). Esta se encarga de la “micro decisión, los sistemas de organización, la operación de las reglas y rutinas que la vida a la organización, el funcionamiento del proceso productivo, el papel del líder o directivo en la organización, el procedimiento y las estructuras organizacionales” (Alza, 2012, p.221). Se podría decir que la gestión pública da vida a la política pública para que estas decisiones sean transformadas en bienes y servicios.

Para analizar cómo algunas niveles intermedios implementan mejor sus funciones en el territorio se utilizará el marco conceptual que ofrece la implementación de políticas públicas. Esta fase del ciclo de políticas públicas puede entenderse como “el proceso que ocurre entre las declaraciones formales de la política y el resultado final alcanzado [...]. Es un momento, un proceso, a través del cual una política puede ser influenciada por diversas variables independientes – actores y factores – que pueden apoyar, alterar u obstruir el cumplimiento de los objetivos originales” (Revuelta, 2007, 139). En el análisis de la implementación, principalmente destacan dos enfoques: el top-down y el bottom – up. Por un lado, basándose en el modelo de Sabatier, Revuelta señala que el enfoque top– down “comienza con el análisis de la toma de decisiones – usualmente un estatuto-, y después examina el grado en que sus objetivos, legalmente ordenados, fueron alcanzados en el tiempo y por qué” (2007, p.145). Este tipo de análisis se enfoca en la variable legal como la más determinante en el proceso de implementación, pero no deja de lado otros

procesos que pueden condicionar la implementación como el tipo de política, el contexto, la magnitud del cambio requerido, los recursos financieros, apoyo de los medios, etc. (Revuelta, 2007).

Por otro lado, está el otro enfoque clásico denominado bottom-up. Basándose en el modelo de Elmore, Revuelta indica que el enfoque bottom-up “comienza a partir del nivel más bajo del proceso de implementación fortaleciendo la comprensión de la organización como un elemento esencial. Se enfoca en analizar qué ocurre en la relación personal entre los burócratas llamados de primer piso y quienes reciben la política” (2007, p.146). Se puede decir que este es un diseño retrospectivo en el que la investigación se construye de abajo hacia arriba. Así, se analiza, en cada nivel, “la capacidad de afectación al comportamiento de la política y los recursos necesarios para alcanzarla” (Revuelta 2007, p. 146). Asimismo, este enfoque muestra la importancia de los burócratas de primera línea, pues son quienes están más cerca al lugar de los problemas, teniendo mayor capacidad de incidencia en la implementación de la política.

Los enfoques presentados no son los únicos para analizar la implementación de políticas públicas, también existen enfoques híbridos. Uno de ellos es el Advocacy Coalition Framework, el cual fue desarrollado por Sabatier y Jenkins – Smith. The Advocacy Coalition Framework es un “marco que investiga el proceso político por medio de la categoría analítica de las coaliciones de causa y define la política pública como sistema de creencias y la demarca a partir del subsistema” (Gómez, 2012, p.11). Los autores definen a las coaliciones de causa como “las personas que provienen de una variedad de posiciones [...], quienes comparten un particular sistema de creencias (esto es, un juego de valores básicos, suposiciones causales y percepción del problema) y quienes muestran un grado nada trivial de actividad coordinada a lo largo del tiempo” (Sabatier, citado de Gómez 2012, p.21). En este tipo de enfoque la variable que explica el cambio en las políticas son las ideas, lo cual es basado en la idea de que “las personas se involucran en política, al menos en parte, para trasladar sus sistemas de creencias” (Gómez, 2012, p. 20).

No obstante, el éxito o fracaso de la implementación de una política

pública, puede estar asociada a la coordinación. Sobre todo, en políticas sociales como salud o educación en las que son necesarias la articulación de diferentes sectores. En tal sentido, Repetto y Fernández afirman que “se requiere tanto del involucramiento de los distintos organismos que tienen a su cargo el diseño, gestión e implementación de las políticas como de la participación de actores de los diversos niveles de gobierno. En síntesis: la coordinación es un camino ineludible para lograr la integralidad” (2012, p.39). Basándose en esta perspectiva, el autor define la coordinación de la siguiente manera:

“el proceso mediante el cual se genera sinergia (entendida como aquello que resulta de acción conjunta de dos o más actores, y cuyo valor supera su simple suma) entre las acciones y los recursos de los diversos involucrados en un campo concreto de gestión pública, al mismo tiempo que se construye (o redefine, en caso de su preexistencia) un sistema de reglas de juego, formales e informales, a través de las cuales los actores involucrados encuentran fuertes incentivos para cooperar, más allá de sus intereses e ideologías particulares, por lo general, en conflicto”. (Repetto, citado de Repetto & Fernández 2012, p 39)

Por otro lado, más centrada en la implementación de políticas educativas está el marco de análisis de Grivtz y Dufour. Los autores posicionan a los actores de nivel intermedio como un elemento central para la implementación de políticas educativas diseñadas en el nivel macro en su respectivo ámbito de jurisdicción territorial. Por ello, señala que “los actores de nivel intermedio del sistema educativo pueden constituirse al interior de su ámbito jurisdiccional en actores privilegiados para incidir sobre los resultados de las políticas y, específicamente, sobre el logro de la equidad” (Grivtz & Dufour, 2008, p 5). Para explicar su enfoque, señala la importancia de precisar qué entendemos por gobierno del sistema educativo. De esta manera, Grivtz & Dufour interpretan que “el gobierno del sistema está conformado por las normas (formales) y reglas (informales) que configuran los roles de autoridad, así como también por las estructuras de autoridad que se derivan de estas definiciones de rol”. (Grivtz & Dufour, 2008, p.12).

Asimismo, identifica qué convierte a determinados colectivos o

individuos en actores y a qué se refiere con niveles intermedios. Por un lado, entiende a los actores utilizando lo planteado por Repetto (1998) el cual reconoce los siguientes atributos para que sea considerado como actor: capacidad de negociación, capacidad para descifrar el contexto, capacidad de representación, capacidad de movilización social y la capacidad de acción colectiva. (Grivtz & Dufour, 2008). Por otro lado, señala que el concepto “nivel intermedio” se refiere a los actores de nivel intermedio. Por ello, señala que “el nivel intermedio requiere el análisis de aquellos actores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas, poniendo especial atención en aquellos que se encuentran más próximos a la vida escolar” (Grivtz & Dufour, 2008, p.15).

3.2. HIPÓTESIS:

La pregunta que guía el diseño de esta investigación es ¿qué factores explican que algunas unidades intermedias de gestión educativa implementen sus funciones más eficazmente que otras? Partiendo de ella, se pondrán a prueba las siguientes hipótesis:

La gestión eficiente de las unidades intermedias va a depender de la existencia de coaliciones de causa realmente comprometidas con la política educativa de la provincia. Es decir, coaliciones de actores tanto formales como informales que en su sistema de creencias posicionen a la educación como un elemento principal de los servicios que se brindan en la jurisdicción. Esto incluye la efectiva coordinación entre los funcionarios de la unidad intermedia con los diferentes niveles de gobierno y actores sociales relevantes en el ámbito educativo.

La gestión eficiente de los niveles intermedios va a depender del rol de los burócratas de las unidades intermedias quienes en sus micro decisiones van a incidir en el resultado de las políticas. Estas decisiones deben estar entre su margen de competencias brindado por el sistema de reglas formales, pero que en la práctica les deja cierto ámbito de discrecionalidad para que sus decisiones puedan tener diferentes resultados de una jurisdicción a otra. Asimismo, esta hipótesis debe ser complementado con un análisis de las capacidades presupuestarias y logísticas que les permitan llevar a cabo estas

decisiones.

La gestión eficiente va a depender de la voluntad política de Gobierno Regional (GORE) para impulsar y poner en primer plano la educación de la región. Este, a su vez, exige resultados a las unidades intermedias para que tengan que rendir cuentas y, de esta manera, incrementen sus capacidades de gestión en el territorio.



4. EDUCACIÓN, POBREZA Y NIVELES INTERMEDIOS EN CAJAMARCA: EL CASO DE LA UGEL CHOTA, CELENDÍN Y SAN MARCOS

4.1. SELECCIÓN DE CASOS

Para comprender la gestión educativa en espacios de pobreza, se utilizará la metodología de caso de estudio. Según Gerring y Cojocarú, “a case study (a) focuses on one or several cases that are explored in depth, (b) integrates diverse styles of (observational) evidence, and (c) potentially sheds light on a broader population, which it represents in an imperfect manner” (2015, p.3). Además de ello, el texto señala una gran variedad de estrategias para selección de casos. Para esta investigación, se utilizarán la estrategia a partir de los casos anómalos. Estos son entendidos como aquellos que no se ajustan a los entendimientos comunes de un tema y, por tanto, presentan una anomalía, que establece la agenda para un caso de estudio. (Gerring & Cojocarú, 2015). A partir de esta distinción, se seleccionará el caso según su resultado; es decir, la variable dependiente, la cual puede reflejar valores raros, extremos o raros cambios en el tiempo (Gerring & Cojocarú, 2015).

En primer lugar, para seleccionar el caso de estudio de esta investigación, se determinaron qué patrones o características podrían limitar una gestión educativa eficiente. Por ello, se exploraron regiones con altos índices de pobreza, en las que las condiciones para gestionar el servicio educativo fueran más complejas debido a la complejidad de su población, territorio y sus escasos recursos. De esta manera, se exploró cuáles habían sido consideradas las regiones más pobres del país. Según el IPE (2020), las regiones con mayor índice de pobreza en el Perú son Cajamarca, Huancavelica y Huánuco.

En segundo lugar, otro de los criterios que podría limitar la gestión eficiente del servicio educativo fue la cantidad de demanda por educación que enfrenta la región. De esta manera, según el Padrón de Servicios Educativos, Cajamarca provee la mayor cantidad de servicio educativo a nivel nacional con 8466 II.EE. impartiendo el servicio de Educación Básica Regular. En contraste, Huánuco y Huancavelica proveen 3955 y 3022 servicios educativos a través de sus II.EE. respectivamente. Esto indica un desafío mayor de alcance para la

gestión educativa en el territorio cajamarquino.

Entonces, estas tres regiones fueron analizadas en el tiempo a través de los indicadores del priorizados de Semáforo Escuela, la cual es una “herramienta del Ministerio de Educación que nos permite conocer cómo funcionan las escuelas públicas de Educación Básica Regular y cuáles son las condiciones en las que se brinda el servicio educativo” (MINEDU, 2015). Esta mide indicadores como Asistencia de Directores, Asistencia de Estudiantes, Presencia de Docentes, Suficiencia de Materiales y Formación Docente.

En tales indicadores, Cajamarca presentó un mejor desempeño comparación de Huánuco y Huancavelica. Sobre todo, en indicadores de Presencia de Materiales y Suficiencia de Materiales, pues son los niveles intermedios como las UGEL las que realizan la distribución de estos materiales educativos a todas la II.EE. de su jurisdicción. Cabe resaltar que las UGEL tiene como función la preparación de condiciones para la recepción y almacenamiento, la gestión del modulado de los materiales educativos cuando corresponda, la gestión del proceso de contratación de los servicios de distribución y el monitoreo de la ejecución de distribución hacia las II.EE (MINEDU, 2019). Además de ello, en el año 2019, hay un descenso en los indicadores de Presencia de materiales y Suficiencia de Materiales en casi todas las regiones. La distribución de los indicadores priorizados de las tres regiones puede resumirse en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Distribución de indicadores priorizados por año de las tres regiones con mayor índice de pobreza

AÑO	DRE	ASISTENCIA DE DIRECTORES	ASISTENCIA DE DOCENTES	ASISTENCIA DE ALUMNOS	PRESENCIA DE MATERIALES	SUFICIENCIA DE MATERIALES
2016	CAJAMARCA	91.5	97.6	92.4	62.2	33.5
2016	HUANCAVELICA	90.9	95.5	88.9	55.9	23.9
2016	HUÁNUCO	93	97	89.3	47.9	26
2017	CAJAMARCA	94.9	98.7	92.8	93.6	65
2017	HUANCAVELICA	93	96.6	89.8	75.1	39.9
2017	HUÁNUCO	94.6	98.8	89.6	75.5	41.2
2018	CAJAMARCA	91.9	96.9	92.1	97	79.7
2018	HUANCAVELICA	89.6	95.9	89.5	83.8	35.4
2018	HUÁNUCO	88.5	97	87.2	90.4	55.7
2019	CAJAMARCA	93.6	98.1	92.6	87	43.1
2019	HUANCAVELICA	93.5	97.9	90	60.6	28.3
2019	HUÁNUCO	92.2	98.2	89.1	68.3	33.6

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Sistema integrado de Información – Ministerio de Educación

Además de ello, se incluyó una categoría más en el análisis de cómo se gestiona el servicio educativo en las regiones. Este estuvo relacionado al resultado de los aprendizajes. De esta manera, se podría visualizar si es que una gestión eficiente tendría un impacto en el logro de aprendizajes. Para ello, se utilizó la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Esta aplicada al segundo grado de secundaria, pues era la prueba que se había tomado más regularmente durante los últimos 5 años a diferencia de las pruebas tomadas hacia los niños de segundo y cuarto de primaria. En este sentido, puede ser más ilustrativa, ya que esta población de estudiantes ha pasado más tiempo por el servicio educativo provisto por su región.

Tabla 2. Resultados de Evaluación Censal (ECE) de segundo de secundaria según Dirección Regional de Educación (DRE)

AÑO	DRE	PROMEDIO LECTURA ECE - 2° secundaria	PROMEDIO MATEMÁTICA ECE - 2° Secundaria	PORCENTAJE DE SATISFACTORIO - LECTURA	PORCENTAJE DE SATISFACTORIO - MATEMÁTICA
2015	CAJAMARCA	537	537	7.1	6.1
2015	HUANCAVELICA	511	519	3.4	3.8
2015	HUANUCO	527	523	5.9	3.6
2016	CAJAMARCA	538	540	6.9	7.1
2016	HUANCAVELICA	523	523	4	4.6
2016	HUANUCO	532	528	5.6	5.8
2018	CAJAMARCA	546	540	8.6	8.7
2018	HUANCAVELICA	530	526	5.6	6
2018	HUANUCO	540	527	7.3	6.2
2019	CAJAMARCA	546	550	7.8	12
2019	HUANCAVELICA	533	532	4.5	8.1
2019	HUANUCO	540	532	6.4	8.4

Fuente: Elaboración propia en base a SISECRECE – Ministerio de Educación

De igual manera, respecto a las regiones con mayor índice de pobreza, Cajamarca también presenta un mejor desempeño en los logros de aprendizaje respecto a regiones con similares índices de pobreza. Por ello, se selecciona Cajamarca, pues a pesar de ser una región con grades dificultades como los índices de pobreza y la gran demanda por servicio educativo que enfrenta, presenta mejor desempeño respecto a los indicadores que relacionados a la gestión del servicio educativo en la región y, además, frente indicadores de resultados de aprendizaje. En el siguiente apartado, se conocerán algunas características de la región seleccionada y cómo se gobierna el sistema educativo en la región.

4.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES SOBRE CAJAMARCA

Cajamarca es una región ubicada en la zona norte del país. Abarca zonas tanto de sierra como de selva, representando el 2,6% de territorio nacional. Esta región cuenta con trece provincias y 127 distritos. Según el

Censo Nacional 2017, su población asciende a 1 341 012 habitantes. De la cual, el 64,6% es población rural, frente a un 35,4% de población urbana. En tal sentido, se puede decir que predomina la población rural en tal región. Uno de los retos más grandes que enfrenta la región es la pobreza, la cual involucra profundas brechas sociales y económicas dentro de su territorio. Según INEI (2018), de los veinte distritos más pobres del Perú, dieciséis están ubicados en Cajamarca. En esta misma línea, el IPE (2019) señala que en 14 de los últimos 15 años, Cajamarca permaneció entre las cinco regiones con mayor índice de pobreza del país.

Respecto al servicio educativo, según el INEI (2017), Cajamarca presta servicios educativos a 440 557 alumnos entre Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Superior No Universitaria (SNU). La EBR representa el 91,74% de la matrícula total, brindando servicio educativo a 405 713 alumnos y alumnas entre gestión pública y privada. Para ello, Cajamarca tiene en su territorio 8466 servicios educativos, el máximo número a nivel nacional seguido por Puno con 5900 y Piura con 5143. De la totalidad de servicios educativos en Cajamarca, el 99,42% son de gestión pública directa.

Ante esta gran cantidad de demanda por el servicio educativo, la gestión educativa en Cajamarca es dirigida por la Dirección Regional de Educación Cajamarca (DRE) que cuenta con 13 Unidades de Gestión Educativa Local encargadas de la gestión de todas las instituciones educativas en su territorio. Las cuales son las siguientes: UGEL Cajamarca, UGEL Cajabamba, UGEL Celendín, UGEL Chota, UGEL Contumaza, UGEL Cutervo, UGEL Hualgayoc, UGEL Jaén, UGEL San Ignacio, UGEL San Marcos, UGEL San Miguel, UGEL San Pablo y UGEL Santa Cruz. Las trece UGEL de la región Cajamarca son unidades ejecutoras, es decir, gestionan sus propios recursos económicos, humanos y administrativos.

Ante esta compleja y heterogénea realidad, se enfrenta la gestión educativa en Cajamarca, pues la gestión de las instituciones educativas de su jurisdicción depende de las unidades intermedias ubicadas a nivel provincial. Por ello un último desafío para seleccionar el caso fue elegir cuál sería la unidad intermedia más idónea para fines de esta investigación. Cajamarca ya es en sí

mismo un caso ilustrativo de gestión educativa en condiciones de pobreza. Sin embargo, dentro de la organización de su sistema educativo las trece provincias que la conforman y sus trece UGEL correspondientes son muy heterogéneas.

Incluso, su propia capacidad operativa y el desafío territorial que enfrentan dificulta la comparación, pues, pese a pertenecer a Cajamarca, no están en igualdad de condiciones. En tal sentido, se seleccionaron UGEL que presentaran alto desafío territorial y, además, que fueran pertenecientes a provincias donde los niveles de pobreza fueran altos. Todo ello, para que sean comparadas a través de los indicadores priorizados del MINEDU. El desempeño de los últimos 4 años de estas UGEL puede resumirse en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Indicadores priorizados según Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la región Cajamarca

AÑO	UGEL	CAPACIDAD OPERATIVA	DESAFIO TERRITORIAL	ASISTENCIA DE DIRECTORES	ASISTENCIA DE DOCENTES	ASISTENCIA DE ALUMNOS	PRESENCIA DE MATERIALES	SUFICIENCIA DE MATERIALES
2016	CELENDIN	LIMITADA	ALTO	90.66	92.7	92.4	53	37.9
2016	CHOTA	SUPERIOR Y/	ALTO	92.9	96.4	94.3	71.1	44.6
2016	SAN MARCOS	LIMITADA	INTERMEDIO	92.3	98.5	90	74.4	34.9
2017	CELENDIN	LIMITADA	ALTO	93	98.5	90.8	92.9	58.3
2017	CHOTA	SUPERIOR Y/	ALTO	93	98.3	92.1	99.5	81.6
2017	SAN MARCOS	LIMITADA	INTERMEDIO	96.8	100	90.9	91.6	53.7
2018	CELENDIN	LIMITADA	ALTO	93.4	91.1	92.7	96.8	68.9
2018	CHOTA	SUPERIOR Y/	ALTO	83.1	96.1	94.9	98	92.1
2018	SAN MARCOS	LIMITADA	INTERMEDIO	94.6	98.6	88.6	94.6	88.6
2019	CELENDIN	LIMITADA	ALTO	89.3	95.6	92.8	93	44.1
2019	CHOTA	SUPERIOR Y/	ALTO	91.9	97.3	94.4	92.4	65.7
2019	SAN MARCOS	LIMITADA	INTERMEDIO	100	98.8	90.2	76.4	22.2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIDI – Ministerio de Educación

Además de los indicadores priorizados del MINEDU, también se incluyeron características sociodemográficas para la selección del caso. De esta manera, se puede observar la composición demográfica de la población de la jurisdicción de cada UGEL. El siguiente cuadro puede resumir esta aproximación:

Tabla 4. Características sociodemográficas según jurisdicción de UGEL

PROVINCIA	UGEL	NÚMERO DE HABITANTES	PORCENTAJE DE POBLACIÓN URBANA	PORCENTAJE DE POBLACIÓN RURAL	PUESTO DE POBREZA SEGÚN PROVINCIA	NÚMERO DE DISTRITOS ENTRE LOS 20 MÁS POBRES
CELENDIN	CELENDIN	30,000	25	75	4	4
CHOTA	CHOTA	142 984	21.3	78.7	3	2
SAN MARCOS	SAN MARCOS	48 103	20.4	79.6	6	1

Fuente: Elaboración propia en base a Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)

Por último, estas UGEL fueron comparadas según sus resultados de aprendizaje de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que evalúa los resultados de lectura y matemática en alumnos de segundo de secundaria. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 5. Resultados Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) segundo de secundaria según UGEL

AÑO	UGEL	PROMEDIO LECTURA ECE - 2° SECUNDARIA	PROMEDIO MATEMÁTICA ECE - 2° SECUNDARIA	PORCENTAJE DE SATISFACTORIO-LECTURA	PORCENTAJE DE SATISFACTORIO - MATEMÁTICA
2015	CELENDIN	515	518	4	2.9
2015	CHOTA	529	535	4.1	5.6
2015	SAN MARCOS	514	512	3.7	1.5
2016	CELENDIN	513	518	3	2.8
2016	CHOTA	532	538	4.8	6
2016	SAN MARCOS	518	519	4.1	4.6
2018	CELENDIN	530	524	6.3	5.4
2018	CHOTA	540	538	6.3	6.9
2018	SAN MARCOS	532	525	5.4	5.6
2019	CELENDIN	535	540	5.5	8.6
2019	CHOTA	541	547	5.6	10
2019	SAN MARCOS	536	536	4.9	9.3

Fuente: Elaboración propia en base a SISECRECE – Ministerio de Educación

Entonces, se puede decir que estas tres jurisdicciones de UGEL comparten características similares con respecto al nivel de pobreza, al nivel de ruralidad y el desafío territorial que presentan. Sin embargo, sus trayectorias en términos de gestión se diferencian, siendo Chota la jurisdicción que en los últimos años presenta mejor desempeño en los indicadores priorizados por el MINEDU. Además de ello, también presenta mejores indicadores respecto a los resultados de aprendizajes que obtienen los alumnos de segundo de secundaria de su jurisdicción a diferencia de sus pares de Celendín y San Marcos. Incluso, teniendo en cuenta la cantidad de demanda por servicio educativo que enfrentan, pues tiene 40 262 usuarios del servicio de Educación Básica Regular.

4.3. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación será realizada a través de un estudio

comparado de corte cualitativo, cuyo principal objetivo es “lograr un conocimiento tan detallado o profundo como sea posible de uno o pocos casos o fenómenos que le interesen al investigador” (Aragón, 2014, p.37). Por ello, analizará los casos de la UGEL Chota, UGEL Celendín y UGEL San Marcos, las cuales prestan servicios en jurisdicciones complejas; es decir, con territorios donde hay altos índices de pobreza, hay alto desafío territorial y, por último, tienen capacidades operativas entre intermedias y limitadas.

Estas características representan un desafío para implementar sus funciones de gestión educativa en las instituciones educativas de su jurisdicción; sin embargo, a pesar de estas condiciones, en los indicadores priorizados del MINEDU muestra que tienen resultados diferentes, siendo la UGEL Chota la que muestra un mejor desempeño en contraste a la UGEL de Celendín y San Marcos. Para ello, se han detallado tres hipótesis en la sección anterior. En tal sentido, para cada una de ellas se elaborará un plan de trabajo orientado a probar las siguientes hipótesis:

4.3.1. PLAN DE TRABAJO HIPÓTESIS 1

La gestión eficiente de las unidades intermedias va a depender de la existencia de coaliciones de causa realmente comprometidas con la política educativa de la provincia. Es decir, coaliciones de actores tanto formales como informales que en su sistema de creencias posicionen a la educación como un elemento principal de los servicios que se brindan en la jurisdicción. Esto incluye la efectiva coordinación entre los funcionarios del nivel intermedio del sistema educativo con los diferentes niveles de gobierno y actores sociales relevantes en el ámbito educativo.

En primer lugar, se realizará un análisis documental de registros de agencias de gobierno, bases de datos e instituciones privadas que aborden el tema de gestión educativa. Asimismo, se analizarán las directivas y normas emitidas por las instancias intermedias de gestión de la educación para la eficiente provisión del servicio. Por último, se realizará un mapeo de los diferentes actores involucrados en la implementación del servicio educativo en sus jurisdicciones. Estos actores serán entrevistados a través de entrevistas a profundidad o semi- estructuradas, dependiendo su nivel de poder o influencia

para formar coaliciones de causa. De esta manera, se puede analizar su sistema de creencias. Exploratoriamente, se han identificado los siguientes actores, (Ver anexo 1)

4.3.2. PLAN DE TRABAJO HIPÓTESIS 2

La gestión eficiente de los niveles intermedios va a depender del rol de los burócratas de las unidades intermedias quienes en sus micro decisiones van a incidir en el resultado de las políticas. Estas decisiones deben estar entre su margen de competencias brindado por el sistema de reglas formales, pero que en la práctica les deja cierto ámbito de discrecionalidad para que sus decisiones puedan tener diferentes resultados de una jurisdicción a otra. Asimismo, esta hipótesis debe ser complementada con un análisis de las capacidades presupuestarias y logísticas que les permitan llevar a cabo estas decisiones.

En el caso de la hipótesis 2, el plan de trabajo estará orientado a comprender las micro decisiones de los actores de los niveles intermedios. Para ello, en primer lugar, se analizará la composición de las burocracias dentro de las unidades intermedias. En segundo lugar, se realizará entrevistas semi estructuradas para comprender los niveles de discrecionalidad en las decisiones de gestión pública tomadas desde el nivel intermedio, contrastando sus respuestas con su marco de competencias. En tercer lugar, se realizará un análisis documentario de las directivas y normas emitidas por estos niveles intermedios. Por último, se complementará con la información brindada por el Censo DRE/UGEL 2017 para conocer las capacidades administrativas y logísticas que detenta cada jurisdicción analizada. Exploratoriamente, se han identificado los siguientes actores a entrevistar. (Ver anexo 2)

4.3.3. PLAN DE TRABAJO HIPÓTESIS 3

La gestión eficiente va a depender de la voluntad política de Gobierno Regional (GORE) para impulsar y poner en primer plano la educación de la región. Este, a su vez, exige resultados a las unidades intermedias para que tengan que rendir cuentas y, de esta manera, incrementen sus capacidades de gestión en el territorio.

En el caso de la hipótesis 3, se realizará un análisis documentario de las

directivas y normas emitidas por las instancias sub nacionales respecto a materia educativa. Asimismo, se realizarán entrevistas a profundidad con los principales actores políticos de los distintos niveles de gobierno para comprender su grado de involucramiento con la educación de sus jurisdicciones. Exploratoriamente, se han identificado algunos actores para las entrevistas (Ver anexo 3).



5. CONCLUSIONES

El presente diseño de investigación ha intentado comprender cómo se gestiona la educación a través de los niveles intermedios del sector educativo. Estos entendidos como “actores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas” (Grvitz y Dufour, 2008, p.15). Partiendo de esta premisa, se ha buscado posicionar la importancia que tiene este nivel del sistema educativo para alcanzar los objetivos propuestos desde el nivel central del gobierno, pues estos niveles intermedios representan las correas de transmisión entre lo decidido por los formuladores de política y lo que, finalmente, se va a implementar en las instituciones educativas. Es así que el diseño de investigación, principalmente, intentará identificar los factores que explican que algunas unidades intermedias implementen sus funciones más eficazmente que otras al interior de sus respectivos ámbitos de jurisdicción.

Para tal fin, se realizó una revisión de literatura sobre las principales tendencias de política educativa en América Latina. De esta manera, se mostró la importancia que posee la cuestión educativa a nivel regional. Sobre todo, respecto a implementar políticas destinadas a expandir la cobertura y mejorar la calidad de los aprendizajes. No obstante, también se reconocieron los vacíos en la literatura respecto a la manera en cómo se gestionan los sistemas educativos en la región, teniéndose aún perspectivas unidimensionales como el debate centralización – descentralización. Lo cual demuestra la poca investigación respecto a este nivel tal importante en el proceso de implementación de las políticas públicas. Sin embargo, cabe reconocer que han aparecido posiciones alternativas a este debate como el planteado Grvitz y Dufour (2008) donde rescatan el rol de los actores del nivel intermedios para incidir en los resultados de política educativa.

Respecto a la situación de Perú, se puede reconocer que ha ido a la par con las tendencias en América Latina. Sobre todo, en el tema docente y la medición de la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, en materia de gestión educativa aún se pueden identificar rezagos, pues la literatura existente señala que el proceso de descentralización de funciones aún está inconcluso. Además

de ello, caracteriza a los burócratas de los niveles intermedios como poco capacitados y desconectados de las funciones que les competen. Asimismo, estas unidades son caracterizadas por su escasa visión estratégica, baja eficiencia y el exceso de normatividad. Pese a este panorama desalentador, la literatura muestra que la voluntad política del gobierno regional puede ser clave para una gestión eficiente.

Por ello, ante este diagnóstico de que en los niveles intermedios del sistema educativo todo parece negativo, por qué algunas unidades implementan sus funciones más eficazmente que otras. Sobre todo, teniendo en cuenta que hay jurisdicciones territoriales que se enfrentan a desafíos más complejos como la composición de su población, el desafío territorial y las capacidades limitadas que ya se les ha hecho mención. En este complejo ámbito, es que se moverá esta investigación. Por ello, comparará las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) en Cajamarca caracterizadas por presentar jurisdicciones complejas para ofrecer el servicio educativo e implementar eficazmente las funciones encomendadas. Las unidades intermedias seleccionadas son la UGEL Chota, UGEL Celendín y UGEL San Marcos.

Una última conclusión está referida a las hipótesis que se pondrán a prueba, pues considero que el diseño está a una fase aún inicial para centrarse en una sola hipótesis. Sin embargo, con la información recogida en base a noticias y otros documentos recogidos en Cajamarca, podría decirse que la gestión eficiente de las unidades intermedias va a depender de la existencia de coaliciones de causa comprometidas con la política educativa. Es decir, la región cuenta con coaliciones tanto de actores formales como informales que en su sistema de creencias han posicionado la educación como un elemento primordial para el desarrollo de su región, lo cual incluiría la efectiva coordinación entre los funcionarios del nivel intermedio del sistema educativo con otros actores provenientes de los diferentes niveles de gobierno y actores sociales relevantes en el ámbito educativo. No obstante, para comprender qué sucede dentro de la región, en sus diferentes provincias, aún es necesario mayor levantamiento de información que se realizará en Seminario de Tesis 1 y 2.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alza, C. (Ed.). (2012) *Gestión pública: Balance y perspectivas*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Aragón, J. & Guibert. Y. (2016) *Metodología y diseños de investigación en Política Comparada*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Banco Interamericano de Desarrollo (2018). Políticas docentes en América Latina. Reporte del seminario regional. Recuperado de https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/08/Reporte_Seminario2018_FINAL.pdf

Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y 8 tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2).

Banco Mundial (2008) *¿Qué puede hacer un gobierno regional para mejorar la educación? El caso de Junín*. Lima: BID.

Casassus, J. (1999). *Gestión educativa en América Latina. Problemas y Paradigmas*. Recuperado de http://www.micentroeducativo.pe/2014/docente/fileproject/file_docentes/91bi_77e3a9.pdf

Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Cuenca, R. Carrillo, S. Puémape, F. (2016). Mirando al Estado desde la intersectorialidad y la intergubernamentalidad: El caso de la iniciativa Aprende Saludable. *Revista de Ciencia Política y Gobierno*, 3(6).

Cuenca. R, (2017) *Moving toward professional development. The Teacher Reform in Peru (2012 – 2016)*. Lima: IEP

Dussel, I. (2004). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos Actores, nuevos problemas*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf

Elacqua, G. Hincapié, D. Vegas, E. Alfonso, M. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo

Ferrer, G. (2006) *Sistemas de evaluación de aprendizajes de América Latina. Balance y desafíos*. DC: PREAL.

Gómez, M. (2012). El marco de las coaliciones de causa – Advocacy Coalition Framework -. *Opera*, 12, pp. 11-30.

Gerring, J., & Cojocar, L.L.(2015). Case-Selection : A Diversity of Methods and Criteria.

Hinostroza, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Paris: UNESCO Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5802>

Lugo, M. T., Schurmann, S., & Kelly, V. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 1(1). Recuperado de <http://uajournals.com>

Lugo, M. T., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79 (1). Recuperado de <https://rieoei.org>

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., Vargas Winstanley, S., Castro, P., Calle, F., & Díaz, A. (2017). *Estado de la educación en Perú*. Lima: Grade.

Gvirtz, S. (Ed.).(2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Mapa de pobreza monetaria distrital 2018*. Lima. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/mapa-de-pobreza-25022020_ponencia.pdf

Instituto Peruano de Economía. (2020). Regiones más pobres. Recuperado de <https://www.ipe.org.pe/portal/regiones-mas-pobres/>

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular*. Santiago: OREALC/ UNESCO. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4195/Tercer%20Estudio%20Regional%20Comparativo%20y%20Explicativo%20TERCE%20 analisis%20curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley N° 28044. Ley General de la Educación. Lima, Perú, 2012.

Marcel, M., Guzmán, M, Sanginés, M. (2003). *Presupuestos para el desarrollo en América Latina*. BID.

Ministerio de Educación. (2013). *Serie: Cuaderno de trabajo para la gestión descentralizada de la educación. La gestión descentralizada de la educación*. Lima.

Ministerio de Educación (2019). Resolución Viceministerial N° 053-2019-MINEDU. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/298721/RVM_N_053-2019-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación (2020, mayo, 23). Semáforo Escuela. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/>

Montero, C., Gonzalez, N., De Belaunde, C., Ucceli, F., & Euguren, M. (2009). *El Estado de la Educación. Estudio sobre políticas, programas y burocracias del sector*. Lima: IEP.

Muñoz, F. (2013). Una mirada a la gestión educativa local en el marco de la descentralización. El caso de dos municipalidades en Perú. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, (91).

Muelle, L. (2018). Desigualdades regionales y sociales del rendimiento escolar al término de la educación primaria en el Perú. *Revista peruana de investigación educativa*, 10, pp.127 – 157.

OREALC/ UNESCO. (2013). *Las políticas educativas en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1969, 1990, 2000. *Sociedad Española de Educación Comparada*, (30). Recuperado de <http://revistas.uned.es>

Subirats, J., Knoepfel, P. Larrue, C., Varone, F. (2012). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de Pisa. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000 - 2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Instituto Natura

Ríos, A. (2016). La ruta de la gestión descentralizada en la educación. *Tarea*, (92), 16-21.

Ríos, A. (2020) Gobernabilidad y gobernanza en las Unidades de Gestión Educativa Local del Perú: una mirada desde el conocimiento de sus funciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), pp. 97 – 119.

Repetto, F. & Fernández, J. (2012) *Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21 (16), pp. 135 -156.

Tedesco, J. C. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/274061436_Tecnologias_de_la_informacion_y_desigualdad_educativa_en_America_Latina/fulltext/5692545908aed0aed8166bac/Tecnologias-de-la-informacion-y-desigualdad-educativa-en-America-Latina.pdf

Tenti, E. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.

UNESCO/CNE. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector educación en el Perú*. UNESCO.

Valdivia, N., & Díaz, H. (2008). Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade

Valdivia, N. (2013). La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica. Lima: Grade.

Zacarias, I. G. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.0>

7. ANEXOS

Anexo1. Lista de posibles entrevistados para hipótesis N°1

NOMBRE	CARGO
José Presvítero Alarcón Zamora	Director Regional de Educación Contacto: 942829568
Yone Asenjo Calderón	Ex Director Regional de Educación de Cajamarca
Carlos Arámbulo	Gerente Ejecutivo del FONDEP
Fracisco Fidel Rojas Luján	ex Gerente Ejecutivo del FONDEP
Segundo Gutiérrez Chávez	Gerente Regional de Desarrollo Social Contacto:076-340645
Gustavo Nelson Pajares Llanos	Sub Gerente de Desarrollo Social y Humano
María Elena Rojas Pesantes	Directora de Gestión Pedagógica
Ermitaño idrogo Bustamante	Director UGEL- Chota
Marco Alcides Campos Rojas	Jefe de Área de Gestión Institucional - UGEL Chota
Herbel Manuel Alarcón Díaz	(Jefe del Área de Gestión Pedagógica - UGEL Chota
Marco Eduardo Silva Silva	Director de UGEL San Marcos
Carlos Teodoro Sánchez Muñoz	Director de UGEL Celendín
Carlos Arturo Muñoz Silva	Director de Gestión Institucional UGEL Celendín

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Lista de posibles entrevistados para hipótesis N° 2

NOMBRE	CARGO
José Presvítero Alarcón Zamora	Director Regional de Educación Contacto: 942829568
Yone Asenjo Calderón	Ex Director Regional de Educación de Cajamarca
Segundo Gutiérrez Chávez	Gerente Regional de Desarrollo Social Contacto:076-340645
Gustavo Nelson Pajares Llanos	Sub Gerente de Desarrollo Social y Humano
María Elena Rojas Pesantes	Directora de Gestión Pedagógica
Ermitaño idrogo Bustamante	Director UGEL- Chota
Marco Alcides Campos Rojas	Jefe de Área de Gestión Institucional - UGEL Chota
Herbel Manuel Alarcón Díaz	Jefe del Área de Gestión Pedagógica - UGEL Chota
Marco Eduardo Silva Silva	Director de UGEL San Marcos
Herman Vidal Cabrera Álvarez	Jefe de Área de Gestión Institucional - UGEL San Marcos
Victor Manuel Sánchez Núñez	Jefe de Área de Gestión Pedagógica - UGEL San Marcos
Carlos Teodoro Sánchez Muñoz	Director de UGEL Celendín
Carlos Arturo Muñoz Silva	Director de Gestión Institucional UGEL Celendín
Miguel Angel Vasquez Castro	Director de Gestión Pedagógica

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Lista de posibles entrevistados para hipótesis N° 3

NOMBRE	CARGO
Mesías Guevara Amasifuén	Actual Gobernador Regional de Cajamarca
Luis Alberto Vallejos Portal	Gerente Regional de Planeamiento , Presupuesto y Acondicionamiento Territorial
Porfirio Medina Vásquez	Ex Gobernador Regional de Cajamarca
José Presvítero Alarcón Zamora	Director Regional de Educación Contacto: 942829568
Werner Cabrera Campos	Alcalde de Chota
Mauricio Siles Arteaga	Alcalde de Celendín
Flavio Carlos Machuca	Alcalde de San Marcos
Yone Asenjo Calderón	Ex Director Regional de Educación de Cajamarca
Segundo Gutiérrez Chávez	Gerente Regional de Desarrollo Social Contacto:076-340645
Ermitaño Bustamante	Director UGEL- Chota
Marco Eduardo Silva Silva	Director de UGEL San Marcos
Carlos Teodoro Sánchez Muñoz	Director de UGEL Celendín

Fuente: Elaboración propia