



USAID | **PERU** | **SUMA**
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA



***La Escuela Intercultural Bilingüe.
Aportes para garantizar un servicio
de EIB de calidad***

*Elena Burga, Liliam Hidalgo y Lucy
Trapnell*

USAID **50** ANIVERSARIO

Serie Insumos para el Diálogo

La serie *Insumos para el Diálogo* tiene el propósito de inspirar nuevas ideas y prácticas para fortalecer la gestión descentralizada y participativa de la educación en el Perú y mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente de las poblaciones menos favorecidas. Pone a disposición de sus lectores, estudios de casos sobre experiencias emprendidas en otros países y en el Perú con evidencias de buenos resultados, así como análisis de las políticas implementadas a nivel nacional y regional para fortalecer capacidades de gestión educativa y promover el desarrollo profesional de los docentes.

© 2012, Family Health International
Proyecto USAID / PERU / SUMA
Av. Las Artes Norte 617, Lima, Perú

El Proyecto SUMA es una iniciativa de la **Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID/PERU)** que busca contribuir a la mejora de la calidad de la educación básica en las áreas menos favorecidas del Perú. Para ello, apoya los esfuerzos del Ministerio de Educación, a la vez que ofrece asistencia técnica a los gobiernos regionales para lograr una gestión descentralizada y participativa y mejorar la calidad de la enseñanza.

Las opiniones vertidas en esta publicación no necesariamente reflejan los puntos de vista de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID/PERU) o del Gobierno de los Estados Unidos.

El contenido de este documento, en cualquiera de sus presentaciones —impreso o *e-book* en la biblioteca y web de la institución— puede ser reproducido libremente, siempre y cuando se cite la fuente.

Jefa del Proyecto

Cecilia Ramírez

Coordinador de Calidad de la Docencia

Eduardo León

Autores

Elena Burga, Liliam Hidalgo y Lucy Trapnell

Corrección de estilo

José Luis Carrillo M.

Diagramación

Carmen Inga C., Ediciones Nova Print

Fotografía

Grupo de estudiantes – acompañamiento en Ayacucho

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2012-13890

Índice

Introducción	5
1. PRIMERA PARTE: LA ESCUELA EIB	6
1.1. Visión	6
1.2. Supuestos y enfoque	7
1.3. Situación	8
1.3.1. Cobertura	8
1.3.2. La formación docente inicial en la especialidad EIB	8
1.3.3. La formación en servicio	10
1.3.4. Currículos regionales, por pueblos y por cuencas	10
1.3.5. Normalización de lenguas	11
1.3.6. Materiales	12
1.4. Definiendo las características de una escuela EIB. Matriz de indicadores y condiciones	12
2. SEGUNDA PARTE: RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS	18
2.1. El marco de las políticas	18
2.2. Políticas para la atención de una institución educativa que desarrolla la EIB	19
COMISIÓN AD HOC DE EIB DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN	29
Bibliografía	30

Presentación

La propuesta que presentamos tiene su punto de partida en un interesante proceso de diálogo desarrollado entre la anterior gestión del Ministerio de Educación (2006 -2011) y USAID/PERÚ/SUMA en el marco de la asistencia técnica que implementamos. Con el modesto, pero importante propósito de definir los criterios para identificar qué escuelas debían ofrecer un servicio de educación bilingüe intercultural, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y USAID/PERÚ/SUMA iniciaron intercambios de opinión sobre el tema, siendo convocada, más adelante, la Oficina de Planificación Estratégica; conformándose de esta manera la Comisión Ad hoc de EIB del Ministerio de Educación.

Sin lugar a dudas, la participación de las unidades para la Medición de la Calidad, de Planificación y de Estadísticas, que conforman la Oficina de Planificación Estratégica, contribuyó a generar un debate en el que de manera inusual, el tema de la Educación Intercultural Bilingüe, era discutido más allá de las direcciones propiamente pedagógicas del MINEDU. Esto permitió construir argumentos cada vez más sólidos y persuasivos por parte de quienes estaban acostumbrados a discutir sobre la EIB, solamente entre convencidos. De allí que los criterios que se acordaron fueron aceptados sin dudas. Y aunque no se incluyó el criterio de territorialidad, en la norma de orientaciones para el inicio del año 2011, aparecieron los criterios consensuados.

El trabajo sobre los criterios evolucionó, casi naturalmente, hacia otros que se relacionaban con lo que significaba dar un servicio de calidad EIB y es así que la comisión se propone discutir sobre políticas que eran necesarias para generar las condiciones que asegurasen que las escuelas EIB puedan ofrecer, realmente, el tipo de educación que se espera de ellas.

En el curso de algunos meses del 2011, la comisión EIB generó una matriz sobre las características de las escuelas EIB y las posibles políticas que se requerirían para su adecuada implementación; matriz que se constituyó en la base inicial del documento que hoy compartimos con ustedes y que fue elaborado por tres profesionales de reconocida trayectoria en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe

En efecto, Liliam Hidalgo, Lucy Trapnell y Elena Burga son tres educadoras con amplia experiencia y compromiso con la educación de los pueblos indígenas del Perú. Su esfuerzo se ha centrado en presentarnos, desde distintos ángulos, la situación de la Educación Intercultural Bilingüe así como precisar y profundizar en las recomendaciones de política que son fundamentales para impulsarla.

Con esta publicación, y en el actual contexto de debates que impulsa la actual Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, USAID/PERÚ/SUMA pone al alcance de las personas interesadas esta contribución que pretende aportar al diálogo y a la construcción de propuestas.

Introducción

Este documento, encargado por USAID/PERÚ/SUMA, contiene propuestas técnicas y medidas de política para el mejoramiento de la calidad del servicio de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para arribar a tales propuestas y medidas se ha partido de precisar las características de una escuela que ofrece un servicio de EIB de calidad.

Existe en el Perú una gran dificultad para identificar cuáles son las escuelas que se deben considerar de EIB y qué debe ofrecer este servicio. Al respecto, es necesario señalar que la Resolución Directoral 1289, emitida por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), identifica como institución educativa (IE) EIB a aquella que cumple con tres criterios: cultural, lingüístico y autoadscripción. Según el criterio cultural, la IE se ubica en un contexto que corresponde a una matriz cultural andina, amazónica o costeña enraizada en culturas originarias. El criterio lingüístico exige la existencia de estudiantes que hablen la lengua originaria en diversos grados de bilingüismo, mientras que el de autoadscripción reconoce la solicitud de comunidades donde se están dando procesos de revitalización de la lengua y la cultura y que deciden recibir una educación bilingüe.

La definición de las características que debe reunir una institución educativa que ofrece un servicio de EIB es indispensable en la medida en que se ha encontrado un conjunto de imprecisiones que impiden ver qué está pasando realmente en el campo de esta modalidad educativa. Hasta el momento, el criterio oficial para definirla ha sido la presencia de un maestro que alguna vez haya sido capacitado para enseñar según el enfoque de EIB, y en algunos casos ha bastado con tener estudiantes campesinos o indígenas. De ahí que urge conocer con exactitud cuántos niños, niñas y adolescentes requieren de una Educación Intercultural Bilingüe y cuántos en efecto la están recibiendo.

Esta situación presenta dificultades que responden a la escasa y contradictoria información relativa a la cantidad

exacta de escuelas de EIB que existen y al uso de insuficientes criterios por el Censo Nacional para caracterizar a la población indígena.¹ Una definición consensuada ayudará a definir políticas de capacitación y evaluación de docentes, así como a la elaboración de materiales que respondan a la diversidad lingüística y cultural del país. Del mismo modo, permitirá que Estado, sociedad, docentes, familias y estudiantes desarrollen todas aquellas medidas de planificación, implementación, evaluación y vigilancia que aseguren que este servicio sea de calidad. He ahí el sentido de este documento.

Es preciso indicar que al momento de definir los criterios para la selección de las instituciones educativas de EIB (II.EE.-EIB) que participarían en la evaluación censal, la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (UMC-MINEDU) constató lo siguiente:

- a. "No existe una definición consensual de las IE que desarrollan el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EIB).
- b. "La cantidad de las IE EIB varía según la fuente de información que se utilice (información proporcionada por el Censo Escolar, por la DEIB, por la UGEL [Unidad de Gestión Educativa Local], por las propias IE, entre otros), y de año en año.
- c. "No existe información sobre las IE que desarrollan el Programa de EIB a lo largo del nivel primario y de manera sostenida" (Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010-ECE 2010. Cuarto grado de Primaria en IE-EIB, 2011).

En vista de que es el propósito de este documento ayudar a orientar la gestión educativa de las autoridades nacionales y regionales, el trabajo contiene las características, indicadores y condiciones que debe tener una institución educativa de EIB en los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR), además de un conjunto de políticas y medidas necesarias para garantizar que todas las escuelas así definidas logren alcanzar las características señaladas con el fin de poder brindar un servicio de calidad. Esta propuesta ha tomado

1 Consejo Nacional de Educación (2011). *Agenda común de política para el quinquenio 2011-2016*. Lima: CNE.

como insumo central el trabajo realizado por USAID/PERÚ/SUMA con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y la Oficina de Planificación Estratégica del MINEDU durante el año 2010.

El documento está organizado en dos partes. En la primera se presenta la visión de qué es una escuela EIB entendida en términos del *deber ser*, es decir, aquella a la cual tienen derecho los niños, niñas y adolescentes indígenas, y que debería guiar las estrategias de intervención del Ministerio de Educación, de los gobiernos regionales y de las Direcciones Regionales de Educación, así como de diversas entidades que trabajan por una EIB de calidad. En esta parte también se incluye una matriz de tres columnas: la primera plantea los grandes rasgos (a manera de elementos) que definen una escuela de inicial, primaria o secundaria que implementa una EIB. La segunda presenta los indicadores en relación con los rasgos identificados y responde a la pregunta: ¿cómo puedo saber si efectivamente una IE posee este rasgo? Y la tercera muestra las condiciones que se requieren para que el indicador se cumpla. Al interior, la matriz está organizada en torno a cuatro componentes fundamentales: i) currículo, ii) materiales, iii) gestión escolar y iv) docentes. Este último, a su vez, desarrolla tres subtemas: cultura local e interculturalidad, escuela multigrado, y dominio y tratamiento de lenguas.

Se debe precisar que la citada matriz solo presenta los elementos propios e intrínsecos a una escuela EIB, y no considera aquellos otros que toda escuela innovadora e inclusiva debe tener. Por ejemplo, no incorpora, pero está implícito, que debe atender a las niñas y niños indígenas con discapacidad y con problemas de aprendizaje; o que debe también trabajar el autogobierno, el enfoque ambiental y de género, entre otras innovaciones que son parte de cualquier escuela de calidad.

Es importante señalar que el proceso de aproximación de una institución educativa a las características aquí señaladas supone la atención a condiciones básicas (infraestructura adecuada, servicios básicos: agua, luz y desagüe), para todas las escuelas (EIB y no EIB), el fortalecimiento de factores de calidad (maestros calificados, materiales, etcétera), un conjunto de decisiones y cambios en procesos claves (por ejemplo, el modelo de gestión educativa a nivel local), y el cumplimiento de las

leyes (selección de maestros, participación comunitaria). Es decir, se requiere ubicar la propuesta en el marco de un conjunto de cambios que involucran al sistema educativo en general (más allá de la EIB).

La segunda parte del documento presenta propuestas de política con medidas de corto, mediano y largo plazo que deben ser implementadas para garantizar una aproximación a la escuela EIB que queremos y para garantizar que el Estado cumpla con ofrecer un servicio EIB de calidad. Las políticas, en la medida en que pretenden aportar prioritariamente en este proceso de definición, corresponden a los cuatro grandes temas que se presentan en la matriz.

Este documento está dirigido sobre todo a autoridades y funcionarios, a quienes quiere ayudar en la toma de decisiones a favor de la EIB, pero puede también ser un referente para la institución educativa en la búsqueda de su propia aproximación a una escuela EIB de calidad.

Primera parte: la escuela EIB

1.1 VISIÓN

En este documento se define a una escuela que implementa una Educación Intercultural Bilingüe como aquella donde estudian niños, niñas y adolescentes indígenas que logran óptimos niveles de aprendizaje gracias, primero, al desarrollo de un currículo con enfoque intercultural que tiene como componentes conocimientos y valores de la cultura local y de otras culturas, y, segundo, a que cuenta con materiales educativos pertinentes en lengua originaria y castellano. En esa escuela trabajan docentes formados en la especialidad de EIB (con formación inicial o en servicio), quienes son hablantes fluidos de la lengua indígena y el castellano y utilizan ambas lenguas en la conducción de los procesos de aprendizaje y como objetos de estudio.²

Asimismo, en una institución educativa EIB la organización comunal, los padres y madres de familia y los docentes gestionan el trabajo institucional de manera concertada y participan en los procesos de aprendizaje.

² Esta propuesta recoge algunos aspectos de la definición planteada en las mesas de trabajo organizadas por el Grupo Impulsor de la Educación en Áreas Rurales (GIEAR) en noviembre del 2009.

Es útil precisar que niños indígenas y no indígenas pueden estudiar en una institución educativa EIB, tal como sucede actualmente en muchas regiones del país, y que los niños indígenas pueden tener la lengua originaria como primera o como segunda lengua.

Esta definición se inserta en una perspectiva más amplia de IE EIB como aquella donde existe un proceso deliberado de afirmación de la identidad —ligada al proceso de recuperación de la matriz cultural propia— y de empoderamiento —asociada al desarrollo de una autoconciencia ciudadana y étnica enraizada en el ejercicio de derechos y en la crítica a las condiciones que los restringen—. Una escuela donde se reconoce la existencia de otras formas de pensar, vivir y sentir, tan valiosas como la nuestra. Una escuela, también, en la que se hace un esfuerzo por superar situaciones de discriminación y racismo y donde se ejerce el derecho de comunicarse y aprender en la lengua materna y en la segunda lengua, siendo una de ellas una lengua originaria. Todo esto es parte de una visión de escuela que opta por un ejercicio más democrático del poder.

1.2 SUPUESTOS Y ENFOQUE

La EIB se sustenta en el reconocimiento del carácter pluricultural y multilingüe de nuestro país, y en el derecho que tiene todo ser humano a recibir una educación en su lengua y a partir de los referentes de su cultura. La EIB se ampara en un marco legal nacional e internacional que reconoce este derecho (Constitución Política del Perú, Ley General de Educación, Convenio 169 de la OIT, Declaración de Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas). Los niños, niñas y adolescentes indígenas son los sujetos de este derecho, que se extiende desde la educación inicial hasta la culminación de la educación secundaria, como precisan los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú.

Esta modalidad educativa se basa en un enfoque de educación de calidad y pertinencia, orientado a que los estudiantes indígenas alcancen los aprendizajes previstos en todas las áreas para todos los niños y niñas del país, de tal manera que puedan desenvolverse en su medio y en otros escenarios socioculturales y lingüísticos, sin que ello suponga renunciar a sus propios referentes culturales.

Investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo demuestran que los niños y niñas que estudian

en su lengua materna desarrollan capacidades para leer y escribir de manera eficiente, entender conceptos matemáticos y desarrollar altos niveles de competencia académica, en contraste con aquellos que desarrollan sus estudios en una segunda lengua. Esto tiene mucho que ver con el número de años que requieren los estudiantes para lograr un conocimiento tal de la segunda lengua que les permita utilizarla como medio de instrucción de aprendizajes (Cummins 1981). De igual manera, como se señala en los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural: “Existen suficientes evidencias que dan fe de que uno se apropia mejor y de manera más eficiente de un segundo idioma cuando este aprendizaje se sustenta en el uso eficiente y consciente de su lengua materna. Vale decir, a mejor manejo de la lengua materna, mejores posibilidades de éxito en la adquisición de una segunda lengua” (MINEDU-DINEBI 2002: 7).

La educación bilingüe en el Perú se sustenta en el modelo de mantenimiento y desarrollo. Este modelo, que se opone al de transición, vigente hasta mediados de la década de 1980, busca consolidar el manejo de la primera lengua de los estudiantes a la vez que propicia el aprendizaje de una segunda lengua a lo largo de toda su formación básica regular (inicial, primaria y secundaria).

La marginación histórica de la que han sido objeto las poblaciones indígenas requiere ser revertida con políticas de equidad. Los procesos educativos en los que la uniformidad era la norma deben dar paso a procesos de valoración y tratamiento efectivo de la diversidad. Una política del reconocimiento a través de lo educativo se convierte en acto de justicia y de búsqueda de una convivencia sana en el país. El aprendizaje en la primera lengua fortalece la autoestima y la identidad de los niños y niñas y favorece su participación activa en su formación, en un proceso que reafirma en el mediano y largo plazo una ciudadanía plena.

Las políticas de equidad no deben verse solo desde lo educativo; las intervenciones en EIB exigen políticas culturales y lingüísticas específicas que constituyan un soporte. En ese sentido, es preciso impulsar programas de investigación que permitan actualizar el conocimiento acumulado en relación con diversos pueblos indígenas, especialmente aquellos cuyas lenguas y culturas están en peligro de extinción. Estos programas de investigación deben ser impulsados por el Estado en alianza con instituciones académicas (nacionales y extranjeras) y con organismos de cooperación y multilaterales.

1.3 SITUACIÓN

1.3.1 Cobertura

En el Perú se hablan alrededor de 43 lenguas indígenas andinas y amazónicas, agrupadas en 19 familias lingüísticas (Pozzi Escot 1998). Según la legislación vigente, los estudiantes de estos pueblos tienen el derecho a recibir una educación intercultural bilingüe. Esto, en la práctica, no sucede con frecuencia.

En una presentación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del MINEDU ante la Comisión Especial Multipartidaria del Congreso, se daba cuenta de que en el año 2008 existían 9.550 instituciones educativas EIB que atendían a 757.230 estudiantes de inicial y primaria con 26.193 docentes. De acuerdo con estas cifras, ello representaba el 54,37% de los educandos del nivel de primaria que se ubican en zonas rurales y vernáculo-hablantes, y el 31,87% del nivel inicial. De las instituciones de secundaria, solo el 1,49% eran atendidas con programas de EIB.³ Según una aclaración realizada durante esa misma presentación, los programas de EIB de secundaria solo incluían la lengua originaria en el área de Comunicación Integral.

Sin embargo, estas cifras deben ser tomadas con mucho cuidado, ya que las instituciones educativas mencionadas son aquellas que tienen estudiantes indígenas matriculados, o que están en una comunidad indígena o campesina pero no necesariamente son atendidas por el Estado ni cuentan con todos los otros componentes que definen a una escuela EIB. Son precisamente estas instituciones, y muchas otras más, las que deberían desarrollar una educación intercultural bilingüe, pero esto no implica que necesariamente lo estén haciendo.

El tratamiento de la EIB en el Perú es particularmente complejo, por la variedad de contextos sociolingüísticos. Como se señala en los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural:

En las sociedades indígenas y campesinas peruanas, por lo general, los niños y niñas llegan a la escuela en posesión de una lengua distinta al castellano y, a veces, también con un cono-

cimiento incipiente del castellano. Otros niños y niñas hablan una variedad del castellano diferente de la estándar, ya sea en condición de bilingües o de monolingües castellano-hablantes. También hay niños y niñas que poseen únicamente un conocimiento incipiente de la lengua indígena ancestral de la comunidad a la que pertenecen, así como otros que, por razones diversas y siendo peruanos, son bilingües de castellano y una lengua extranjera. De ahí que, en cada uno de estos casos, se requiera un tratamiento educativo acorde con esa condición (MINEDU-DINEBI 2002: 5).

1.3.2 La formación docente inicial en la especialidad EIB

Muchas instituciones educativas de EIB solo cuentan con un docente que maneja la lengua y la cultura, y éste por lo general se ubica en los grados inferiores. Algunas tienen dos, y ocasionalmente se puede encontrar instituciones educativas en las que todo el personal es calificado como bilingüe.⁴ Sin embargo, tampoco es claro qué se entiende por maestro bilingüe. Por lo común, todo maestro indígena es considerado bilingüe, sin que importe si habla o no la lengua de su pueblo. Por ello no es raro encontrar a maestros bilingües que tienen competencias muy poco desarrolladas en la lengua originaria o que simplemente no la entienden. También es posible toparse con maestros bilingües que hablan lenguas indígenas distintas de las que conocen sus estudiantes. Finalmente, está asimismo el caso de maestros bilingües que dominan la lengua originaria pero la usan de manera muy limitada en la escuela, sea para cumplir con dos horas de clases de lengua indígena a la semana, sea para reforzar algunos temas previamente presentados en castellano.

Muchos de estos docentes no han tenido la oportunidad de seguir estudios de formación en la especialidad que les permitan llevar la educación intercultural bilingüe a la práctica, ayudar a sus estudiantes a desarrollar capacidades orales y escritas en dos lenguas y utilizarlas como medio para construir aprendizajes. Sin embargo,

3 Transcripción de la presentación del señor Heriberto Bustos, director de la DIGEIBIR, a la Comisión Especial Multipartidaria responsable de evaluar y recomendar lineamientos y políticas para solucionar la problemática de los pueblos indígenas amazónicos. 21 de julio del 2008. Segunda legislatura ordinaria del 2008.

4 La mayoría de instituciones educativas bilingües son multigrado y sus maestros atienden a dos o más grados.

es necesario aclarar que no todos los educadores con formación en la especialidad trabajan con un enfoque intercultural bilingüe. Sus opciones dependen mucho de sus ideas y actitudes respecto a la lengua y la cultura originaria, y de sus visiones del papel que deben asumir como docentes, las cuales están muy influenciadas por sus historias personales. También entran en juego los contextos sociales en los que trabajan y los procesos de formación inicial y en servicio a los cuales han tenido acceso.

En el Perú nunca ha existido un plan orientado a asegurar la oferta de maestros formados para desarrollar la EIB en los distintos pueblos indígenas del país. Lo poco que se ha avanzado desde mediados de la década de 1980 ha sido gracias al interés y motivación de algunos funcionarios de las sucesivas dependencias responsables de la educación intercultural bilingüe, de organizaciones indígenas y de la cooperación internacional.

En el año 2007 se promulgó el DS 06-2007-ED, que norma el proceso de admisión a los institutos superiores pedagógicos públicos y privados, a las escuelas superiores de formación artística y a los institutos superiores que preparan en carreras docentes y que, entre otras cosas, establece la nota 14 como nota mínima aprobatoria. Esta medida se tomó con el fin de asegurar el ingreso de alumnos con un buen nivel de formación y un perfil adecuado para estas carreras. Su aplicación, sin embargo, trajo como consecuencia la reducción significativa de estudiantes que lograron ingresar a los ISP a nivel nacional, y, en el caso particular de la especialidad bilingüe intercultural, limitó de manera drástica el ingreso a estos centros de formación y amplió la gran brecha que ya existía entre la oferta y la demanda de docentes EIB en muchos pueblos indígenas.

Al analizar los resultados de los exámenes de ingreso se aprecia que entre los años 2007 y 2009 solo 16 postulantes a diferentes institutos superiores pedagógicos de la región andina lograron superar la evaluación en

dos etapas establecida por el MINEDU. Sin embargo, ninguno de ellos pudo abrir una sección para la especialidad de EIB, debido a que el DS 012-2007-ED fija en cinco el número mínimo de ingresantes exigido para poder hacerlo.

En el 2010, 60 postulantes de la región andina y tan solo 6 de la Amazonía lograron ingresar a la especialidad de EIB. En el 2011 ingresaron 127 de los 482 postulantes a esta carrera, y 372 quedaron aptos para un proceso de nivelación académica de ocho meses, al cabo del cual podrán ingresar a la especialidad si logran superar la nota 14.⁵

Además de atender contra los derechos de jóvenes de los pueblos originarios a formarse como docentes, el DS 06-2007-ED ha generado un significativo recorte de los institutos que brindan la especialidad de EIB. De los 14 IESP (sobre un total de 396 entre estatales y privados) que ofrecían la especialidad de EIB en la zona andina y amazónica en el 2006, en el 2011 solo nueve tienen el número mínimo de estudiantes requeridos para poder abrir una sección (véase el cuadro 1).⁶

Esta realidad no impide ser conscientes de las deficiencias de varios IESP en relación con el servicio de formación que brindan. Y, en ese sentido, será necesaria una evaluación que permita identificar qué instituciones brindan un buen servicio y cuáles no, cuáles pueden pasar al proceso de repotenciación y cuáles, definitivamente, no tienen condiciones ni potencial para continuar formando docentes.

Es importante mencionar que la formación docente en EIB está fundamentalmente orientada a la primaria, y que, en los últimos años, algunos IESP y universidades han creado la especialidad de educación inicial EIB. De ahí que se hace necesario proyectar la formación docente en la especialidad de secundaria intercultural bilingüe.

1.3.3 La formación en servicio

5 La Resolución Ministerial 0184-2011-ED, del 13 de mayo del 2011, modifica algunos de los numerales de la Resolución Ministerial 0408-2010-ED, que norma la organización, ejecución y evaluación del proceso de admisión a los Institutos y Escuelas de Educación Superior en las carreras de formación docente, y dispone que al término de la nivelación académica se considerará como calificativo mínimo aprobatorio a la nota once (11), únicamente cuando el postulante sea residente en una zona rural, haya culminado la educación básica en una zona rural y se presente al proceso de admisión convocado por los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos ubicados en zonas rurales.

6 En el caso del IESP Nuestra Señora de Lourdes, el número de estudiantes se eleva a nueve en la especialidad de EIB inicial y seis en la de EIB primaria con la inclusión de los alumnos que desarrollaron el curso de nivelación.

Cuadro 1
Resultados finales del proceso de admisión 2011 a instituciones de formación docente con carreras de EIB

Región	Institución	Carreras	Ingresantes
Ayacucho	Filiberto García Cuéllar	Inicial EIB	27
		Primaria EIB	8
	Nuestra Señora de Lourdes José Salvador Caverro Ovalle Benigno Ayala Esquivel	Inicial EIB	3
		Primaria EIB	4
Huancavelica	Huancavelica	Primaria EIB	21
		Primaria EIB	1
Moquegua	Alianza Ichuña Bélgica	Inicial EIB	7
		Primaria EIB	8
Loreto	Loreto Monseñor Elías Olazar	Primaria EIB	6
		Inicial EIB	8
San Martín	Lamas	Primaria EIB	7
Pasco	Fray Ángel José Azagra Murillo	Primaria EIB	5
Puno	Cenit Galeaza	Primaria EIB	6
Cusco	Túpac Amaru Tinta Gregoria Santos	Primaria EIB	3
		Primaria EIB	7
Ucayali	Bilingüe de Yarinacocha	Primaria EIB	3
		Primaria EIB	1

Aun cuando el 46% de profesores de las escuelas denominadas de EIB carecen de formación en esta especialidad, según información proporcionada por la Defensoría del Pueblo, no existe un plan de capacitación que los prepare para abordar el trabajo en EIB. La DEIB señala que, entre los años 2007 y 2010, 16.645 maestros que trabajan en el ámbito de instituciones educativas EIB han sido capacitados. Sin embargo, como anotan Trapnell y Zavala (2009: 103): “Hasta el año 2007, la instancia responsable de la educación intercultural bilingüe del MINEDU diseñaba y organizaba la implementación de los procesos de capacitación a través de la selección de entes ejecutores interesados en desarrollar este trabajo”.

A partir del año 2007 la capacitación se ha estandarizado y homogeneizado con el desarrollo del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), que está bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), que, a su vez, depende de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del MINEDU (DINESUTP). En esta nueva modalidad de capacitación, los cursos y actividades que se imparten a los docentes que trabajan en escuelas de EIB siguen el modelo de capacitación para el nivel primario y secundario de la

EBR. Esta propuesta tiene que revisar su concepción, diseño e implementación; además de su débil compromiso con la EIB.

1.3.4 Currículos regionales, por pueblos y por cuencas

En el Perú existe un Diseño Curricular Nacional (DCN) que orienta la educación en todo el país y precisa de manera detallada el enfoque educativo, los fundamentos y los propósitos de la educación, las áreas curriculares, los lineamientos de diversificación y de evaluación de los aprendizajes, el plan de estudios, así como las horas de libre disponibilidad. Contiene también los programas curriculares por nivel educativo (inicial, primaria y secundaria) en los cuales están los conocimientos, capacidades y actitudes que los estudiantes deben lograr.

Su aplicación acrítica ha generado el desarrollo de propuestas curriculares poco pertinentes a los diversos contextos en los que se desarrolla el trabajo educativo y que se implementen procesos de aprendizaje que no logran responder a las demandas educativas locales ni regionales, ni reflejan la diversidad sociocultural y lingüística del país.

En busca de una mayor pertinencia, los Proyectos Educativos Regionales (PER) construidos en los últimos años consideran la elaboración de currículos regionales. Actualmente se cuenta con el Currículo Regional de Puno, San Martín y Junín, y varias regiones más están en proceso de elaboración de sus propios currículos. Además del esfuerzo por diseñar currículos regionales, algunas organizaciones han elaborado lineamientos curriculares para los niveles de educación primaria e inicial. Muchos docentes amazónicos utilizan el Programa Curricular Diversificado para la Amazonía Peruana elaborado por FORMABIAP a inicios de la década de 1990. Varios maestros y maestras kichwa del Napo y kukama de la Reserva Pacaya Samiría usan los lineamientos

curriculares contextualizados elaborados por FORMABIAP para esa zona. Este Programa, además, ha elaborado lineamientos curriculares para la educación inicial para los pueblos kukama y tikuna. Estos dos últimos currículos, así como el Currículo Regional de Puno, han tomado distancia frente a la estructura del DCN y son alternativas que responden más a los enfoques de la población.

1.3.5 Normalización de lenguas

En el cuadro 2 se presenta la situación de las lenguas con respecto al proceso de normalización.

Cuadro 2
Situación de las lenguas y normalización

Res. Ministerial MINEDU	Con alfabeto aprobado		Con alfabetos en proceso de consenso	Sin alfabetos consensuados
	Res. Directoral MINEDU	Con acta de alfabeto consensuado		
Quechua	Harambktu	Cashinahua	Caquinte	Culina
Aimara	Ese' eja	Wampis	Mochica	Bora
	Shipibo			Huitoto
	Asháninka			Achuar
	Yine			Amahuaca
	Kakataibo			Capanahua
	Matsigenka			Mayoruna
	Kandozi Chapra			Yaminahua
	Awajún			Yagua
	Jaqaru			Urarina
	Shawi			Tikuna
	Nomatsiguenga			Secoya
	Yanesha			Sharanahua
				Iñapari
				Resígaro
				Orejón
				Omagua
				Arabela
				Iquito
				Taushiro
				Munichi
				Cholón
				Ocaína
				Cocama Cocamilla
				Jebero
				Chamicuro
				Remo
				Isconahua
				Moronahua
				Caquí

Fuente: Documento Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDU.

1.3.6 Materiales

Se cuenta con un conjunto de materiales que, a pesar de haber sido elaborados por el MINEDU y por diferentes programas de EIB, no cubren todas las lenguas ni todas las áreas, grados y niveles del sistema educativo.

Actualmente existe material confeccionado para las siguientes variedades del quechua: Chanca Cusco Collao, Yaru Huanca Incahuasi, San Martín Cajamarca Áncash, para el Jaqaru y Aimara y para 16 lenguas amazónicas: machiguenga, wampis, candoshi, kakataibo, asháninka, matsés, achuar, awajún, shipibo, bora, tikuna, harakmbut, shawi, yine, nomatsiguenga y ese' eja. La mayoría de estos materiales han sido preparados para el Área de Comunicación Integral y para los dos primeros grados de primaria. Existen textos para Matemática en algunas lenguas, y se ha avanzado en la producción de material de castellano como segunda lengua.

Para la educación inicial hay ahora cuentos en awajún y cartillas interactivas en esta misma lengua, así como en quechua y aimara, producidos por el programa MATE-BITE del MINEDU. La producción de materiales de la DEIB está a cargo de 23 equipos regionales o macrorregionales que trabajan con las siguientes lenguas: quechua Chanca, quechua Huanca, quechua Yaru, quechua San Martín, quechua Cusco Collao, quechua Cajamarca, quechua Inkawasi Cañaris, quechua Áncash, aimara, jaqaru, asháninka, awajún, shipibo-konibo, harakmbut, ese' eja, yanasha nomatsiguenga, yine, kandozi-chapra, kakataibo, shawi, machiguenga y cashinaua.

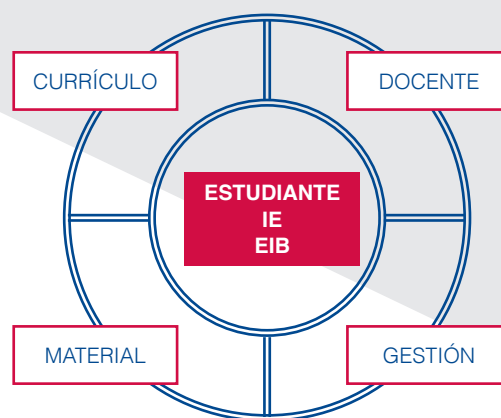
1.4 DEFINIENDO LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA DE EIB

De manera general, se han identificado —como se indicó al inicio— cuatro componentes fundamentales alrededor de los cuales es posible caracterizar como intercultural bilingüe a una institución educativa: (i) currículo, (ii) materiales, (iii) gestión escolar y (iv) docentes, dado que éstos inciden significativamente en la configuración de cualquier institución educativa.

A pesar de que en este documento están organizados por separado y secuencialmente, en la realidad estos elementos deben estar articulados de manera sinérgica con el fin de tener un impacto en la calidad del servicio y en los logros de aprendizajes de los estudiantes de estas escuelas.

La propuesta está centrada en la IE y no abarca instancias intermedias (figura 1); éstas deberán ser urgentemente pensadas también desde una perspectiva intercultural y bilingüe, probablemente desde otras instancias y con propuestas complementarias a ésta (cuadro 3).

Figura 1
Componentes fundamentales de una EIB



Características de una institución educativa que implementa la EIB Matriz de indicadores y condiciones

Currículo	Indicadores	Condiciones
<p>Desarrolla un currículo con enfoque intercultural y bilingüe, cuyos componentes centrales son los conocimientos, la lengua y los valores de la cultura indígena local y de otras culturas.</p>	<p>El currículo de la IE considera la lengua, la historia, los conocimientos y los valores de la cultura local, así como los de otras culturas.</p> <p>El currículo de la IE considera los aprendizajes básicos previstos para todos los estudiantes de la EBR del país, así como aquellos de la cultura local de los estudiantes.</p> <p>El currículo de la IE cuenta con una propuesta de tratamiento de lenguas que favorece el bilingüismo aditivo y que se sustenta en un diagnóstico socio- y psicolingüístico.</p> <p>El currículo de la IE presenta ejes curriculares, áreas o componentes y contenidos (u otra forma de estructura) que responden a la cosmovisión y planes de vida de los pueblos originarios.</p> <p>El currículo de la IE incluye un programa específico para el aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua, sea ésta el castellano o una lengua originaria.</p> <p>El currículo de la IE incorpora métodos, estrategias y técnicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con los aportes de la pedagogía moderna.</p> <p>El currículo de la IE considera enfoques, criterios y procedimientos de evaluación de aprendizajes que recogen elementos de la cultura local y de la pedagogía moderna.</p> <p>El currículo propone actividades vivenciales que son social y culturalmente relevantes para los estudiantes y los estudiantes.</p>	<p>Se cuenta con investigaciones interdisciplinarias sobre los diferentes pueblos originarios como insumo para la elaboración de currículos de las II.EE.</p> <p>Existen currículos contruidos por regiones y por pueblos o cuencas.</p> <p>Las II.EE. cuentan con los Diseños Curriculares de su región, pertinentes para los pueblos indígenas de su jurisdicción.</p> <p>Las II.EE. reciben orientaciones precisas (a través de guías u otros) sobre cómo planificar el uso de lenguas sobre la base de los escenarios socioculturales y lingüísticos.</p> <p>Se cuenta con un programa de enseñanza del castellano y/o de la lengua indígena como segunda lengua para ser usado por las II.EE. según su propio escenario.</p> <p>Los docentes han sido formados para programar sus clases a través de proyectos y unidades de aprendizaje con enfoque intercultural.</p> <p>Las II.EE. cuentan con recomendaciones y normas precisas para la evaluación desde un enfoque intercultural.</p>



Condiciones

Indicadores

Docentes

<p>Docentes con competencias para promover procesos de aprendizaje desde una perspectiva intercultural, que toman en cuenta la diversidad cultural y lingüística de su región y país.</p> <p>Cultura local y enfoque intercultural.</p>	<p>Docentes planifican sus actividades pedagógicas de corto y mediano plazo tomando en cuenta la cosmovisión, los planes de vida, la lengua, los conocimientos y tradiciones de los pueblos originarios.</p> <p>Docentes programan unidades didácticas y sesiones de aprendizaje con enfoque intercultural, seleccionando contenidos y estrategias metodológicas que articulan saberes propios y de otras culturas.</p> <p>Docentes conducen sesiones de aprendizaje en las que están presentes la historia, los conocimientos, las visiones y los valores de los pueblos indígenas y los de otras culturas.</p> <p>Docentes desarrollan métodos, estrategias y técnicas en los que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con los aportes de la pedagogía moderna.</p> <p>Docentes promueven aprendizajes de diferentes fuentes culturales sin subordinar ni hegemonizar ninguno de ellos.</p> <p>Docentes diseñan procesos de evaluación de aprendizajes en los que incorporan enfoques, criterios e instrumentos acordes con el currículo intercultural y bilingüe.</p> <p>Docentes promueven interrelaciones que favorecen un clima afectivo de respeto y valoración en el aula y la escuela.</p> <p>Docentes se reconocen como miembros de un pueblo y se identifican con su herencia cultural y su lengua originaria en su accionar diario.</p> <p>Docentes conciertan con las familias y la organización comunal aspectos referentes a la gestión pedagógica e institucional de la escuela.</p> <p>Docentes motivan la participación de agentes de la comunidad como educadores para transmitir los conocimientos locales, y planifican las clases con ellos.</p>	<p>Las II.EE. cuentan con investigaciones sistematizadas sobre diversos aspectos de la cultura y la lengua de los pueblos originarios y afrodescendientes, para su uso por los docentes.</p> <p>Se ha debatido, revisado y actualizado el enfoque EIB y sus estrategias de trabajo en distintos escenarios socioculturales y lingüísticos, a través de una movilización nacional que involucra al Estado y la sociedad civil.</p> <p>Se cuenta con diseños curriculares que recogen la problemática, demanda y perspectiva de los pueblos originarios y están vinculados a los planes de vida de los pueblos indígenas, cuando los hay.</p> <p>Desarrollo de programas de formación en EIB académicamente acreditados, que desenvuelven competencias para la programación curricular intercultural y la utilización pertinente de estrategias metodológicas que propone la didáctica moderna para el desarrollo de las diferentes áreas en las especialidades de educación inicial, primaria y secundaria intercultural bilingüe.</p> <p>Se elaboran materiales de apoyo pedagógico para docentes, que incluyen sugerencias para desarrollar estrategias metodológicas interculturales y evaluar a los estudiantes desde un enfoque intercultural.</p> <p>Se ha desarrollado una campaña de difusión de las lenguas y culturas indígenas, destinada a eliminar prejuicios y estereotipos sobre ellas.</p> <p>Se ha formado a docentes y representantes comunales en aspectos de participación comunitaria.</p>
<p>Escuela multigrado</p>	<p>Docentes diagnostican y organizan a los estudiantes de acuerdo con sus niveles de aprendizaje en diferentes áreas a partir de diversos procedimientos.</p> <p>Docentes elaboran su programación curricular con un enfoque de atención multigrado o multiedad y de acuerdo con cada nivel (inicial, primaria o secundaria).</p> <p>Docentes utilizan estrategias y recursos pedagógicos para la atención a aulas multigrado y multiedad, y de acuerdo con cada nivel (inicial, primaria y secundaria).</p>	<p>Las II.EE. cuentan con docentes formados en atención a aulas multigrado, que les permite desarrollar sesiones de aprendizaje con varios grados a la vez.</p> <p>Se cuenta con un docente para cada 20 niños en un aula, como máximo, y se asegura que siempre haya un mínimo de dos docentes.</p> <p>Las II.EE. cuentan con guías que proponen criterios y procedimientos para elaborar pruebas de entrada con base en niveles de aprendizaje y para evaluar los avances de los estudiantes.</p> <p>Se produce y cuenta con material pedagógico destinado al maestro, que brinda orientaciones (enfoque, criterios, modelos, instrumentos) para la programación curricular para aulas multigrado.</p> <p>Se producen materiales y las II.EE. cuentan con materiales que permiten que estudiantes de varios grados trabajen de manera simultánea.</p> <p>Las II.EE. cuentan con materiales concretos básicos y con los recursos necesarios para implementar sus sectores.</p>

Condiciones

Indicadores

Docentes

<p> dominio y tratamiento de lenguas</p>	<p>Docentes tienen dominio oral y escrito del castellano y de la lengua originaria de las niñas, los niños y la población a la que atienden. Docentes identifican la lengua materna y la segunda lengua, así como la lengua de uso prioritario y el grado de bilingüismo de sus estudiantes. Docentes planifican el uso de la(s) lengua(s) indígena(s) y el castellano a partir de los resultados de diagnósticos socio- y psicolingüísticos. Docentes desarrollan habilidades comunicativas orales y escritas en la lengua materna de sus estudiantes, sea ésta la lengua originaria o el castellano. Docentes desarrollan habilidades comunicativas orales y escritas en la segunda lengua de sus estudiantes, sea ésta el castellano o la lengua originaria. Docentes utilizan la lengua indígena y el castellano de manera oral y escrita, sea como primera o segunda lengua, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Docentes elaboran materiales en lengua indígena y castellano con enfoque intercultural. Docentes utilizan los materiales pedagógicos en lengua indígena y castellano en las sesiones de aprendizaje.</p>	<p>Los procesos de selección de docentes garantizan que los maestros y las maestras sean hablantes de la lengua originaria de las comunidades que atenderán. Maestros hablan la lengua originaria y han sido capacitados en su uso escrito. Se cuenta con alfabetos oficiales de las diferentes lenguas originarias gracias a la intervención de instituciones académicas, empresas y Estado. Se cuenta con instrumentos y procedimientos actualizados y mejorados para la elaboración del diagnóstico psico- y sociolingüístico. Se cuenta con programas de fortalecimiento de habilidades orales y escritas en lengua originaria como primera lengua. Se cuenta con programas de aprendizaje de lenguas originarias como segundas lenguas para aquellos docentes interesados en aprenderlas o mejorar su dominio. Se cuenta con cursos o programas de castellano como segunda lengua para los docentes que tienen una lengua originaria como primera lengua, en los ISP y universidades. Se cuenta con guías para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita de los maestros y maestras en castellano. Se cuenta con estudios básicos de lingüística de cada una de las lenguas originarias. Se cuenta con una bibliografía básica de libros de gramática y literatura oral en las diferentes lenguas originarias. Se cuenta con diversas publicaciones escritas en lenguas originarias. Las ILEE cuentan con materiales y textos en lengua originaria y en castellano para las diferentes áreas, grados y niveles. Se cuenta con pruebas de manejo de segunda lengua organizadas por niveles de competencia lingüística. Se cuenta con guías y otros materiales para trabajar la lengua originaria como L1 en la escuela. Se cuenta con programas de castellano y lengua indígena como segunda lengua organizados por niveles con sus respectivas metodologías y materiales de apoyo. Se cuenta con manuales de ortografía, diccionarios polidialectales y gramáticas pedagógicas de las lenguas originarias. Docentes están formados en el uso adecuado de los materiales para la enseñanza de lenguas y de aquellos que sirven para la construcción de nuevos aprendizajes.</p>
--	--	--



Condiciones

Indicadores

Materiales

<p>Materiales educativos en lengua originaria y castellano con enfoque intercultural se utilizan en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Aulas ambientadas con producciones de los estudiantes, maestros y padres de familia en lengua(s) originaria(s) y castellano que incluyen contenidos de la cultura local.</p> <p>IE cuenta con textos y otros materiales para el aprendizaje de la lengua indígena como primera lengua o como segunda lengua, según el caso.</p> <p>IE cuenta con textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua o como primera lengua, según el caso.</p> <p>IE cuenta con textos y otros materiales con enfoque intercultural en lengua indígena y en castellano para el desarrollo de capacidades en las diferentes áreas y para todos los grados y niveles (textos de Matemática, enciclopedias u otros textos de consulta) de inicial, primaria y secundaria.</p> <p>Institución educativa cuenta con una biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y castellano.</p> <p>Institución educativa cuenta con textos para el docente (guías, diccionarios, textos de consulta y otros).</p>	<p>Las II.EE. reciben un paquete de material fungible destinado para la ambientación y producción de materiales educativos.</p> <p>Los maestros han sido formados para ambientar el aula y la escuela desde un enfoque alternativo e intercultural, que considera innovaciones en los sectores y la ubicación del mobiliario.</p> <p>Se cuenta con un inventario de materiales educativos en lenguas originarias publicadas para las diferentes áreas, grados y niveles.</p> <p>Se cuenta con información estadística actualizada sobre la demanda de materiales educativos en lenguas indígenas por región, lengua, grado y nivel.</p> <p>Existen planes regionales de mediano y largo plazo para el diseño, elaboración y edición de materiales educativos en las lenguas originarias de la región, para las diferentes áreas, grados y niveles de la EBR.</p> <p>Las DRE y UGEL cuentan con un plan presupuestado de distribución de materiales a las instituciones educativas.</p> <p>Se cuenta con equipos interdisciplinarios de docentes indígenas y otros profesionales capacitados en el diseño y elaboración de materiales en lenguas originarias y en castellano con enfoque intercultural.</p> <p>Las II.EE. cuentan con ambientes y mobiliario adecuado para organizar la biblioteca y los materiales educativos.</p>
--	--	--

Indicadores

Gestión

<p>Se cuenta con un modelo de gestión pedagógica e institucional de la escuela concertado entre los docentes y la comunidad.</p>	<p>La visión y la misión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) expresan explícitamente que la escuela se define como una IE EIB.</p> <p>Los lineamientos pedagógicos y de gestión de la IE definen de qué manera asumen la EIB como política en el nivel institucional.</p> <p>El Plan Operativo Anual, el Reglamento Interno y el Manual de Organización y Funciones establecen, de manera explícita, el sentido y las formas de participación de la comunidad en la escuela, tanto en la gestión institucional como en los asuntos pedagógicos.</p> <p>La IE participa en las actividades sociales y productivas de la comunidad y aprovecha pedagógicamente estos espacios de aprendizaje.</p> <p>La relación entre director, docentes, padres y madres de familia y comunidad es de mutua valoración y respeto.</p> <p>Los padres, madres y líderes comunales participan en los espacios de concertación de la escuela: APAFA, CONEI y otros que pudieran existir en la comunidad.</p> <p>Padres, madres y líderes comunales participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje compartiendo sus saberes y planteando qué conocimientos y valores esperan que sus hijos e hijas aprendan en la escuela.</p> <p>El horario escolar diario está adaptado a las actividades de la comunidad, para garantizar el número de horas establecido para el nivel educativo.</p> <p>Se usa la lengua originaria de la población en las reuniones y en todo espacio de relación entre familias y escuela.</p>	<p>El Proyecto Educativo Institucional toma en cuenta los diagnósticos participativos, planes de vida o proyectos de desarrollo de la comunidad.</p> <p>Se cuenta con normas que autorizan la flexibilidad del calendario académico escolar de acuerdo con las características climático-geográficas del país.</p> <p>Las IIEE. cuentan con horarios que responden a las características socioculturales y climático-geográficas de la comunidad, que se define en consenso con ésta.</p> <p>Los docentes han sido formados para elaborar su PEI de manera participativa, tomando en cuenta la problemática de la comunidad y desde una perspectiva intercultural.</p> <p>Los docentes han sido formados en el manejo de instrumentos de gestión escolar.</p> <p>Se cuenta con profesores contratados o nombrados de la especialidad de EIB y cumplen con las normas de inicio, asistencia y finalización del año escolar, así como con el número de horas mínimo establecido para cada nivel de la EBR.</p> <p>Los docentes han sido formados con criterios y estrategias para promover la participación de padres, madres y comunidad en la gestión de la escuela y en los procesos de aprendizaje, de manera creativa e innovadora.</p> <p>La organización comunal participa en la gestión educativa de la escuela.</p> <p>El tema educativo forma parte de la agenda comunal.</p> <p>Los directores y miembros de las instancias de participación escolar han sido capacitados en sus roles y funciones.</p> <p>Las IIEE. reconocen la importancia de los sabios locales y los tienen identificados para promover su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Se norma el uso de la lengua originaria de la población en diversos espacios de encuentro en la comunidad (escuela, asambleas, cultos religiosos, faenas agrícolas, etcétera).</p>
--	---	--

Segunda parte: recomendaciones de política

2.1 EL MARCO DE LAS POLÍTICAS

Una aproximación real de las instituciones educativas a las características señaladas supone la implementación de un conjunto de medidas y acciones en el marco de políticas favorables a la EIB. Las siguientes páginas contienen recomendaciones de política en esa orientación. Las recomendaciones de política para la EIB que se presentan forman parte de los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional, sobre todo los relacionados con:

Currículo	Establecer un marco curricular nacional, orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores, cuyos ejes incluyan la interculturalidad, la formación de ciudadanos y la formación en ciencia, tecnología e innovación, así como en medio ambiente (PEN, política 5.1). ⁷ Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio (PEN, política 5.2).
Docentes	Sistema nacional descentralizado de formación continua de los docentes y demás profesionales en educación (PEN, medida política 10.2).
Gestión	Reformar la gestión educativa regional y articularla con los ejes de desarrollo nacional y regional con criterios de coordinación intersectorial (PEN, política 13, OE 4). Fortalecer una participación socialmente responsables y de calidad en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas y proyectos educativos (PEN, política 15).
Materiales	Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos públicos que atienden a las provincias más pobres (PEN, política 3).

Existen un conjunto de procesos en marcha en los que se vienen haciendo esfuerzos por concretar los mandatos del PEN; entre los más relevantes están los resultados del VI Encuentro Nacional organizado por el Consejo Nacional de Educación, la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y el Ministerio de Educación (diciembre del

2010), al cual asistieron representantes de gobiernos regionales, gobiernos locales, sociedad civil, presidentes regionales electos y reelectos, y representantes de Consejos Participativos Regionales de Educación. En este evento los participantes suscribieron una propuesta de “Pacto Educativo para el Quinquenio 2011-2016”, que busca impulsar una agenda de seis políticas impostergables e indispensables en educación:⁸

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 y puedan, así, mejorar sus aprendizajes, incorporarse a su comunidad y la región y contribuir con su desarrollo.
3. Educación intercultural bilingüe de calidad para que niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años edad de diversas culturas y hablantes de una lengua distinta del castellano, tanto de ámbitos rurales como urbanos, mejoren sus aprendizajes.
4. Sistema nacional descentralizado de formación docente para contar con equipos de maestros bien formados y con buen desempeño, basado en principios de equidad, pertinencia e interculturalidad.
5. Gestión educativa descentralizada que promueva modelos de manejo 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 como ciudadanas y ciudadanos éticos, críticos, propositivos y emprendedores, con enfoque intercultural y comprometidos con el desarrollo local, regional y nacional.

La agenda concertada presenta también un conjunto de metas; en el caso de la EIB propone elevar a 25% la tasa de niños indígenas de 4.º 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). Se espera que cada región, de acuerdo con su contexto, adecúe las metas.

⁷ Ministerio de Educación / Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional. Lima, Perú, febrero del 2007.

⁸ CNE. Agenda común políticas para el quinquenio 2011-2016. Documento en diagramación. Junio 2011.

La intención de compartir la meta propuesta obedece a la necesidad de señalar con total claridad que el centro de la atención de las políticas en EIB se encuentra en el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes de culturas originarias, tanto el de aquellos que la tengan como lengua materna como el de quienes la tienen como segunda lengua.

2.2 POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUE DESARROLLA LA EIB

Las recomendaciones de política y sus medidas, que se detallan a continuación, se articulan a la matriz citada en la primera parte de este documento, y están orientadas a hacer posibles las condiciones que permitan, a su vez, la aproximación real de las II.EE. de EIB a las características que, se plantea, deben tener. Por ello se presenta una política general articulada a cada tema y un cuadro de medidas internas necesarias ubicadas desde un horizonte temporal del corto, mediano y largo plazo. El documento no es un plan de trabajo, sino una ruta para orientar las decisiones de política prioritariamente en el nivel nacional de gobierno, lo que no supone una actuación específica del MINEDU sino —desde una perspectiva de descentralización educativa— una acción articulada en los distintos niveles de gobierno. Se esperaría entonces que, en decisiones consensuadas, los gobiernos regionales puedan adecuar las medidas sugeridas en función de su realidad y puntos de partida.

La implementación de las medidas está compuesta por procesos técnicos cuyo punto de partida se encuentra en la decisión política, que debe expresarse en los planes operativos (de mediano y corto plazo) y en el presupuesto del 2012 en adelante.

En este proceso de implementación sería recomendable tomar en cuenta algunos criterios de gestión que vienen como aportes de la investigación educativa, pero también como lecciones aprendidas a partir de la experiencia. Éstos son: a) simultaneidad, b) intersectorialidad, c) diferenciación y d) integralidad.

Simultaneidad

Por lo general, se han ubicado factores claves que inciden en el logro de un objetivo (formación del docente, materiales, etcétera); sin embargo, la experiencia ha enseñado que cada uno de ellos, incorporado de manera aislada, tiene un efecto limitado. Los mejores efectos se han identificado cuando la implementación se

ha dado desde una lógica territorial (cuencas) en la que se articulan de manera sinérgica, en una intervención, varios elementos en simultáneo.

Intersectorialidad

La perspectiva intercultural trasciende el ámbito propiamente educativo: tiene que ver con el reconocimiento de derechos, con la construcción de una sociedad democrática en la que se pueda convivir con equidad y, finalmente, con una apuesta de país. Se hace necesario entonces, para las políticas en EIB, no solo articular políticas educativas, lingüísticas y culturales como fundamento para su desarrollo, sino también desarrollar políticas de EIB articuladas a la intervención de otros sectores como Salud, Agricultura, Trabajo, Ambiente, etcétera.

Diferenciación

Durante años, el Estado ha intentado abordar el tema de la diversidad cultural y lingüística aproximándose a esa diversidad como si ésta se tratara de un bloque homogéneo denominado ‘pueblos indígenas’ y dando respuesta parcial e insuficiente a las imperiosas necesidades educativas de estos pueblos. Aquí se sostiene que la atención a los pueblos indígenas debe basarse en una aproximación diferenciada a sus necesidades y opciones de desarrollo. Esto significa abordar el tema de la EIB en marcos diferenciados por cada pueblo indígena, con el fin de que las políticas que se desarrollen contemplen su particular especificidad y, además, garanticen que no se siga postergando indefinidamente la atención a pueblos indígenas de menor densidad poblacional o que se encuentran en peligro de extinción.

Integralidad

Existe —lamentablemente— una relación entre población indígena y pobreza. Esto hace que, para que tengan el efecto esperado, las medidas que se adopten deben ubicarse necesariamente en un marco de integralidad. En la escuela, por ejemplo, supone complementar el servicio educativo con servicios de alimentación y salud, y, en el nivel macro, su articulación con programas de promoción del desarrollo integral de poblaciones indígenas o políticas de desarrollo rural (donde corresponda).

Los programas de promoción del desarrollo integral de los pueblos indígenas deberían ser planificados y gestionados en alianza entre el Estado y las organizaciones indígenas y financiados con fondos público-privados de carácter regional, nacional e internacional (organismos de cooperación y multilaterales, así como programas de universidades extranjeras). Deben desarrollarse en

territorios específicos (provincias, distritos, cuencas), de acuerdo con las condiciones específicas de cada pueblo indígena, y tener un carácter autónomo que no los ate a la burocracia regional y local —pero manteniendo importantes niveles de coordinación—.

Un cambio en la cultura general ligado al ejercicio de ciudadanía que va a posibilitar que las medidas de política tengan efecto, consistiría en generar una cultura del cumplimiento de la norma. Una gran parte de lo aquí expuesto se encuentra en la normatividad sin que muchos actores —gobernantes, autoridades intermedias, docentes, familias— hagan un serio esfuerzo por cumplirla.

Interesa dejar constancia de que se trata de una propuesta que debe dialogar y complementarse con otras y que debe leerse desde las posibilidades y condiciones reales de cada contexto local.

Política 1:
Propuestas curriculares cuyos componentes expresen la diversidad cultural y lingüística del país.

En general, los educadores han respondido al reto de atender la diversidad cultural y lingüística recurriendo al proceso de diversificación curricular. En algunos casos ello ha supuesto introducir contenidos de la cultura local (indígena) en los programas; en otros, la revisión de perfiles, competencias y capacidades del Diseño Curricular Nacional (DCN).

El DCN contiene las intenciones educativas y los aprendizajes previstos para todo el país. Se caracteriza por ser: *diversificable*, pues su diseño permite la adecuación a las características y demandas de las localidades donde se aplica; *abierto*, porque es posible incorporar contenidos pertinentes a la realidad; y, finalmente, *flexible*, dado que permite modificaciones en función de la diversidad (MINEDU 2008).

El reto adquiere una configuración especial cuando se trata de programas de EIB; en esta modalidad educativa, el trabajo curricular requiere “interculturalizarse”, entendiendo esto más como una negociación de conocimientos que como una adecuación o adaptación de los currículos básicos. “Un currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo” (Garcés y Guzmán 2003: 21-22). Optar por la construcción

de currículos interculturales supone un camino distinto: pasar de la noción de “saberes que se deben incluir” a la idea de “saberes con los cuales se tiene que dialogar” (Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2005).

La propuesta de interculturalizar los diseños curriculares nacionales parte del cuestionamiento del carácter monocultural del currículo y de la necesidad de abocarse a la construcción de propuestas curriculares nacionales de carácter intercultural para los distintos niveles del sistema educativo, que consideren la existencia de diferentes formas de entender la realidad y de conocerla. Solo así se podrá responder al carácter pluricultural de la gran mayoría de escuelas del país y lograr que la educación intercultural sea práctica cotidiana en las aulas.

La construcción de currículos interculturales requiere del diseño de uno en el que se planteen las orientaciones del sistema educativo desde un enfoque distinto del actual, que esté basado en el respeto y la valoración de la diversidad (Trapnell, Calderón y Flores 2008). Una idea clave relacionada con la posibilidad de hacerlo es contar con procesos de investigación multidisciplinar, desde la cooperación con universidades —nacionales y extranjeras—, ONG, empresas, organismos multilaterales y agencias de cooperación.

En este marco se han identificado algunas medidas que es necesario implementar, como indica el cuadro 4.

Se requiere diseñar un sistema de gestión que permita, a través de procesos participativos, que las grandes decisiones no sean solo declaraciones sino que se transformen paulatinamente en prácticas cotidianas. Ello demanda una mayor autonomía de los órganos intermedios y las instituciones educativas. Éste será el sentido de los procesos de formación, de manera que en el largo plazo se esté en condiciones de pedir a cada escuela “[...] el desarrollo de un currículo con enfoque intercultural donde los conocimientos, la lengua y los valores de la cultura indígena local y de otras culturas sean sus componentes centrales”.

Política 2:
Sistema nacional descentralizado de formación docente continua (inicial y en servicio) que considere la diversidad cultural y lingüística.

La formación de docentes en EIB ha estado dividida básicamente en políticas de formación inicial y de formación en servicio, sin puntos de encuentro entre sí. La formación inicial, como se explicó en la primera parte

Medidas por implementar para la construcción de currículos interculturales

Principales medidas		Primeros 100 días	Corto plazo (Primer año)	Mediano plazo (A partir del segundo año)	Largo plazo (A partir del cuarto año)
Elaboración del plan nacional de desarrollo de la EIB, que incluye el despliegue de políticas curriculares para la EIB.	Conformación del Consejo de Coordinación Nacional de EIB. Recopilación de la información solicitada por la DIGEIBIR a las regiones sobre las instituciones que deben recibir un servicio de EIB en función de los criterios planteados por la Resolución Directoral 1289, emitida por la DIGEIBIR. Diseño de un Plan Marco de Desarrollo Quinquenal de la EIB que establezca metas e indicadores de monitoreo y evaluación.	Definición consensuada de las características de las II.EE. de EIB en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Elaboración y difusión de normas técnicas referidas a las características de las II.EE. de EIB en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Revisión y aprobación de la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación por parte del MINEDU y el Ministerio de Cultura. Elaboración de un Plan de Asignación Presupuestal para la EIB que incluya inversión en formación docente (inicial y en servicio), materiales y actividades de acompañamiento. Debate, consenso nacional y difusión del enfoque, la política curricular, la propuesta pedagógica y la gestión de la EIB. Conformación de equipos técnicos integrados por funcionarios del MINEDU y de las regiones, así como por representantes de la sociedad civil especialistas en currículo y organizaciones indígenas para la formulación de lineamientos curriculares para el diseño de currículos locales, de pueblos indígenas y cuencas. Diseño de una estrategia de atención a la educación secundaria intercultural bilingüe que garantice la permanencia de los estudiantes.	Elaboración del Plan Nacional Descentralizado de Desarrollo Curricular en EIB para pueblos indígenas, en coordinación con el Instituto de Lenguas, Educación y Culturas de los pueblos originarios. Diseño e implementación de un sistema de becas para estudiantes indígenas de educación secundaria.	Aportar a la formulación de un DCB, en articulación con los DCR, con base en estándares de aprendizaje básicos para todo el país, desde una perspectiva intercultural e intracultural.	
Construcción participativa de currículos locales, por cuencas y pueblos indígenas.	Institucionalización de equipos de desarrollo curricular a nivel regional y local. Asegurar representación indígena.	Formación especializada formal a equipos técnicos de las regiones, con el liderazgo de las DRE y UGEL, sobre procesos de construcción curricular pertinentes para los pueblos originarios, con enfoque intercultural y bilingüe.	Curriculos locales, por cuencas y pueblos indígenas reajustados conforme a los resultados de los procesos de validación y evaluación.	Propuestas para el desarrollo curricular que articulen los hallazgos más relevantes de la investigación sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo infantil y adolescente con la EIB (a cargo de universidades y ONG).	
Producción de conocimientos y propuestas pedagógicas.	Sistematización de conocimientos indígenas en los IESP y universidades que desarrollan la especialidad de EIB. Sistematización de las mejores prácticas de II.EE. respecto al tratamiento intercultural del currículo y el manejo de lenguas.	Diseño de programas de enseñanza de lenguas indígenas (priorizadas) como segundas lenguas. Investigaciones sobre formas de aprendizaje de las culturas locales bajo la responsabilidad de universidades, IESP y asociaciones de maestros.			

del documento, se ha visto severamente impactada por el no ingreso de estudiantes a la especialidad de EIB a partir del decreto que uniforma el estándar mínimo para todos los institutos superiores, sin considerar medidas de afirmación positiva para los grupos poblacionales indígenas. También es importante señalar que antes de esta medida ya existía la necesidad de una reforma y del fortalecimiento interno de algunos de los ISP que proveen formación en EIB. La formación en servicio, a su vez, ha estado a cargo del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente en su modalidad de EIB, que sigue el modelo de capacitación para el nivel primario y secundario de EBR, con algunas variantes mínimas.

Es por ello necesario pensar en estrategias que articulen la formación inicial con la formación en servicio desde una perspectiva de formación continua. Ésta supone un proceso permanente que se inicie en los pedagógicos o universidades y continúe durante todo el ejercicio de la carrera magisterial. Es de esperar que, desde esta perspectiva, tanto la formación inicial como la formación en servicio compartan enfoques básicos, capacidades que se han de lograr en los docentes y un conjunto de estrategias en un esfuerzo serio por complementar teoría y práctica.

Una forma de abordar esta alternativa puede ser a través de un sistema de formación docente regional que se inserte en una perspectiva nacional. De lo anterior surgen algunas medidas de urgente implementación (véase el cuadro 5).

Los procesos de formación inicial y formación en servicio deben considerar:

En lo que concierne al enfoque:

- Inclusión de: (i) los ejes transversales de identidad cultural e interculturalidad (en contenidos, estrategias, convivencia, gestión); (ii) temas de prejuicios, estereotipos, racismo y discriminación; y, (iii) enfoques y estrategias para la participación comunitaria en educación, en especial con poblaciones indígenas y campesinas.

En el plan de estudios:

- Investigación sobre culturas locales, lenguas y educación como componente central de la formación.
- Elaboración de diagnósticos socio- y psicolingüísticos, interpretarlos y tomar decisiones a partir de ellos.
- Aprendizaje y desarrollo de habilidades en la lengua materna y en la segunda lengua.

- Capacidades para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua.
- Criterios para la ambientación del aula y el uso de materiales con enfoque EIB.
- Temas sobre gestión pedagógica e institucional desde un enfoque intercultural.

En la práctica:

- Consideración de distintos escenarios socioculturales y lingüísticos de la comunidad en los procesos de formación.
- Participación formal de sabios y sabias indígenas e incorporación de estrategias de aprendizaje de las culturas locales.
- Uso oral y escrito de la lengua originaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de clases en lenguas originarias, para lo cual deben contar con materiales escritos en lengua indígena para el desarrollo de las diferentes áreas.

La utilización de estas capacidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela es responsabilidad directa de los docentes, pero también hay elementos por considerar en el acompañamiento docente y en la supervisión desde los órganos intermedios.

La formación de formadores (en los institutos pedagógicos y en las universidades, pero también convocando a maestros con experiencia y buenas prácticas) es definitivamente uno de los procesos claves: se requiere de un colectivo de profesionales en cada región, rigurosamente formados, que puedan encargarse de la formación de los docentes en los espacios de formación inicial y en servicio.

Sería recomendable que estos elementos formen también parte de los procesos de formación de formadores como de especialistas y personal de las DRE y las UGEL.

**Política 3:
Atención prioritaria a escuelas unidocentes y multi-grado de EIB.**

A pesar de que es claro que la política de EIB no se circunscribe a ámbitos rurales, dada la ubicación geográfica mayoritaria de las poblaciones indígenas andinas y amazónicas en estas áreas, las instituciones educativas de EIB se encuentran generalmente en zonas rurales, caracterizadas por una alta dispersión poblacional, lo que implica una significativa presencia de aulas multi-grado, es decir, aquéllas en las que un maestro atiende a más de un grado escolar.

Cuadro 5

Principales medidas para articular la formación inicial con la formación en servicio

Principales medidas	Primeros 100 días	Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
Articulación y descentralización de la formación docente inicial y en servicio en EIB a través de una oferta de formación continua que considere la diversidad cultural y lingüística.	Derogación del DS 006-2007-ED, que establece la nota 14 como calificativo mínimo para el ingreso a los IESP y todas las normas que se hayan derivado de él. Diseño de un plan estratégico para la formación inicial de docentes de EIB en las distintas regiones del país.	Diseño de una estrategia piloto de soporte integral de acompañamiento a II.EE. de EIB a través de equipos que incluyan a los especialistas de las UGEL. Creación de instancias regionales de EIB en el marco del Sistema Regional de Formación Docente Continua y de un espacio de articulación nacional. Revisión y reajuste de las propuestas curriculares de formación inicial de docentes de EIB en IESP y universidades. Revisión y reorientación de los programas de formación en servicio (PRONAFCAP, PELA), con la participación de un equipo técnico especializado y de manera articulada con los equipos regionales. Formulación de lineamientos de formación docente continua en EIB. Implementación de una estrategia piloto de acompañamiento a II.EE. de EIB.	Creación de nuevas especialidades de formación inicial de docentes de EIB para el nivel secundario, en IESP y universidades. Diseño, implementación y validación de programas de formación docente en servicio de EIB con enfoque de resultados en el marco de Sistemas Regionales de Formación Docente Continua. Diseño e implementación de un sistema de acompañamiento, monitoreo y evaluación de los programas de formación en servicio y de los IESP. Creación de programas regionales de formación de formadores que preparen equipos regionales capaces de desarrollar procesos de aprendizaje en las diferentes lenguas originarias y desde un enfoque intercultural, articulando la pedagogía con las formas de aprendizaje propias.	Consideración en la Ley del Profesorado del trabajo educativo con la comunidad como una de las áreas de desempeño de la profesión docente (actualmente son tres: docencia, gestión e investigación).
Formulación de propuestas de formación inicial de docentes EIB en las distintas regiones del país.		Evaluación de los IESP y universidades que ofrecen la especialidad de EIB con el fin de fortalecer su funcionamiento o decidir su cierre. Rediseño institucional de los centros de formación docente (IESP y facultades de Educación) en función de los hallazgos de investigación en el campo pedagógico.	Diseño de propuestas curriculares de formación inicial para docentes de EIB de inicial, primaria y secundaria, con la participación de formadores, especialistas y representantes de organizaciones indígenas. Programas de especialización para formadores de IESP y universidades que ofrezcan la especialidad de EIB.	Formación, en universidades especializadas, de traductores en las diferentes lenguas originarias del país que apoyen en la elaboración de materiales en lengua indígena y castellano.
Establecimiento y cubrimiento de las brechas de docentes formados en EIB.	Establecimiento de la demanda y la oferta de docentes en EIB por regiones, lenguas y niveles educativos, a cargo de las DRE. Definición de brechas. Modificación de la normatividad vigente sobre los procesos de contratación y reasignación de docentes en plazas de instituciones educativas que deben brindar el servicio de EIB para asegurar que el conocimiento de la lengua y la cultura de la comunidad esté en primer orden de prelación.	Verificación del cumplimiento de las normas de contratación y nombramiento de docentes en EIB. Identificación de profesores sin requisitos mínimos que están cubriendo plazas en II.EE. de EIB y toma de decisiones para corregir estos casos. Aplicación de las evaluaciones de docentes conforme a las leyes vigentes (CPM y Ley del Profesorado), con el fin de determinar su idoneidad profesional.	Creación, donde sea necesario, de centros de formación inicial de docentes de EIB de calidad, con programas debidamente acreditados y competencias profesionales de formadores debidamente certificadas. Definición, en los planes operativos de las regiones, de metas de formación docente en EIB y asignación del presupuesto necesario. Reasignación de profesores que no hablan la lengua originaria de los niños de plazas bilingües a plazas no bilingües.	

Si se comparan las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas del país en materia de infraestructura y servicios básicos (agua, electricidad, servicios higiénicos), la conclusión es obvia: el ámbito más desatendido es el rural; y si se revisan los resultados relacionados con logros de aprendizaje, existe una brecha —que se ha incrementado en los últimos años— entre las instituciones educativas de áreas urbanas y las rurales; pero, sin duda, el grupo que obtiene los menores logros en comprensión lectora y habilidades

matemáticas es el compuesto por hablantes de una lengua distinta del castellano. Es por estas dos características —ruralidad y diversidad— que, juntas, convierten a las II.EE. de EIB ubicadas en áreas rurales en las más vulnerables del sistema, que se propone la necesidad de una política que atienda específicamente esta condición. Es preciso resaltar que las II.EE. unidocentes son la expresión de la mayor dificultad del sistema para una atención adecuada (cuadro 6).

Cuadro 6
Principales medidas para cerrar las brechas entre las EIB urbanas y rurales

Principales medidas	Primeros 100 días	Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
Garantizar la presencia de estrategias de atención a aulas multigrado en procesos de formación docente EIB.		Inclusión del enfoque y estrategias para la atención a II.EE. multigrado en los programas de formación en servicio y en los currículos de formación inicial de docentes de EIB.	Incentivos a los IESP acreditados que ofrecen la especialidad de EIB para la producción de guías en las cuales sistematicen su experiencia con relación al manejo y atención al aula multigrado.	Garantizar que todos los programas de formación de docentes de inicial y continua en áreas urbanas y rurales consideren el componente de aula multigrado como parte de la atención a la diversidad.
Asegurar condiciones mínimas de funcionamiento de aulas multigrado de EIB.	Identificación del número de estudiantes a cargo de un maestro en instituciones educativas unidocentes.	Revisión del número de estudiantes a cargo de un maestro en instituciones educativas unidocentes, y formulación de plan de conversión progresiva a escuelas multigrado. Estimación de mecanismos y costos para convertir escuelas unidocentes a multigrado.	Asignación de un docente adicional a II.EE. unidocentes con más de 20 niños y niñas. Plan de dotación de materiales para facilitar el trabajo en II.EE. multigrado y asesoría en cuanto a su uso a cargo de las Direcciones Regionales y las UGEL.	Conversión de escuelas unidocentes en multigrado (PEN, política 4.1).
Implementar propuestas pedagógicas para aulas multigrado de EIB.	Revisión de propuestas pedagógicas existentes para la atención de aulas multigrado de EIB.	Identificación de materiales educativos existentes especialmente diseñados para la atención de aulas multigrado de EIB. Verificación del uso en aula de materiales y propuestas pedagógicas para la atención de aulas multigrado de EIB.	Sistematización y difusión de experiencias de instituciones educativas multigrado de EIB con buenas prácticas a cargo de universidades e IESP. Difusión de propuestas validadas y formulación de nuevas propuestas por equipos técnicos locales. Estrategia para uso efectivo de propuestas de atención al aula multigrado de EIB.	Sistematización de prácticas pedagógicas en aulas multigrado de EIB por los propios docentes, e intercambio en redes educativas.

Política 4:

Producción planificada y descentralizada de materiales en lenguas originarias y con enfoque intercultural.

Uno de los factores que inciden en el logro de los resultados en educación son sin duda los materiales educativos, que en una institución educativa pueden variar desde los fungibles (papel, plumones, goma, etcétera) hasta los didácticos específicamente diseñados para el trabajo escolar (libros de texto, láminas, tarjetas, material concreto, etcétera). En el caso de las instituciones educativas de EIB se requiere —tal como se ha definido en la matriz de indicadores— que la escuela cuente con “Materiales educativos en lengua originaria y castellano con enfoque intercultural y que estos sean utilizados en los procesos de aprendizaje”.

La DIGEIBIR ha realizado esfuerzos en este sentido, y entre lo más relevante está la producción y distribución de materiales (libros de texto, cuadernos de trabajo, entre otros) en lenguas originarias, tanto para educación inicial como para primaria (véase detalle en acápite sobre situación en la primera parte). De igual manera, haciendo un esfuerzo por descentralizar los procesos se han creado equipos regionales de producción de materiales. Sin embargo, como se indicó en la primera parte de este documento, éstos no cubren todas las lenguas ni todas las áreas, grados y niveles de formación. Solo identificando plenamente las II.EE. de EIB se contará con información lo suficientemente detallada (cuántos niños, cuántas escuelas, cuántas lenguas, etcétera) como para realizar un estudio de la oferta y demanda de material educativo en EIB y, a partir de éste, planificar la producción destinada a cubrir el actual déficit.

Como se ha señalado, la producción de textos estará enmarcada en los planes de EIB por pueblo indígena y será producto de procesos de investigación consistentes desarrollados en estos marcos (cuadro 7).

Los planes de materiales deben considerar:

- Propuestas de materiales y textos educativos para la enseñanza-aprendizaje del castellano como primera y segunda lengua.
- Propuestas de materiales y textos educativos para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias como primera y segunda lengua.
- Producción de materiales de soporte para el desarrollo de las lenguas originarias en la escuela: manuales de ortografía, diccionarios polidialectales y gramáticas pedagógicas, de manera concertada con universidades y centros de investigación.

- Producción de material multimedia sobre la aplicación del enfoque de atención multigrado.
- Promoción del uso de tecnologías de información y comunicación en lenguas originarias.
- Producción de materiales audiovisuales y programas radiales y televisivos en lenguas originarias.

Política 5:

Gestión educativa de la diversidad cultural en el espacio escolar y local.

La perspectiva intercultural como principio de actuación necesita estar presente tanto en la dimensión pedagógica y gestión de la institución escolar como en el modelo de gestión local (y nacional). Todavía es inicial el avance respecto de lo que supone una gestión de carácter intercultural. Por ahora es posible identificar algunas transformaciones claves en el sistema de gestión actualmente operante.

La perspectiva homogeneizante que está en la base del sistema no ayuda a la atención a la diversidad, razón por la cual se requiere flexibilizar los modelos haciéndolos amables a los diversos contextos. Aquí se hace particular referencia a transformaciones en la estructura, funciones, horarios y otros; en general, elementos que la legislación faculta pero que no se han puesto en práctica por trabas eminentemente administrativas y de comodidad en el funcionamiento del sistema.

Otro de los cambios necesarios es la producción sistemática y permanente de información confiable para la toma de decisiones en EIB, pues sin ella estas decisiones se vuelven arbitrarias o, en el mejor de los casos, bien intencionadas pero sin un rumbo concreto hacia el logro de objetivos como el cierre de brechas —hoy crecientes— entre el mundo urbano y el rural, entre el ámbito de la EIB y el de la EBR. Entre estos cambios necesarios se recomienda un mayor impulso a la participación de las poblaciones locales en cumplimiento del derecho de consulta que la legislación les otorga. De esta manera se podrá llegar a contar con un modelo de gestión pedagógica e institucional de la escuela concertado entre los docentes y la comunidad que se busca como elemento que define a una IE de EIB (cuadro 8).

Política 6:

Fortalecimiento de lenguas, culturas y educación de pueblos originarios.

La política de fortalecimiento de lenguas, culturas y educación ha ido ganando consenso en los últimos años.

Cuadro 7:
Principales medidas para la producción de materiales para las II.EE. de EIB

<i>Principales medidas</i>	<i>Primeros 100 días</i>	<i>Corto plazo</i>	<i>Mediano plazo</i>	<i>Largo plazo</i>
Producción planificada y sistemática de material educativo en EIB por pueblo indígena.	Inventario de materiales educativos en EIB producidos (textos, guías, videos, material concreto, etcétera), dirigidos a niños y docentes a nivel regional y nacional, especificando lengua, área, grado y nivel.	Identificación de los materiales necesarios para cada pueblo indígena (canasta de materiales educativos por pueblo indígena). Información estadística actualizada sobre la demanda de materiales educativos en lenguas indígenas por región, lengua, área, grado y nivel.	Plan nacional de producción de materiales de EIB con lineamientos de elaboración y prioridades. Formulación e implementación. Planes regionales de elaboración de materiales en lenguas originarias para las diferentes áreas, grados y niveles de la EBR financiados. Formulación e implementación.	Plan editorial de producción conjunta de materiales con países fronterizos que comparten la misma población indígena. Producción de material audiovisual para la escuela. Programas de radio y televisión en lenguas originarias. Uso masivo de las TIC en lenguas originarias.
Descentralización de la gestión de la política de materiales educativos en EIB.	Análisis de la situación de los actuales equipos regionales de producción de materiales (conformación, funcionamiento y capacidades).	Diseño e implementación del plan de fortalecimiento de capacidades de los equipos regionales de materiales.	Institucionalización de equipos regionales interdisciplinarios formados en producción de materiales para EIB. Instancia de articulación formal entre los equipos regionales y el equipo nacional. Monitoreo y asesoría especializada para la elaboración de materiales para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.	Sistema descentralizado de gestión de la política de materiales. Propuesta de estrategia para el incentivo a la producción de materiales innovadores en EIB.
Aseguramiento del acceso universal a materiales de EIB y garantía de su uso.		Diseño y estimación de costos de paquete de material fungible. Aseguramiento de la distribución oportuna de materiales de EIB existentes. Inventario y propuestas de creación de centros de recursos en EIB o implementación con materiales de EIB en los ya existentes. Evaluación de la situación del uso de materiales educativos de EIB en las II.EE.	Dotación de paquete de material fungible al 100% de II.EE. de EIB. Dotación de presupuesto a las DRE y las UGEL para la distribución de materiales a las instituciones educativas. Creación o fortalecimiento de centros de recursos en EIB a nivel local y regional, con el apoyo de los municipios. Dotarse de un sistema regional de monitoreo del uso de materiales educativos en las II.EE. de EIB.	Dotación de insumos y servicios básicos a todos los centros educativos públicos que atienden a los más pobres de la población nacional (PEN, política 3.1). Lógica multianual en producción y distribución de materiales en EIB. Aseguramiento del uso de materiales educativos en las escuelas de EIB con el monitoreo constante y la capacitación a los docentes de EIB.

Cuadro 8

Principales medidas orientadas a lograr una gestión intercultural

Principales medidas	Primeros 100 días	Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
Cambios en las actuales instancias de gestión orientados a la atención de la diversidad.	Evaluación de posibles estrategias de intervención intersectorial articuladas a la EIB en territorios indígenas.	<p>Desarrollo de una estrategia para la formación de especialistas en EIB en diferentes campos (currículo, pedagogía, gestión, evaluación, materiales, etcétera) como base para el desarrollo y sostenibilidad de la EIB.</p> <p>Diseño de nuevos modelos de gestión local con carácter experimental en diferentes regiones del país a partir de demandas de usuarios y necesidades de la población.</p> <p>Identificación de II.EE. con horarios adaptados a las demandas y necesidades locales, revisando su eficacia.</p> <p>Diagnóstico de capacidades actuales de funcionarios para una gestión en contextos multiculturales.</p> <p>Fortalecimiento del desarrollo de redes educativas incorporando a actores comunales.</p> <p>Directiva del año considera uso de la lengua de la población en acciones conjuntas de la escuela y la comunidad.</p>	<p>Desarrollo de un enfoque y propuestas metodológicas sobre gestión intercultural.</p> <p>Implementación de nuevos modelos de gestión en experimentación.</p> <p>Aplicación de experiencias piloto regionales con calendarios académicos escolares adaptados a las condiciones climáticas de la región.</p> <p>Ampliación de la jornada escolar completa en II.EE. de EIB.</p> <p>Desarrollo de capacidades para funcionarios de UGEL y directores de II.EE. con participación de universidades.</p> <p>Ubicación de las redes educativas comunales en la estructura formal de los órganos de gestión local.</p>	<p>Se consolidan diversos modelos de gestión según contextos.</p> <p>Generalización de calendarios académicos escolares adaptados a condiciones climáticas de diferentes regiones.</p> <p>Promoción del uso de la lengua originaria en espacios públicos, dependencias del Estado y medios de comunicación.</p>
Generación de información para la toma de decisiones.	Definición del número de especialistas de EIB que deben tener las DRE y las UGEL en función del total de escuelas y garantizando una representación suficiente por pueblo y lengua.	<p>Producción de información necesaria sobre oferta y demanda en EIB desagregada a nivel regional y distrital, por lengua, ámbito y grado, para una acertada toma de decisiones.</p> <p>Aseguramiento de la existencia de especialistas de EIB por UGEL, garantizando representación suficiente por pueblo y lengua. Equipos técnicos conformados con participación de organizaciones indígenas.</p>	<p>Implementación de un sistema regional que proporcione permanentemente información actualizada sobre la EIB.</p> <p>Desarrollo de una propuesta de carrera de especialistas con otras instancias del MINEDU.</p>	Creación de la carrera pública de especialistas en educación, y de especialistas en EIB en particular.
Fortalecimiento de la participación de la comunidad y de las organizaciones de base en el mejoramiento de la educación.	Participación en la evaluación del funcionamiento de los COPALE y los COPARE desde un enfoque de EIB en las diferentes regiones.	<p>Definición de medidas para fortalecer la participación de las organizaciones indígenas y de base en el funcionamiento de los COPALE y los COPARE.</p> <p>Evaluación de la pertinencia de los CONEI e identificación de formas de participación más acordes con las estructuras comunales.</p> <p>Capacitación para padres, madres y líderes comunales en gestión educativa y derechos indígenas.</p>	<p>Incorporación de nuevas formas de participación de la comunidad en la escuela.</p> <p>Aseguramiento de la participación de representantes de organizaciones indígenas y sociales de base en los COPALE y los COPARE.</p> <p>Incorporación de la evaluación y acreditación de II.EE. de EIB en el tema de la participación comunitaria.</p>	<p>Cumplimiento de los acuerdos nacionales e internacionales sobre derecho a la participación de poblaciones indígenas.</p> <p>Programas regionales de formación en educación para comuneros y comuneras que asuman cargos representativos en la escuela.</p>

La reciente creación del Ministerio de Cultura permite contar con un organismo especializado responsable de tal fin, ya que se le otorga la potestad de “(...) planificar, concertar, articular y coordinar con los niveles de gobierno que corresponda, las actividades de fomento, asistencia técnica, apoyo y consulta popular para el

desarrollo integral de los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos”.⁹ El país en general necesita de acciones de fortalecimiento de los pueblos originarios como condición para el diálogo intercultural. La educación, en especial, requiere del conocimiento producido a través de las investigaciones que le den sustento (cuadro 9).

Cuadro 9

Principales medidas para el fortalecimiento de lenguas, culturas y educación de los pueblos originarios

Principales medidas	Primeros 100 días	Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
Desarrollo y consolidación de un ente rector en materia de políticas de fortalecimiento de lenguas, culturas y educación de pueblos originarios.	Plan de normalización y oficialización de lenguas indígenas a cargo de la DIGEIBIR.	Conformación del Instituto de Lenguas, Educación y Culturas de los Pueblos Originarios (ILECPO) y desarrollo de su planificación institucional (Ministerio de Cultura-ILECPO). Planes de revaloración y revitalización de lenguas indígenas, priorizando aquéllas que están en peligro de extinción, a cargo de la DIGEIBIR y el ILECPO.	Impulso de la red de instituciones aliadas del ILECPO. Normalización y oficialización de lenguas indígenas que tienen pendientes estos procesos.	Desarrollo del Programa Especial de Registro, Recuperación y Conservación de Lenguas en Extinción.
Programas de investigación sobre lenguas, culturas y educación de los pueblos originarios para garantizar el desarrollo e implementación de la EIB.		Plan estratégico para la creación y el fortalecimiento del fondo público-privado de becas de investigación sobre lenguas, educación y culturas indígenas. Convenios con centros de investigación de universidades e instituciones (nacionales y extranjeras) para desarrollar programas de investigación para el desarrollo de la EIB. Priorización de investigaciones sobre culturas, educación y lenguas de pueblos originarios para el desarrollo de la EIB en universidades, IESP, Ministerio de Cultura, ONG, agencias de cooperación y gobiernos regionales.	Creación de un fondo público-privado de becas de investigación sobre lenguas, educación y culturas indígenas (doctorales, maestrías, especializaciones, pregrado) a través de programas de canje de deuda y otros. Desarrollo y financiamiento de investigaciones en universidades, IESP, Ministerio de Cultura, ONG, agencias de cooperación, gobiernos regionales.	Difusión y uso de los resultados de investigación obtenidos a través del Programa de Investigación para el desarrollo de la EIB. Desarrollo del área de investigación como parte del desarrollo profesional docente, contemplada en la Ley General de Educación.

⁹ Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Cultura. <http://www.mcultura.gob.pe/documentos/ROF_Ministerio_de_Cultura.pdf>

COMISIÓN AD HOC DE EIB DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Profesionales que participaron en la elaboración de la matriz preliminar de caracterización del servicio de EIB:

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe

- Modesto Gálvez (Director)
- Edinson Palomino (especialista)
- Maritza Nuñonca (especialista)
- Ana María Mamani (especialista)

Oficina de Planificación Estratégica

- Javier Vega (jefe de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa)
- José Luis Paco (jefe de la Unidad de Planificación)
- Patricia Valdivia (jefa de la Unidad de Estadística)
- Liliana Miranda (jefa de la Unidad de Medición de la Calidad)

USAID/PERÚ/SUMA

- Eduardo León (coordinador del Componente de Calidad de la Docencia)

Bibliografía

Bustos, H.

2008. Transcripción de la presentación del Sr. Heriberto Bustos, director de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) ante la Comisión Especial Multipartidaria responsable de evaluar y recomendar lineamientos y políticas para solucionar la problemática de los pueblos indígenas amazónicos. 21 de julio del 2008, segunda legislatura ordinaria.

Consejo Nacional de Educación

2011. *Agenda común políticas para el quinquenio 2011-2016.* Lima: CNE.

Cummins, J.

1981. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students". En *California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Ángeles, CA: California State University.

Garcés, Fernando y S. Guzmán

2003. *Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua.* Sucre, Bolivia: CENAQ.

MINEDU

2007. *Proyecto Educativo Nacional.* Lima: Ministerio de Educación/Consejo Nacional de Educación.

2008. *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.* Lima: MINEDU.

2011. "Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010-ECE 2010. Cuarto grado de primaria en IE EIB. Lima: MINEDU.

MINEDU-Comisión Ad Hoc de EIB (DEIB-Oficina de Planificación Estratégica) y USAID/PERÚ/SUMA

2010. *Matriz de caracterización del servicio EIB.* Lima: MINEDU-DEIB/USAID/PERÚ/SUMA.

MINEDU-DINEBI

2002. *Política de lenguas y culturas en la educación.* Lima: MINEDU.

Ministerio de Cultura

2011. Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Cultura.

<http://www.mcultura.gob.pe/documentos/ROF_Ministerio_de_Cultura.pdf>

Pozzi Escot, Inés

1998. *El multilingüismo en el Perú.* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Trapnell, Lucy

2011. "A paso de tortuga y a veces de cangrejo: A propósito de la Recomendación 3 de la CVR sobre educación".

Trapnell, Lucy, Albina Calderón y River Flores

2008. *Interculturalidad, conocimiento y poder: Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía Peruana.* Lima: Instituto del Bien Común/Fundación Ford.

Trapnell, Lucy y Virginia Zavala

2009. "El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA". En *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009.* Lima: Foro Educativo.



USAID | **PERU** | **SUMA**
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA