

**POLÍTICAS EDUCATIVAS
2011 - 2016**

Agenda Común Nacional - Regional



Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización

POLÍTICAS EDUCATIVAS
2011 - 2016

Agenda Común Nacional - Regional



Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización

POLÍTICAS EDUCATIVAS 2011 - 2016
Agenda Común Nacional - Regional

Junio 2011

PRESIDENTE

Jesús Herrero Gómez

CONSEJEROS COMISIÓN DE GESTIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN

Jorge Yzusqui Chessman / Grover Pango Vildoso

SECRETARIA EJECUTIVA

Nanci Torrejón Muñante

COORDINACIÓN TÉCNICA

Patricia Correa

EQUIPO DE REDACCIÓN

Carlos Silva/ Cinthia Vidal / Dario Ugarte / Gisele Cuglievan / Giuliana Espinosa /
José Luis Carbajo / José Luis Gargurevich / José Luis Vargas /
Juan Carlos Gonzales / Liliam Hidalgo / Manuela Claudet /
Martín Vegas / Patricia Andrade / Patricia Arregui / Yina Rivera

Equipo de revisión final:

Gisele Cuglievan, Martín Vegas, Patricia Correa

Corrección de estilo:

José de la Cruz Roldan

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN

Enrique Hernández Uribe

IMPRESIÓN

RAÚL PEÑA SAC. Av. Arnaldo Márquez 1899, Jesús María
Telf.: 261 5621 - raulpeliz@gmail.com

1ra. Edición. 2 500 ejemplares

Junio 2011

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-08940

Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN	5
“Pacto educativo para el próximo quinquenio. 2011–2016”	
I. Encuadre de las políticas	7
II. Metas nacionales comunes	9
III. Políticas de la agenda común	12
A. Educación de la primera infancia	12
B. Educación rural	20
C. Educación intercultural bilingüe	30
D. Formación docente	39
E. Política curricular	49
F. Gestión educativa descentralizada	51
IV. Anexo	
Sustento de las metas de la Agenda Común	60

Presentación

Políticas educativas impostergables e indispensables 2011-2016

En diciembre del año 2010, representantes de gobiernos regionales, gobiernos locales, sociedad civil, presidentes regionales electos y reelectos, representantes de Consejos Participativos Regionales de Educación y sociedad civil en el marco del VI Encuentro Nacional convocado por el Consejo Nacional de Educación en coorganización con la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y el Ministerio de Educación, suscribieron una propuesta de “Pacto Educativo para el Quinquenio 2011-2016” que busca impulsar seis políticas impostergables e indispensables en educación. Este documento desarrolla el contenido de cada una de las políticas así como una propuesta de cómo implementarlas.

PACTO EDUCATIVO PARA EL PRÓXIMO QUINQUENIO 2011-2016

Los y las participantes del VI Encuentro Nacional de Regiones “Consensuando una agenda educativa común para el próximo quinquenio”, representantes de gobiernos regionales, gobiernos locales, sociedad civil y presidentes regionales electos y reelectos convocados por el Consejo Nacional de Educación nos comprometemos a asumir un pacto para que en el próximo quinquenio todos los estudiantes logren buenos aprendizajes desde la primera infancia, en las áreas previstas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Proyectos Educativos Regionales (PER), y que no solo se centre en las áreas de comunicación y de matemáticas ni en el segundo grado de primaria.

Este pacto compromete a los tres niveles de gobierno, y, por tanto, tiene como premisa la disposición a la coordinación intergubernamental.

Para ello impulsaremos seis políticas impostergables e indispensables que deben responder a diversos escenarios geográficos y socioculturales, por lo que invitamos a las instituciones y personalidades de la comunidad nacional a suscribir el siguiente pacto educativo:

- 1. Atención integral y de calidad a la primera infancia que cierre las brechas de atención educativa de niños y niñas desde la concepción.*
- 2. Educación en áreas rurales para que niños, niñas y adolescentes accedan a un servicio educativo de calidad con equidad y pertinencia, donde mejoren sus aprendizajes y se incorporen y contribuyan con el desarrollo de su comunidad y región.*
- 3. Educación intercultural bilingüe de calidad para que niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años de diversas culturas y hablantes de una lengua distinta al castellano, tanto de ámbitos rurales y urbanos, mejoren sus aprendizajes.*
- 4. Sistema nacional descentralizado de formación docente para contar con equipos de maestros bien formados y con buen desempeño basados en principios de equidad, pertinencia e interculturalidad.*

5. *Gestión educativa descentralizada que promueva modelos de gestión con enfoque territorial pertinente y mecanismos de articulación intersectorial e intergubernamental, y participación ciudadana para que las instituciones educativas se orienten a lograr los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.*
6. *Diseño curricular regional elaborado como parte de las políticas curriculares nacionales, que forme integralmente a personas a partir del desarrollo de capacidades y competencias para construir su proyecto de vida de ciudadanas y ciudadanos, éticos, críticos, propositivos, y emprendedores con enfoque intercultural y comprometidos con el desarrollo local, regional y nacional.*

Para ello las autoridades garantizaremos las condiciones políticas que respalden las reformas planteadas, y los actores de la sociedad civil nos involucraremos decididamente en la promoción de su implementación a nivel local, regional y nacional.

Ello demanda las siguientes condiciones:

1. *Generar un consenso político para que las reformas educativas impulsadas en el quinquenio anterior como parte del PEN y los PER, y las que han sido implementadas de manera exitosa, continúen en el próximo quinquenio.*
2. *Delimitar las competencias y funciones de los tres niveles de gobierno, así como la aprobación de la Ley de Organización del Ministerio de Educación.*
3. *Fortalecer la institución educativa como primera y principal instancia de gestión.*
4. *Incrementar el presupuesto en 0,25% del PBI por año para educación para financiar las políticas priorizadas, descentralizar la asignación de recursos con criterios de equidad y garantizar la calidad del gasto.*
5. *Fortalecer la institucionalidad de los consejos participativos regionales de educación (Copare) en sus roles de participación, concertación y vigilancia, lo que contribuirá a mejorar la gestión educativa y elevar la calidad de los aprendizajes.*
6. *Promover y garantizar el fortalecimiento y desarrollo de capacidades a nivel institucional a través de la conformación de cuadros técnicos capaces de gestionar estas políticas.*
7. *Garantizar una gestión transparente con procesos de rendición de cuentas anuales de la implementación de las políticas y los logros propuestos.*

Para marcar un hito de inicio de estas reformas convocamos a una movilización nacional, en todos los rincones del país, para asegurar que el 1 de marzo del año escolar 2011 todos los estudiantes acudan a la escuela y cuenten con un profesor acorde con sus necesidades, materiales educativos suficientes y pertinentes y aulas en buen estado, para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

En la ciudad de Lima, a los 10 días de diciembre del 2010.

I. Encuadre de las políticas

Origen de la agenda común

El año 2010 en diversas regiones del país culminando los períodos de gobierno 2006-2010 se realizaron procesos de balance de la implementación de los Proyectos Educativos Regionales, fruto de los cuales se recomendaron políticas prioritarias para el siguiente período de gobierno regional. Estas propuestas se trabajaron con los candidatos a la presidencia de cada gobierno regional de manera que fueran incorporadas en los planes de gobierno. En algunas regiones se suscribieron pactos o compromisos por la educación y la infancia. Simultáneamente, en Encuentros Macro regionales convocados por el Consejo Nacional de Educación y la Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización¹ se fue consolidando una propuesta nacional, la que se discutió y aprobó en el VI Encuentro Nacional de Regiones de diciembre del año 2010. En ese proceso se acordó que la agenda se estableciera para un período de cinco años 2011-2016 con la finalidad de comprometer dos períodos de gobierno regional.

Además del proceso de construcción regional antes señalado, se ha tomado en cuenta las "Propuestas de política de educación del Consejo Nacional de Educación" presentadas en octubre del año 2010. También se han tomado en cuenta otros procesos que están aún en curso tales como la formulación de las metas 2021 elaboradas por el MED, el CNE y la OEI que están aún pendientes de aprobación y el Plan Perú formulado por el CEPLAN que está en su etapa final de elaboración.

Carácter del documento

Este documento busca orientar la implementación de las políticas educativas por parte de las autoridades regionales y nacionales respondiendo a dos preguntas: *¿Qué nos proponemos lograr en educación entre los años 2011-2016?* y *¿Cómo nos proponemos lograrlo?*

La propuesta identifica 6 políticas que considera indispensables de abordar en los próximos cinco años en el marco de los Proyectos Educativos Regionales: priorizando la atención integral a la primera infancia, atacando la desigualdad educativa que afecta especialmente a los estudiantes de ámbitos rurales y a la población indígena, desarrollando sistemas regionales de formación docente, adecuando los contenidos de la educación a cada contexto regional y fortaleciendo la descentralización de la educación. Las seis políticas planteadas se consideran entonces como un núcleo impostergable que de manera articulada permitirá un cambio significativo en la situación de los estudiantes del Perú.

La agenda común expresa una manera particular de definir e implementar las políticas, buscando comprometer a los actores involucrados mediante procesos eficaces de participación y consulta. La particularidad de esta agenda es que se centra en cómo implementar las políticas priorizadas, con criterios de calidad y

¹ La Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización es convocada por el Consejo Nacional de Educación. Integra a 31 instituciones con presencia en 25 regiones del país.

consistencia. El país ya ha vivido la experiencia de priorizar temas de política con buena intención pero con deficiente implementación lo cual no ha provocado las mejoras ni los cambios que se esperaban.

Para cada política se presenta objetivos, metas² - que deberían ser adecuadas por cada región en función de su propia realidad y punto de partida –y una estrategia integrada por medidas clave. Además, se incluye una breve fundamentación y diagnóstico y una identificación de las decisiones clave que deben ser adoptadas por el gobierno regional y por el gobierno nacional.

Conscientes de que se trata de propuestas que se irán perfeccionando conforme empiecen a implementarse, la agenda común se presenta como un documento abierto que esperamos vaya enriqueciéndose con el aporte de todas las regiones. De las seis políticas priorizadas la política curricular es aquella que requiere aún de una mayor discusión y la medida que se trata de un proceso reciente.

Los próximos pasos

Para lograr la implementación efectiva de la agenda común, esta debe inscribirse en el ciclo de la gestión y programación presupuestal, por lo que los próximos pasos en cada región serán:

- a) Elaborar su plan de mediano plazo incorporando y adecuando las políticas priorizadas teniendo en cuenta que la singularidad de cada contexto regional puede llevar a una región a incorporar otras políticas a esta agenda en el marco de su PER, en el transcurso del año 2011.
- b) Incorporar en el plan operativo y el presupuesto 2012 recursos para iniciar el proceso de implementación, proceso que se lleva a cabo entre los meses de mayo y junio.

Estos pasos serán monitoreados por el Sistema de Seguimiento e Información para la Implementación de los Proyectos Educativos Regionales.

A nivel nacional los próximos pasos serán:

- a) Elaborar, para cada política, una matriz de funciones específicas de cada nivel de gobierno. Ello permitirá identificar las propuestas que se formularán al gobierno que iniciará sus funciones en julio de este año.
- b) Contribuir a definir una estrategia de asignación presupuestal con criterios de equidad que facilite la interlocución con el Ministerio de Economía y Finanzas.

² Las metas de las políticas se presentan de manera conjunta en los cuadros de las páginas 9, 10 y 11.

II. Metas nacionales comunes

Las metas que se presentan a continuación han sido elaboradas combinando un doble criterio: ser alcanzables pero a la vez desafiar el actual ritmo de logro en el sistema educativo. Cada región, de acuerdo a su contexto adecuará las metas.

Metas al 2016	Línea de Base
Logros en los estudiantes	
1. Elevar a 50% la tasa de estudiantes de segundo grado con nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora (nivel 2 de la ECE).	28,10% (ECE 2010, UMC)
2. Elevar a 40% la tasa de estudiantes de segundo grado con nivel de desempeño suficiente en matemática (nivel 2 de la ECE).	13,8% (ECE 2010, UMC)
3. Reducir al menos en 50% la brecha de los logros de aprendizaje entre los estudiantes de zonas urbanas y rurales en comprensión lectora.	El 35% de los niños de zonas urbanas logran alcanzar el nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora. El 7.6% de los niños de las zonas rurales alcanzan el nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora. (ECE 2010, UMC)
4. Reducir al menos en 50% la brecha de los logros de aprendizaje entre los estudiantes de zonas urbanas y rurales en matemática.	El 16.4% de los niños de las zonas urbanas logran alcanzar el nivel de desempeño suficiente en matemática. El 5.8% de los niños de las zonas rurales logran alcanzar el nivel de desempeño suficiente en matemática. (ECE 2010, UMC)
5. Elevar a 25% la tasa de niños indígenas de 4º grado con nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora en su lengua materna indígena y en castellano como segunda lengua, (Nivel 2 de la ECE-EIB).	% en L1: Aimara 1,0%, Quechua 6,9%, Awajun 4,9%, Shipibo 4,8% en L2: Aimara 14,4, Awajun: 1,6 Quechua Cusco-Collao: 13,4% Shipibo: 2,1 Otras lenguas: 13,4 (ECE-2010, UMC)

Metas al 2016	Línea de Base
Logros en una cobertura de calidad	
1. Elevar a el porcentaje de niños de 0 a 36 meses de los quintiles IV y V de pobreza que reciben atención integral (CRED completo + vacuna + programa de estimulación temprana)	(ENDES 2012)
1.1. Elevar a 25% la tasa de niños y niñas menores de 36 meses atendidos en programas de estimulación temprana o de educación inicial.	3,2% ESCALE 2009, UEE – MED
1.2. Elevar a 85% la tasa de niños menores de 36 meses con vacunas básicas completas.	61,8% ENDES 2010, MEF
1.3. Elevar a 70% la tasa de niños menores de 36 meses con controles de crecimiento y desarrollo completos para su edad (CRED Completo).	40% ENDES 2010, MEF
2. Elevar a 85% la cobertura de la educación inicial para niños y niñas de entre 3 y 5 años.	66,3 ESCALE 2009, UEE – MED 2009
3. Reducir a menos de 5% la brecha de cobertura de educación inicial para niños de entre 3 a 5 años, entre zonas urbanas y rurales.	Brecha 19,5% ESCALE 2009, UEE – MED 2009
4. Reducir a menos de 10% la brecha de cobertura de educación inicial para niños de entre 3 a 5 años, entre niños de habla castellana e indígena.	Brecha 23% ESCALE 2009, UEE – MED 2009
5. Elevar a 36 % el porcentaje de niños y niñas matriculados con lengua materna distinta del castellano que son atendidos en una Escuela EIB y con un docente capacitado en EIB.	20.7 % ESCALE, 2009
6. Docentes mejoran su desempeño docente priorizando EIB educación rural y primera infancia a través de una estrategia regional de formación continua con un número de formadores y acompañantes adecuadamente especializados en cada región ³ .	

3 Se requiere aún definir los criterios de buen desempeño docente para un seguimiento adecuado a esta meta. El número de formadores y acompañados así como el número de docentes asesorados y la frecuencia de esta asesoría son factibles de medir en la actualidad.

Metas de gestión descentralizada

A nivel del Gobierno Regional se trazan las siguiente metas:

a) Metas de resultado

1. El 1 de marzo⁴ del año escolar 2012 todos los estudiantes de la región acuden a la escuela y cuentan con un profesor acorde a las necesidades de los estudiantes, materiales educativos suficientes y pertinentes y aulas en buen estado.
2. Se cuenta con un número creciente de IIEE con mejores resultados de aprendizaje, que se articulan territorialmente y donde la comunidad tiene un alto nivel de involucramiento.
3. Al menos cuatro gobiernos regionales en articulación con sus gobiernos locales están implementando modelos de gestión educativa descentralizada territorial con carácter intergubernamental esclareciendo y ejerciendo sus funciones específicas.
4. Los COPARE y COPALE son reconocidos como instancias de concertación entre sociedad civil y gobiernos regionales por promover la participación, concertación y vigilancia de las políticas regionales.

b) Metas de proceso o intermedias

1. Plan multianual de prioridades y financiamiento de políticas educativas en cada región formulado y en proceso de implementación.
2. Planes de desarrollo de capacidades en gestión educativa, como parte de las competencias compartidas en educación, formulados en las regiones y en proceso de implementación.
3. Las instancias de participación en la gestión educativa de nivel regional y local ejercen sus funciones de participación, concertación y vigilancia con capacidad, autonomía y recursos.

A nivel del gobierno nacional, se trazan las siguientes metas:

a) Metas de resultado

1. Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación y matriz de organización y funciones, consensuada y aprobada intergubernamentalmente.
2. Reforma institucional del Ministerio de Educación en función a LOF consensuada con los niveles de gobierno, para responder al proceso de gestión descentralizada operando con un criterio intergubernamental y de concertación ciudadana.
3. Las políticas educativas nacionales se gestionan descentralizadamente transfiriendo los recursos y se han desarrollado capacidades para su ejecución con el acompañamiento del nivel central.
4. 20% de los funcionarios de educación en cada nivel de gobierno altamente calificados para la gestión de políticas educativas, en carrera pública, liderando el proceso de descentralización educativa a nivel nacional, regional y local.

b) Metas de proceso o intermedias

1. Se ha definido con claridad los criterios de asignación presupuestal en el sector educación bajo un criterio de equidad que responde a los requerimientos de las regiones.

⁴ la fecha que la región defina de acuerdo al contexto regional

III. Políticas de la agenda común

A) EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

1. ENUNCIADO DE LA POLÍTICA

Atención y educación de la primera infancia, para el desarrollo integral de niños y niñas desde la concepción hasta los 5 años.

2. FUNDAMENTACIÓN

Garantizar que todos los niños menores de 5 años puedan acceder a una educación inicial de alta calidad, especialmente si viven en condiciones de pobreza o vulnerabilidad; es uno de los desafíos actualmente más prometedores para desarrollar el Perú. Sucede que la educación inicial junto con una buena nutrición, salud, cuidado y afecto de la familia sienta las bases (físicas, cognitivas, sociales y emocionales) requeridas para asegurar un buen inicio en la vida, lo cual incide de manera decisiva en el desarrollo posterior del ser humano y de las comunidades.

Numerosas investigaciones provenientes de las neurociencias señalan que durante los primeros años de vida se organiza y estructura el cerebro, y es el periodo de mayor "plasticidad cerebral". Es decir, durante la primera infancia el cerebro es particularmente eficiente ante ciertos tipos de aprendizaje, como el lenguaje y las capacidades matemáticas y sociales, y es susceptible de ser alterado en su arquitectura. En ella aparecen ciertos momentos ("ventanas de oportunidad") durante los cuales es más fácil hacer conexiones neuronales que nos permiten aprender algo. Estas condiciones propicias para el aprendizaje no se repiten en el futuro.

La evidencia internacional también demuestra que los programas de atención integral a la primera infancia pueden tener efectos duraderos en los niños, en su desarrollo cognitivo y social, su progreso y logros en la escuela, su comportamiento y participación social, su nivel económico y productividad como adultos. Estos beneficios son más grandes para niños en desventaja económica o social, y pueden tener efectos sociales importantes. Sin embargo es necesario señalar que los servicios de alta calidad demuestran estos efectos. Participar en un programa de baja calidad probablemente no genere efectos significativos en el desarrollo del niño.

La educación de la primera infancia es un derecho fundamental desde el nacimiento, expresado en la Constitución, la Ley General de Educación y la normatividad educativa, y constituye una política de Estado en el país. Es la primera política del Acuerdo Nacional 2002-2021 (DS N° 105-2002-PCM) y

el primer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional (RS N° 001-2007-ED), que plantea políticas orientadas a satisfacer las necesidades básicas de los niños menores de 3 años, apoyar a la familia para una crianza adecuada del niño, promover entornos comunitarios favorables y el desarrollo del potencial humano. Además propone universalizar la educación inicial formal de niños de 4 y 5 años, y asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos, especialmente los más pobres. Prácticamente todos los PER del país incluyen la atención educativa de la primera infancia. Por su parte, los Acuerdos de Gobernabilidad 2011-2014, promovidos por colectivos interinstitucionales y la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza, proponen que las regiones avancen en garantizar el acceso al nivel inicial a niñas y niños de 3 a 5 años de las zonas más vulnerables de sus ámbitos territoriales.

Una mirada a la situación de la educación inicial en el Perú nos muestra una incipiente cobertura de servicios para niños menores de 3 años, la que ha ido disminuyendo en los últimos años. En el 2009, solo el 3.2% de niños de 0 a 2 años fueron atendidos por algún servicio educativo, mientras que en el 2005 era del 4%. La atención se concentra en el área urbana (4.2%). El área rural solo alcanza a atender a 1.1% de niños menores de 3 años.⁵

Cifras oficiales señalan también que el 66.3% de niños de 3 a 5 años están matriculados en educación inicial. Ello implica que alrededor de un millón 94 mil niños no asisten a educación inicial.⁶ A nivel regional, Huánuco cuenta con la cobertura más baja de servicios educativos (47.7%), seguido por Amazonas (51.4%), Puno (51.5%), Junín (54.1%) y Madre de Dios (55.2%)⁷.

Las brechas de atención se acentúan en zonas rurales y bilingües. Solo un poco más de la mitad de niños de 3 a 5 años de área rural (55%) están matriculados en servicios de educación inicial (área urbana: 74.5%).⁸ Cifras del 2007 señalan que solo el 32% de niños y niñas con lengua materna originaria asistieron a un centro de educación inicial. Los niños más atendidos fueron quechuas (34%) y aimaras (33%), en comparación con los ashánincas (19%) y de otras lenguas amazónicas (26%)⁹.

La baja calidad de educación inicial que ofrecen los servicios públicos es un problema latente, pero se acentúa en los más de 13,000 PRONOEI que atienden a 231,773 niños de 3 a 5 años. La mayoría de niños que asisten a los PRONOEI (73%) pertenece al área rural (169,263). Sin embargo, este servicio se caracteriza por la fragilidad, la inestabilidad y la escasez de recursos, pues su sostenimiento depende de lo que las familias más pobres puedan hacer por ellos. El Estado no invierte en infraestructura, equipamiento ni plazas docentes. Su aporte consiste en una propina para un personal voluntario, el sueldo de una docente coordinadora de varios programas y últimamente en la dotación de materiales educativos. Uno de los desafíos más urgentes en cuanto a equidad consiste en garantizar que esos más de 200,000 niños puedan recibir una educación de calidad.

5 Elaboración: Ministerio de Educación, Unidad de Estadística Educativa. Para el grupo de edades 0-2 años, los datos de población provienen de las publicaciones "PERÚ: Estimaciones y Proyecciones de Población Total por Años Calendario y Edades Simples 1950-2050" y "PERÚ: Estimaciones y Proyecciones de Población por Departamento, Sexo y Grupos Quinquenales de Edad 1995-2025", del Instituto Nacional de Estadística e Informática; mientras que los datos de matrícula provienen de las bases de datos del Censo Escolar.

6 Datos estimados a partir de población estimada en el Censo de Población y Vivienda, 2007 y la tasa neta de matrícula 2009 publicada por el Ministerio de Educación, en base a Encuesta Nacional de Hogares-ENAH0, del Instituto Nacional de Estadística e Informática- INEI.

7 Estos datos corresponden a la tasa neta de matrícula del 2009 publicada por el Ministerio de Educación, en base a ENAH0 2009, del INEI

8 Estos datos corresponden a la tasa neta de matrícula del 2009 publicada por el Ministerio de Educación, en base a ENAH0 2009, del INEI.

9 Extraído del Documento "Estado de la niñez indígena en el Perú" INEI- UNICEF (Fuente: Censo Nacional 2007).

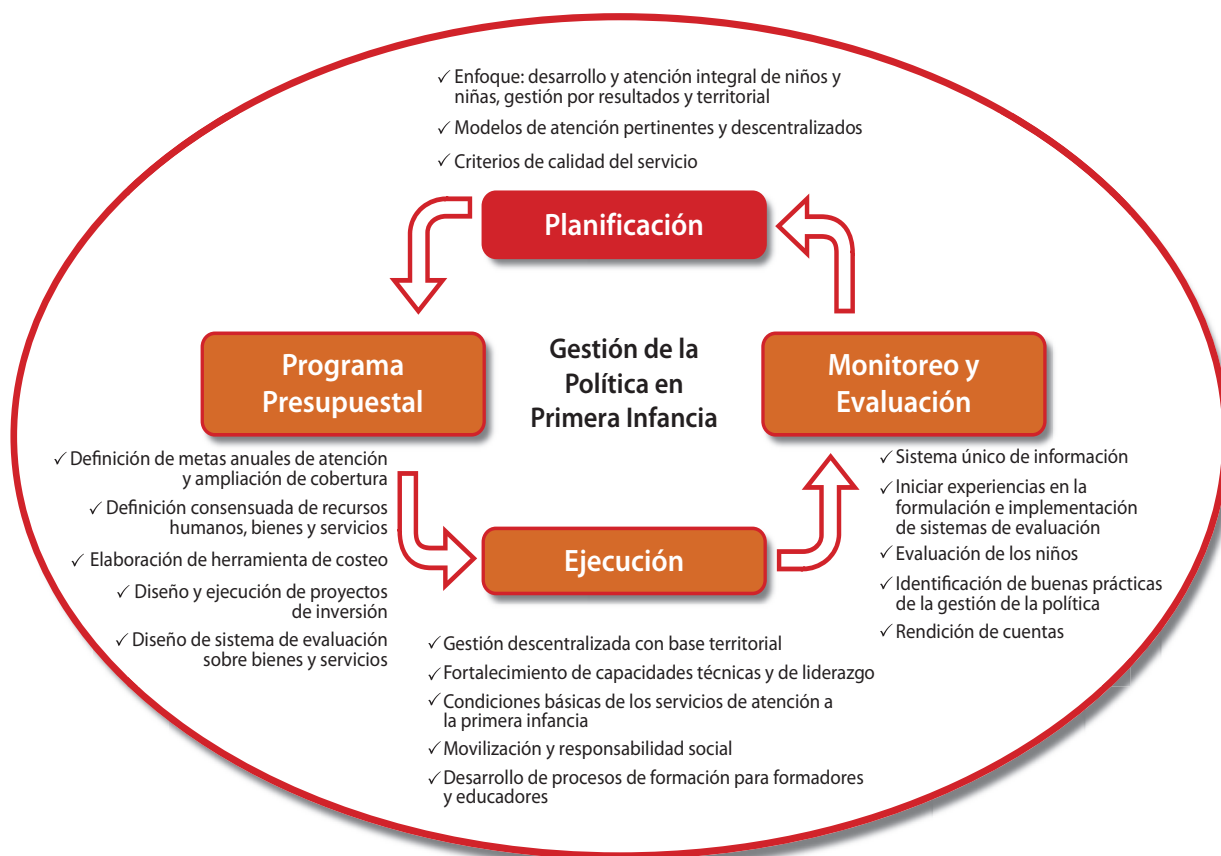
El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) incrementará la cobertura del nivel inicial, pues la Ley del Presupuesto 2011 adoptará medidas para financiar aproximadamente 3,000 nuevas plazas docentes, en base al sustento técnico emitido por las regiones, con asistencia técnica del Ministerio de Educación (MED, 2010).

3. OBJETIVO

Niñas y niños, desde la concepción hasta los 5 años, acceden a servicios educativos de calidad como consecuencia de la acción articulada de los tres niveles de gobierno (nacional, regional y local), los sectores educación, salud y desarrollo social, la empresa, organizaciones de la sociedad civil y padres de familia, para disminuir la brecha de atención educativa integral y en respuesta a la diversidad étnica, sociolingüística y cultural del país.

4. ESTRATEGIAS

Gráfico 1: Estrategias para la gestión de la política de atención y educación de la infancia:



4.1 Descripción de la estrategia:

La estrategia que se propone se basa en el ciclo de gestión de políticas públicas (planificación, programa presupuestal, ejecución y monitoreo-evaluación). En base a la política de atención y educación de la infancia desde la gestación hasta los 5 años se presentan componentes y medidas claves a desarrollar para lograr el objetivo.

4.2 Componentes de la estrategia:

1. Planificación bajo la orientación por resultados y territorial que permita alcanzar las metas de cobertura planteadas en la región.

Medidas:

- a. Definir un enfoque de desarrollo y atención educativa integral de niños y niñas desde la concepción hasta los 5 años**, fortalecido y consensuado desde la Gerencia de Desarrollo Social, y que incorpore a los sectores salud, educación y desarrollo social. Este enfoque es indispensable para mejorar la toma de decisiones en la formulación y gestión de políticas de desarrollo infantil y adoptar medidas para erradicar comportamientos y prácticas reñidos con el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Con ello y las evaluaciones anuales del desarrollo y aprendizaje de los niños se restituirá el estándar básico de calidad al que ellos tienen derecho.
- b. Diseñar, validar y expandir nuevos modelos de atención, pertinentes y contextualizados a los diversos escenarios socioculturales de la región con una orientación de gestión descentralizada y territorial** que ofrezcan servicios de mejor calidad, atiendan a la diversidad de niñas y niños del país, sean financiados con presupuesto público en todos sus componentes (incluidos infraestructura y equipamiento). Estos modelos tomarán por base las evidencias o buenas prácticas impulsadas por el Estado, la sociedad civil o la cooperación internacional. Para los niños menores de 2 años supone programas dirigidos a la madre sobre nutrición, crecimiento, seguridad, autonomía y socialización de los niños, cuando sean necesarios programas institucionalizados como los wawa wasis. Servicios no escolarizados, como el PRONOEI, para niños mayores de 3 años, deben recibir una inversión por estudiante equivalente a la de un centro educativo y contar con promotoras comunitarias certificadas en base a un perfil de competencias básicas, a quienes les reconozcan su derecho a una asignación salarial y seguridad social, y fortalezcan las capacidades de gestión y de atención educativa de las profesoras coordinadoras en programas de especialización.
- c. Definir criterios de calidad de servicio de educación inicial escolarizado y no escolarizado (por ciclo, modalidad de atención, forma de servicio, contexto socioeconómico, cultural y geográfico)**, contruidos de manera concertada desde el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), así como un estándar básico de infraestructura, equipamiento y servicios para todos los servicios de atención de la infancia.

2. Programación presupuestal

- a. Definición de metas anuales de ampliación de cobertura**, por ciclo (I y II), modalidad de atención, forma de servicio y contexto socioeco-

nómico, cultural y geográfico. Se adecuará el modelo de incremento de cobertura de educación inicial elaborado por el Ministerio de Educación y se ampliará para incluir a niños de 0 a 2 años.

- b. Definición consensuada y asignación de los recursos humanos** (plazas docentes, directivos y administrativos), los bienes (infraestructura, equipamiento, mobiliario, materiales educativos, entre otros) y servicios que se requieren, en función de valores consensuados, como condiciones necesarias para la apertura y el funcionamiento con calidad de servicios de educación inicial, por ciclo, modalidad de atención, forma de servicio y contexto socioeconómico, cultural y geográfico.
- c. Elaboración de una herramienta de costeo** para estimar los costos y gestionar el presupuesto de la apertura y el funcionamiento con calidad de servicios de educación inicial en base a las metas por ciclo, modalidad de atención, forma de servicio y contexto socioeconómico, cultural y geográfico.
- d. Diseño y ejecución de proyectos de inversión** que permitan ampliar la capacidad regional de atención educativa integral de la primera infancia (0-2 años) en base a modelos pertinentes y contextualizados que parten de experiencias exitosas y evidencia empírica.
- e. Diseño de un sistema de evaluación** de la calidad de los bienes, recursos y servicios educativos existentes, que permitan medir la situación en las diversas modalidades de los servicios de educación inicial, a fin de producir información para las metas de atención (herramienta de costeo) y mejorar la situación inicial.

3. Ejecución

- a. Gestión descentralizada con base territorial:** Implica ejecutar los planes de gestión de los servicios educativos en base a necesidades, potencialidades y expectativas de un determinado ámbito territorial; asimismo, convertir al territorio en el punto de convergencia de los diversos servicios que promueven el desarrollo de la primera infancia; este proceso implica, además, fortalecer los equipos técnico-pedagógicos responsables de la gestión del nivel inicial en número suficiente y en capacidades requeridas para la gestión de los servicios.
- b. Fortalecimiento de capacidades técnicas y de liderazgo concertado para la gestión de los servicios de calidad** en el gobierno regional, la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa (UGEL) para articular la atención integral y asistir y acompañar a los servicios de educación inicial. En los docentes, promotoras educativas y otros actores que atienden a la infancia para certificar las competencias y atender con calidad a niñas y niños, en la sociedad civil y redes de infancia para promover temas de agenda, hacer vigilancia de las políticas

e incidir en temas prioritarios. Fortalecer capacidades no solo se debe entender como la formación académica formal, sino también como los procesos de asesoramiento, intercambio y todo tipo de espacios que permitan desarrollar aprendizajes bajo un enfoque por resultados.

- c. Condiciones básicas de los servicios de atención a la primera infancia.** Cada programa o centro de educación inicial debe contar con el personal del nivel inicial adecuado para brindar el servicio educativo, así como con un equipamiento básico de los servicios: aulas, servicios higiénicos, juegos, mobiliario, cocina mejorada y material educativo, de acuerdo con el número y la edad de los niños, zona de intervención (rural o urbana) y modalidad del servicio.
- d. Movilización y responsabilidad social para generar** un proceso articulador con participación del Estado y de la sociedad (tejido social). Se requieren estrategias de comunicación que permitan movilizar a padres y madres de familia en la gestión de los servicios de atención a la primera infancia y la participación de la sociedad civil a través de un rol de vigilancia, así como promover la responsabilidad social de la familia, la comunidad (generación de espacios favorables para la infancia) y la empresa privada.
- e. Desarrollo de procesos de formación permanente** para formadores y educadores de primera infancia, así como la formación inicial (para 0-2 años) y la formación en servicio, bajo un acompañamiento sistemático a su rol educativo y un sistema de evaluación de su desempeño y la acreditación correspondiente.

4. Monitoreo y Evaluación

- a. Sistema único de información:** Se requiere contar con un sistema nacional y descentralizado de información en educación inicial que opere a nivel nacional, regional y local, para hacer seguimiento sistemático de los indicadores de resultado y proceso de la política dirigida a los niños de 0 a 5 años a través de los diversos programas sociales y estratégicos a favor de la primera infancia. Se debe prever la articulación de este sistema con los de otros sectores e instituciones del Estado, como RENIEC, MINSAs y MIMDES. Es clave que la información que se reporte esté actualizada, por lo que es necesario contar con un equipo técnico a cargo de la gestión del sistema.
- b. Iniciar experiencias en la formulación e implementación de sistemas de evaluación** periódica de los desarrollos y de los aprendizajes de los niños de 0 a 5 años a nivel nacional o regional que sirvan de referentes para procesos de medición de los procesos desarrollados y permitan analizar las estrategias planteadas en la planificación de la política para reformularla o replantearla.

- c. Evaluación de los niños:** promover la evaluación periódica del desarrollo y de los aprendizajes de los niños de 0 a 5 años, e incorporarla como parte de las mediciones nacionales del MED. De esta manera se podrá hacer un seguimiento a los procesos de desarrollo de los aprendizajes de los niños.
- d. Identificar buenas prácticas** como producto de la gestión de la política de primera infancia implementada, sistematizarla y difundirla a través de diversos medios, previo análisis técnico por un equipo de expertos en políticas educativas en primera infancia.
- e. Rendición de cuentas de los resultados de la implementación de la política de educación inicial por los tres niveles de gobierno ante la comunidad:** La responsabilidad asumida para la gestión de política en primera infancia (prevista en los proyectos o programas de gobierno) por parte de la autoridad implica el compromiso con el logro de los resultados que la sociedad o la ciudadanía prioriza y considera valioso. En este sentido es clave el rol de las autoridades, y su capacidad y voluntad para rendir cuentas frente a la ciudadanía sobre los procesos desarrollados y los resultados obtenidos a través de la gestión, con transparencia, eficiencia y eficacia. La información que se brinde de los procesos servirá para tomar decisiones y mejorar la intervención.

5. ALERTAS

- Es necesario contar con una fuente estadística de niños y niñas que existen en la región o localidad. Esta información es clave para iniciar diversos procesos de intervención.
- El diseño de las planificaciones deben visibilizarse a nivel operativo, para identificar lo que es viable de lograr anualmente, en función del contexto y de la dinámica de cada realidad.
- No generar duplicidad en los procesos de intervención. Es necesario identificar los programas o experiencias que ya se desarrollan e incorporarlas en la gestión de la política.
- Los procesos de fortalecimiento técnico de los educadores no solo deben centrarse en el desarrollo de programas de formación, sino también en procesos de acompañamiento sistemático y oportuno. Se requiere que previamente se capacite a los formadores, antes de iniciar los procesos de fortalecimiento técnico a los educadores. Asimismo, los filtros de selección de los formadores deben ser objetivos, pues son claves para poder impulsar todo tipo de proceso de formación.
- La definición de la canasta presupuestal de los servicios educativos se debe realizar con criterios de equidad y calidad.

6. DECISIONES CLAVES

Decisiones a nivel nacional

- Establecer el cierre de brechas en la atención y educación de la primera infancia como política prioritaria de Estado y de gobierno con liderazgo político, económico, normativo y técnico en articulación con los gobiernos regionales y los ministerios que atienden otras dimensiones del desarrollo infantil, organizaciones de sociedad civil y agencias de cooperación.
- Establecer, de manera coordinada y concertada con el Ministerio de Economía y Finanzas, el financiamiento y la sostenibilidad económica de las medidas orientadas a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación inicial en el país.
- Instituir que la definición de los criterios de calidad de los diversos servicios de educación inicial, para 0 a 2 años y 3 a 5 años, se realizará de manera concertada con diversos actores nacionales y regionales.
- Definir la política de formación inicial y en servicio de las docentes y educadoras comunitarias que se requieran para implementar los servicios de educación inicial, para 0 a 2 años y 3 a 5 años, incluidas la profesionalización y acreditación de las promotoras educativas comunitarias y la especialización de las docentes coordinadoras.

Decisiones a nivel regional

- Reafirmar el cierre de brechas en la atención y educación de la primera infancia, así como brindar un servicio educativo de calidad que responda a criterios concertados como política prioritaria del gobierno regional, fortaleciendo su formulación en los proyectos educativos regionales e incorporándolo en sus planes de mediano plazo (Plan Estratégico Institucional (PEI) y sus planes operativos institucionales (POI).
- Concertar con los gobiernos locales, empresas, organizaciones de sociedad civil y cooperación internacional la gestión de la política de atención y educación de la primera infancia.
- Programar metas de atención y asignar el presupuesto que se requiere para atenderlas, así como gestionar los recursos como pliegos regionales ante el Ministerio de Economía y Finanzas.

B) EDUCACIÓN RURAL

1. ENUNCIADO DE LA POLÍTICA

Educación integral y pertinente con calidad y equidad para las áreas rurales.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1 importancia de la política

Atender la pobreza y disminuir brechas

Si bien la pobreza ha disminuido a nivel nacional, todavía sigue siendo uno de los principales problemas en las áreas rurales. Según el INEI, en la zona andina habría bajado de 56.2% (2008) a 53.4% (2009); sin embargo, en la zona amazónica, el porcentaje se incrementó en 5.1%: de 40.9% (2008) a 46% (2009). Son las zonas rurales donde se concentra la población en pobreza y pobreza extrema. Según el INEI (CPV2007), en el Perú viven 2'909,820 niños, niñas y adolescentes en las zonas rurales que deben estar en la escuela. La educación básica que reciben estos estudiantes no ofrece igualdad de oportunidades, la desigualdad se perpetúa y la población rural del Perú, que representa el 29.06% de la población en edad normativa escolar, continúa teniendo históricamente menos oportunidades.

Un país sin violencia y con inclusión social

La reiterada utilización de niños, niñas y adolescentes por parte del narcoterrorismo para involucrarlos en la violencia constituye una flagrante violación de la Convención de los Derechos del Niño, y los coloca frente a una situación de vulnerabilidad extrema. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) encuentra una grave responsabilidad del Estado en el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica. La lección aprendida es que si no se interviene a tiempo para mejorar la educación pública, sobre todo en áreas rurales, se profundizarán las desigualdades. Estas poblaciones no se sentirán incluidas y podría alentarse el conflicto social.

Mejorar logros de aprendizaje

Los niños y las niñas rurales que van a la escuela reciben educación de mala calidad y obtienen los menores porcentajes de logros de aprendizaje entre todos los estudiantes del país. En las pruebas nacionales –según resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2009–, 88 niños de cada 100 que asisten a una escuela ubicada en área rural no logran los aprendizajes esperados para el segundo grado en comprensión de lectura. En matemática es aún más grave: solo 7 niños de cada 100 logran los aprendizajes esperados para su grado. Esto atenta contra su derecho a educarse, el cual consiste –como sabemos– no solo en ir a la escuela, sino fundamentalmente en aprender.

Población analfabeta

A pesar de los esfuerzos realizados, la tasa de analfabetismo nacional es de 12.26%. De este total, el 45.95% de analfabetos se encuentra en áreas rurales y el 62.51% son mujeres. La complejidad del analfabetismo en el Perú requie-

re considerar sus diferentes niveles y formas; es producto de limitaciones en el acceso a la educación, pero también de la baja calidad de los aprendizajes conseguidos en la escolaridad (analfabetismo funcional).

Factores asociados al aprendizaje

La mayoría de las instituciones educativas en el área rural carecen de servicios básicos. Solo 36.1% cuenta con servicio de agua, 25.5% tiene servicio de desagüe y solo el 40.3% cuenta con energía eléctrica. La desnutrición crónica afecta al 24.1% de niños menores de 5 años como promedio nacional, durante el periodo 2004-2005, y llega hasta el 54% en algunas áreas rurales. Insuficiente tiempo efectivo para el aprendizaje. A pesar de haberse establecido 1,000 horas de clase para el año como mínimo para la primaria y 1,400 para la secundaria, en el área rural se llega con dificultad a 400 al año y los docentes cuentan con bajas expectativas respecto a las posibilidades que los niños rurales tienen para aprender.

Las escuelas unidocente y multigrado

En el área rural, 9 de cada 10 escuelas son multigrado (un profesor atiende a varios grados). Estas requieren metodologías, materiales y un manejo conceptual adecuado para lo que el docente no ha sido formado. En este punto, especial atención demanda la escuela unidocente (solo un profesor para toda la escuela), dado que es la que obtiene los más bajos resultados de aprendizaje de todo el sistema.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

A pesar de que el 37.13% de la población rural tiene un idioma materno distinto al castellano, lo cual refleja una enorme diversidad cultural, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural se desarrollan desde un modelo monolingüe-castellano, urbano y una débil perspectiva intercultural. Las escuelas donde se trabaja una propuesta EIB muchas veces se limitan a usar el idioma materno; el componente cultural tiene problemas para ingresar al aula. La EIB está presente básicamente en la educación primaria rural. Urge una definición que permita identificar una escuela EIB.

Docencia y calidad de la enseñanza

Los docentes han sido formados mayoritariamente para una escuela urbana, monolingüe castellana y para trabajar en aulas con un solo grado. No se maneja una pedagogía para la escuela rural, la diversidad cultural, multilingüe y multigrado. La política de la nota 14 para ingresar a los institutos pedagógicos no permite que jóvenes de las comunidades rurales se formen como docentes EIB.

Modelo de gestión

Un modelo de gestión regional que no aporta al desarrollo de la escuela rural ha sido pensado básicamente desde un modelo de escuela urbana. La gestión se caracteriza por priorizar la función administrativa sobre lo pedagógico, por una débil articulación con otros sectores, inestabilidad en los cargos y una tendencia centralista (poco fomento de la participación). La escasez de recursos, el manejo poco eficiente de lo existente, la rigidez administrativa y los problemas de corrupción dificultan un liderazgo pedagógico, ético y político y el cumplimiento de su principal función: garantizar aprendizajes. La gestión escolar en las escuelas rurales está limitada porque generalmente los directores tienen aula a cargo.

2.2 Vinculación con los proyectos educativos regionales y acuerdos de gobernabilidad

La educación en áreas rurales forma parte de las políticas nacionales y acuerdos de gobernabilidad. El Acuerdo Nacional en el segundo objetivo de equidad y justicia social plantea eliminar las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, así como entre la educación rural y la urbana, y fomenta la equidad en el acceso a oportunidades. El PEN aborda el tema en el objetivo 1 "Oportunidades y resultados de igual calidad para todos" y en el lineamiento de política: "eliminar las brechas entre la educación pública y la privada, y entre la educación rural y la urbana, atendiendo la diversidad cultural".

La Ley General de Educación en su artículo 17 sobre equidad en la educación señala: "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".

Finalmente, los PER de la mayoría de regiones plantean la necesidad de mejorar la educación rural desde un enfoque de equidad.

Lograr aprendizajes pertinentes y de calidad en la educación básica para la realización integral de todos los estudiantes del campo y de la ciudad, que les permitan armonizar sus proyectos de vida con las demandas del desarrollo local, regional, nacional e internacional, a partir de una propuesta educativa concertada.

3. OBJETIVO

Los niños, las niñas y los adolescentes de las zonas rurales acceden al servicio educativo de calidad con equidad y pertinencia, mejoran sus aprendizajes y se insertan en el desarrollo de la comunidad.

4. ESTRATEGIAS

Mejorar la calidad y equidad educativa en las áreas rurales supone el desarrollo de una estrategia con un conjunto de componentes que tienen que darse simultáneamente y de forma articulada, para lograr un mayor efecto de cambio en los aprendizajes y en el entorno social.

Componentes de la estrategia:

4.1 Propuesta pedagógica, estrategias y recursos para el aprendizaje

La escuela del área rural y las particularidades de su entorno, presentan desafíos y posibilidades que requieren de un enfoque, estrategias, materiales y organización temporal capaz de encarar las limitaciones y potenciar las oportunidades; para ofrecer una educación pertinente y de calidad. Para ello es necesario adoptar las siguientes medidas:

1º Formulación concertada de un currículo regional, que considere la diversidad, potencialidades y desafíos del contexto, transformándolas en oportunidades de aprendizaje, y posibilite la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de aportar a su propio desarrollo, el de sus comunidades y de interactuar en diversos entornos. Para ello se plantean las siguientes medidas:

- **Desarrollo de enfoques y estrategias pedagógicas diversificadas para escuela multigrado**, que posibiliten la construcción de experiencias de aprendizajes significativas con el protagonismo de los estudiantes y permita aprovechar el potencial educativo de padres, madres y la comunidad.
- **Centros de recursos con tecnologías y materiales educativos pertinentes**, producidos y/o adaptados a las particularidades del entorno y de calidad, accesibles y renovados oportunamente, donde docentes capacitados en su uso puedan ampliar y diversificar las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas.
- **Rediseño del esquema de funcionamiento de las instituciones educativas**, integrada a la comunidad, con horarios y tiempo de formación adecuados al ciclo de vida en el entorno rural, que combine estrategias y momentos de aprendizaje en el aula y en los espacios comunales.

4.2 Docentes especializados para la atención a escuelas multigrados

La crisis que experimenta la formación docente inicial ha provocado grandes déficits en el desarrollo de las competencias profesionales, sin enfoques y estrategias adecuadas para su desarrollo profesional, sin capacidad para enfrentar los desafíos mínimos de su campo profesional. No están formados para la docencia efectiva en zonas urbanas y mucho menos en las zonas rurales. Los docentes mejor formados tampoco son atraídos al ámbito rural debido a las difíciles condiciones laborales y falta de incentivos. Agrava este escenario el peso de una gestión atrapada en una burocracia engorrosa los trámites administrativos pesan más que el derechos de los niños y niñas a contar con docentes desde el primer día de clase y con los insumos necesarios y en forma oportuna. Por ello, planteamos las siguientes medidas:

- 1º Contratación oportuna**, garantizando que cada niño y niña cuente con sus docentes desde el primer día de clases y a lo largo del año. Para ello será necesario eliminar las trabas administrativas, poniendo por delante de cualquier otro criterio el derecho de los niños y niñas; delegando responsabilidad a nivel de red y/o institución para garantizar, alertar y gestionar lo necesario a fin de evitar que los niños pierdan un día de clase; así como la vigilancia activa de la comunidad.

2º Un sistema de formación continua que especialice para la atención a las escuelas multigrado, que posibilite contar con docentes especialmente formados para atender la diversidad y las particularidades del aula multigrado; y con formadores y docentes-acompañantes que brinden apoyo personalizado a los docentes en servicio. Medidas específicas que se requieren son:

- Renovar y estimular la oferta de formación inicial para formar docentes con los conocimientos y competencias necesarias para responder con éxito a los desafíos de la educación en el ámbito rural. Supone un enfoque integral que enfatice el manejo de estrategias para aula multigrado, la articulación con la comunidad y la gestión de recursos para una atención intersectorial.
- Un programa sostenido de formación de formadores a nivel regional, a fin de asegurar un sistema regional de formación docente: inicial y en servicio con especificidad en lo rural. Apunta a mejorar no solo capacidades académicas sino, sobre todo, desempeños docentes en el aula.
- Sistemas de acompañamiento pedagógico regional que permita que docentes especializados brinden asesoría personalizada a docentes en escuelas rurales, articuladas en redes.
- Organizar y/o fortalecer el funcionamiento de redes de docentes, reunidos periódicamente para analizar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, haciendo uso sistemático de las evaluaciones internas y externas de los estudiantes para atender las causas de los problemas de aprendizaje con estrategias diferenciadas y verificar la calidad de los niveles de desempeño de cada uno de los estudiantes.
- Elaboración de criterios y mecanismos para evaluar la calidad del desempeño docente, como una acción orientada a mejorar la práctica pedagógica.

3º Identificación y estímulo a la sistematización de buenas prácticas, promoviendo la difusión y el intercambio de experiencias y el aprendizaje entre pares.

4º Vivienda adecuada y bonificación significativa para docentes ubicados en áreas rurales dispersas, que mejoren sus condiciones de vida, recompensen su compromiso y dedicación y eviten el ausentismo docente; acompañado de un proceso de selección y preparación.

4.3 Gestión educativa fortalecida para atender el ámbito rural, con un programa y recursos focalizados

Es necesario que la implementación de la política educativa para atender el ámbito rural forme parte de la estructura y organización del sistema de ges-

ción, en cada nivel e instancia, y se exprese en la manera de organizarse, de fortalecer capacidades institucionales e instrumentos de gestión de las políticas. Ello supone reformar la institucionalidad en la que reposa el sistema de gestión educativa, a fin de crear condiciones para atender de manera permanente, integral y organizada a las demandas y necesidades de la escuela rural; de manera descentralizada y orientada al logro de resultados.

1º Conversión de escuelas unidocente a multigrado y organización en

redes. La existencia de una escuela con un solo docente hace prácticamente imposible el que las niñas y niños puedan contar con experiencias de aprendizaje pertinentes y respetuosas de su ritmos y estilos de aprendizaje. Resulta prácticamente imposible pensar en un desempeño docente efectivo si se trabaja de manera aislada y solitaria, cuando el quehacer docente, por definición, requiere de un trabajo cooperativo que permita compartir y enriquecer la reflexión y análisis sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Tanto desde el derecho como desde las condiciones para un aprendizaje efectivo, se requiere la conversión progresiva de escuelas unidocente en multigrado, que funcionen con un mínimo de dos docentes, uno especializado en la enseñanza de los primeros grados de primaria. Ello puede darse a partir de la aplicación del proceso de racionalización de plazas docentes con criterio pedagógico, el incentivo para alentar a que los buenos docentes se desplacen al ámbito rural, y el incremento de plazas de ser necesario.

2º Coordinación intersectorial para la atención integral a los niños y las niñas que van a la escuela.

Se requiere de la acción articulada de los sectores del Estado -salud, educación y el MINDES- y las instituciones privadas, alrededor de objetivos y metas comunes que permitan incrementar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a la escuela. Para ello es necesario definir metas claras de acción convergente que involucre a todos actores institucionales públicos y privados que trabajan en espacios territoriales comunes en el ámbito rural en cada región; promoviendo y activando Mesas de Concertación para optimizar los recursos humanos y financieros, evitando la duplicidad. Algunas medidas específicas son:

- **Coordinar con los sectores que tienen a su cargo la salud, alimentación, educación y los documentos de identidad (DNI)**, para poner en marcha un programa intersectorial de mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes.
- **Promover el liderazgo de los gobiernos locales** en la gestión territorial de los programas intersectoriales, en coordinación con los otros niveles de gobierno.
- **Incorporación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión de la escuela**, para comprometerlos en las acciones de colaboración y vigilancia de los programas.

3º Sistema de información y monitoreo de los logros de aprendizajes, la situación y desempeño docente y el estado de escuelas, que posibilite tomar decisiones acertadas y de manera oportuna, focalizar o priorizar recursos y avanzar en cerrar brechas y atender los problemas más álgidos. Información actualizada, oportuna y adecuada a las necesidades de cada realidad; alimentada y analizada en cada nivel de gobierno (local, regional y nacional); y usada para establecer metas, evaluar progresos, tomar decisiones y rendir cuentas ante la ciudadanía.

- Línea de base sobre variables críticas tales como: número y ubicación de escuelas ubicadas en los ámbitos rurales en cada región; el estado en el que se encuentran en términos de infraestructura y equipamiento; población escolar que atiende y sus condiciones de vida; asistencia y desempeño docente; resultados educativos.
- Diseño del sistema con instrumentos y mecanismos de seguimiento y análisis; y procedimientos para difundir la información en los ámbitos donde se requiere la toma de decisión.
- Recursos humanos disponibles y capacitados para alimentar el sistema, en cada ámbito territorial.
- Presupuesto asignado para el permanente funcionamiento del sistema.

4º Fortalecer las instancias de gestión seleccionado y capacitando en servicio a funcionarios, para que sean capaces de desempeñar sus funciones articulando acciones entre las distintas unidades y niveles; y de transitar de un modelo de gestión único y uniforme a uno alternativo y diverso, de acuerdo a las demandas de las instituciones educativas y la población de áreas rurales.

5º Participación activa de la comunidad, a través de mecanismos y formas propias de cada lugar, que permitan incorporar la vida cotidiana a la escuela y que ésta se articule naturalmente a su entorno; ampliando e incrementando oportunidades y experiencias de aprendizaje.

6º Focalización especial para las escuelas más dispersas para lo cual se requiere diseñar un programa especial e integral para la atención al ámbito rural que funcione en articulación con otros programas para garantizar la atención intersectorial como mecanismo para destinar recursos y atender con calidad a las escuelas más aisladas. La dispersión geográfica y la distancia no pueden ser un impedimento para ello, lo cual exige que se incremente el presupuesto y se mejore su distribución con criterio de equidad, incluyendo la focalización de las zonas más alejadas. La programación de presupuesto por resultados que se vienen implementando se convierte en una oportunidad para la viabilidad de esta medida.

7º Promover la creación y fortalecimiento de redes de escuelas rurales que se constituyan en núcleos de intercambio de experiencias pedagógicas y de gestión, de apoyo mutuo y de desarrollo educativo.

4.4 Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas rurales

La mayoría de las instituciones educativas en el área rural carecen de servicios básicos como agua desagüe, energía eléctrica, buena infraestructura y suficiente tiempo para el aprendizaje. Necesitamos mejorar los servicios básicos y ampliar los tiempos de aprendizaje de los niños y las niñas, para hacer la escuela más atractiva y llevadera. Planteamos las siguientes medidas:

- 1º Poner en marcha un programa intergubernamental de mejoramiento de las condiciones de la escuela, que suponga inversión en infraestructura equipamiento, agua, desagüe, luz, equipos y mobiliario en buen estado.
- 2º Creación de un centro de recursos y servicios para docentes y estudiantes, con equipos básicos de equipos didácticos y tecnológicos para ser usados por las redes de las escuelas.
- 3º Dotación de una vivienda digna con servicios básicos para docentes y de materiales para el desarrollo de su labor.
- 4º Garantizar que todos los niños cuenten con los insumos apropiados: útiles escolares, aulas ambientadas con pertinencia cultural y lingüística, material fungible disponible para los docentes y estudiantes, biblioteca de aula.

4.5 Mejora del acceso y permanencia de niños y niñas en la escuela

La situación más crítica, en términos de cobertura, está referida al rango de 0 a 2 años, el 98% de niños y niñas de 0 a 2 años en áreas rurales, no tiene acceso a ningún tipo de servicio educativo. La cobertura en niños y niñas de 3 a 5 años es de 64.2% (2007). En primaria, si bien la cobertura está cubierta en más del 90%, la permanencia en la escuela es otro problema que tenemos que enfrentar, dado que la tasa de conclusión de primaria fue de 67.9 % en el 2009. Para el desarrollo de esta estrategia se pueden tomar las siguientes medidas:

- **Incremento anual de la plaza docente en educación inicial y primaria** y programa de incentivos regionales para docentes que trabajan en áreas rurales, complementarios a los actuales.
- **Que Instituciones Educativas** cuenten con docentes el primer día de inicio del año escolar y cumplan con el tiempo efectivo de clases al año.
- **Matrícula oportuna y monitoreo** con participación de las organizaciones comunales y atender las dificultades de los niños y las niñas que dejan la escuela.

5. DECISIONES CLAVES

Acciones de arranque:

- Elaborar Línea de Base para un sistema de información: número y estado de la infraestructura de escuelas, asistencia de alumnos, ausentismo docente.
- Crear una organización ad-hoc para implementar la estrategia rural regional.
- Focalización para escuelas aisladas.
- Consenso para asignar presupuesto para las escuelas del ámbito rural sobre la base de la definición de costos de una escuela rural de calidad.
- Conversión de escuelas unidocente a multigrado.
- Revisar política de capacitación docente.
- Acciones de empoderamiento de la política con docentes y la comunidad.

A nivel nacional

Desarrollar políticas de afirmación positiva para promover el ingreso de los y las jóvenes rurales a instituciones superiores de formación docente, para contar con profesores que conozcan el contexto cultural.

Descentralizar el Programa de Formación Docente, PRONAFCAP, transitando hacia el Sistema Nacional Descentralizado de Formación Docente (Proyecto Educativo Nacional) y el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje, PELA, a nivel regional para que el gobierno regional lo gestione de manera integrada, es decir, tome las decisiones y no solo las implemente.

Devolver la responsabilidad a los gobiernos regionales sobre la convocatoria y la metodología para la contratación docente, en coordinación con la escuela y el MED. Normar sobre una administración de personal específica para zonas rurales, considerando accesibilidad y cobertura.

Comprometer presupuesto para invertir en las escuelas rurales con criterios de calidad y equidad por cuatro años, involucrando al gobierno regional y local en la elaboración y gestión del presupuesto. Que la ANGR, Remurpe, AMPE, incorporen en su agenda de demandas al Gobierno nacional, el 6 % del PBI Nacional para inversión en educación.

A nivel Regional

Los Gobiernos Regionales, en el marco del PER, incorporan en su planificación a mediano y corto plazo las metas de calidad y equidad para las escuelas rurales, a partir del diagnóstico y línea de base.

Rendir cuentas anualmente sobre el avance de las metas de la política rural, a través de la Gerencia de Desarrollo Social en corresponsabilidad con las DRE y UGEL.

Institucionalizar espacios para la coordinación de la intervención pública y privada, que busque optimizar los recursos humanos y financieros, así como focalizar prioridades en los ámbitos rurales.

Comprometer presupuesto multianual para invertir en las escuelas rurales, con criterios de calidad y equidad por cuatro años, comprometiendo al gobierno nacional y local en la elaboración y gestión del presupuesto.

Atender demandas específicas para contratar personal de acuerdo a las demandas de la ruralidad, como parte de la estrategia de ampliación de cobertura.

Convertir escuelas unidocente en polidocente o multigrado.

Focalizar la programación presupuestal para asignar recursos con áreas rurales.

10 Vásquez, Enrique et al. Niñez Indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes. Lima, 2009.

C) EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

1. ENUNCIADO DE LA POLÍTICA

Educación intercultural bilingüe de calidad en inicial, primaria y secundaria.

2. FUNDAMENTACIÓN

La EIB se fundamenta al reconocer la diversidad cultural y lingüística del país. En el Perú se hablan alrededor de 43 lenguas andinas y amazónicas agrupadas en 19 familias lingüísticas (Pozzi-Escot 1998.) La EIB es una modalidad educativa que se desarrolla en dos (o más) lenguas y que, partiendo de la afirmación de su propia identidad cultural, prepara a los educandos para entender, respetar y desenvolverse en otros contextos culturales, además del suyo. Esto implica el desarrollo sostenido y sistemático de su propia lengua y la lengua nacional (el castellano, en nuestro caso) y, sobre todo, el conocimiento e identificación de su propia historia y realidad. A partir de ellas, los educandos conocen y se identifican con las otras historias y realidades de los diferentes pueblos que componen el Perú y el mundo.

Investigaciones en diferentes países demuestran que la EIB logra un mejor desarrollo cognitivo y afectivo. Además de ser una mejor opción en términos pedagógicos, fortalece la autoestima e identidad cultural del niño, y garantiza la comunicación efectiva y auténtica. En tanto logra un mejor rendimiento en los niños y reduce notablemente el atraso y la repitencia, acorta las brechas de exclusión. Y, al reducir la repitencia y deserción, ahorra gastos al Estado y se plantea como una propuesta más eficiente también desde el punto de vista económico. Pero, sobre todo, la EIB contribuye a formar a ciudadanos más tolerantes y respetuosos de la diversidad, y sociedades interculturales más democráticas. Desde esta perspectiva, la EIB se constituye como un derecho de todos los NNA peruanos de las diversas culturas, y una obligación de un Estado comprometido con la convivencia democrática.

La EIB se ampara en un amplio marco legal nacional e internacional que defiende los derechos de cada niño y niña a contar con una educación adecuada a su cultura y a su lengua (Constitución Política del Perú, Ley General de Educación, Declaración de NN.UU. de los Derechos de los Pueblos Indígenas, Convención de los Derechos del Niño, Convenio 169 de la OIT, entre otras normas). Estos documentos reconocen el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua y desde su propia cultura, y señalan, además, la participación activa de las organizaciones indígenas y representantes de los pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre la educación que aspiran y necesitan. El Convenio 169 de la OIT es también un instrumento de carácter vinculante para el Estado peruano.

Según la Ley General de Educación del 2003, la EIB se debe ofrecer en todo el sistema educativo. En la actualidad se implementa en particular a nivel primario, pero tiene serias limitaciones a nivel inicial y secundario. Persiste una baja inversión en la implementación de políticas de EIB. Como consecuencia se está produciendo un doble fenómeno: de un lado, la paulatina reducción de los idiomas indígenas originarios, observada por el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de las Naciones Unidas; y por otro lado, la permanencia de la postergación y discriminación de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas.

Por otra parte aún no se ha establecido qué es exactamente una escuela con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. (Zúñiga 2005) El estudio de Vásquez¹⁰ sintetiza esta situación señalando que el criterio oficial para definirla es la presencia de un maestro que alguna vez haya sido capacitado para enseñar siguiendo el modelo de la EIB. De allí que urge conocer con exactitud cuántas personas requieren de una EIB y cuántas la están recibiendo efectivamente. Esta situación presenta dificultades por la escasa y contradictoria información en relación a la cantidad exacta de escuelas de EIB y por el uso de insuficientes criterios del Censo Nacional para definir a la población indígena.

Más de un millón de niños, niñas y adolescentes peruanos de 3 a 17 años tienen por primera lengua un idioma distinto al castellano (aimara, asháninka, quechua, shipibo, entre otras lenguas) (INEI 2007). En algunas regiones del Perú, son la mayoría de la población escolar: en Apurímac el 61% de los escolares habla quechua, mientras que en Huancavelica y Ayacucho son el 56% y 53%, respectivamente. Una mirada en cuanto a distritos nos da cifras aún más impactantes: en el distrito de Iparía (Ucayali), el 70% de la población en edad escolar es hablante de shipibo, y en Condorcanqui más del 90% habla awajún o wampis. Sin embargo –según los datos de Estadística de la Calidad Educativa (Escale)–, solo el 12.1% de los centros educativos de nivel primaria desarrolla sesiones de aprendizajes en la lengua de sus estudiantes (% del total en el ámbito rural indígena).

Se evidencia que niños y niñas con lenguas distintas al castellano no tienen las mismas oportunidades educativas que sus pares hablantes de castellano. Mientras que el 55% de niños y niñas de 3 a 5 años con lengua materna castellana acude a un centro educativo, solo el 32% de aquellos puede hacerlo. El 9% de los niños indígenas de 6 a 11 años está fuera del sistema educativo (40 mil niños y niñas), cuando en el Perú la tasa promedio de cobertura es de 96.3%. Entre los niños indígenas, los amazónicos presentan la situación más desfavorecida, pues la tasa de cobertura de niños asháninkas del mismo rango de edad es solo de 77%. La situación es aún más dramática si se toma en cuenta que la tasa de cobertura entre niños y adolescentes indígenas disminuye a medida que se incrementa la edad. La insuficiente y poco pertinente oferta educativa secundaria, las distancias y los riesgos en su recorrido, la precaria situación económica de muchas familias y determinados patrones culturales inciden en el abandono progresivo de la educación secundaria, en particular de las niñas y adolescentes mujeres.

Lo más grave de esta situación está en que la profunda inequidad existente no solo no se ha logrado reducir en los últimos años, sino que va en aumento. La mejora del rendimiento de los estudiantes no sigue una lógica de equidad: los resultados están mejorando a más velocidad y en mayor grado en la educación privada urbana, seguida de la pública urbana, aunque la más rezagada es la educación pública rural. La brecha entre las zonas urbana y rural no cambia en los resultados en comprensión lectora y aumenta en el caso de matemáticas (ECE 2009, UMC).

Hay que señalar que, por lo general, las escuelas que atienden a niños y niñas indígenas se encuentran en las zonas de más difícil acceso, y son las más precarias en cuanto a infraestructura y equipamiento, acceso a servicios básicos, permanencia del docente en el aula y recursos invertidos por estudiante. Más del 80% de las escuelas que atienden predominantemente a niños y niñas indígenas no cuenta con ninguno de los tres servicios básicos (luz, agua y desagüe).

Debido a los recientes y crecientes procesos de migración, la población indígena en ámbitos urbanos es cada vez mayor y aumenta conforme se incrementa la edad. Más de 113,000 estudiantes indígenas de primaria residen en zonas urbanas (ENI, 2010), situación que requiere una respuesta educativa adecuada que actualmente no se oferta.

Esta situación da cuenta de un Estado (gobierno nacional y gobiernos subnacionales) que no ha logrado cumplir de manera pertinente y eficaz con su deber de garantizar a todos los niños y las niñas peruanos el derecho a una educación de calidad, con propuestas de modelos alternativos a los que exige una realidad diversa y, por el contrario, mantiene un modelo escolar monocultural y castellanizante.

3. OBJETIVO

Los niños, las niñas y los adolescentes (de 0 a 18 años) de diversas culturas y hablantes de una lengua distinta del castellano, de ámbitos urbanos y rurales, mejoran sus aprendizajes a través del acceso a una EIB de calidad.

4. ESTRATEGIAS

Alcanzar las metas señaladas supone empezar por definir cifras de demanda y oferta que permitan luego establecer con claridad la necesidad de docentes y materiales por lengua y ámbito en base a una definición concertada de criterios de una escuela EIB de calidad. Por ello, una estrategia de priorización de la EIB debe incluir como punto de partida tres elementos indispensables:

- a. Generar un amplio consenso a nivel nacional y regional sobre la necesidad de garantizar el derecho a la educación en la lengua materna y desde la cultura a través de una EIB de calidad.

- b. Contar con cifras claras y actualizadas sobre la demanda y oferta de EIB desagregadas a nivel regional, distrital, por pueblo indígena y lengua, por ámbito (urbano / rural).
- c. Definir concertadamente criterios de una escuela EIB de calidad, costos y planes de formación docente, producción de materiales, desarrollo curricular y participación comunitaria.

La estrategia consta de seis componentes que se deben implementar de manera simultánea e integrada, aunque cada región podrá definir de acuerdo con su realidad y situación el énfasis requerido para cada uno, así como distinguir aquellos que puedan implicar cambios a corto plazo y aquellos que requieran de una apuesta continua y sostenida. Dejar de lado alguno de los componentes imposibilitará desarrollar una EIB de calidad y, por lo tanto, de las metas previstas. Cada componente cuenta con un conjunto de medidas que se deben priorizar y adecuar a la realidad de cada región.

4.1 Contratación y formación docente en EIB

Medida 1: Replantear la formación docente (FD) inicial

Un estudio de oferta y demanda de docentes indígenas por lengua y pueblo indígena es la base para planificar la FD inicial en EIB para luego centrar la atención en el fortalecimiento de instituciones regionales formadoras de docentes en EIB (universidades e institutos superiores pedagógicos-ISP), la formación de formadores en EIB (incluido el reconocimiento de sabios indígenas), el desarrollo de lineamientos de FD inicial en EIB a base de criterios de buen desempeño docente en EIB y la revalorización de la docencia EIB. La EIB se incluirá en la agenda universitaria como una especialidad y una cátedra intercultural para todas las especialidades con metodologías innovadoras.

Medida 2: Fortalecer la formación docente en servicio

Como parte de los PER se plantea diseñar e implementar un programa regional de FD en servicio de EIB con certificación, formadores especializados en EIB y en base de criterios consensuados de buen desempeño docente en EIB. El programa incluye el desarrollo y el fortalecimiento de un sistema de acompañamiento pedagógico en aula articulado a los procesos promovidos por el PELA y el Programa de Inversión Pública (PIP). Es necesario impulsar procesos de revalorización de la docencia en EIB (estímulos al buen desempeño en EIB y difusión de buenas prácticas). Los encuentros de docentes con los educadores "naturales" de las comunidades les permitirán incorporar el saber local y utilizar en los programas de formación metodologías autobiográficas que lleven a los maestros a reflexionar sobre su historia lingüística y cultural. Se propone construir centros regionales de recursos pedagógicos sobre EIB al que puedan acceder equipos de docentes, y otros profesionales y especialistas en busca de información e ideas que retroalimenten su práctica educativa en EIB. Se propone también promover la "certificación" de docentes EIB en servicio acreditando su manejo del enfoque y de las estrategias pedagógicas EIB.

Medida 3: Asegurar la disponibilidad de docentes en EIB

Asegurar el nombramiento, la contratación o la reasignación oportuna de maestros con la especialidad EIB en las escuelas en que deban brindar el servicio de educación intercultural bilingüe de manera progresiva y reasignar a docentes monolingües nombrados o contratados en plazas bilingües.

4.2 Desarrollo curricular y propuesta pedagógica

Medida 1: Concertar una propuesta pedagógica EIB

Se requiere promover una propuesta pedagógica EIB concertada pertinente a los distintos escenarios sociolingüísticos y culturales, y explicitar los aprendizajes a lograr en (lengua 1) L1 y (lengua 2) L2. Resulta necesario también difundir estrategias pedagógicas para la enseñanza de L1 y L2 en contextos unidocente y multigrado, así como estrategias específicas para la adquisición de una segunda lengua (tanto castellano como una lengua originaria) y sistematizar experiencias exitosas. La propuesta debe plantear herramientas de evaluación en aula y evaluación estandarizada de logros de aprendizaje en lenguas originarias (como primera y segunda lengua) y castellano como segunda lengua.

Medida 2: Impulsar procesos de desarrollo curricular

Impulsar procesos de desarrollo curricular a partir de una propuesta pedagógica concertada incorporando los planes de vida, cosmovisión, saberes, conocimientos y pautas de crianza de los pueblos indígenas, y que respondan al diseño curricular nacional y a las demandas y necesidades de los pueblos indígenas. Estos procesos deben ser participativos y fruto de un trabajo que incorpore a la comunidad y los padres y madres de familia desde un inicio, en que se busque la complementariedad entre conocimientos y saberes indígenas y los contenidos del currículo oficial en diálogo entre los educadores comunitarios y los docentes, para desarrollar nuevos aprendizajes relacionados con los saberes indígenas (y no solamente entendiendo la construcción de nuevos aprendizajes como la incorporación de conocimientos occidentales).

Medida 3: Desarrollar y validar propuestas piloto de EIB en zonas urbanas y de interculturalidad para todos

Debido a los recientes y crecientes procesos de migración, la población indígena en ámbitos urbanos es cada vez mayor y aumenta conforme se incrementa la edad. Esta situación requiere una respuesta educativa adecuada que actualmente no se oferta. Resulta indispensable promover el desarrollo y la validación de propuestas de EIB en ámbitos urbanos, así como desarrollar planteamientos que permitan trabajar la interculturalidad en el conjunto del sistema educativo peruano.

4.3 Producción de materiales para la EIB y revitalización de lenguas originarias

Medida 1: Promover la producción de material educativo a través de la conformación o el fortalecimiento de equipos de producción de materiales regionales y locales

Se debe impulsar la conformación y el fortalecimiento de equipos regionales y locales de producción de materiales en las distintas lenguas reconocidos por el MED y la DRE. Estos equipos conformados por docentes, sabios, intelectuales, jóvenes universitarios de cada lengua asumen la producción de materiales en lenguas regionales, y castellano y lengua originaria como segunda lengua en diversos soportes. También tienen por función inventariar los materiales producidos y en uso en aula por lengua y grado, así como recoger y revisar material producido para su adaptación o reproducción. Como parte del proceso, las DRE y UGEL deben garantizar también la oportuna distribución de los materiales y la capacitación en su uso a los docentes.

Medida 2: Desarrollar y revitalizar las lenguas originarias

Promover la normalización de alfabetos y normas de escritura, así como de estrategias de revitalización lingüística, promoción de políticas culturales y lingüísticas a nivel regional y nacional que fomenten la oficialización y el uso de lenguas indígenas en espacios extraescolares; promover la reglamentación y aplicación de las ordenanzas regionales, y el uso de la escritura de lenguas indígenas.

4.4 Participación de padres de familia, comunidad y organizaciones indígenas

Medida 1: Promover la participación efectiva de los pueblos indígenas, amazónicos y andinos diseñando e implementando políticas, programas y proyectos EIB

Restablecer el comité consultivo nacional de EIB con participación de las organizaciones indígenas y crear comités consultivos a nivel regional. Impulsar estrategias de movilización social y fortalecer los espacios de concertación y vigilancia educativa para garantizar la participación de las organizaciones indígenas, la articulación entre las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, en los procesos pedagógicos de la EIB (Copare, Copale, redes educativas, etc.). Impulsar procesos de formación y fortalecimiento de liderazgos indígenas.

Medida 2: Promover la participación y vigilancia de los padres y madres de familia

Formular junto con los padres y la comunidad el proyecto educativo institucional, en el que se defina el cumplimiento de calendarios y horarios, la inclusión de los contenidos curriculares, y la utilización de lenguas indígenas y el acompañamiento de los padres en la labor de los docentes, con lo que se busca articular la escuela y la comunidad. Proveer información pertinente a los padres y las madres de familia sobre la EIB, su importancia y utilidad, que permita a los padres y comunidades comunicar su consentimiento para que se pueda implementar la EIB con sus hijos. Consensuar con los padres y líderes comunitarios mecanismos de vigilancia comunitaria que garanticen la aplicación de una EIB de calidad.

Medida 3: Promover redes de educadores

Promover y fortalecer las redes de docentes y asociaciones de educadores “naturales” de la comunidad para gestionar y ejecutar colectivamente la di-

námica educativa comunitaria y poner en marcha métodos culturalmente sensibles para el aprendizaje de saberes propios y los saberes exigidos en el currículo oficial. En la medida de lo posible, involucrar a los abuelos y a todas las personas mayores de la comunidad en este proceso.

4.5 Investigación aplicada a la EIB

Medida 1: Concertación y desarrollo de agendas de investigación para la EIB

Promover la concertación de agendas de investigación entre universidades y centros de investigación que alimente el desarrollo curricular, la formación docente inicial y en servicio, la producción de materiales, en que se incorporen los planes de vida de los pueblos indígenas, y los saberes y conocimientos, pautas de crianza.

Medida 2: Desarrollo de estudios sociolingüísticos

Investigar la diversidad de situaciones sociolingüísticas en el país para determinar los perfiles sociolingüísticos tipo existentes, determinar niveles de bilingüismo, así como el manejo de segunda lengua (tanto en castellano como en lengua originaria), y establecer estrategias diferenciadas y particulares de EIB para cada pueblo indígena y dentro de cada pueblo. Se debe tomar en cuenta en particular la situación de las poblaciones indígenas migrantes en zonas urbanas. Se requiere también un análisis de la realidad local y los saberes y conocimientos que la comunidad posee y transmite a las nuevas generaciones.

4.6 Gestión descentralizada de la EIB

Medida 1: Generar un sistema de información EIB

Se requiere contar con un sistema eficiente, actualizado y confiable de información educativa sobre EIB (demanda y oferta de EIB desagregada e indicadores que permitan supervisar el avance en la implementación de políticas EIB), de tal forma que todos los involucrados puedan disponer de información confiable sobre cobertura, calidad y equidad de los servicios que el Estado ofrece en EIB.

Medida 2: Reestructurar la gestión educativa nacional, regional y local para que responda a las necesidades de la EIB de calidad

Las DRE y UGEL deben reorganizarse para gestionar una EIB de calidad: promover la identificación y el registro formal de todas las escuelas EIB de su jurisdicción por lengua y nivel, definir número de especialistas EIB (equipos EIB) en función del total de escuelas y estudiantes EIB de la región, con lo que se garantiza una representación suficiente por pueblo/lengua, generar instancias y mecanismos de coordinación con las organizaciones y federaciones indígenas y comunitarias, promover la conformación y el fortalecimiento de redes educativas como soporte para desarrollar la EIB en particular en los ámbitos de alta dispersión y lejanía de las escuelas, reformular los instrumentos de gestión de DRE, UGEL e instituciones educativas para que se adecúen a la normatividad vigente. En aquellos ámbitos en los que la mayoría de estudiantes son hablantes de lenguas indígenas, las UGEL deben ajustar su estructura organizativa (personal, presupuesto, instrumentos de gestión, etc.) a esa realidad.

Medida 3: Fortalecer a especialistas en EIB

Definir los roles y las funciones de los especialistas EIB y seleccionar y contratar a los especialistas de acuerdo con un perfil previamente establecido y mediante concurso, y garantizar su adecuada formación. Por otro lado se requiere también formar en EIB a todos los especialistas y equipos de DRE y UGEL de los ámbitos en los que se implementa la EIB.

5. ALERTAS

- La implementación de los diversos componentes y medidas de EIB deben tomar en cuenta las medidas planteadas en las demás políticas en particular las de educación rural dado que la mayoría de escuelas que deberían ofrecer un servicio EIB se encuentran en contextos rurales.
- El enfoque de interculturalidad reconocido por la Ley General de Educación debe estar presente en todas las políticas.

6. DECISIONES CLAVES

Decisiones a nivel nacional:

- Definición concertada de lo que significa la oferta de EIB con calidad y costos y de cifras nacionales de demanda y oferta actual de EIB (docentes, materiales, especialistas, currículo, participación indígena).
- Diseño de una política nacional de EIB, así como mecanismos que permitan supervisar su implementación.
- Aprobación de normas orientadas a facilitar el incremento de la oferta de EIB, y derogación de aquellas que la limitan (nota 14 para ingreso a ISP).
- Establecimiento de instancia de coordinación EIB en el MED con las direcciones y unidades involucradas (DIGEIBIR, DIGEBR, DESP, UMC, UEE, etc.).
- Restablecimiento del comité consultivo de EIB con participación de las organizaciones indígenas.
- Incremento en asignación presupuestal en función de costos de una escuela EIB de calidad y metas establecidas.
- Promoción de la oficialización de las lenguas originarias.
- Establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas sobre la implementación de la política nacional de EIB.

11 El Minedu efectuó en el 2006 una evaluación de los 396 ISP públicos y privados, de los cuales 321 superaron el nivel suficiente de la evaluación. Fuente: Ministerio de Educación 2008: 16, citado en Guerrero, L. "Política docente", artículo en: La educación en tiempos del Apra, Cuenca, R. (coord.) 2009, p. 28.

- Promoción de la acreditación de universidades e ISP que incorporen la formación docente en EIB.

Decisiones a nivel regional:

- Diseño de plan de acción EIB (cuatro años) (prioridades, metas, indicadores, estrategias, responsables y financiamiento).
- Constitución de una instancia de apoyo y seguimiento de las políticas de EIB.
- Desarrollo de lineamientos regionales de EIB a partir de los lineamientos nacionales.
- Emisión de ordenanzas regionales y reglamentación de las ordenanzas que oficializan lenguas indígenas.
- Conformación de un comité consultivo regional en EIB con participación de las organizaciones indígenas.
- Incremento en asignación presupuestal en función de costos de una escuela EIB de calidad y metas establecidas.
- Establecimiento en cada región de una institución acreditada que se especialice en la formación de docentes en EIB, para lo cual se debe contar con un diseño curricular regional para formar a docentes en EIB.
- Establecimiento de mecanismos que aseguren la asignación oportuna de docentes en EIB.

Decisiones a nivel local (cuando corresponda)

- Involucramiento de los alcaldes provinciales y distritales según las características locales, designación de funcionario a cargo del tema.
- Fortalecimiento de las redes educativas con participación de los municipios distritales.

D) FORMACIÓN DOCENTE

1. ENUNCIADO DE LA POLÍTICA

Sistema nacional descentralizado de formación continua del docente.

2. FUNDAMENTACIÓN

Dimensiones del reto: problemas que debilitan los esfuerzos de cambio

Entre las décadas del 80 y del 90 la formación docente inicial vivió un proceso de expansión de cobertura con el incremento de instituciones formadoras de docentes, que no garantizó la calidad de su formación. Desde entonces se han ensayado diversas medidas para encarar ambos problemas: la **sobreoferta** de formación inicial de docentes y la **falta de calidad**.

Un primer “paquete” de medidas enfatizó en el currículo de la formación docente impartida en los ISP y en los programas nacionales de capacitación de docentes en servicio que, desde el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad) al Pronafcap han estado diseñados y gestionados desde el Minedu, incluso iniciado el proceso de descentralización. Otro “paquete de medidas” ha estado referido a la gestión. Primero para tratar de reducir la sobreoferta de formación inicial, fundamentalmente dirigida a los pedagógicos y más recientemente para generar procesos de evaluación institucional conducentes a la mejora institucional.

Más allá de las buenas intenciones de estas iniciativas, hay temas de fondo que no se han logrado resolver.

- 1. Medidas ineficaces y gestionadas de manera centralizada.**
- 2. Medidas que afectan solo a institutos y no a facultades de Educación.**
- 3. Formación inicial y formación en servicio desarticuladas y que responden escasamente a las necesidades de los estudiantes y las escuelas.**
- 4. Acciones y estrategias transitorias, sin continuidad ni sostenibilidad.**

Medidas ineficaces y gestionadas de manera centralizada

La diversidad de problemas asociados a la formación docente ha llevado a medidas que resultan insuficientes o se contradicen entre sí. Un ejemplo de esto es el caso de la nota 14 como criterio para ingresar a los institutos de educación superior tecnológica (IESP). Aunque el argumento de fondo era razonable –una selección por mérito de sus capacidades cognitivas para promover que los ingresantes a la formación sean las personas más calificadas–,

mientras la carrera docente no sea una opción atractiva pocos jóvenes talentosos se sentirán atraídos por esta.

En realidad esta medida trajo como consecuencia una reducción drástica de los ingresantes a la formación docente, que a su vez generó el cierre o la amenaza de cierre de los IESP. En realidad ha sido una medida que impactó más en el problema de la sobreoferta, con el agravante de que debido a su aplicación uniforme en todo el país, sin considerar los desbalances que existen entre demanda y oferta formadora en cada departamento, trajo consigo otros problemas, como la amenaza de cierre de buenos ISP¹¹ o de las únicas instituciones que forman a docentes para demandas específicas, como es el caso de la EIB, lo que resulta un problema en cuanto a equidad.

Esta situación afecta de manera diversa en cada lugar: ahí donde se atiende a población bilingüe, el cierre del único instituto o la disminución drástica de estudiantes constituye un impedimento a que se atienda la necesidad de contar con docentes formados en EIB para esa población y que muchas veces provienen de las comunidades indígenas en un esfuerzo por tener docentes que conozcan y valoren la cultura y lengua indígena. Por ello, la Defensoría del Pueblo observó esa medida, recientemente modificada para la especialidad en EIB.

Los centros Amauta fueron una oportunidad para descentralizar el diseño de la formación inicial; sin embargo, se suspendió, entre otras razones, porque también fueron concebidos y diseñados de manera centralizada, por lo que los acuerdos con los gobiernos regionales (GR) para su implementación fueron débiles o ausentes.

Medidas que afectan solo a institutos y no a facultades de Educación.

El Perú cuenta con al menos tres tipos de instituciones de formación inicial docente: las universidades, los institutos superiores pedagógicos y las escuelas de formación (artística o de educación física). Estas instituciones pueden ser públicas o privadas y se encuentran en todo el territorio nacional. Los pedagógicos y las universidades son las instituciones más importantes, en tanto albergan al mayor número de estudiantes de docencia; sin embargo, las medidas que se han venido tomando para mejorar la situación de la formación inicial tienen llegada solo a un tipo de estas instituciones: los IESP, que no incluyen a las facultades de Educación.

Esto evidencia la ausencia de un consenso político mayor que, respetando la autonomía universitaria, establezca criterios comunes de aplicación nacional que permitan regular la calidad de la formación docente, que responda a las necesidades de profesionales que el país necesita. En esta línea está la política 10.1 del PEN, que plantea que sí hay que racionalizar los centros de formación docente, pública y privada, universitaria y no universitaria, pero en base a criterios técnicamente sustentados y con suficiente legitimidad social para que sean reconocidos y asumidos.

Formación inicial y en servicio desarticulada responde escasamente a las necesidades de estudiantes y escuelas.

La formación inicial del docente es objeto de serios cuestionamientos. Uno de ellos es el gran desencuentro que existe entre, de un lado, las capacidades, actitudes y convicciones profesionales que tienen que lograr los nuevos docentes producto de su formación profesional y que la institución declara formar y, de otro lado, la forma como las instituciones brindan este servicio, que incluye los contenidos, las estrategias formativas, el modo como se gestionan los institutos, el perfil del formador. Ciertamente que no todos los IESP muestran esta situación, pero es evidente que las diversas medidas aplicadas para revertir esta situación han sido insuficientes para transformar una cultura institucional que privilegia la transmisión de contenidos, muchas veces irrelevantes, antes que el desarrollo de capacidades; las clases expositivas antes que clases formativas; la escasa o nula participación estudiantil dentro y fuera de las aulas; además de la reproducción de la vida escolar como vivencia de la formación superior. Son medidas que han intentado modificar un aspecto u otro de la formación inicial sin afectar el sentido en su conjunto.

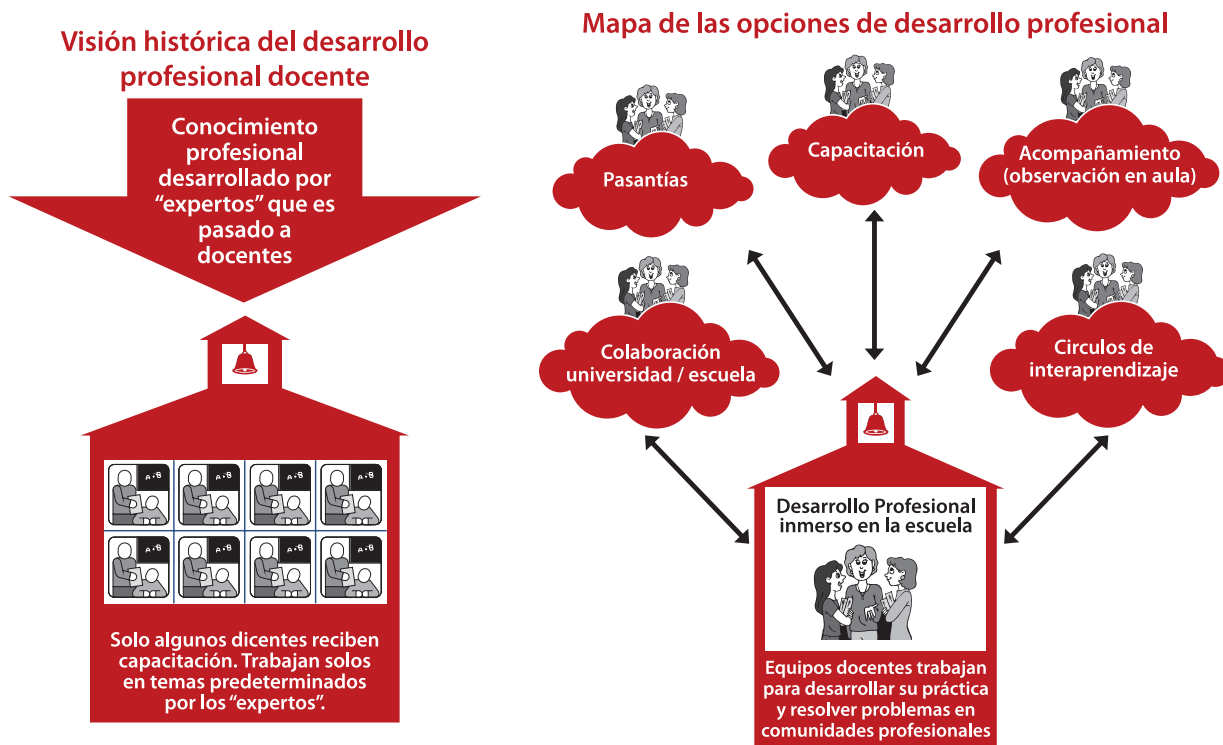
En cuanto a la formación en servicio sucede una situación similar. Desde hace más de una década se ha venido trabajando en diferentes planes y programas de capacitación que han enfatizado de manera sucesiva en aspectos metodológicos y disciplinares: PLANCAD (1995-2001), Programa Nacional de Formación en Servicio (2002-2006), Programa de capacitación en el marco del PEAR (un solo año de ejecución) y PRONAFCAP.

Los contenidos y énfasis de cada programa de capacitación han respondido a lo que asume que necesita un maestro para desempeñarse con efectividad. Pero se trata de hipótesis sustentadas en creencias y tradiciones más que en evidencias; la mirada se detiene fundamentalmente en el uso efectivo de las técnicas y los formatos de programación en que fueron instruidos los docentes. No ha habido a la fecha un diagnóstico del estado de la práctica docente y sus necesidades de formación en función de las nuevas demandas del currículo reformado, de los factores que facilitan u obstruyen las posibilidades de los estudiantes para acceder a tales aprendizajes o de las condiciones institucionales que estimulan o desalientan el surgimiento de nuevas prácticas de enseñanza en las escuelas del sistema público.

También se sobredimensiona el valor de la capacitación, en que se da por tácita la comprensión y el acuerdo de los docentes con los significados de los nuevos aprendizajes contenidos en los currículos reformados, así como en las implicancias específicas para su rol y su desempeño pedagógico. La migración de una enseñanza centrada en la repetición de contenidos a otra orientada al uso inteligente de la información en la toma de decisiones, así como a la producción de conocimientos, es compleja y requiere de un debate que genere consensos entre los propios docentes. Diversos informes confirman que, en general, aprendieron y pusieron en práctica las nuevas técnicas de progra-

mación y enseñanza, e incorporaron los nuevos conceptos a su discurso; pero no lograron apropiarse del significado de las nuevas demandas curriculares, lo que implicó un retorno soslayado a sus roles y prácticas anteriores, aunque bajo nuevas denominaciones.

Se persiste, además, en estrategias de capacitación aisladas, que sobre enfatizan en la teoría o la práctica indistintamente. La capacitación docente no es ni puede ser la única estrategia de formación en servicio. Necesita estar articulada a otras estrategias que hagan sinergia, como el acompañamiento, las pasantías y los grupos de interaprendizajes. Recientemente se ha hablado del acompañamiento pedagógico como una opción que demuestra resultados y representa un potencial, pero mientras siga desarticulado y no forme parte de un sistema que dé convergencia a los esfuerzos corre el riesgo de perder su valor. Estas estrategias necesitan desarrollar la práctica docente y resolver los problemas de la práctica en la escuela.



Acciones y estrategias transitorias

Ninguno de estos programas de formación en servicio se diseñó para quedarse, y se asumió de manera tácita que a pesar de su corta vida sus efectos perdurarían. En general, los programas funcionaron hasta cumplir sus metas de cobertura y su tiempo previsto de ejecución, sin considerar las enormes dificultades para la sostenibilidad que han tenido siempre las innovaciones dentro del sistema. Los beneficios del acompañamiento a los docentes capacitados en sus esfuerzos por llevar a la práctica lo aprendido, allí donde se produjo, no se extendieron más allá del tiempo fijado en el contrato del ente ejecutor. Si tenemos en cuenta que las instituciones educativas no fueron preparadas para acoger ni estimular el cambio

en las prácticas pedagógicas, los docentes capacitados regresaron al cabo de sus 280 horas de formación a la habitual soledad de su labor en el aula y, en muchos casos, a sus rutinas de siempre.

Vinculación con PEN y PER

El desarrollo de la docencia exige de una concepción integral y articulada de todos los procesos que aseguran la calidad profesional del maestro; uno de ellos es su formación tanto inicial como en servicio. El PEN señala la necesidad de contar con un sistema integral de formación docente inicial y continua acorde con los avances pedagógicos y científicos, con las prioridades educativas y con la realidad diversa y pluricultural del país; un sistema que propicie un desempeño ético, competente y en equipo. Esto es condición para contar con “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (objetivo 3), valorados por la sociedad y sus estudiantes. Para lograr este resultado, el PEN plantea dos políticas:

- a) Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente y
- b) Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada con la formación docente inicial.

En este contexto, todos los proyectos educativos regionales destacan la urgencia de renovar la formación docente, inicial y en servicio para dar respuesta pertinente a la diversidad y resolver situaciones críticas en cuanto a equidad; desde esta visión, la mayoría de PER hacen explícita la necesidad de generar ofertas formativas específicas para las áreas rurales y para poblaciones indígenas.

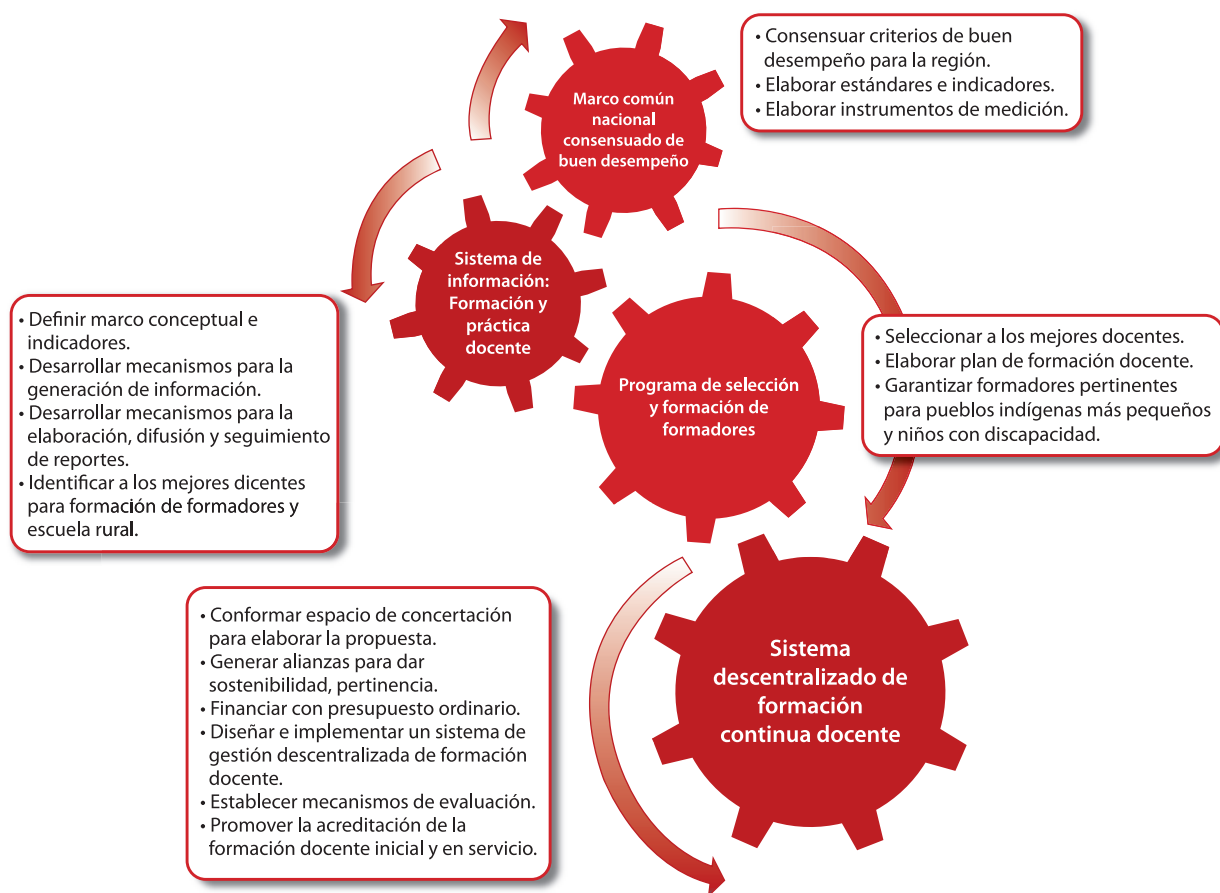
3. OBJETIVO

Equipos docentes mejor preparados y con mejores desempeños, a partir de un sistema descentralizado de formación docente inicial y en servicio basado en los principios de equidad, pertinencia, interculturalidad, y en un marco consensuado de buena docencia, acorde con las políticas y demandas específicas de cada región.

4. ESTRATEGIAS

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación y el desempeño docente exigen pasar de acciones y medidas parciales, transitorias y desarticuladas, al desarrollo de una política estratégica y articuladora, diseñada e implementada de manera descentralizada dentro de lineamientos formulados a nivel nacional, que brinde un horizonte de largo plazo y se constituya en un sistema que articule eficientemente sus componentes.

Ilustración 1: Sistema nacional de formación docente descentralizado



Componentes

4.1 Consensuar de manera descentralizada un marco común nacional de buen desempeño docente.

El país necesita definir cuáles son las características de las buenas prácticas de un profesional en educación, incluyendo a docentes y a directores. Esto requiere hacerse en forma descentralizada y concertada de modo que **cada región defina las características de las buenas prácticas de un profesional de la educación, pertinentes a su realidad;** con la participación protagónica del maestro, de los estudiantes y otros actores sociales e institucionales.

- a. A partir de un marco común nacional de buen desempeño docente, consensuar criterios de buen desempeño para la región de tal manera que se explicita su relación con las necesidades, aspiraciones y realidades regionales.
- b. Elaborar estándares e indicadores.
- c. Elaborar instrumentos de medición.
- d. Difundir ampliamente los criterios de buen desempeño docente definidos para la región.

4.2 Diseñar e implementar de manera articulada un sistema nacional de información sobre el estado de la situación docente y de su práctica en el país que sirva para tomar decisiones de política educativa que sean pertinentes.

- a. Definir marco conceptual e indicadores
- b. Desarrollar mecanismos para la generación de información:
 - Implementar un sistema de evaluación de la práctica docente (logros, desafíos)
 - Elaborar estudios para tener una visión real y actualizada de la situación de los docentes en el país (oferta y demanda de la formación docente, Institución de formación inicial y continua)
 - Vincular los resultados de la evaluación censal de estudiantes.
 - Vincular con la evaluación del impacto de los programas de formación inicial y en servicio.
- c. Desarrollar mecanismos de elaboración, difusión y seguimiento de reportes según actores educativos.
- d. A partir de los resultados:
 - Proponer a los mejores docentes para pasar a ser formadores de docentes y para enseñar en la escuela rural la cual tendrá mejoras en las condiciones de trabajo.
 - Implementar un programa regional de estímulos académicos y promoción a docentes destacados identificados por este sistema de información, estimulando administrativa, académica (becas, diplomados y maestrías) y económicamente el buen desempeño.

3. Promover un programa de formación de formadores docentes de todo el país y que emplee los datos del sistema de información (en qué, en dónde, a quiénes, etc.)

- a. Seleccionar a los mejores docentes que haya identificado el sistema de información.
- b. Elaborar un plan de formación de formadores que tome en cuenta los resultados del sistema de información y los criterios de buen desempeño entre otros.
- c. Garantizar formadores pertinentes para la formación de maestros de los pueblos indígenas más pequeños y para los niños con discapacidad.

4. Diseñar e implementar estrategias regionales de formación continua que confluyan de manera concertada en un sistema nacional y descentralizado de formación, innovación e investigación docente.

- a. Conformación de un espacio de concertación para iniciar un proceso de elaboración concertada de la propuesta.
- b. Generar alianzas con actores sociales, locales, regionales, y nacionales para dar sostenibilidad y pertinencia del sistema, respaldado con el presupuesto ordinario del gobierno regional y nacional.
- c. Diseñar e implementar un modelo de gestión descentralizada que:
 - Renueve la oferta de formación inicial y en servicio en contenidos y en estrategias, de manera que responda a la demanda identificada por el sistema de información (énfasis en cubrir las demandas del área rural y la diversidad lingüística y cultural) y a la diversidad específica del país y vincule teoría y práctica en la escuela.
 - Diseñe sistemas regionales de formación docente en servicio en el marco de lineamientos nacionales, que considere:
 - Estrategias diversificadas y articuladas tales como la capacitación, el acompañamiento, las pasantías, y los grupos de interparendizaje, entre las cuales se considere de manera especial a la institución educativa como espacio formativo.
 - Para cada estrategia escogida se necesita formular concertadamente los criterios de calidad de la formación.
 - Definir una estrategia diferenciada para atender la escuela rural, la educación intercultural-bilingüe y la primera infancia.
 - Articular con el PELA, PRONAFCAP, la formación de directores y otras iniciativas de formación docente que se estén dando en las regiones.
 - Definir una propuesta de reorientación o reconversión de los IESP acorde a las demandas específicas.
- d. Establecer mecanismos permanentes de evaluación de los programas de acuerdo a los criterios de calidad establecidos y rendición de cuentas del impacto de los programas de formación.

- e. Promover la acreditación de instituciones de formación inicial y en servicio de docentes.
- f. Constituir centros regionales de innovación e investigación estrechamente articulados a la práctica, dedicados a identificar, sistematizar y capitalizar experiencias exitosas de formación en servicio, para aprovechar lecciones aprendidas y aporte a la identificación de criterios y condiciones para una experiencia formativa exitosa.

5. ALERTAS

Ningún mandato o directiva puede reemplazar la comprensión y las habilidades que necesitan los docentes para manejar aulas complejas y encargarse de las diferentes necesidades de los estudiantes.

Ninguna prueba docente, currículo ni libro de texto pueden discernir qué saben los estudiantes o crear la rica variedad de experiencias que los estudiantes necesitan para avanzar en sus aprendizajes. Eso lo hace un docente con un amplio repertorio de estrategias, con capacidad de juicio pedagógico y preparado para tomar decisiones.

Cualquiera no puede enseñar.

No hay manera de crear buenas escuelas sin buenos docentes y no hay buen desempeño docente que se sostenga sin escuelas pensadas para el éxito de docentes y estudiantes, en vez del ciego cumplimiento de normas.

6. DECISIONES CLAVES

A nivel nacional: (rol rector del MED)

- Un Ministerio de educación que regula y da soporte técnico permanente al diseño de sistemas regionales en el marco de los lineamientos nacionales, con roles definidos y articulados en cada nivel.
- Instalar un equipo técnico multidisciplinario que en coordinación con las regiones elabore el diseño del sistema de información.
- Descentralizar el sistema nacional de formación que brinde un marco común para la acción, donde se defina de manera consensuada y técnicamente sustentada a) cuál es el desempeño docente que se necesita garantizar de cara a las demandas sociales de aprendizajes de los estudiantes y a las condiciones de las escuelas y b) un núcleo y criterios comunes de la calidad de la formación docente inicial y en servicio (perfil de formadores, estándares de gestión).

- Descentralización presupuestaria para la implementación de programas de formación.
- Liderar el debate y concertación sobre criterios de buena docencia y coordinar con regiones
- Actualización de la CPM acorde a las nuevas exigencias de profesionalización y que valore los desempeños docentes para los que la formación docente prepara y haga un lugar para los docentes que realizan acciones formativas de docentes en servicio.
- Consolidar la normativa y presupuestos para IESP bilingües
- Asegurar la calidad de los procesos de acreditación de las universidades
- Normar acerca de la condición laboral de los docentes acompañantes o comprometidos en programas estatales de formación docente en servicio.

A nivel regional

- Negociar con nivel central la transferencia de la competencia de formación continua.
- Contar con equipos técnicos multidisciplinarios y fortalecer sus capacidades para el diseño e implementación de un sistema regional de formación docente continua.
- Fortalecer equipos de Especialistas de las diferentes instancias del sector educación, para la implementación, ejecución y evaluación del sistema de formación docente en servicio enmarcados al nuevo modelo de gestión.
- Asegurar el financiamiento al sistema de formación continua regional.
- Organizar redes educativas para la implementación del sistema de formación docente en servicio.
- Implementar el sistema de formación de formadores a cargo de instituciones de formación docente.
- Una alianza con ISP y Universidades sobre las prioridades y sentidos de la formación docente.
- Potenciar los ISP de su región, como centros de formación en servicio y/o especializados en EIB u otro campo de necesidad regional.

E) POLÍTICA CURRICULAR

1. ENUNCIADO DE LA POLÍTICA

Currículos regionales con un enfoque intercultural que garantice aprendizajes pertinentes.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1 importancia de la política

Mejorar los logros de aprendizaje

Las pruebas internacionales como PISA muestran que los resultados de los aprendizajes de los alumnos peruanos son bajos y muy por debajo del promedio de los países latinoamericanos. Dichos resultados son en parte producto de un desempeño docente mecánico y memorista, de aprendizajes propuestos no contextualizados y de escasas condiciones de educabilidad que hacen posible los aprendizajes. Por eso se necesita, conjuntamente con la implementación de las otras políticas propuestas en este documento, una propuesta curricular que responda al contexto y a la diversidad humana; que oriente el desempeño docente con pertinencia; respondiendo de esta manera a la demanda social y garantizando una formación ciudadana.

2.2 Vinculación con los proyectos educativos regionales y acuerdos de gobernabilidad

El Perú es un país con una diversidad política, económica y social, pluricultural y multilingüe. El DCN como parte de una política nacional intenta responder al conjunto de la realidad nacional, sin embargo, es un instrumento insuficiente para el logro de los aprendizajes esperados en cada región, por ello, en el marco de la descentralización educativa y en respuesta al PEN la política 5.2 se promueve en todo el país la construcción de currículos regionales interculturales en los distintos niveles y modalidades de la educación básica, que garanticen el logro de aprendizajes y que atiendan a las diversas realidades socioculturales y productivas de la región, cumpliendo con el marco curricular nacional.

3. OBJETIVO

Formar integralmente personas a partir del desarrollo de capacidades y competencias para construir su proyecto de vida de ciudadanos y ciudadanas, éticos, críticos, propositivos y emprendedores que, teniendo en cuenta su interculturalidad, estén comprometidos con el desarrollo local, regional y nacional.

4. ESTRATEGIAS

Se considera como una condición previa y necesaria la existencia de voluntad y decisión política, considerando los planes de desarrollo concertados a nivel regional. Se plantea la necesidad de establecer una estrategia general abierta y flexible, que considere unas etapas generales comunes para todas las regiones pero que, al mismo tiempo, permita responder a los distintos ritmos y procesos de cada región. Es así que se plantean una estrategia a desarrollar en cuatro pasos fundamentales:

1. Planificación: elaboración de la ruta metodológica para la construcción del DCR.
2. Participación y concertación con todos los actores educativos, que legitimen el producto final.
3. Implementación a partir de un proceso de acción – reflexión que permita la retroalimentación de la propuesta.
4. Experimentación en todas las instituciones educativas de la región.

5. DECISIONES CLAVES

1. Desarrollar una estrategia para la definición de los roles del MED y los gobiernos regionales que permitan la construcción e implementación del Diseño Curricular Regional.
2. Identificación de nudos críticos que impiden el desarrollo de la política.
3. Designar y facilitar la dedicación de equipos técnicos para trabajar la propuesta con respaldo político para tomar decisiones.
4. Emitir normas que faciliten el movimiento de personal, como profesores innovadores para constituir equipos técnicos y de acompañamiento.
5. Priorizar en la planificación presupuestal del siguiente periodo los recursos necesarios para formular e implementar el currículo regional.
6. Compromiso a oficializar la propuesta curricular una vez culminada su formulación.

F) GESTIÓN EDUCATIVA DESCENTRALIZADA

1. ENUNCIADO DE LA POLÍTICA

Implementación y fortalecimiento de una gestión educativa descentralizada con enfoque territorial y basada en el estudiante.

2. FUNDAMENTACIÓN

El Proyecto Educativo Nacional aspira a lograr al 2021 una gestión descentralizada, democrática, que obtenga resultados y que se financie con equidad. Desde esa visión de cambio, todos los proyectos educativos regionales asumen la gestión descentralizada y participativa como uno de sus objetivos, y al desarrollo de modelos de gestión descentralizados como un lineamiento de política necesario desde un escenario de coordinación intergubernamental, pero que permita ejercer una autonomía regional para el gobierno de las decisiones y la gestión de la política educativa.

En la mayoría de los casos, se explicita la necesidad de que estos modelos de gestión respondan a la institución educativa y sus particularidades, pero, sobre todo, al estudiante, siguiendo con ello el enfoque que plantea la Ley General de Educación y la normativa de la descentralización en relación con la centralidad del sujeto en la acción del Estado.

La normativa de la descentralización también coloca en un lugar primordial del marco institucional a la gestión descentralizada, sobre todo, al respecto de la definición de competencias, la coordinación intergubernamental y el desarrollo de modelos de gestión descentralizada de los servicios públicos. El Decreto Supremo 047-2009 de la Presidencia del Consejo de Ministros enfatiza en la necesidad de que se definan las competencias de cada nivel de gobierno para la gestión de los servicios públicos, dado que ello permitiría implementar el modelo de gestión descentralizada: pasar de un enfoque sectorial a un enfoque territorial de los servicios y la posibilidad de transferir en forma ordenada los recursos, los programas nacionales y el eventual diseño de un sistema de descentralización fiscal adecuado para estimar la necesidad de gasto vinculada a esas competencias.

Esta prioridad se evidenció en los encuentros nacionales de regiones impulsados por el Consejo Nacional de Educación (CNE) desde el 2004, en que las regiones se comprometieron a priorizar en sus políticas educativas los principales aspectos de la gestión descentralizada: la planificación articulada, la mejora en la asignación y la capacidad del gasto, los procesos de reestructuración de las instancias de gestión, los mecanismos de participación ciudadana, así como la generación y el uso de información.

La situación actual de la gestión educativa en las regiones revela que las dinámicas institucionales de las DRE y UGEL, instancias creadas previamente

a la descentralización, no responden a las necesidades de las II.EE., sino que están sobrecargadas por burocracias administrativas y prácticas de gestión tradicional basadas en la lógica sectorial dependiendo del Med y no así con la misma intensidad con el gobierno regional al que pertenecen. Esa dinámica impide que la implementación de las políticas encuentre un respaldo institucional adecuado, simplificado y moderno, lo que redundará finalmente en el aislamiento de las II.EE. para el ejercicio de su autonomía.

La participación ciudadana en la vigilancia y el seguimiento concertado de las políticas educativas a nivel regional encuentra todavía débiles espacios para desarrollarse y pocos mecanismos para efectivizar esa vigilancia y que su voz tenga un correlato en las decisiones de las autoridades. La participación es más consistente y organizada a nivel institucional y comunal, donde el involucramiento de padres de familia, autoridades comunales y los mismos estudiantes en la gestión escolar propicia mejores condiciones para desarrollar la actividad educativa, la inserción de la prioridad educativa en los presupuestos participativos y el desarrollo de estrategias de cogestión.

La superposición de competencias para ejercer las funciones compartidas en educación es uno de los factores más urgentes a resolver en el modelo de gestión descentralizada de la educación. Esa indefinición existente se ve reforzada por la falta de capacidades fortalecidas en los actores para asumir los roles que la descentralización les asigna y para el manejo adecuado de los sistemas de gestión y administración de recursos, lo que ocasiona debilidades a nivel de liderazgo para la gestión institucional, débiles sistemas de supervisión y evaluación de la gestión orientada a resultados, y hasta duplicidad en el gasto efectivo. Así dicho, los sistemas y mecanismos de asignación del gasto no están dirigidos a responder a las prioridades de los gobiernos regionales y locales en el tema educativo. La poca claridad en la definición de las competencias compartidas vinculadas a políticas prioritarias en educación (formación docente, alfabetización, infraestructura) redundará en la escasez de recursos que se transfieren realmente a las instancias subnacionales para el ejercicio de estas funciones y de sus políticas en educación, y su concentración en el nivel central a través de los programas nacionales.

La gestión de las políticas educativas demanda también sostener procesos participativos y democráticos alrededor de las decisiones de gobierno, que fortalezca tanto la práctica transparente de rendición de cuentas por parte de las autoridades como la participación de la comunidad en el acompañamiento y la vigilancia a la gestión. Esta relación Estado-comunidad favorece abordar la educación como un derecho de los pueblos, así como un factor de desarrollo humano y social, y no solo como una relación en que el Estado provee un servicio y el ciudadano se beneficia de él.

En ese sentido, apostar por la implementación de una gestión descentralizada de la educación desde las regiones, y su fortalecimiento a través de la puesta en marcha de modelos y sistemas descentralizados, se sustenta en la convicción de que ello i) permitirá garantizar el derecho a la educación, ii) profundizar el ejercicio de la democracia participativa, iii) contribuir a cerrar las

brechas en el acceso a una educación de calidad (sobre todo en los ámbitos rurales y la población indígena), iv) contribuir a mejorar la calidad del servicio educativo y v) resguardar que la educación que reciben los estudiantes sea pertinente a su contexto, necesidades y visión de desarrollo regional y local.

A nivel nacional, algunos gobiernos regionales (San Martín, Amazonas, La Libertad) vienen impulsando la construcción inicial de sus modelos de gestión planteando esa etapa como un paso previo a la puesta en marcha de la reestructuración y reorganización de sus instancias, canalizando recursos ordinarios y de inversión a esos fines para los siguientes años e implementándolas en dinámicas de cogestión y redes, e involucrando, movilizándolo y comprometiéndolo a la comunidad alrededor de ellas.

3. OBJETIVO

Instituciones educativas orientadas a la formación integral de los estudiantes se constituyen en el centro de la gestión educativa, enmarcadas en modelos de gestión descentralizada, participativa e intersectorial con enfoque territorial y una articulación intergubernamental concertada.

4. ESTRATEGIAS

La estrategia plantea iniciar un proceso de concertación intergubernamental que defina con claridad roles, competencias y recursos en educación, que logre efectivizar la transferencia descentralizada de los programas nacionales y los recursos económicos asociados a estos; y que a partir de ello cada región defina y desarrolle, concertadamente con las municipalidades, modelos de gestión educativa orientados a resultados y centrados en las II.EE., que se concentren en desarrollar y fortalecer las capacidades de los actores para su implementación, y que las políticas educativas sean guiadas programáticamente por planes de mediano plazo en educación que definan metas y responsables concretos de los resultados educativos y del seguimiento de los logros de aprendizaje de niños y niñas.

En resumen, la estrategia se organiza en seis componentes:

1. La concertación intergubernamental para delimitar roles y competencias en educación;
2. La efectivización de la transferencia de los programas nacionales y la descentralización de los recursos;
3. La elaboración e implementación de un plan de mediano plazo en educación que permita poner en marcha el PER con metas claras al 2014, y que se pueda supervisar y evaluar periódicamente;

4. La definición y el desarrollo de un modelo de gestión educativa territorial orientado a fortalecer la autonomía de las II.EE., y donde el GR se ratifica como responsable de la prestación del servicio, en concertación con las municipalidades.
5. El fortalecimiento de un sistema de participación, concertación y vigilancia por parte de la comunidad en la gestión educativa regional y local.

Y un sexto componente transversal a todos ellos:

6. El fortalecimiento de las capacidades para el ejercicio de las funciones concertadas en educación, la mejora de los procesos y sistemas de gestión, y para el desarrollo de los modelos de gestión definidos.

4.1 La concertación intergubernamental para delimitar roles y competencias en educación

Existe un consenso sobre los roles generales de cada nivel de gobierno; sin embargo se ejercen de manera contradictoria porque no se han definido las competencias ni las funciones de cada nivel de gobierno en la práctica, lo que fomenta la superposición y la contradicción en su ejercicio. Esa falta de claridad se expresa en el ejercicio centralizado de las políticas nacionales y en la transferencia de la gestión de las instituciones educativas a las municipalidades distritales, situación que se necesita revertir como punto de partida.

El ejercicio de concertar las funciones compartidas en educación puede darse bajo el conjunto de las siguientes medidas:

- Promover dentro de las regiones el **consenso político en espacios participativos en torno a la delimitación de las competencias compartidas en educación** sobre la base de los roles ya consensuados. Mediante un consenso regional-local buscar acuerdos o delegar funciones que permitan complementariedades en la actuación del gobierno regional y las municipalidades distritales y provinciales.
- Propiciar que el MED culmine el proceso de **elaboración de su ley de organización y funciones**, así como que concierte la matriz de competencias y funciones y las matrices específicas para cada política priorizada.
- **Reestructurar el MED** en su composición organizacional para la gestión educativa mediante una reforma institucional que le permita ejercer su rol rector. Supondrá poner en marcha un proceso de desarrollo de capacidades profesionales y personales para que el MED esté en condiciones de elaborar políticas nacionales, definir estándares de gestión y metas, y brindar asistencia técnica a los gobiernos regionales.

4.2 La efectivización de la transferencia de los programas nacionales y la descentralización de los recursos

Los programas nacionales son expresión de las políticas educativas nacionales, que, en tanto los gobiernos regionales y locales las implementen descentralizadamente, urge transferirlos para que se puedan ejercer con la pertinencia y la contextualización que cada territorio demanda.

Para ello es necesario poner en marcha algunas medidas, como:

- **Diseñar y ejecutar, desde el nivel nacional y en concertación con la ANGR, la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) y las regiones, una estrategia de transferencia gradual y efectiva de los programas nacionales** en educación hacia programas descentralizados, siempre que las regiones certifiquen que cuentan con propuestas técnicas contextualizadas y viables;
- Acompañar la transferencia de los programas y sus recursos, de un **plan de desarrollo de capacidades y asistencia técnica**, a los diferentes actores educativos regionales y locales.
- **Dar lineamientos y orientaciones desde el nivel nacional para que se ejecuten esas prioridades**, entrañadas en los programas transferidos, y se comparta la responsabilidad de asegurar calidad y equidad en su implementación.

4.3 La elaboración e implementación de un plan de mediano plazo en educación que permita poner en marcha el PER con metas claras al 2014, y que se pueda supervisar y evaluar periódicamente

La mayoría de las regiones cuenta ya con un proyecto educativo regional como política educativa, pero también como herramienta de desarrollo educativo regional con visiones y objetivos movilizados de la acción educativa. Sin embargo se corre el riesgo de convertirlos en documentos “muertos” si no logran articularse con la acción concreta y con los procesos de cambio que se dan desde las instituciones educativas. Para ello se requiere pensar en un sistema de planificación que enlace la mirada estratégica, la programática y la operativa. La formulación de un plan programático o un plan de mediano plazo en educación permite orientar y articular el desarrollo de las políticas priorizadas en el PER, y concretarlas a nivel de estrategias, metas, responsables, costos y fuentes de financiamiento, en que todos los actores del territorio están involucrados.

Las medidas que se proponen para este componente son:

- **Constituir un equipo técnico** representado por los diferentes niveles de gobierno, instancias de gestión e instancias de participación que, respaldado por la voluntad política de las autoridades regionales, lidere el proceso de formulación del plan de mediano plazo.

- **Poner en marcha el proceso de formulación del plan**, en que se prioricen políticas articuladas al PER, a los acuerdos de gobernabilidad y a la Agenda Común de Regiones; en que se definan estrategias y lineamientos de política; se tracen metas de proceso y de resultado; sus responsables de acuerdo con las funciones concertadas, y el tiempo y los recursos necesarios para ello.
- **Articular la planificación** concertada a nivel provincial y distrital, así como la planificación operativa de la DRE, las UGEL y las redes educativas de II.EE., al plan de mediano plazo.
- Acompañar el plan de mediano plazo de un **plan de financiamiento** que organice los recursos ordinarios y de inversión que estarían abocados a implementarlo, así como a captar otras fuentes de financiamiento externas, de sociedad civil, sector privado y cooperación internacional.

4.4 La definición y el desarrollo de un modelo de gestión educativa territorial orientado a fortalecer la autonomía de las II.EE., y en que el GR se ratifica como responsable de la prestación del servicio, en concertación con las municipalidades

Como parte de la autonomía de los gobiernos regionales, es necesario que se impulsen desde las regiones procesos de diálogo concertado con los niveles de gobierno provincial y distrital para delimitar y articular las responsabilidades de cada cual en la implementación de las políticas educativas regionales y locales, así como los arreglos institucionales y organizacionales necesarios: un modelo de gestión educativa descentralizado.

Es clave promover la gestión por resultados en las instituciones educativas, de manera que definan sus metas de aprendizaje de acuerdo con los objetivos definidos nacional y regionalmente. Estas metas deben buscar consolidar lo avanzado en segundo grado de primaria e iniciar experiencias innovadoras en los siguientes grados y otros campos del aprendizaje, pero siempre bajo una lógica de orientación al logro.

Las medidas planteadas para este componente de la estrategia son:

- **Formular, con criterio de pertinencia, el modelo de gestión educativa descentralizada de manera articulada y participativa con los actores de la escuela y de todos los niveles descentralizados, respetando** los contextos, las condiciones y las capacidades existentes a nivel local.
- **Promover la oficialización del modelo de gestión** a cargo del gobierno regional, y el diseño de mecanismos, procesos e instrumentos necesarios para su implementación gradual. Una dimensión vital de estas mejoras deben darse a nivel de procedimientos administrativos que aligeren y resuelvan los cuellos de botella de la gestión pedagógica.

- Promover los **acuerdos a modo de alianzas regional-local** que generen el desarrollo de mecanismos de coordinación intergubernamental y articulación intersectorial, en que las decisiones en materia educativa se dialoguen en consensos representativos.
- Definir y desarrollar una **estrategia de fortalecimiento de la autonomía escolar, para mejorar capacidades en las II.EE. y asumir nuevas funciones**, como la gestión del tiempo escolar, la contratación, y evaluación del personal directivo y docente, el manejo de los recursos, etc.
- **Orientar todas las iniciativas** de apoyo, capacitación, asistencia técnica, infraestructura, sistema de incentivos, equipamiento de las instituciones educativas, sea que provengan del gobierno regional, local o nacional, de instituciones de la sociedad civil o cooperación internacional **a los logros que la institución se haya propuesto**. El desarrollo de esas innovaciones se hará en estrategias de interaprendizaje entre instituciones educativas. Las instituciones educativas rendirán cuentas a los padres de familia y a la comunidad local acerca del progreso de los alumnos en esos campos y fortalecerán el rol del Conei.

4.5 El fortalecimiento de un sistema de participación, concertación y vigilancia por parte de la comunidad en la gestión educativa regional y local

El rol de la sociedad civil y la comunidad en el modelo de gestión convenido es de vital importancia: por un lado, porque genera una oportunidad para reactivar agendas de trabajo de los COPARE y COPALES, para lo cual es necesario desarrollar las capacidades, los mecanismos y los procesos para hacer efectivos la vigilancia, el seguimiento y la participación en la gestión educativa regional y local; por otro lado, porque fruto de los acuerdos de gobernabilidad firmados con las nuevas autoridades regionales y locales, debe definirse cómo hará la sociedad civil para seguir aportando a la implementación del PER y hacer seguimiento al cumplimiento de las metas.

Las medidas planteadas para este componente de la estrategia son:

- **Mobilizar y fortalecer los procesos de constitución, reactivación y funcionamiento de los COPARE y COPALES** en las regiones, y definir con claridad sus funciones, mecanismos, procesos de toma de decisiones y composición interna que les permita actuar con representatividad y eficacia.
- **Conducir un proceso de desarrollo de capacidades de las instancias de participación** para conocer los indicadores y las estrategias metodológicas, procedimientos e instrumentos para acompañar, hacer seguimiento y vigilar su actuación desde la planificación operativa y de mediano plazo.
- **Fortalecer los procesos de toma de decisiones** dentro de los COPARE y COPALES, con respecto a los gobiernos regionales y locales, y en articulación con las demandas que vienen desde las redes educativas y los CONEI de las instituciones educativas.

4.6 El fortalecimiento de las capacidades para el ejercicio de las funciones concertadas en educación, la mejora de los procesos y sistemas de gestión, y para el desarrollo de los modelos de gestión definidos

Toda política priorizada, nueva iniciativa o proyecto educativo regional o de inversión debe incluir una estrategia de desarrollo de capacidades antes del arranque de la propuesta y acompañando al proceso. Estos procesos deben estar enmarcados en un plan regional de desarrollo de capacidades. Esta estrategia debe reorientar las capacidades de los funcionarios hacia el ejercicio de los nuevos roles de cada nivel de gobierno e instancia de gestión.

Además de las medidas que ya se han podido abordar en los componentes anteriores, se proponen las siguientes:

- **Formular un plan regional de desarrollo de capacidades en gestión educativa**, articulado al Plan Nacional y Regional de Desarrollo de Capacidades, y orientado a fortalecer las competencias de todos los actores Estado-sociedad civil alrededor de la implementación del PER y del plan de mediano plazo, que cuente con estrategias de capacitación, acompañamiento permanente, especialización académica y pasantías; y que disponga de recursos para su implementación.
- **Definir una política de recursos humanos que vaya de la mano de las demandas y necesidades** de estos procesos de reforma del Estado y permita una carrera de funcionarios públicos regionales basada en el buen desempeño, lo que implica una reforma de la carrera administrativa.
- **Establecer una estrategia de jubilación anticipada** del personal de educación que haya cumplido con sus años de servicio, pero no 65 años de edad y no se encuentren en condiciones de asumir los cambios en la gestión descentralizada de la educación.
- **Probar el ejercicio de las competencias fortalecidas alrededor de ciertos procesos que consideren detonadores y dinamizadores de los proyectos actualmente en ejecución** (el presupuesto por resultados a través del PELA, proyectos de inversión pública, programas educativos, implementación del Diseño Curricular Regional (DCR) y plantear mejorar el tiempo, los recursos y las etapas necesarias para su consecución, así como la modernización y simplificación de sus procedimientos que reduzcan la burocracia, los niveles de corrupción y, sobre todo, faciliten a las II.EE. la toma de decisiones.
- **Implementar mecanismos y sistemas anticorrupción.**

5. DECISIONES CLAVES

Decisiones a nivel nacional

- Convocar a los gobiernos regionales para que inicien el proceso de concertación sobre la matriz de funciones y competencias e instituir un consejo de coordinación intergubernamental representativo y con funciones renovadas para definir la ruta del proceso.
- Establecer un plan de transferencia de los programas nacionales.
- Organizar una estrategia de asistencia técnica a las regiones para la planificación de mediano plazo.

Decisiones a nivel regional

- Garantizar la conducción política del proceso de planificación de mediano plazo que respalde al equipo técnico de planificación a cargo, y asegurar la participación del Copare.
- Asignar recursos para desarrollar capacidades y usar mecanismos como Servir para formar un conjunto de cuadros de alto nivel que conduzcan la educación en la región.
- Priorizar asignación de recursos para implementar el PER en presupuesto participativo.

Anexo - Sustento de las METAS DE LA AGENDA COMÚN

Las metas que se presentan a continuación han sido elaboradas combinando un doble criterio: ser alcanzables pero a la vez desafiar el actual ritmo de logro en el sistema educativo. Cada región, de acuerdo a su contexto adecuará las metas.

Metas al 2016	Línea de Base	Año y fuente	Sustento
Logros en los estudiantes			
1. Elevar a 50% la tasa de estudiantes de segundo grado con nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora (nivel 2 de la ECE).	28,10%	ECE 2010, UMC	El 2007, el porcentaje de estudiantes que lograba el nivel 2 de la ECE en lectura era de 15,9. Al año 2010 este porcentaje se ha elevado en 122%, siendo el uso de la evaluación de aprendizajes y el PELA factores que han contribuido a ello. De no acelerar esta tendencia el 66% de estudiantes tendrán que esperar 15 años para lograr los aprendizajes suficientes en esta área y edad. Este promedio encubre la brecha entre área urbana y rural, ya que como se verá más adelante, en este último caso se ha retrocedido.
2. Elevar a 40% la tasa de estudiantes de segundo grado con nivel de desempeño suficiente en matemática (nivel 2 de la ECE).	13,8%	ECE 2009, UMC	En el caso de matemática, el incremento experimentado del 2007 al 2010 es de 6,5% en el promedio nacional.
3. Reducir al menos en 50% la brecha de los promedios de logros de aprendizaje entre los estudiantes de zonas urbanas y rurales en comprensión lectora.	No disponible aún	ECE 2010, UMC	<p>En este caso, trabajar con el promedio es más robusto que hacerlo con los porcentajes en el nivel 2, puesto que la diferencia es mucho más grande si se ve la distribución completa (que incluye los niveles 1 por debajo del 1).</p> <p>Al momento de elaborar la genda no se cuenta aún con información sobre el promedio en base a los resultados de la ECE 2010. Sin embargo los resultados dan cuenta de un incremento en la brecha urbano-rural:</p> <p>Rural (nivel 2): 7,6%</p> <p>Urbano (nivel 2): 35,5%.</p> <p>Mientras que el nivel de logro en área urbano se ha incrementado en un 6.6% en relación al 2009, en el ámbito rural ha disminuido en 4,0%. Una de las explicaciones es la recategorización como urbanos de un conjunto importante de centros poblados que antes eran ubicados en el área rural.</p>

<p>4. Reducir al menos en 50% la brecha de los promedios de logros de aprendizaje entre los estudiantes de zonas urbanas y rurales en matemática.</p>	<p>No disponible aún</p>	<p>ECE 2010, UMC</p>	<p>En este caso, trabajar con el promedio es más robusto que hacerlo con los porcentajes en el nivel 2, puesto que la diferencia es mucho más grande si se ve la distribución completa (que incluye los niveles 1 y por debajo del 1)</p> <p>Rural (nivel 2): 5,8%</p> <p>Urbano: 16,4%</p> <p>A diferencia de comunicación en el área de matemática no hay avance ni en el área urbana ni en el área rural.</p>
<p>5. Elevar a 25% la tasa de niños indígenas de 4º grado con nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora en su lengua materna indígena y en castellano como segunda lengua, (Nivel 2 de la ECE-EIB).</p>	<p>% en L1: Aimara 1,0% Quechua 6,9% Awajun 4,9% Shipibo 4,8%</p> <p>% en L2: 11,6%</p>	<p>ECE 2010, UMC</p>	<p>En relación a la ECE 2008 awajun, shipibo y quechua (Cusco-Collao) han tenido un ligero incremento mientras que aimara no. En el promedio de castellano como segunda lengua ha habido una disminución de 2 puntos porcentuales.</p> <p>Una política agresiva de ampliación de niños atendidos en escuelas EIB debiera permitir que estos niños alcancen los aprendizajes esperados, al menos en cuarto grado de primaria.</p>

*Impreso en los Talleres gráficos
de Raúl Peña SAC.
Telf.: 261 5621 261-5624
E-mail: raulpeliz@gmail.com*

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de:



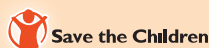
Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica
Financiado por el apoyo financiero del Gobierno de Canadá a través de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI)



Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

PERU

SUMA

