

**EVALUACIÓN DEL DISEÑO
E IMPLEMENTACIÓN
DE LA INTERVENCIÓN
DE SOPORTE PEDAGÓGICO
INTERCULTURAL DEL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN DEL PERÚ**

MARÍA BALARIN Y AURORA ESCUDERO



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú

María Balarin y Aurora Escudero



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 GRADE

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, Mayo 2018

Autoras: María Balarin y Aurora Escudero

Con la colaboración de: Abdul Trelles

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Diseño de carátula: Amaurí Valls M.

Diagramación: Amaurí Valls M.

Imprenta: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

INTRODUCCIÓN	7
1. LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SOPORTE PEDAGÓGICO INTERCULTURAL	11
La intervención de soporte pedagógico intelectual	11
Sobre el enfoque de evaluación	15
Objetivo de la evaluación	17
La propuesta de evaluación	18
Propuesta metodológica para la evaluación	20
<i>Identificación de actores clave para el recojo de información</i>	21
<i>Instrumentos aplicados con los actores identificados</i>	23
<i>La muestra de regiones y escuelas visitadas</i>	25
2. ANTECEDENTES Y EL DISEÑO ACTUAL DE LA INTERVENCIÓN DE SPI	27
Las políticas de EIB en el Perú: un breve recorrido histórico	27
El modelo de servicio EIB	33
<i>Enfoques del Modelo de Servicio EIB</i>	35
<i>Formas de atención en la modalidad EIB</i>	37
Evolución del modelo SPI: de una estrategia integral a una intervención específica	39
<i>El diseño original de Soporte Pedagógico Intercultural: una estrategia integral</i>	40
El diseño actual de la intervención de SPI: el ingreso al PELA	50
<i>Marco Lógico de SPI</i>	52
<i>Proceso de focalización</i>	57
Principales hallazgos con respecto al diseño de la intervención	62

3. LA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE SPI EN EL MARCO DEL PELA	65
Equipos y actores encargados de la implementación de SPI	65
<i>Actores clave de SPI a nivel central y regional (Ver Anexo 2)</i>	68
La estrategia de monitoreo de SPI	72
Procesos de capacitación y transmisión de ideas	80
<i>Procesos de formación de los equipos ASPI</i>	81
Principales hallazgos con respecto a la estrategia de implementación de SPI	86
4. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN A NIVEL REGIONAL Y LOCAL	89
Implementación de SPI en las regiones	89
Estructura organizacional a nivel regional y local	92
Principales hallazgos y recomendaciones con respecto al proceso de implementación a nivel regional y local	102
5. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN A NIVEL DE REDES EDUCATIVAS RURALES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS	105
Recepción de SPI en las IIEE	105
<i>Conocimiento de los docentes sobre SPI</i>	108
El acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de capacidades de los docentes	111
<i>Visitas de acompañamiento en aula</i>	112
<i>Grupos de Interaprendizaje</i>	131
<i>Talleres de Actualización Docente</i>	139
El trabajo del equipo SPI con familias y comunidades	149
<i>Recepción por parte de padres y madres de familia</i>	149
<i>Recepción por parte de las comunidades</i>	154
Principales hallazgos y balance final sobre el proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE	158
<i>Principales hallazgos sobre el proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE</i>	158
<i>Balance final sobre el proceso de implementación a nivel de RER e IIEE</i>	164

PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SOPORTE PEDAGÓGICO INTERCULTURAL	173
Principales hallazgos y recomendaciones respecto al diseño de la intervención	175
Principales hallazgos y recomendaciones respecto a la estrategia de implementación SPI	179
Principales hallazgos y recomendaciones respecto al proceso de implementación a nivel regional y local	182
Principales hallazgos y recomendaciones respecto al proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE	185
BIBLIOGRAFÍA	193
ANEXOS	199

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

ASPI	Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural
DEIB	Dirección de Educación Bilingüe y Rural
DFATD	Departamento de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo
DIFODS	Dirección de Formación Docente en Servicio
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (ex DIGEIBIRA).
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
DRE	Dirección Regional de Educación
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FORGE	Proyecto “Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú”
GIA	Grupos de Interaprendizaje
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
IE/IIIEE	Instituciones Educativas
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MBDD	Marco del Buen Desempeño Docente
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
OPI	Oficina de Programación e Inversiones
OSEE	Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica
PELA	Programa Estratégico Logros de Aprendizaje
PIP	Proyecto de Inversión Pública
PLANEIB	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
PRONOEI	Programa No Estandarizado de Educación Inicial
RER	Redes Educativas Rurales
SPI	Soporte Pedagógico Intercultural
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

INTRODUCCIÓN

El 27 de Marzo de 2013, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Departamento de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo (DFATD) del Gobierno de Canadá suscribieron un Acuerdo de Contribución para que el primero pueda implementar el Proyecto “Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú” (Proyecto No. A034597) -en adelante, proyecto FORGE-.

El proyecto FORGE busca contribuir al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes del Perú, en especial de aquéllos de poblaciones vulnerables, mediante acciones sistemáticas orientadas a lograr tres resultados complementarios y articulados entre sí, que dan lugar a los tres componentes de su plan de trabajo, y que son:

- (1) Toma de decisiones sobre aprendizaje escolar realizada por las autoridades educativas crecientemente basada en mejor información, evidencias y consideraciones de equidad.
- (2) Gestión descentralizada del sector, impulsada desde el Ministerio de Educación, más eficiente y sensible a la diversidad.
- (3) Mayor transparencia, rendición de cuentas y vigilancia del sistema educativo para asegurar la calidad y equidad de su gestión, especialmente para los grupos de la población que, por sus condiciones de género, etnicidad, ubicación social y espacial, se hallan en una situación de mayor vulnerabilidad en comparación con la población nacional.

Una de las líneas de trabajo de FORGE es el apoyo al Ministerio de Educación para mejorar sus procesos de diseño, implementación, monitoreo

y/o evaluación de programas e innovaciones. Entre otras actividades, esa línea ha incluido la provisión de asistencia técnica para el diseño y análisis de evaluaciones de impacto y de evaluaciones de diseño e implementación de diversas intervenciones priorizadas e implementadas por el MINEDU.

Entre las muchas medidas orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes, modernizar la gestión educativa y revalorizar la carrera docente tomadas en años recientes, se encuentran varias modalidades de acompañamiento a docentes escolares. Es de interés del MINEDU evaluar la manera en que están funcionando esas distintas maneras de asesorar individualmente a los maestros de aula y los efectos que esas innovadoras intervenciones están teniendo sobre sus prácticas y, especialmente, sobre los aprendizajes de sus estudiantes. Los resultados de esas evaluaciones ayudarán a sustentar decisiones futuras sobre la continuidad o ajuste de los programas y los requerimientos de presupuesto para hacerlo posible.

Al respecto, el Ministerio de Educación, en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2021:

“La Educación que queremos para el Perú” aprobado mediante Resolución Suprema N° 001-2007ED y asumiendo la Agenda Común Nacional – Regional de Políticas Educativas 2011 – 2016, concertada desde la Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización del Consejo Nacional de Educación tanto con las autoridades regionales y locales como con organizaciones de la sociedad civil, se establecieron las Prioridades de la Política Educativa Nacional 2012 - 2016 aprobadas con la R.M. N° 0369-2012-ED. En estas prioridades se establece, desde un principio de equidad, que se deben generar las condiciones que garanticen que todas y todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad a partir del cierre de las brechas de desigualdad educativa que sufren los niños, niñas y adolescentes de áreas rurales así como los pertenecientes a los pueblos originarios¹.

1 “Reducción de brechas en el acceso a servicios educativos de calidad: estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, aimara, o alguna lengua amazónica, aprenden en su propia lengua y en castellano” (Prioridad 4 de la Política Educativa Nacional 2012 - 2016)

Por su parte, uno de los temas donde el proyecto FORGE considera relevante concentrar sus labores en reducir las brechas de desigualdad educativa es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En este contexto, para el Ministerio de Educación, las Redes Educativas Rurales constituyen una de las estrategias de implementación de las políticas de soporte para atender las necesidades de las comunidades de zonas rurales dispersas y de frontera, que además demandan la implementación de una propuesta pedagógica cultural y lingüísticamente pertinente.

Es así que en julio del 2016, por encargo del Ministerio de Educación, y con el apoyo del Proyecto FORGE, GRADE asume la conducción de una evaluación de diseño y proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) bajo la supervisión y acompañamiento técnico de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE), responsable de coordinar el proceso de producción, integración y análisis de información estadística, de desempeño y de impacto de la política educativa del MINEDU.

Este informe presenta los resultados de la Evaluación del Diseño e Implementación de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI), intervención que viene siendo implementada por el Ministerio de Educación del Perú en las escuelas de educación intercultural bilingüe.

La evaluación se basa en un diseño cualitativo que incluye: el análisis de documentos; la realización de entrevistas con actores clave del MINEDU; entrevistas con los responsables de la intervención a nivel regional; entrevistas y grupos focales con equipos de especialistas locales y miembros de los equipos de acompañamiento de SPI (conocidos como ASPI); y visitas a una muestra de 18 escuelas, ubicadas en 9 redes educativas rurales de 6 regiones seleccionadas. Durante las visitas a escuelas se realizaron observaciones del proceso de acompañamiento, entrevistas con docentes acompañados, así como conversaciones con padres de familias y miembros de la comunidad.

El informe está estructurado en cinco partes:

- La Parte I presenta los objetivos y la propuesta metodológica de la evaluación.

- En la Parte II se presentan los antecedentes y el contexto en el que surge la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural, y los cambios que ha experimentado la intervención hasta llegar a su diseño actual.
- En la Parte III se analiza la estrategia de implementación de la intervención, incluyendo la estrategia de actores, los procesos de coordinación, comunicación y transmisión de ideas.
- La Parte IV y V presentan los hallazgos del trabajo de campo sobre la implementación a nivel regional, en las redes educativas rurales y en las IIEE seleccionadas para la evaluación.

1. LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SOPORTE PEDAGÓGICO INTERCULTURAL

En esta sección se describe la propuesta de la presente evaluación. Para ello, se empieza por introducir brevemente la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural², luego se profundiza en el enfoque de la evaluación de procesos, los objetivos, la metodología y la muestra de IIEE EIB y actores seleccionados.

La intervención de soporte pedagógico intercultural

Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) es una estrategia de formación docente en servicio dirigida a Instituciones Educativas EIB de nivel inicial y primario ubicadas en áreas urbanas y rurales focalizadas³. La intervención consiste en dar **asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada de acuerdo a las expectativas y necesidades profesionales de docentes para fortalecer su competencia pedagógica, de gestión, y mejorar su práctica pedagógica; en beneficio de la calidad y pertinencia del aprendizaje de los estudiantes** (MINEDU 2015).

La implementación de Soporte Pedagógico intercultural a nivel central recae en la Dirección de Educación Bilingüe y Rural (DEIB), que a su vez está ubicada en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA).

2 En las siguientes secciones se describirá la intervención de SPI con mayor detalle.

3 Según lo acordado con el equipo coordinador de la intervención, la presente evaluación de procesos se concentra solo en la implementación de SPI en las IIEE de nivel primario.

La intervención fue diseñada en el 2012, e implementada en el 2013 con una cobertura reducida de escuelas, 83 IIEE EIB localizadas en 7 Redes Educativas Rurales (RER). Posteriormente, durante el 2014 y 2015, la cobertura se amplía a 1534 IIEE en 73 RER⁴. Durante ese periodo, tanto la implementación como el presupuesto se manejaron enteramente desde el MINEDU.

Sin embargo, en el 2016, la intervención se incorpora al Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA)⁵. Este cambio ha implicado la transferencia presupuestal y de responsabilidades de gestión a las instancias de gestión educativa regional y local.

El ingreso al PELA trajo consigo una serie de retos para la implementación de SPI, pues los gobiernos regionales y locales poseen diversos niveles de capacidad institucional y recursos humanos para asumir la gestión de presupuestos de gran envergadura, así como diversos problemas relacionados a la inestabilidad política. Con el fin de hacer frente a estas dificultades, se apostó por un modelo que descentraliza la gestión del presupuesto, al mismo tiempo que el equipo central de SPI mantiene la responsabilidad sobre los lineamientos y sobre la gestión de los equipos encargados de la implementación.

La intervención se implementa a través de equipos de Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), quienes se encargan de llevar a cabo las actividades de acompañamiento en las Redes Educativas Rurales.

Para atender a Educación Inicial cuenta con:

4 Focalización del año 2014 extraída del Informe de “Seguimiento a indicadores de proceso y resultado de la estrategia SPI” (Matta et. al 2015)

5 El Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) es un programa presupuestal guiada bajo un enfoque de resultados, a través de instrumentos como la Programación Presupuestaria Estratégica, Metas Físicas, Indicadores de Resultados y el desarrollo de Pruebas Piloto de Evaluación. Su principal objetivo es revertir el bajo rendimiento en las evaluaciones nacionales de Comprensión Lectora y Pensamiento Lógico Matemático en estudiantes de nivel inicial y primario. Debido a su alcance nacional, su ejecución compromete la participación del Ministerio de Educación y las instancias descentralizadas de gobiernos (DRE/UGEL) en todas las regiones del país.

1) Acompañante Pedagógico EIB para nivel Inicial.

Para atender a Educación Primaria, la intervención cuenta con:

- 2) Acompañante Pedagógico EIB para Comunicación - Lengua Originaria.
 - 3) Acompañante Pedagógico EIB para Comunicación - Castellano como segunda lengua.
 - 4) Acompañante Pedagógico EIB para Matemáticas.
 - 5) Acompañante Pedagógico EIB para Persona Social y Ciencia y Ambiente.
- Las actividades que los equipos ASPI realizan en el marco de la intervención son las siguientes⁶:

- (i) **Las visitas de aula**, en donde se realiza un trabajo horizontal y de pares entre el ASPI y el docente. En estas visitas se identifican las limitaciones y fortalezas del docente, observando el trabajo directo que realiza con los estudiantes, y se le brinda el soporte pedagógico necesario. Las docentes de Inicial y Promotoras de PRONOEI reciben la visita de la ASPI de Educación Inicial. Cada docente de primaria recibe 16 visitas al año, mientras que las docentes del nivel inicial reciben 9 visitas al año.
- (ii) **Los talleres de actualización docente a nivel de Red Educativa Rural**: son espacios de formación que se realizan a nivel de la RER para atender las necesidades de formación de los docentes en relación a las competencias y desempeños priorizados. Cada docente participa en 2 talleres al año.
- (iii) **Los grupos de inter-aprendizaje (GIA)**: son espacios de formación que se realizan entre instituciones educativas pertenecientes a la misma RER para fomentar la reflexión colectiva entre docentes, el enriquecimiento de sus prácticas a partir del intercambio entre pares y la construcción de comunidades de aprendizaje. Los GIA consisten en

6 En el marco de SPI también se realizan pasantías entre docentes para observar buenas prácticas pedagógicas y acompañamiento virtual. Sin embargo, estas líneas de acción no han sido incluidos en la presente evaluación.

la realización de reuniones programadas y concertadas entre el ASPI y los docentes para abordar temáticas variadas que van desde la reflexión sobre las prácticas pedagógicas hasta la profundización de aspectos de interés de los profesores, extraídos de las visitas de acompañamiento según el contexto donde éstas se desarrollen. Cada docente participa en 8 GIA al año.

Para el 2016, en el marco del PELA, la intervención de SPI se implementa en 206 Redes Educativas Rurales ubicadas en 18 regiones; Amazonas, Ancash, Ayacucho, Arequipa, Apurímac, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, Lambayeque, Lima (Provincias), Loreto, Madre de Dios, Pasco, Puno, San Martín, y Ucayali. Así, La intervención llega a cubrir un total de 34 lenguas originarias (andinas y amazónicas)⁷ en 4 112 Instituciones Educativas EIB, 9 172 docentes de aula y 136 536 estudiantes a nivel nacional.

Los beneficios de la intervención en las escuelas EIB han sido analizados hasta en tres ocasiones durante su implementación en el 2014 y 2015 (Majerowicz 2015, MEF 2015 & Ríos 2015). Estas evaluaciones han buscado medir el impacto que la intervención ha tenido en el rendimiento de los estudiantes beneficiarios en evaluaciones nacionales como la ECE y la ECELO.

En líneas generales, las investigaciones han concluido que el acompañamiento pedagógico a docentes en el marco de SPI ha tenido un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes tanto en comprensión lectora como en matemática (Majerowicz 2015 & MEF 2015). Así, la evaluación de impacto del MEF encuentra mejoras en el nivel de aprendizaje en comprensión lectora y en matemática atribuido al SPI en las escuelas evaluadas

7 Achuar, Aimara, Amahuaca, Ashaninka, Nomatsigenga, Awajun, Cashinahua, Harakbut, Jaqaru, Kakinte, Kandozi-Chapra, Kichwa, Kukama Kukamiria, Madija, Mastanahua, Matsigenka, Nanti, Nomatsigenga, Quechua Ancash, Quechua Chanka, Quechua Wanka, Quechua Collao, Quechua Huanuco, Quechua Inka Wasi Kañaris, Secoya, Sharanahua, Shawi, Shipibo-Konibo, Tikuna, Urarina, Wampis, Yagua, Yaminahua, y Yine.

en 2do grado de primaria en la ECE. Asimismo, plantea que las escuelas evaluadas en la ECE de 2do grado con la estrategia de SPI muestran impactos más altos después del primer año de implementación que los impactos en las escuelas con la estrategia acompañamiento pedagógico evaluadas en la ECE en 2do grado (MEF 2015). Del mismo modo, un meta análisis realizado por la DIGEIBIRA concluyó que existen diferencias significativas en la evolución de logros en comprensión lectora en lenguas originarias a favor de las IIEE focalizadas por SPI, respecto a las que reciben acompañamiento de otras intervenciones de acompañamiento en el marco del PELA (Ríos 2015).

Sobre el enfoque de evaluación

La estrategia propuesta para la evaluación del diseño e implementación de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) toma en cuenta lo planteado por la literatura reciente sobre implementación de políticas, donde se plantea la necesidad de evaluar los procesos de implementación combinando una perspectiva ‘de arriba hacia abajo’ con una perspectiva de ‘abajo hacia arriba’ (Schofield and Sausman 2004).

La perspectiva ‘de arriba hacia abajo’ está basada en un modelo racional, normativo, de la implementación de políticas, que en términos de una estrategia de evaluación de procesos, se traduce en la importancia de analizar el diseño del programa, la medida en que el diseño mantiene su integridad al ser llevado a la práctica y los cuellos de botella que surgen de la implementación. El objetivo de este tipo de análisis es brindar recomendaciones que permitan corregir errores (mejorar directivas, definir nuevas estrategias de capacitación, afinar los mecanismos de control, etc.), y mejorar la eficiencia y eficacia de los programas.

La literatura plantea, sin embargo, que es importante considerar que los programas, sobre todos cuando son de naturaleza compleja y se aplican en realidades diversas, rara vez mantendrán de manera exacta las características especificadas en el diseño. Esto no debe verse necesariamente como

un problema, pues parte de las modificaciones que surgen en la práctica responden a demandas de los contextos y de los actores sobre los cuales las intervenciones actúan y que es fundamental tomar en cuenta para poder garantizar una apropiación real de los objetivos del programa por parte de los actores involucrados.

En este sentido, diversos autores (Smith, Davies, and Nutley 2000) señalan que se debe tomar en cuenta la naturaleza altamente política e incremental de los procesos de formulación e implementación de políticas. Lo cierto es que las iniciativas de política son aplicadas por servidores públicos y por profesionales de primera línea (docentes, directivos, equipos de capacitación) cuya lógica y comprensión de la realidad educativa y local es con frecuencia distinta a la de los decisores de política que diseñan los programas y quienes lidian además con las demandas más específicas que surgen en el proceso de implementación.

Como señalan Schofield y Saussman (2004), es fundamental que los decisores de política cuenten con un mecanismo de retroalimentación que les permita monitorear y acceder a las realidades sobre la que sus intervenciones operan. Sin esto, hay toda un área de conocimiento surgido de la experiencia que se puede perder. De otro lado, la literatura es clara con respecto a que incluso programas muy bien diseñados pueden tener consecuencias inesperadas, positivas y negativas, que es fundamental conocer y considerar.

Si bien durante mucho tiempo estos dos enfoques, el racional/'de arriba hacia abajo' y el político-incremental/'de abajo hacia arriba', se veían como opuestos, la literatura más reciente sobre cómo evaluar procesos de implementación de políticas plantea la necesidad de conciliarlos en un modelo integrado que considere ambas entradas al proceso de evaluación: el diseño y cómo éste es llevado a la práctica, y la experiencia de los actores finales, tanto los sujetos sobre los cuales se busca intervenir, como los actores responsables de llevar las intervenciones a la práctica (Barrett 2004, Matland 1995).

La estrategia de evaluación de procesos aquí propuesta toma estas ideas en cuenta y propone el uso de un modelo integrado de evaluación de procesos.

Objetivo de la evaluación

El objetivo de la evaluación es **analizar el diseño y el proceso de implementación de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI)**, con especial énfasis en el componente de acompañamiento pedagógico (ASPI). Ello con el fin de generar información y recomendaciones que permitan mejorar su diseño y gestión, así como fortalecer la capacidad del MINEDU para la toma de decisiones en materia educativa basada en la evidencia.

Específicamente el estudio busca evaluar:

- a. El diseño del modelo ASPI, para lo que se analizará la lógica vertical y horizontal detrás de los objetivos, productos y procesos de implementación planteados (análisis de Marco Lógico).
- b. La estrategia y avances en la implementación de la propuesta.
 - Los procesos de coordinación entre los equipos involucrados en la implementación del modelo ASPI en las regiones seleccionadas en la muestra. Que incluyen: los equipos en los gobiernos regionales y locales, coordinadores regionales pedagógicos/mixtos, especialistas locales, equipos ASPI, docentes EIB, entre otros.
 - Los efectos en percepción y cambio de conducta que el modelo produce entre los distintos actores involucrados en la misma: DRE, UGEL, docentes EIB, directores, padres de familia, estudiantes y comunidad.
 - La calidad del desarrollo del proceso de implementación del modelo ASPI, los cuellos de botella de la implementación, así como la efectividad de los protocolos y procesos establecidos para ello.
 - El nivel de avance efectivo de la implementación.
- c. El desarrollo del trabajo de acompañamiento de los ASPI en relación a lo esperado en el diseño.
- d. Los retos que la estrategia debe afrontar con miras hacia la futura descentralización de su gestión.

- e. Los factores externos – dinámicas políticas, sociales y culturales - que dificultan o facilitan el adecuado desarrollo de SPI en diferentes contextos; así como las consecuencias inesperadas (deseables y no-deseables) y las buenas prácticas surgidas durante el proceso de implementación.

La propuesta de evaluación

Para lograr esos objetivos, y siguiendo el enfoque integrado de evaluación de procesos descrito anteriormente, el estudio se enfocó en analizar los siguientes temas:

Los antecedentes de la intervención:

- Las experiencias internacionales y/o nacionales que inspiraron el modelo de intervención ASPI (por ejemplo, los núcleos educativos comunales, PEAR, etc.)
- La evolución del diseño desde su creación hasta el momento de su implementación en el marco del PELA

El diseño de la intervención

- La Teoría de cambio de la Estrategia
- Claridad de objetivos y procesos (en relación al Marco Lógico del Programa)
- Complejidad de la estrategia: cantidad de intervenciones complementarias; variedad de actores e instancias involucradas
- Concepciones predominantes en el nivel central del proceso de implementación de políticas (cómo entienden el proceso de implementación; cuánta adaptación local se espera que haya de la propuesta; qué nivel de discrecionalidad esperan de los actores involucrados en distintos niveles e instancias)

La cadena de coordinación y transmisión de ideas:

- Procesos de transmisión de conceptos, responsabilidades y funciones: capacitaciones, supervisión, equipos, etc.

- Actores y niveles involucrados en la implementación de la propuesta (quiénes deben coordinar con quiénes y de qué modo)
- Problemas de comunicación y coordinación entre actores
- Conflictos de interés, por ejemplo, entre actores de distintos niveles

El proceso de implementación y traducción de ideas a la práctica

- Apropiación por parte de actores locales: tanto ejecutores como beneficiarios
- Comprensión de objetivos y procesos
- Valoración por parte de actores locales
- Coherencia de la estrategia: a nivel organizacional, etc. (cuán claramente definidos están los objetivos y procesos y la organización necesaria para lograr esos objetivos y poner en marcha esos procesos)
- Capacidad de los actores para implementar la estrategia
- Discrecionalidad de los actores locales para la implementación de las políticas (el margen de interpretación o decisión que tienen los actores locales para hacer adaptaciones al programa, por ejemplo)
- Dificultades para la implementación (causas)
- Problemas surgidos en el proceso de implementación
- Conflictos en la práctica (entre actores, etc.)
- Otras dinámicas locales que afectan el proceso de implementación
- Coherencia, relevancia, de los procesos finales (cuán coherente es la implementación del programa en la práctica, cuán relevantes son los procesos para lograr los objetivos propuestos)

Estrategias para la mejora y el aprendizaje continuo

- Procesos de feedback de abajo hacia arriba
- Procesos participativos que faciliten la apropiación y la generación de conocimiento basado en la experiencia: tanto por parte de agentes implementadores de la estrategia, como por parte de los beneficiarios de la misma.

Las consecuencias inesperadas, deseables y no deseables de la estrategia

Surgidas por ejemplo de:

- La relación de los ASPI con el resto de personal de la escuela.
- El encuentro entre SPI y las dinámicas organizacionales e institucionales de escuelas situadas en diferentes regiones
- Confusiones con respecto a la particularidad del modelo SPI-ASPI en un contexto donde existen otras intervenciones similares
- Identificación de buenas prácticas implementadas ante determinados procesos.

La sostenibilidad del modelo en el mediano y largo plazo

- Dinámicas y procesos que podrían facilitar o dificultar la sostenibilidad del Programa en el mediano y largo plazo (ej. Dinámicas políticas; discontinuidad en equipos; resistencias de parte de actores; grado de apropiación de la propuesta por parte de los distintos actores)
- Recomendaciones de mejora planteadas por los actores entrevistados.

El análisis de estos temas se hizo de forma específica, tomando en cuenta la particularidad y la lógica de la intervención, la teoría del cambio propuesta, y la estrategia de implementación utilizada. Las preguntas específicas para la evaluación y el trabajo de campo se definieron en conjunto con el equipo encargado del modelo ASPI y el equipo de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE).

El informe final del estudio incluirá el análisis de estas distintas dimensiones, así como una serie de recomendaciones de mejora a partir de la evidencia recogida.

Propuesta metodológica para la evaluación

La metodología que se siguió para la evaluación del diseño y el proceso de implementación de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) fue de corte

cualitativo, lo cual permitió analizar a profundidad el modelo de acompañamiento pedagógico a partir de la perspectiva de los actores involucrados, así como a través de la observación de las dinámicas relacionadas a su implementación en las escuelas.

El recojo de información se enfocó en tres elementos clave:

- el análisis de documentos relevantes vinculados al diseño de la intervención y sus distintos componentes (documentos de política, resoluciones, informes de monitoreo, protocolos, etc.).
- la realización de entrevistas a profundidad con miembros de la gestión central del MINEDU, tanto los encargados directamente de la intervención como otros ubicados en direcciones relevantes.
- la realización de entrevistas individuales y grupales con actores clave de nivel regional, local y de una muestra de instituciones educativas seleccionadas; así como la realización de observaciones a nivel de las I.E. seleccionadas⁸.

Identificación de actores clave para el recojo de información

A partir de la revisión documental y consultas con el equipo gestor de la intervención, se identificó a los siguientes actores clave de la Estrategia de Soporte Pedagógico Intercultural:

Actores clave del nivel central:

- Responsables de la Estrategia en el Ministerio de Educación: director/a de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), director/a de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DEIB), Coordinadora General del Equipo de Fortalecimiento de Capacidades, coordinadores macro-regionales, especialistas nacionales y asesores.

8 Se observó la infraestructura/mobiliario de la I.E EIB, así como la sesión de acompañamiento en aula que buscó identificar *hitos no negociables* mapeados por el equipo gestor de la intervención en relación a la implementación del modelo en las escuelas. Estas observaciones no buscan evaluar la calidad de las prácticas pedagógicas del docente ni del acompañante.

- Actores externos a la DIGEIBIRA involucrados en la implementación de la Estrategia en el Ministerio de Educación: coordinador/a nacional del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA), representante de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) y representante de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE).

Actores clave en los gobiernos regionales y locales

- Director/a del área de gestión pedagógica de la Dirección Regional de Educación (DGP-DRE).
- Jefe del área de gestión pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local (J-AGP-UGEL).
- Monitores de Gestión regionales y locales del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) en las DRE y UGEL, respectivamente.

Actores clave a nivel regional y local

- Coordinadores Regionales Pedagógicos y Mixtos, estos actores forman parte del Equipo de Gestión y Coordinación de la DEIB.
- Especialistas Locales, quiénes monitorean, acompañan y capacitan a los ASPI.
- Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), quiénes se organizan en equipos para brindar servicios de acompañamiento a los docentes en las redes educativas rurales⁹.

Actores clave en las redes educativas rurales:

- Directores
- Docentes
- Familias
- Líderes y sabios de la comunidad

9 Según lo acordado con el equipo gestor de la intervención, el recojo de información a nivel de los Equipos de ASPI se concentrará en los ASPI del nivel primaria.

Instrumentos aplicados con los actores identificados

<i>A nivel central:</i>		Total de Aplicaciones
Entrevista a la directora de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)		1
Entrevista a la directora de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DEIB)		1
Entrevista a la coordinadora del Equipo de Fortalecimiento de Capacidades		1
Entrevista grupal a los Coordinadores Macro-regionales de SPI		1
Asesores externos al MINEDU que aportaron su expertise en el diseño de la intervención SPI		1
Entrevista a la Coordinadora Nacional del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA)		1
Entrevista al representante de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS)		1
Entrevista a la coordinadora de Seguimiento y Monitoreo de Política Educativa en la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE)		1
Entrevista a representantes de la Unidad de Presupuesto y Planificación (UPP)		1
<i>A nivel regional y local:</i>		Total de Aplicaciones
Entrevista a un representante de la Dirección de gestión pedagógica de la Dirección Regional de Educación (DRE)	1 por región, excepto para el caso de Loreto	4 ¹⁰
Entrevista a un representante del área de gestión pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) ¹¹	1 por localidad	9

10 Debido a la lejanía geográfica de la UGEL/DRE de la RER seleccionada en Loreto, se decidió, en coordinación con el equipo gestor de la intervención de la DEIB y con el equipo de monitoreo de la OSEE, no incluir a las autoridades de los gobiernos regionales y locales de dicha región en el recojo de información. En el caso de Apurímac no se pudo hacer contacto con algún representante de la DRE.

11 Se buscó que el representante del área de gestión pedagógica de la UGEL sea el Jefe del área; sin embargo, en los casos que no se encontraban disponibles, se entrevistó al especialista EIB de la UGEL.

A nivel regional y local:		Total de Aplicaciones
Entrevista al Gestor Regional del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA)	En 1 región	1 ¹²
Entrevista al Coordinador Regional Pedagógico o Mixto	1 por región	5 ¹³
Entrevista al Especialista Local de SPI	1 por red educativa	9
Entrevista Grupal al Equipo ASPI ¹⁴	1 por red	9
A nivel de la red educativa rural:		Total de Aplicaciones
Guía de observación de la IE visitada	1 por escuela	18
Entrevista al docente/director de la IE	1 por escuela	18
Guía de observación de aula con presencia de acompañamiento	1 por escuela	18
Guía y ficha de Registro de conversaciones con familias	3 padres/madres de familia por escuela	54
Guía y ficha de Registro de las conversaciones con líderes/sabios de la comunidad	2 líderes/sabios por comunidad	36
Guía de observación de los Grupos de Interaprendizaje (GIA) realizado por el ASPI ¹⁵	(De acuerdo al cronograma de cada RER visitada)	1

Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas al representante de la DRE y UGEL, a los coordinadores regionales pedagógicos/mixtos, a los especialistas locales y equipo ASPI de cada RER y a los docentes de aula acompañados en cada I.E EIB que se visitó. Además, se aplicaron guías de observación a todas las I.E visitadas, al acompañamiento en aula y uno de los Grupos de Interaprendizaje.

El equipo de campo estuvo compuesto por 6 antropólogos y antropólogas que cubrieron un total de 18 escuelas. Cada miembro del equipo

12 Se acordó que esta entrevista sería realizada por el equipo principal de GRADE durante las supervisiones de campo sólo en una región.

13 Tal como se acordó, en Loreto no se realizó la entrevista al Coordinador Regional Pedagógico.

14 En todos los casos se pudo contar con la presencia de 3 o más ASPI en cada RER.

15 Como se había acordado, el total de GIA observados ha dependido de lo encontrado en campo.

visitó una escuela por semana, durante tres semanas, a excepción de las redes Contanihua Urubamba (Ucayali), Korin Nima (Loreto) y Pomabamba Este (Ancash), en donde se visitaron dos escuelas en una semana¹⁶.

Adicionalmente al recojo de información con actores, el equipo de campo se encargó de redactar informes semanales; además de un informe final completo sobre la implementación de la intervención en las redes y escuelas que les fueron asignadas.

La muestra de regiones y escuelas visitadas

El trabajo de campo buscó conocer la experiencia y opiniones de diferentes actores con respecto al proceso de implementación del modelo ASPI. Dadas las características de la evaluación de procesos, y la naturaleza cualitativa del recojo de información, resultó crucial contar con una muestra de regiones y escuelas con la mayor variabilidad posible.

En este sentido, la muestra final fue definida de manera intencional a partir de las recomendaciones provistas por el equipo gestor del programa y a través de 5 criterios:

- **Accesibilidad geográfica.**
- **Variabilidad geográfica, cultural y lingüística,** dando preferencia a zonas representativas de lenguas predominantes. Además, se buscó un balance entre zonas andinas y amazónicas.
- **Antigüedad de la red en la intervención,** con el fin de comparar la implementación en redes nuevas y aquellas en las que se viene trabajando con anterioridad.

16 Para el caso de la red Contanihua Urubamba se tuvo que adelantar la visita a la I.E. 65136-B debido a que los acompañantes no iban a volver hasta tres semanas después. Similar situación sucedió en la I.E. Alpamayo, en la red Pomabamba Este, escuela a la que el grupo de ASPI no iba a regresar hasta mediados de la tercera semana. En la I.E. 601089-B de la red Korin Nima se tuvo que adelantar el trabajo ya que durante la tercera semana de campo la comunidad iba a celebrar su aniversario.

- **Características en la conformación del equipo ASPI** con el fin de identificar las diferencias entre equipos compuestos por acompañantes nuevos y equipos que cuentan con algún acompañante con experiencia previa en el modelo ASPI.
- **Nivel de implementación según el equipo de la DEIB**, con el fin de comparar RER en donde la implementación se esté dando de manera exitosa, frente a aquellas que no.

Tomando en cuenta estas consideraciones se ha seleccionado una muestra de 18 IIEE en 9 redes rurales ubicadas en 6 regiones del país, tal como se puede ver en el siguiente cuadro (para más detalle ver **Anexo 1**).

Tabla 1
Muestra cualitativa de redes educativas rurales seleccionadas

Macro Región	Región	Provincia	Distrito	Redes Educativas Rurales
Centro	Ayacucho	Huamanga	Vinchos	Vinchos
		Víctor Fajardo	Alcamenca	Alcamenca Colca
Sur	Apurímac	Graú	Progreso	Puririsun
Nor Oriente	Ancash	Huari	Chavin de Huantar	Chavin de Huantar 1
		Pomabamba	Pomabamba	Pomabamba Este
	Amazonas	Bagua	Imaza	Numpatkaim 2
Oriente 1	Ucayali	Coronel Portillo	Iparia	Roya
		Atalaya	Raymondi	Contanihua Urubamba
Oriente 2	Loreto	Ucayali	Pedro Márquez	Korin Nima

Fuente: Elaboración propia

2. ANTECEDENTES Y EL DISEÑO ACTUAL DE LA INTERVENCIÓN DE SPI

Esta sección busca enmarcar el diseño de la intervención de SPI en el contexto mayor de las políticas de educación intercultural y bilingüe en el país. Para ello se presenta un breve recorrido histórico de intervenciones educativas en zonas rurales y bilingües en el Perú que permiten entender los debates y perspectivas a partir de las cuales se ha definido el actual Modelo de Servicio para la EIB. La sección presenta también la evolución del diseño de la intervención de SPI desde su creación en el 2012 hasta su ingreso al Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) en el 2016.

Las políticas de EIB en el Perú: un breve recorrido histórico

El Perú es un país que concentra una gran riqueza de ecosistemas y recursos naturales que lo ubican entre los países más mega-diversos del planeta (MINAM 2008). Esta mega-diversidad biológica se corresponde con la variedad de sociedades y culturas que han poblado su territorio a lo largo de su historia. En ese sentido, resaltar la diversidad étnica, social, cultural y biológica resulta fundamental para entender los procesos históricos por los que ha pasado el país, al mismo tiempo que nos proporciona herramientas importantes para diseñar políticas públicas que logren mejorar la calidad de vida de su población.

Históricamente la diversidad étnica y socio-cultural del país se ha situado en el debate público como una debilidad, frente a la cual se articularon esfuerzos que buscaron acelerar procesos de “asimilación cultural” en busca de “civilizar” a la gran población indígena del país (MINEDU 2013a:17). De

este modo, la naturaleza multicultural y plurilingüe¹⁷ del Perú ha generado una fuerte discriminación entre grupos humanos, que ha llevado a la marginación de pueblos enteros y a la desaparición exponencial de culturas y lenguas originarias¹⁸.

Resulta relevante reparar en el rol que históricamente tuvo el Estado en la educación como mecanismo de castellanización y occidentalización de las poblaciones indígenas, promoviendo así el mantenimiento de la discriminación y del racismo en la sociedad.

“Las escuelas y colegios han reproducido los patrones de marginación, discriminación y exclusión que predominan en la sociedad peruana, tanto a través de las relaciones interpersonales entre los docentes, estudiantes, directores, padres y madres de familia, y con otros miembros de la institución educativa, como en los contenidos curriculares explícitos e implícitos que se transmiten y que expresan favoritismo, exclusión y marginación” (MINEDU 2013a:19)

Frente a esta realidad, desde mediados del siglo XX surgen una serie de movimientos y políticas que buscan reivindicar la identidad y derechos históricamente negados a las poblaciones indígenas desde diversos ámbitos, entre los que se incluyen las propuestas para una educación intercultural (López & Kuper 2000; Citarella 1990; Trapnell & Neira 2004).

Las primeras reflexiones respecto a la educación bilingüe de las poblaciones indígenas se dan en el marco de las corrientes indigenistas. Esta perspectiva planteaba que para lograr la modernización del país era preciso incorporar a la población indígena a la cultura nacional (occidental y castellana). En

17 El Ministerio de Educación ha identificado 47 lenguas originarias (43 amazónicas y 4 andinas) pertenecientes a 19 familias lingüísticas presentes en el territorio peruano (MINEDU 2013b: 13)

18 El Ministerio de Educación ha identificado 37 lenguas originarias extintas y, la existencia de por lo menos 200 lenguas originarias en territorio peruano antes de la disolución del imperio incaico (ídem)

ese sentido, la educación bilingüe era un mecanismo de *asimilación cultural* (López & Kuper 2000:30).

Las primeras experiencias de formación educativa y castellanización a poblaciones indígenas se dan a inicios del siglo XX a través de iniciativas esporádicas como las escuelas indígenas adventistas de Manuel Z. Camacho, “La escuela nueva” de José Antonio Encinas, las Brigadas de Culturización Indígena, la “Escuela de Experimentación Pedagógica de Ojherani” de Doña María Asunción Galindo, etc. (Citarella 1990; López & Kuper 2000). Si bien estas experiencias fueron limitadas en su alcance, prepararon el terreno para la aprobación del Proyecto de Educación Campesina¹⁹, para el cual se implementó un modelo de gestión a través de núcleos escolares campesinos.

“Una medida fundamental del Plan de Acción de los núcleos educativos campesinos era agrupar las escuelas de la zona de trabajo en núcleos con una escuela central y 20 seccionales que dependían y tenían a ésta como modelo” (Citarella 1990: 29)

A pesar del avance que supuso este proyecto para la educación de poblaciones indígenas, la educación bilingüe aún era pensada como un mecanismo de tránsito inicial para una educación exclusivamente en castellano.

Es a partir del gobierno del General Juan Velasco Alvarado (1968-1975) que se plantea la necesidad de cuestionar, desde el Estado, el carácter civilizatorio que hasta ese momento había tenido la educación. Es así que en 1972 se promulga la Ley de Reforma Educativa²⁰.

“La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la

19 Puesto en marcha en 1945 por el Ministerio de Educación en coordinación con el Ministerio de Educación de Bolivia.

20 Decreto Ley N° 19326, del 21 de marzo de 1972

población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación” (Art. 12 de la Ley General de Educación de 1972)

De este modo, en 1972 se inició el proceso de institucionalización de la Educación Bilingüe a través de la creación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), la primera política nacional en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país.

“La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad” (Política Nacional de Educación Bilingüe: Lineamiento 3)

La reforma educativa recogió los aportes de intelectuales y experiencias previas de educación bilingüe. Es así que retoma la nuclearización como modelo de gestión a través de los **Núcleos Educativos Comunales (NEC)**, los cuales estaban compuestos por comunidades geográficamente cercanas que conformaban unidades socioeconómicas, con el fin de reforzar relaciones culturales y sociales de las comunidades que permitieran canalizar potencialidades y aspiraciones comunes. Asimismo, era preciso que el núcleo esté conformado por una densidad poblacional en un marco razonable de atención educativa, que permita la plena participación de la comunidad en la gestión educativa (MINEDU 2012c).

Uno de los principales logros de la Política Nacional de Educación Bilingüe fue el avance en el reconocimiento de poblaciones vulnerables históricamente marginadas por el Estado. Sin embargo, dado que su ámbito de acción se limitaba a la educación bilingüe de los cuatro primeros grados que comprendía la educación básica en esa época, aún se mantenía el énfasis en la enseñanza de las lenguas originarias como parte del proceso de castellанизación y occidentalización.

Estas limitaciones son abordadas, y en parte resueltas, durante las siguientes décadas (80's y 90's) en las que se promulga la Política de Educación

Bilingüe Intercultural (1989), la primera en reconocer la necesidad de trascender el plano lingüístico e incluir el concepto de interculturalidad de manera que se incorpore a la educación bilingüe los saberes, conocimientos y valores propios de los pueblos indígenas. En ese sentido, la Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (1991) amplió los alcances de la política anterior, al incorporar el concepto de interculturalidad como principio rector del sistema educativo a nivel nacional.

En línea con las políticas promulgadas durante estas décadas, surgen una serie de programas de educación intercultural bilingüe que promueven la enseñanza de lenguas originarias y del castellano en el marco de principios interculturales que promueven la incorporación de saberes, conocimientos y valores propios como el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno (Cueto & Secada 2003) y Proyecto “Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad: Modelo de acción local para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos” (Canal 2006).

Resulta relevante notar que estos programas han sido liderados por entidades no gubernamentales y financiados desde la cooperación internacional. Ello resulta altamente problemático debido a que detrás de cada iniciativa, existen diversas formas de abordar la diversidad cultural y lingüística. Así, mientras algunas iniciativas asumen el reto de la interculturalidad y del diálogo de saberes de manera horizontal, teniendo presente las relaciones históricas de poder, otras aún mantienen el carácter civilizatorio donde el uso de la lengua originaria se piensa solo en función al aprendizaje del castellano.

Hacia finales de la década de los 90 e inicios del nuevo milenio se consolida un programa que busca intervenir en escuelas de zonas rurales con el fin de hacer frente a las dificultades que enfrentan los docentes, familias y estudiantes: el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR). El diagnóstico a partir del cual se diseña el PEAR plantea que:

“Los docentes de instituciones educativas rurales no reciben apoyo adecuado (...) las capacitaciones muchas veces son insuficientes, y los materiales que reciben son de carácter teórico y no brindan muchas orientaciones acerca de

cómo poner en práctica las propuestas. [Debido] al aislamiento de muchas instituciones educativas, los docentes cuentan con pocas oportunidades adicionales de capacitación e intercambio de ideas”. (MINEDU 2007)

De este modo, el PEAR reconoce que las escuelas en zonas rurales poseen una serie de características sociales, culturales, económicas y geográficas que han impedido que los estudiantes a los que atienden puedan acceder a una educación de calidad. Es así que se busca intervenir de manera integral en las escuelas de zonas rurales con una serie de acciones implementadas a través de una estrategia territorial que retoma la visión de los Núcleos Educativos Comunales (NEC) con el fin de crear una estrategia de intervención en Redes Educativas Rurales circunscritas a un distrito.

Estas redes serían construidas a partir de consideraciones sobre aspectos geográficos, culturales y productivos e implementadas a través de un proyecto piloto en los distritos de Puno, Piura, Cusco y San Martín (MINEDU 2012c). Sin embargo, si bien algunas de estas redes sobrevivieron después del proyecto piloto, no se promovió su fortalecimiento ni ampliación en cobertura en las zonas de implementación del PEAR.

En el 2011 la Defensoría del Pueblo publica el Informe: “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú”. En él se reconocen las dificultades que históricamente ha enfrentado la definición de políticas de EIB, así como la ausencia de intervenciones dirigidas por el Estado y articuladas a las políticas bilingües interculturales propias del país. El Informe Defensorial es un punto de inflexión importante que proporcionó una ventana de oportunidad que fue aprovechada por las autoridades de la primera gestión Ministerial del Gobierno de Ollanta Humala para la creación de una serie de instrumentos de política en los que se enmarca la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural.

En primer lugar, en el 2013 se publicó la “Propuesta Pedagógica” que debía tenerse en mente al intervenir en las escuelas EIB. En los siguientes años se promovieron normativas que permitieran la institucionalización de

la educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación así como la creación y reorganización de instancias como la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)²¹ y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB). Pero, quizás los logros más importantes en este sentido son la aprobación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe²² (2016), y del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe²³ (2016). Este último, plantea acciones concretas que el Ministerio de Educación deberá seguir para implementar las políticas mencionadas anteriormente. A continuación se desarrollará a profundidad las implicancias de estas normativas para la educación intercultural bilingüe en el país.

El modelo de servicio EIB²⁴

El Modelo de Servicio EIB se enmarca en los instrumentos de política antes mencionados, específicamente, 1) la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y 2) el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

La Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe busca garantizar un servicio educativo de calidad para los miembros de los pueblos indígenas u originarios en el marco de un sistema educativo nacional intercultural que promueva la construcción de una ciudadanía intercultural. En ese sentido, la política EIB está compuesta por cuatro ejes: 1) Acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios

21 Antes Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR).

22 Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU

23 Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU

24 El Modelo de Servicio descrito es el actual. Sin embargo, su creación se ha dado de manera paralela a la evolución del modelo de SPI y a los procesos de validación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

a la educación básica regular, 2) Currículo pertinente y propuesta pedagógica acorde a la diversidad del país, 3) Formación inicial y en servicio de docentes para la Educación Intercultural (EIT) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) 4) Gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y la EIB.

Para poder alcanzar estas metas, se ha trazado un **Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe** (PLANEIB), en cual se planifica una serie de actividades que permitan brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios en el ejercicio de su derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad con equidad, en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

El marco de acción de la Política EIB y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe van más allá del ámbito de acción directa de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y el de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB). Mientras que la Política Sectorial EIB, busca ser un instrumento orientador en los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades relativas a la implementación de la educación intercultural e intercultural bilingüe en el país (D.S 006-2016 MINEDU). El PLANEIB, es la herramienta de gestión que orienta la implementación de la política EIB en las diferentes instancias educativas.

En el marco del PLANEIB, el Modelo de Servicio EIB es la caracterización y dimensionamiento del servicio educativo para atender con equidad, calidad y pertinencia cultural y lingüística a los estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas. En ese sentido, constituye el contenido de la oferta educativa que debe brindar una IIIEE EIB. Se implementa a través de tres formas de atención, determinadas según los escenarios socioculturales y lingüísticos que caracterizan a las instituciones educativas que deben ofrecer el

servicio de EIB, sobre ellas se profundizará más adelante (MINEDU 2016c).

El diseño del modelo de Servicio EIB se da como producto de un proceso de maduración de las diversas experiencias previas en zonas rurales y con propuestas de educación bilingüe antes mencionadas. En él se plantea una reestructuración del enfoque que históricamente se le ha dado a la educación intercultural bilingüe, dejando de lado los enfoques meramente lingüísticos, y en su lugar priorizando la enseñanza de las lenguas originarias en el marco de los escenarios socio-culturales en el que éstas se presentan.

Específicamente, el Modelo de Servicio EIB busca implementar una oferta pedagógica pertinente que responda a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes y las estudiantes de pueblos indígenas u originarios; promover una gestión escolar eficiente centrada en los aprendizajes, que promueva espacios de participación de las familias y actores comunales que generen un ambiente favorable para la formación de estudiantes y le den sostenibilidad; así como, generar las condiciones necesarias para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe de calidad que garantice la mejora de aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes de pueblos indígenas u originarios (MINEDU 2016a:9).

Enfoques del Modelo de Servicio EIB

El Modelo de Servicio EIB está compuesto por tres enfoques que buscan adaptarse a la diversidad de escenarios socio-culturales, al mismo tiempo que asegurar una educación de calidad.

En primer lugar, se busca que el modelo de servicio EIB sea implementado a través de una **gestión descentralizada** con un enfoque territorial mediante la conformación de Redes Educativas Rurales (RER). Los criterios básicos de conformación de las RER son geográficos, económico-productivos, socio-culturales y de accesibilidad de transporte y comunicación entre escuelas dentro de la RER. Asimismo, se reconoce al distrito como unidad geográfica referente para determinar el ámbito de la RER. (MINEDU 2012c).

El enfoque de gestión descentralizada busca además la articulación intersectorial de diversos programas, proyectos, actividades gestionados por diversas instituciones como los gobiernos regionales, locales, empresas privadas u organizaciones sociales. Pues, al plantear un trabajo en red, se requiere promover el apoyo de organizaciones presentes en el territorio.

A diferencia de las experiencias anteriores de trabajo en red, la conformación de las RER en el Modelo de Servicio EIB no es sólo una estrategia de implementación, sino que propone empoderar a las comunidades en la educación de sus niños y niñas a través de una vinculación cercana con las escuelas, lo cual es fundamental para generar una real educación intercultural:

“Los pueblos están en un territorio, se relacionan en un territorio, viven en un territorio; y muchas veces la escuela, está desligada de ese territorio. Y si tienes otra escuela que esta desligada de su territorio, resulta que tienen el mismo problema en la cuenca, las respuestas son distintas y no resuelven nunca el problema (...) Por ejemplo cuál es su problema, deserción escolar; el tuyo, deserción, el tuyo, deserción. La escuela estaba totalmente desvinculada de la comunidad. Entonces, la propuesta [Modelo en Servicio EIB] ayuda a que la escuela sienta que es la comunidad, que no es una cuestión aparte”. [Equipo central de SPI]

En segundo lugar, el **enfoque de gestión escolar** busca construir un modelo de gestión centrada en los aprendizajes, es decir en el que se busca una constante mejora de los programas de enseñanza y las prácticas pedagógicas en el aula con miras a mejorar los logros de aprendizaje mediante la identificación y selección de procesos, documentación y mejora continua de las actividades. Además, se busca el compromiso permanente de la comunidad educativa local (docentes, estudiantes, familias y comunidad), con el fin de incorporar las prácticas y saberes socioculturales propios del entorno.

Finalmente, desde el **enfoque pedagógico** se promueve la atención a la diversidad cultural, social, étnica, religiosa, de género, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, a través del enfoque intercultural orientado

a una convivencia respetuosa de las diferencias que posibilite el diálogo y la construcción de conocimiento a partir del recojo de las tradiciones y prácticas culturales de cada estudiante y de la comunidad de la que es parte.

Asimismo, se busca generar una conciencia crítica frente a la problemática ambiental y cambio climático a través de una ciudadanía con conciencia ambiental que valore la diversidad biológica y el desarrollo sostenible de recursos naturales. Además, se promueve el desarrollo y mantenimiento de lenguas originarias a nivel oral y escrito, para ser usadas tanto para la comunicación interpersonal como para actividades académicas.

Formas de atención en la modalidad EIB²⁵

El modelo de servicio EIB se implementa a través de tres formas de atención: EIB de Fortalecimiento, EIB de revitalización y EIB urbana. Cada uno está dirigido a un público objetivo con distintas características, de acuerdo a la realidad socio-cultural y lingüística de sus beneficiarios:

EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico (EIB de Fortalecimiento)

Es una forma de atención dirigida a atender de manera pertinente a estudiantes indígenas de educación inicial, primaria y secundaria de ámbitos rurales que se encuentran ubicados en los siguientes escenarios socioculturales y lingüísticos:

- Estudiantes que tienen la lengua originaria como lengua materna (L1), y esta es la que predomina en la comunicación en el aula, siendo que la minoría de ellos conoce el castellano. Suele tratarse de estudiantes que participan comúnmente de las actividades cotidianas que realizan sus padres y otros parientes.
- Estudiantes que tienen la lengua originaria como lengua materna (L1), pero manejan también el castellano y se comunican y aceptan

25 Extraído del Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU 2016a)

ambas lenguas²⁶. En el ámbito socio cultural, la participación se limita a determinadas actividades socio productivo que son realizadas por los padres y madres de familia.

En esta forma de atención se propone que los y las estudiantes desarrollen las competencias necesarias en la lengua originaria y el castellano como segunda lengua en distintas situaciones comunicativas.

Resulta relevante resaltar que esté es el único escenario socio - lingüístico que se atiende en la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural.

EIB de Revitalización Cultural y Lingüística (EIB de Revitalización)

Es la forma de atención dirigida a atender a estudiantes de los niveles educativos de inicial y primaria de pueblos indígenas u originarios que viven en comunidades de zonas rurales con uso restringido y/o pasivo de su lengua originaria. Se pueden identificar dos escenarios lingüísticos:

- Estudiantes que hablan castellano como lengua materna (L1), pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria de herencia. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en lengua originaria, pero se dirigen a los niños, niñas y adolescentes en castellano.
- Estudiantes que hablan solo castellano y para los cuales la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. La posibilidad de adquisición de la lengua es muy limitada, pues esta es solo hablada por los abuelos de manera esporádica.

Esta forma de atención se propone fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y vigorizar la lengua originaria a efectos de que los y las estudiantes desarrollen las competencias necesarias en castellano y la lengua originaria y estén en la capacidad de interactuar en diversas situaciones comunicativas en dos o más lenguas.

26 Sin embargo, en muchos de los casos el manejo del castellano es limitado por lo que se necesita abordarlo con metodología de segunda lengua.

EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico en contextos urbanos (EIB urbana)

Es la forma de atención específica dirigida a atender a estudiantes de inicial y primaria que son migrantes temporales o definitivos de los pueblos indígenas u originarios con diferentes niveles de bilingüismo:

- Estudiantes que tienen la lengua originaria como lengua materna y la utilizan para comunicarse en situaciones cotidianas, pero manejan también el castellano y se comunican y aceptan ambas lenguas.
- Estudiantes que tienen el castellano como lengua materna y conocimiento, como mínimo, básico de la lengua originaria.

En relación a lo cultural, son estudiantes que mantienen diferentes grados de vinculación con su cultura de acuerdo a la vigencia de los patrones culturales en el contexto familiar y a la cercanía con sus comunidades de origen.

Esta forma de atención se propone fortalecer la identidad cultural de estudiantes y vigorizar la lengua originaria en contextos urbanos, a efectos de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias en castellano y la lengua originaria y estén en la capacidad de interactuar en diversas situaciones comunicativas en dos o más lenguas.

Evolución del modelo SPI: de una estrategia integral a una intervención específica

A partir de la publicación del Informe Defensorial 152 “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú” (2011) y el cambio de gestión ministerial (2011), se desarrollan una serie de instrumentos de gestión que buscan mejorar el panorama de la educación intercultural e intercultural bilingüe en el país, como la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe (2016), el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2016), la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (2013) y el Modelo en Servicio EIB (2016).

Así, la intervención de SPI supone una oportunidad de llevar a la práctica el modelo de servicio EIB por primera vez. Sin embargo; la intervención analizada en la presente evaluación, ha variado significativamente desde su creación en el 2012 como Proyecto de Inversión Pública (PIP) hasta la versión actual. En ese sentido, resulta relevante profundizar en los cambios que se han dado a lo largo del tiempo.

El diseño original de Soporte Pedagógico Intercultural: una estrategia integral

La primera versión de la intervención que luego pasaría a ser SPI, se denominó “Escuelas Marca Perú” (RM 099-2012-ED), está buscando crear escuelas EIB que *“exhibieran una gestión democrática y con liderazgo que asuman la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes como su principal responsabilidad, que propicien una convivencia inclusiva y acogedora, y que redefinan sus relaciones con la comunidad en base al respeto por la cultura y el rol de los padres y demás actores locales”*. (MINEDU 2012b)

Tal como se planteaba desde el Modelo de Servicio EIB, la forma en la que se seleccionaría a las escuelas e implementaría la intervención sería a través de la “Estrategia de Atención a Redes Educativas Rurales”. En ese sentido, la primera focalización para la selección de escuelas EIB a ser intervenidas se da en el 2012. Se seleccionan 73²⁷ Redes Educativas Rurales en 24 regiones del país (RM 060-2012-ED), dentro de una red se focalizaron escuelas monolingües y bilingües, unidocentes, multigrado y polidocentes en los niveles de inicial (PRONOEI y jardín), primaria y secundaria (MINEDU 2012a).

La Redes Educativas Rurales estuvieron constituidas por instituciones educativas de los niveles de Educación Básica Regular (EBR): Inicial (PRONOEI y jardín), Primaria y secundaria. Entre las escuelas que formaron parte

27 En un primer momento se seleccionan 72 redes; sin embargo, luego de las negociaciones con gobiernos regionales se aprueban 73 Redes Educativas Rurales.

de las redes, se seleccionó una **Institución Educativa Base**, la cual serviría como referente para las acciones conjuntas de la RER. Asimismo, se implementaría un **Centro de Recursos para el Aprendizaje**, que cumpliría las funciones de soporte pedagógico, físico, técnico y logístico de la red.

Los actores principales que conformaban la RER eran:

- 1) El director de Red, quién es responsable de asegurar que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes y de calidad; así como de ejercer liderazgo pedagógico en toda la red.
- 2) El Coordinador del Centro de Recursos para el Aprendizaje, responsable de organizar y desarrollar actividades pedagógicas de soporte a la práctica docente; así como de facilitar servicios educativos a las familias y comunidad.
- 3) Los Acompañantes Pedagógicos de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), que agrupados en equipos de acompañamiento, serían responsables de brindar asesoría personalizada a los docentes, orientada a la mejora de su desempeño y de los aprendizajes de los estudiantes. El equipo de ASPI estaría conformado por un ASPI de Educación Inicial, ASPI de Currículo, ASPI productivo, ASPI de Matemática, ASPI Comunitario, ASPI de Comunicación en Lengua Originaria y ASPI de Castellano como segunda lengua.
- 4) Los docentes de aula de todas las instituciones educativas que integran la red.
- 5) Las familias, las autoridades locales, los representantes de las instituciones comunales, así como los líderes, lideresas y sabios / concedores de las comunidades integrantes de la red.

De este modo, el director de Red asume las funciones administrativas y de gestión escolar anteriormente designadas a los docentes con encargatura de director de las IIEE unidocentes y multigrado de la RER. Con ello, los docentes podrán concentrarse exclusivamente en sus funciones pedagógicas.

Este modelo de acompañamiento responde a varias consideraciones surgidas del diagnóstico sobre el que se diseña la intervención. Las experiencias

previas de acompañamiento PELA, los aprendizajes surgidos del PEAR, y lo mostrado por las evaluaciones nacionales con respecto al nivel extremadamente bajo de rendimiento de los estudiantes de la EIB, habían puesto en evidencia que los docentes de las escuelas EIB no solo tienen carencias importantes en cuanto al manejo de estrategias pedagógicas, sino también en el dominio de las materias curriculares. Esto se atribuye a la histórica condición de aislamiento y abandono a las escuelas y docentes de zonas rurales por parte del sistema educativo. lo que se traduce en una necesidad formativa mayor que la de docentes en contextos urbanos.

En ese sentido, la opción por el acompañamiento pedagógico en equipo y la especialización de los ASPI en áreas curriculares distintas responde a las necesidades de los docentes en zonas rurales y de II.EE EIB. Contar con acompañantes especializados por materias constituye, entonces, una estrategia para fortalecer el manejo de los contenidos y de la didáctica de las principales áreas curriculares desde un enfoque intercultural.

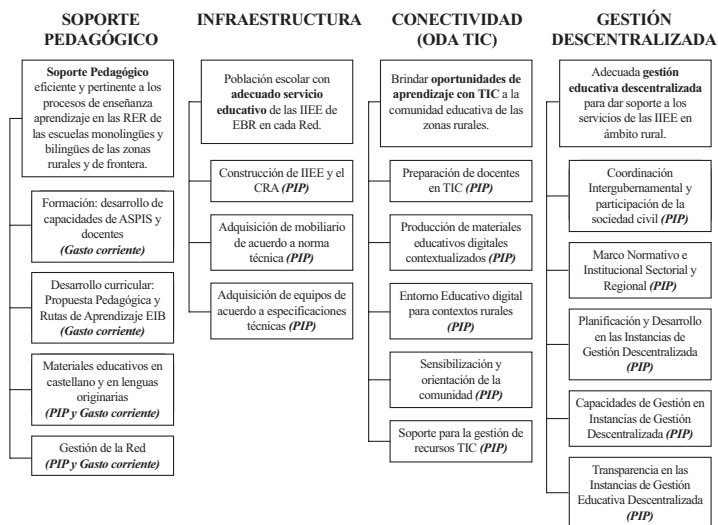
Adicionalmente, se considera la conveniencia del acompañamiento en equipo como estrategia de implementación en escuelas ubicadas en territorios retadores, algo sobre lo que profundizaremos más adelante.

Como vemos en el gráfico 1, el diseño original de SPI incluyó cuatro componentes articulados que buscaban hacer frente a la compleja realidad de las escuelas rurales de manera integral. Lo que hoy es Soporte Pedagógico Intercultural [fortalecimiento de capacidades] era una de esas cuatro líneas de acción.

(1) Soporte pedagógico [intercultural]: el objetivo principal de esta línea de acción era fortalecer las capacidades de los equipos docentes y directivos en el manejo de procesos pedagógicos de carácter intercultural. Así, se promovería la generación de estrategias didácticas, herramientas y metodologías pertinentes, incorporando formas de enseñanza propias de las comunidades para el desarrollo de los aprendizajes desde la revalorización del diálogo de saberes. Además, la dotación de materiales educativos contextualizados por lengua.

Gráfico 1

Líneas de acción del diseño original de Soporte Pedagógico Intercultural



Fuente: “Estrategia de Intervención en Redes Educativas Rurales” (MINEDU 2011)

(2) **Infraestructura:** la propuesta incluía la dotación de infraestructura y mobiliario apropiado a las IIEE EIB intervenidas atendiendo a las diversas necesidades de cada una. Además, planteaba construir el **Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA)** para cada RER, el cual contaría con material educativo, herramientas pedagógicas y equipamiento tecnológico para mejorar la calidad del servicio y la organización de acciones de capacitación docente, de asesoría pedagógica, administrativa e institucional.

(3) **Conectividad (ODA TIC):** esta línea de acción buscaba dotar a las Instituciones Educativas y CRA de materiales digitales contextualizados y equipos TIC y multimedia. De este modo, se haría un soporte tecnológico a los equipos docentes y directivos en el uso de estas tecnologías para ser incorporadas en sus prácticas pedagógicas.

(4) **Gestión descentralizada:** el objetivo principal de esta línea era incorporar a los gobiernos regionales y locales en el proceso de implementación de

la intervención para lograr una coordinación intergubernamental eficiente. Además, se buscaba generar capacidades de gestión en las DRE y UGEL, y transparentar las gestiones presupuestarias a ese nivel.

Así pues, resulta evidente que el diseño original de SPI en el 2012, buscó incorporar las experiencias previas de intervenciones en las escuelas rurales y bilingües, al mismo tiempo que reconoció las limitaciones estructurales que este tipo de intervenciones han tenido para lidiar con los retos surgidos de la dispersión geográfica, la infraestructura deficiente, la presencia y manejo incipiente (o nulo) de tecnologías de la información en las escuelas pertenecientes a zonas rurales. La propuesta original reconocía además la importancia de trabajar de manera articulada en distintos frentes para lograr las mejoras deseadas en la provisión del servicio educativo en las escuelas EIB²⁸.

Una vez concluido el diseño original de la intervención se decide gestionar los componentes a través de Proyectos de Inversión Pública (PIP). Para ello, se propone formular 73 PIP de redes (uno por red) dirigido a mejorar la infraestructura de las IIEE de cada red. Asimismo, se formulan tres PIP transversales de soporte pedagógico intercultural [fortalecimiento de capacidades], gestión descentralizada y Oportunidades de Aprendizaje con TIC (ODA TIC). En total, se elaboraron 76 PIP.

La Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) asumió la elaboración del PIP correspondiente al Soporte Pedagógico Intercultural [fortalecimiento de capacidades]; la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGETE) elaboró el PIP correspondiente a ODA TIC, dotación de tecnologías de la información a las escuelas de la red y al Centro de

28 Resulta relevante aquí mencionar las similitudes entre una propuesta integral de este tipo y otras intervenciones que el MINEDU viene desarrollando en las escuelas polidocentes urbanas, como son la Estrategia de Soporte Pedagógico (urbano) y la Jornada Escolar Completa. La evaluación del diseño e implementación de Soporte Pedagógico urbano realizada en el 2015 para el MINEDU resaltó las virtudes de una estrategia integral de esta naturaleza para promover la mejora educativa y el logro de aprendizajes.

Recursos de Aprendizaje; la Oficina de Coordinación Regional (OCR) se encargó de elaborar el PIP de gestión descentralizada. Los PIP de infraestructura de las IIEE pertenecientes a las redes se encargarían de la infraestructura destinada a mejorar las escuelas y la construcción del Centro de Recursos de Aprendizaje fue elaborado por empresas mediante concurso público.

En paralelo a la elaboración de los PIP, la DIGEIBIRA fue generando condiciones en las 73 redes educativas rurales focalizadas a través de la realización de talleres de sensibilización dirigidos a los miembros de la comunidad, a padres y madres de familia y a docentes de las IIEE. Además, en los primeros meses del 2013, ya se contaba con 7 PIP aprobados a nivel de perfil por la Oficina de Programación e Inversiones (OPI) del Ministerio de Educación – la aprobación de estos PIP se hizo siguiendo los procedimientos ordinarios del sector. Es así que se decide implementar en estas redes el SPI contratando al equipo completo de ASPI (ASPI de Educación Inicial, ASPI de Currículo, ASPI Productivo, ASPI de Matemáticas, ASPI Comunitario, ASPI de Comunicación en Lengua Originaria y ASPI de Castellano como segunda lengua). Es precisamente en este proceso que se detiene la implementación de la intervención en agosto del 2013.

A partir de la revisión documental y de las entrevistas con el equipo gestor de la intervención se reconstruye la etapa de elaboración y fracaso de la estrategia gestionada a través de PIP. Según diversos actores del MINEDU, se reconoce que los PIP no pudieron ser implementados debido a una serie de deficiencias por parte de las empresas a las que se licitó el PIP de infraestructura, así como a diferencias internas en el MINEDU, y sobre todo, por la complejidad que implicaba la gestión de una intervención de esta naturaleza a través del fondo de proyectos de inversión pública²⁹.

Resulta relevante hacer hincapié en que el abandono de la integralidad de la intervención no se debió a problemas con el diseño original, sino que responde a los problemas enfrentados en la gestión de los PIP y a las limitaciones de la DEIB para implementar, con recursos propios, la intervención originalmente planteada.

29 Extraído a partir de las entrevistas con el equipo gestor de la intervención.

Pérdida del componente de gestión de redes

Al dejar de lado la implementación de las “Escuela Marca Perú” a través de los PIP, debido a las dificultades anteriormente descritas. Desde el MINE-DU, se decide implementar una versión acotada de la intervención integral, específicamente la línea de acción del Soporte Pedagógico Integral [fortalecimiento de capacidades] en las 7 redes educativas rurales cuyos PIP habían sido aprobados a nivel de perfiles.

Posteriormente, en el 2014 y 2015, la intervención se amplía a 1534 HIEE EIB³⁰ en 73 redes educativas rurales³¹ definidas con base en el enfoque territorial antes descrito. Cabe resaltar que en estos años también se reajustó el perfil del equipo ASPI (Educación Inicial, Matemáticas, Comunicación en Lengua Originaria, castellano como segunda lengua y, Personal Social y Ciencia y Ambiente). Asimismo, la implementación de la intervención durante esta etapa fue gestionada enteramente por el equipo de la DIGEIBIRA, lo cual les dio la libertad de flexibilizar la intervención de acuerdo a los retos particulares de cada red, y a medida que avanzaba la implementación.

“La intervención de los ASPI pasó a ser gestionada con fondos APNP [gasto corriente no sujeto a resultados] (...) nos pidieron que digamos cuánto es lo mínimo que necesitan para que los ASPI empiecen a mediados del 2013 (...) así ajustando al mínimo pedimos 25 millones pero ese primer año nos dieron la mitad por eso se contrató a la mitad, para el 2014 y 2015 tuvimos el presupuesto completo” [Equipo Central de SPI]

Ahora, la decisión de abandonar el diseño integral del modelo original, en favor de la línea de intervención de Soporte Pedagógico Intercultural —es decir, acompañamiento pedagógico con equipos ASPI— tuvo como consecuencia la pérdida del enfoque de gestión de redes que permitiría gestionar de manera eficiente y sostenible la intervención.

30 Focalización del año 2014 extraída del Informe de “Seguimiento a indicadores de proceso y resultado de la estrategia SPI” (Matta et. al 2015)

31 73 redes educativa rurales, de las cuales 49 fueron bilingües.

Pues, si bien se mantuvo el enfoque territorial de gestión de redes en cuanto a la focalización de escuelas a ser intervenidas, al no implementarse los demás componentes de la intervención [infraestructura, conectividad – ODA TIC-, y gestión descentralizada], este enfoque se mantuvo solo en términos de la estrategia de implementación, y no se tradujo en acciones orientadas a desarrollar una gestión auto-sostenible de las redes educativas rurales.

De acuerdo al Modelo de Servicio EIB y a los aprendizajes provistos por las experiencias de intervenciones de esta naturaleza, el trabajo con IIEE ubicadas en zonas rurales y bilingües presenta una serie de retos estructurales que requieren acciones concretas más allá del acompañamiento pedagógico a docentes. Un claro ejemplo es que la infraestructura precaria de la mayoría de escuelas ubicadas en esta zona, junto a la alta dispersión, inherente a las zonas rurales, y la ausencia de tecnología que permita conectar a las escuelas entre sí, plantea un entorno sumamente aislado y retador para los docentes y acompañantes pedagógicos. Asimismo, la poca capacidad de gestión de los gobiernos locales, así como su desconexión con las zonas más dispersas de su jurisdicción dificulta aún más este tipo de intervenciones.

En la misma línea, dado que la mayoría de IIEE ubicadas en el ámbito rural son unidocentes y polidocentes incompletas que atienden en aulas multigrado³² es común que existan docentes con la encargatura de directores que deben asumir las responsabilidades pedagógicas de un aula al mismo tiempo que el rol administrativo de un director. En consecuencia, dichos docentes deben salir de la IE para realizar trámites o diligencias diversas, lo que implica pérdida regular de clase para los estudiantes.

Así, al perder las acciones orientadas a fortalecer la gestión en red se pierde uno de los elementos que históricamente, han sido considerados como fundamentales para lograr un funcionamiento adecuado de las escuelas rurales dispersas. Como veremos a lo largo del informe, el abandono del diseño integral de la intervención, específicamente de los componentes de infraestructura, ODA TIC, gestión descentralizada y gestión de redes tiene consecuencias concretas para la implementación y para la sostenibilidad de SPI.

32 ESCALE 2015. Padrón de Instituciones Educativas. Unidad de Estadística. MINEDU.

Una de estas consecuencias es la pérdida de una oportunidad de fortalecer (y empoderar) a los actores de las comunidades educativas de una misma red que presenten las mismas características, y probablemente, compartan similares problemas. Pues, en el diseño original, se planteaban acciones dirigidas al fortalecimiento de las comunidades educativas de las IIEE EIB, a los padres y madres de familia a través de la creación de puestos de liderazgo a nivel de la RER. Teniendo presente que las intervenciones de acompañamiento deben tener un tiempo de duración, generar condiciones que promuevan la sostenibilidad de los cambios generados resulta una tarea vital.

Actualmente existe un documento en proceso de aprobación llamado “Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de redes educativas rurales” que aún se encuentra en proceso de aprobación, en la que se plantea criterios de conformación y funcionamiento de una red educativa rural. Se trata de un documento importante que convendría rescatar en el marco de la intervención de SPI.

En dichos lineamientos se define que las RER estarán integradas por un mínimo de cinco (05) y un máximo de diez (10) IIEE ubicadas en el mismo ámbito territorial de un distrito y dentro de la jurisdicción de una misma UGEL. Además, para la conformación de una RER se debe tener en cuenta que las IIEE tengan cercanía física y existan medios y vías de comunicación que facilite la interacción entre ellas (**conectividad y proximidad geográfica**); deben compartir características socio-culturales que permitan su identificación, comunicación y articulación como una red (**identidad cultural**); y, las IIEE deben estar registradas en el padrón de IIEE rurales del MINEDU (**ruralidad**).

Los lineamientos establecen también que una vez conformada la RER, se designará a una de las instituciones educativas como **Sede de la RER**, la cual se establece como el centro de operaciones y coordinación de actividades. La designación de la sede se realizará de acuerdo al contexto de cada región, teniendo en cuenta los siguientes criterios según orden de prioridad³³:

33 En el caso que una o más IIEE cumplan con los criterios establecidos, se debe considerar para su designación como sede de la RER, a aquella que tenga mayor número de estudiantes matriculados o la que tenga mayor disponibilidad de infraestructura educativa.

1) **Primera prioridad:** IE de nivel secundaria de EBR, ubicada en el ámbito rural, con servicios básicos instalados, cuyo tiempo de traslado al resto de las IIEE de la RER sea hasta tres horas en el medio de transporte más frecuente. 2) **Segunda prioridad:** IE de nivel educativo primaria de EBR, polidocente completa y, excepcionalmente IE polidocente incompleta, que se encuentre ubicada en el ámbito rural, con algún servicio básico y cuyo tiempo de traslado al resto de las IIEE de la RER sea hasta 4 horas en el medio de transporte más frecuente. 3) **Tercera prioridad:** IE que atienda uno de los niveles educativos de la EBR, polidocente incompleta, o excepcionalmente una IE unidocente, cuyo tiempo de traslado al resto de las IIEE de la RER sea desde 5 a 8 horas en el medio de transporte más frecuente.

De manera similar al diseño original de SPI, se propone una estructura organizacional liderada por un **Director de RER**, quién se encargará de liderar los procesos pedagógicos y el logro de aprendizaje de los estudiantes. Además, se contará con algún personal **responsable del Centro de Recursos para el aprendizaje**, quién apoyará al director de la RER en la articulación del trabajo del personal administrativo en las IIEE en la gestión de los recursos educativos y uso de TICs.

Si bien estos lineamientos han circulado por varios años, la reticencia a aprobarlos parte de las dificultades presupuestarias y legales que implican los cambios estructurales que los lineamientos proponen. Entre estas estar dificultades se encuentra, por ejemplo, el hecho de que la ley de reforma magisterial no contempla la figura legal/organizativa de redes educativas rurales, ni la plaza de director o coordinador de red. Por otro lado, la creación de la plaza de director o coordinador de RER supondría un gran costo presupuestario si no va acompañada de la eliminación de la figura de docente con encargatura de directores.

El diseño actual de la intervención de SPI: el ingreso al PELA

El segundo momento en el proceso de diseño de SPI se da a finales del 2015, cuando la intervención pasa a formar parte del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA).

El tránsito al PELA ha implicado una serie de retos importantes para la gestión de la intervención, en tanto que un esquema de gestión por resultados plantea una serie de exigencias en cuanto a la explicitación de los procesos de gestión, la definición de metas y protocolos para la intervención. Es así que el equipo gestor de la intervención inicia un proceso de construcción de herramientas de gestión, la definición de una nueva estrategia de implementación alineada a las exigencias del PELA, así como la transferencia presupuestal condicionada a las regiones. Este momento es sumamente importante para la institucionalización de las propuestas planteadas desde la DEIB para el fortalecimiento de capacidades de los docentes.

“[SPI] tiene una peculiaridad que tiene que ver con geografía y la interculturalidad. Pero en la gestión pública, lo que no está escrito, no existe. Entonces, si nosotros no escribimos [protocolos], lamentablemente, la gente toma discrecionalmente todo. ¿Qué pasa con estas intervenciones no han tenido que rendir asignación de recursos? Es tan discrecional, que tú puedes decidir un día hacer un taller y mañana hacer un seminario internacional. En el PELA no puede ser así, porque son recursos ordinarios y nosotros no ejecutamos, ejecuta el gobierno regional. Entonces el gobierno regional tiene que leer un documento donde tú le digas qué hacer con su plata” [Representante del PELA a nivel central]

Si bien el ingreso al PELA resulta un proceso retador para el equipo gestor de la intervención, también ha supuesto una oportunidad importante para llevar el Modelo en Servicio EIB a un mayor número de escuelas. Además, se busca empoderar a los gobiernos regionales y locales en la implementación de la política EIB a través de la transferencia presupuestal y de responsabilidades (contrataciones), y sobretodo generar instrumentos de

gestión que permitan a los actores encargados de implementar SPI y a sus beneficiarios en las regiones tener mayor claridad sobre sus roles y funciones. Esto es algo que se ha podido observar durante el recojo de información, y sobre lo que también se profundizará más adelante.

El ingreso al PELA ha permitido que la intervención adquiera mayor legitimidad y sea más valorada por los actores de nivel regional y local, lo cual ha facilitado los procesos de negociación de los ASPI con los docentes reticentes a ser acompañados.

“[Con la incorporación al PELA] Algunas cosas han variado, más que todo, la parte administrativa se ha ido mejorando de a pocos, esta vez hay mayor compromiso de parte de la UGEL, lo que hace que también haya una exigencia hacia los maestros” [Especialista Local en Ancash]

A partir del tránsito al PELA (2016-2018) el diseño mismo de la intervención no sufre mayores cambios respecto a cómo se venía trabajando con las 73 RER durante el 2014 y 2015 – es decir, se mantiene el acompañamiento en equipos de ASPI especializados en distintas materias –, aunque sí se establece que el único el modelo de servicio EIB que sería ofertado a las escuelas focalizadas es el de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico (EIB de Fortalecimiento) del Modelo de Servicio EIB.

Esta decisión se debió sobre todo a factores presupuestales, pero la priorización de las IIEE de fortalecimiento se basó también en que de acuerdo a la evaluación de impacto del MEF sobre la intervención (ahora llamada SPI) durante el 2014 se registró mayor impacto sobre el nivel de aprendizaje en comprensión lectora y matemática en los estudiantes de 2do grado de las IIEE atendidas bajo el protocolo de soporte bilingüe castellano (MEF 2015). Al respecto, si bien el documento del MEF hace referencia al “protocolo de soporte bilingüe”, se entendería que este corresponde directamente a la forma de atención de EIB de Fortalecimiento.

Asimismo, se han construidos dos instrumentos clave para la gestión de SPI: el marco lógico de la intervención en el marco del programa presupuestal

PELA y el Plan Operativo Anual (POA) de la DEIB. Ambos documentos se encuentran articulados al Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y consignan actividades a realizar para la intervención de SPI y para la DEIB. A continuación se analizará brevemente algunos elementos en el diseño del Marco Lógico de SPI.

Marco Lógico de SPI

El marco lógico es una herramienta fundamental para el diseño, ejecución y evaluación de una intervención. Así, permite articular y dar estructura al proceso de conceptualización de una intervención, en ese sentido, el resultado final [fin] de un marco lógico debe apuntar al cumplimiento de algún objetivo a largo plazo sobre el cual la intervención buscará incidir. En ese sentido, va más allá de aquello que se puede lograr a corto o mediano plazo, pero que es el horizonte frente al cual se articula la intervención. Mientras que el resultado específico [propósito] es el objetivo central, el aporte concreto que la intervención logrará.

En el marco lógico de SPI, el resultado específico y el resultado final se definen de la siguiente manera:

Tabla 2
Resultado final y específico de SPI en el Marco Lógico

Resultado final (FIN)	Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB de calidad.
Resultado específico (PROPÓSITO)	Docentes preparados implementan el currículo

Fuente: Documentos internos del MINEDU. Marco Lógico SPI

En primer lugar, vemos que la finalidad de la intervención busca asegurar la implementación del modelo de servicio EIB, y en ese sentido, ofrecer una

educación de calidad a los miembros de los pueblos indígenas. Esto, si bien es un objetivo a mediano o largo plazo, no resulta una finalidad adecuada. Pues, “asegurar la implementación” es una meta muy concreta y ligada a la implementación efectiva de la intervención, no da cuenta de un horizonte mayor de logro. Además, “asegurar la implementación” no implica que se incida en alguna problemática mayor como mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual podría ser definido como el resultado final de la intervención.

En segundo lugar, no se encuentra alineada con la finalidad establecida en el Protocolo de del Acompañante de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), el cual plantea que la finalidad de la intervención es la mejora de la practica pedagógica de los docentes, promotores de programas no escolarizados (PRONOEI) y directores de educación inicial y primaria de IIEE EIB, con el fin que redunde directamente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Así, mientras la finalidad del ML de SPI plantea como finalidad la implementación de la intervención, la segunda tiene más claramente definida que la implementación de la intervención tiene como finalidad última la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Además, la finalidad incluye la formación docente EIB inicial, lo cual no forma parte de la intervención, en ese sentido, no se encuentra alineado a la R.M-008, al Marco Lógico del PELA, ni a los protocolos de la intervención. Pues, todos estos documentos establecen al Soporte Pedagógico Intercultural como una estrategia de formación docente en servicio.

Por otro lado, el propósito de la intervención plantea que el objetivo central de la misma es la implementación del currículo en las IIEE EIB. Esto resulta altamente confuso, dado que las actividades de la intervención no parecen estar dirigidas a lograr la implementación curricular en las IIEE, sino están dirigidas a la formación en servicio de docentes EIB y a la implementación del Modelo de Servicio en las escuelas focalizadas. En ese sentido, un mejor propósito o resultado intermedio de la intervención podría ser mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes EIB.

Tras presentar el resultado final y específico de la intervención, el marco lógico presenta las actividades contempladas:

Tabla 3
Productos [componentes] del Marco Lógico

Actividades	Indicadores
Implementación del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) a instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe	Porcentaje de docentes de instituciones educativas públicas de Educación Intercultural Bilingüe que reciben SPI.
Conformación del equipo nacional de SPI	N° Especialistas del equipo de fortalecimiento de capacidades de la DEIB N° Coordinadores macro-regionales de fortalecimiento de capacidades de la DEIB N° de coordinadores regionales de SPI N° de especialistas de SPI
Focalización del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI)	N° de IIEE EIB acompañadas y organizadas en RER
Asistencia técnica al proceso de contratación de Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI)	N° de ASPI contratados y registrados en el SIGMA (DRE y UGEL)
Formación de acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI)	N° de Planes de capacitación / especialización para SPI N° de Informes y sistematización de la capacitación de los ASPI N° y % de ASPI que aprueban y obtienen la constancia correspondiente del Plan de capacitación / especialización
Reuniones de coordinación y asesoría a coordinadores regionales y especialistas de SPI	N° de reuniones de coordinación y asesoría a coordinadores regionales y especialistas de SPI N° de coordinadores regionales y especialistas de SPI participantes en las reuniones de coordinación y asesoría
Planificación del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI)	N° de docentes de educación inicial de la RER N° de docentes de Primaria de la RER N° de promotores de PRONOEI de la RER N° y % de docentes de nivel Inicial que reciben visita diagnóstica a cargo del ASPI N° y % de Promotores (PRONOEI) que reciben visita diagnóstica a cargo del ASPI N° y % de docentes de nivel Primaria que reciben visita diagnóstica a cargo del ASPI N° de planes anuales de SPI por RER N° de planes mensuales de Acompañamiento del ASPI

▶ Actividades	Indicadores
Implementación de visitas de acompañamiento en aula	<p>N° y % de Visita de acompañamiento en aula a cargo del ASPI</p> <p>N° de docentes que reciben vistas de acompañamiento en aula</p> <p>N° y % de docentes de nivel Inicial que reciben 7 visitas de acompañamiento en aula a cargo del ASPI (según programación) durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° y % de Promotores (PRONOEI) que reciben 7 visitas de acompañamiento en aula a cargo del ASPI (según programación) durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° y % de docentes de nivel Primaria que reciben al menos 12 visitas de acompañamiento en aula a cargo del ASPI (según programación) durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° y % de docentes de Primaria que reciben al menos 3 visitas acompañamiento en el aula en Matemáticas durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° y % de docentes de Primaria que reciben al menos 3 visitas de acompañamiento en aula en Comunicación L1 durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° y % de docentes de Primaria que reciben al menos 3 visitas de acompañamiento en aula en Comunicación L2 durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° y % de docentes de Primaria que reciben al menos 3 visitas de acompañamiento en aula en Personal Social Ciencia y Ambiente durante todo el proceso de acompañamiento</p> <p>N° de kits de material fungible entregado a cada docente acompañado</p> <p>N° de kits de material fungible entregado a cada ASPI</p>
Desarrollo de Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)	<p>N° y % de Grupos de Inter-aprendizaje por RER realizados</p> <p>N° y % docentes de nivel Inicial participantes al menos en 6 Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)</p> <p>N° y % promotores de PRONOEI participantes al menos en 6 Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)</p> <p>N° y % docentes de nivel Primaria participantes al menos en 6 Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)</p> <p>N° y % docentes de nivel Primaria participantes en por lo menos 2 Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA) sobre Matemáticas</p> <p>N° y % docentes de nivel Primaria participantes en por lo menos 2 Grupos de Inter-aprendizaje (GIA) sobre Comunicación L1</p> <p>N° y % docentes de nivel Primaria participantes en por lo menos 2 Grupos de Inter-aprendizaje (GIA) sobre Comunicación L2</p>

Actividades	Indicadores
Desarrollo de Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)	<p>N° y % docentes de nivel Primaria participantes en por lo menos 2 Grupos de Inter-aprendizaje (GIA) sobre Personal Social Ciencia y Ambiente (PS/CyA)</p> <p>N° de kits de material fungible entregado a cada docente acompañado</p> <p>N° de kits de material fungible entregado a cada a cada ASPI</p>
Desarrollo de talleres de actualización	<p>N° y % Talleres de Actualización realizados</p> <p>N° y % docentes de nivel inicial participantes en los 2 Talleres de Actualización</p> <p>N° y % Promotores de PRONOEI participantes en los 2 Talleres de Actualización</p> <p>N° y % docentes de nivel Primaria participantes en los 2 Talleres de Actualización</p> <p>N° de kits de material fungible entregado a cada docente acompañado</p> <p>N° de kit de material fungible entregado a cada ASPI</p>
Implementación de visitas de cierre de SPI	<p>N° y % de docentes de nivel Inicial que reciben visita de cierre a cargo del ASPI</p> <p>N° y % de promotores de PRONOEI que reciben visita de cierre a cargo del ASPI</p> <p>N° y % de docentes de nivel Primaria que reciben visita de cierre a cargo del ASPI</p> <p>N° de Informes finales de todo el proceso del SPI a docentes EIB por RER</p>
Monitoreo del SPI	<p>N° de instrumentos elaborados para asistencia técnica, asesoramiento pedagógico, supervisión y seguimiento (ASPI, especialista AP, coordinador regional, GIA, talleres, visitas, etc)</p> <p>N° de visitas (en aula) de asistencia técnica y asesoramiento pedagógico a los ASPI por los especialistas locales, coordinadores regionales y especialistas locales</p> <p>N° de visitas de supervisión y seguimiento del especialista local</p> <p>N° de visitas de supervisión y seguimiento del coordinador regional</p> <p>N° de visitas de seguimiento a los grupos de inter aprendizaje - GIA</p> <p>N° de visitas de seguimiento a los talleres de actualización</p>
Evaluación y sistematización de la implementación del SPI	N° de estudios de Línea base

Fuente: Documentos internos del MINEDU. Marco Lógico SPI

A partir del análisis de la Tabla 3, resulta evidente que hay ausencia importante tanto de resultados inmediatos de las actividades implementadas, como de resultados intermedios, que permitan establecer momentos y logros diferenciados en la implementación de la intervención. Así, se ha generado una gran concentración en el logro de metas físicas, dejando de lado la creación de indicadores que permitan medir el avance hacia el logro de resultados inmediatos e intermedios.

Proceso de focalización

Los criterios de focalización definidos para la intervención en el marco del PELA afectan de forma importante, aunque quizás no intencional, la posibilidad de mantener el enfoque territorial en la construcción de las redes educativas rurales y plantean retos considerables para la atención a las escuelas EIB con el personal requerido. Así pues, la intervención de SPI para el 2016 ha perdido el componente de gestión de redes y el enfoque territorial de construcción de redes educativas rurales.

Cabe resaltar que la presente evaluación reconoce dos aristas del enfoque territorial presente en el diseño original de la intervención. En primer lugar, la gestión de la intervención en red, implica reconocer las limitaciones estructurales del territorio a ser intervenido, y establecer acciones concretas que permitan hacer frente a estas condiciones (infraestructura, conectividad – ODA TIC– , y gestión descentralizada), y así articular las IIEE, a las comunidades, a las familias y a las organizaciones de la sociedad civil y gubernamental presentes en el territorio.

En segundo lugar, el enfoque territorial también se aplica para la construcción de las redes a través de un enfoque territorial, tal como se plantea en la “Propuesta base para la organización y constitución de Redes Educativas Rurales” (MINEDU 2012c) y como se hizo en una primera etapa durante la focalización de IIEE EIB a ser intervenidas por la intervención “Escuelas Marca Perú” (MINEDU 2012a). El enfoque territorial en la construcción de

las RER, supone un elemento vital para poder implementar una gestión de la intervención en red. A partir del ingreso al PELA, ambas aristas del enfoque territorial se han perdido.

La focalización de SPI en el Marco del PELA plantea que la intervención se enfoca en:

- Instituciones Educativas que pertenezcan a Educación Básica Regular de nivel Inicial o Primaria.
- Instituciones Educativas que se encuentran en el Registro Nacional de IIEE EIB
- Instituciones Educativas polidocentes completas que hayan rendido la Evaluación Censal de Lenguas Originarias.

Adicionalmente se plantea que la intervención debe priorizar aquellas instituciones educativas:

- Que cuentan con al menos un docente bilingüe, en el caso de los PRONOEI que cuenten con una promotora.
- Que hayan sido atendidas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico en el 2015³⁴.
- Que se encuentren en un distrito que en promedio presenta los resultados más bajos en la Evaluación Censal de Estudiantes.

En total se han focalizado 4112 IIEE en 206 Redes Educativas Rurales, en 18 regiones diferenciadas en 5 macro-regiones en la tabla 4.

Según las entrevistas realizadas con actores del nivel central, si bien la DIGEIBIRA plantea la necesidad de tomar en cuenta el enfoque territorial al momento de la focalización y de la definición de las redes rurales, los criterios utilizados no han sido suficientes y han llevado a que se pierda de vista dicho enfoque:

“Se han focalizado las escuelas de manera dispersa, habiendo escuelas de por medio que hubieran podido ser focalizadas, ¿por qué no se han focalizado?,

34 Cualquier tipo de acompañamiento pedagógico provisto por el MINEDU.

Tabla 4
Número de IIEE, RER y regiones focalizadas en SPI

Macro Región	Región	Nº RER	Nº IIEE
Nor Oriente	Cajamarca	1	11
	Lambayeque	3	61
	Amazonas	34	551
	Ancash	17	391
	Total	55	1014
Centro	Lima Provincias	2	14
	Huánuco	4	56
	Pasco	1	7
	Junín	16	367
	Huancavelica	7	141
	Ayacucho	23	365
	Total	53	950
Sur	Arequipa	1	16
	Puno	9	231
	Cusco	15	265
	Apurímac	19	418
	Total	44	930
Oriente 1	Ucayali	19	422
	San Martín	1	22
	Madre de Dios	1	19
	Total	21	463
Oriente 2	Loreto	33	755
	Total	33	755
Total		206	4112

Fuente: DIGEIBIRA. Elaboración propia

porque han sido evaluadas en la lengua monolingüe siendo escuelas bilingües o porque son polidocentes, entonces, ha habido ahí otros criterios que ya no son los que propuso la dirección [DIGEIBIRA]” [Equipo Central de SPI]

“Este modelo de acompañamiento lo hemos diseñado para hacerlo en red y lo ideal es que la red esté delimitada con enfoque territorial, entonces ninguna escuela del territorio debería escaparse de la focalización” [Equipo Central de SPI]

“En la práctica son un grupo de escuelas, ya no es una red” [Equipo Central de SPI]

Como veremos más adelante, la pérdida del enfoque territorial ha tenido consecuencias para la implementación del acompañamiento en equipo. De otro lado, la nueva focalización ha generado además dificultades y tensiones con los gobiernos regionales y locales, quienes no han sido parte del diálogo en torno a la selección de las Instituciones Educativas EIB intervenidas.

“Toda la idea de red se cae y para nosotros ha sido un problema sumamente grande, porque a nivel regional las críticas, las molestias y la disconformidad de los directores regionales [en especial los de regiones con redes focalizadas en la primera etapa de la intervención] ha recaído sobre nosotros indicándonos de que cómo es posible que nos tomemos la libertad de escoger qué escuelas vamos a acompañar sin tener en cuenta la opinión de los que conocen mejor el territorio. Entonces, eso sí ha causado mucho malestar y nosotros obviamente no podíamos hacer nada” [Equipo Central de SPI]

En segundo lugar, los criterios de focalización priorizaron a las escuelas EIB que cuenten con al menos un docente bilingüe; sin embargo, la rotación docente es sumamente alta a nivel nacional, pero sobretodo en las zonas rurales. De este modo, se ha intervenido escuelas que el año anterior contaban con un docente bilingüe pero este año no, al mismo tiempo que se ha dejado de lado escuelas que este año cuentan con docente bilingüe pero no el año anterior. En ese sentido, resulta relevante que en el diseño de la intervención, y en especial, en el diseño de la estrategia de implementación se tome nota del alto índice de rotación docente en las zonas en las que se implementa SPI, tal como se plantea desde la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS).

“En las zonas muy rurales tenemos que vivir con la rotación [docente], eso es algo que va a ser muy difícil cambiar en el corto plazo. Entonces lo que no puede pasar es que las estrategias no estén mirando eso como una situación que tienes que atender, como un hecho fáctico que va a ocurrir sí o sí. Es vital reconocerlo, y por tanto orientar recursos bajo esa lógica”. [Representante de la DIFODS a nivel central]

En tercer lugar, los criterios utilizados para la nueva focalización han cambiado el perfil de las escuelas EIB históricamente intervenidas por el MINEDU³⁵ —ubicadas sobre todo en zonas andinas— en favor de Instituciones Educativas EIB localizadas en zonas amazónicas. Si bien este cambio es positivo para las zonas rurales amazónicas, que no habían sido atendidas con estrategias formativas sostenidas de educación bilingüe, la atención masiva a las escuelas amazónicas ha implicado grandes dificultades, pues no cuentan con recursos humanos con el perfil necesario.

“...teníamos más recursos humanos en las zonas andinas donde hay 4 lenguas. Pero en la zona amazónica tenemos 43 lenguas, de esas 43 lenguas no todas están normalizadas. E incluso cuando se ha hecho el proceso de focalización han entrado algunas escuelas que todavía estén en contacto inicial como los Nanti, que están dentro del proyecto, y para poder entrar a esas escuelas, tenemos que tener un contacto con el Ministerio de Cultura, un permiso para poder ingresar a esas instituciones” [Equipo Central de SPI]

Al momento de la realización de las entrevistas con actores del nivel central, el equipo de la DIGEIBIRA había notado que en las zonas amazónicas muchas escuelas EIB habían perdido los pocos docentes mínimamente capacitados, quienes habían migrado a posiciones como ASPI. Esto es algo que podría tener, al menos en los primeros años, un efecto negativo en los aprendizajes en tanto que el nivel de partida de los nuevos docentes de las escuelas intervenidas en zonas amazónicas sería muy precario.

35 Soporte Pedagógico Intercultural (2013-2015), Programa Educativo en Áreas Rurales, Programa Estratégico Logros de Aprendizaje, etc.

Principales hallazgos con respecto al diseño de la intervención

La intervención de Soporte Pedagógico Intercultural surge inicialmente como componente una intervención integral en escuelas EIB que se suma a una serie de importantes avances en la definición de las políticas educativas e instrumentos de gestión para la atención a las escuelas interculturales y bilingües, entre los que se cuentan la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la definición del Modelo de Servicio para la EIB. La contribución de estas políticas e instrumentos de gestión concretan un largo proceso de maduración en la definición de la educación intercultural y bilingüe, con varias idas y venidas. Durante este tiempo las reflexiones y propuestas en torno a los modelos de atención y gestión de la EIB incluyen una serie de elementos en común, en especial el **énfasis en incorporar un enfoque territorial [gestión en red] y la importancia del uso de las TICs como estrategias para hacer frente a la dispersión geográfica de las escuelas de zonas rurales.**

Así, el diseño original de la intervención (2012) incluía cuatro componentes: el soporte pedagógico intercultural [fortalecimiento de capacidades a docentes], infraestructura, conectividad – ODA-, y gestión descentralizada. Además, la incorporación del enfoque territorial se manifestaba en dos ámbitos de la intervención: la focalización y la gestión de la intervención en red. La primera, supone que la conformación de las redes educativas rurales incorpore criterios territoriales como de cercanía física, medios y vías de comunicación que facilite la interacción entre IIEE, además que compartan características socio-culturales que permitan su identificación, comunicación y articulación como una red, entre otras (MINEDU 2016d).

La segunda plantea que la gestión de la intervención en red implica reconocer las limitaciones estructurales del territorio a ser intervenido, y establecer acciones concretas que permitan hacer frente a estas condiciones (infraestructura, conectividad –ODA TIC-, y gestión descentralizada), y así articular las IIEE, a las comunidades, a las familias y a las organizaciones de la sociedad civil y gubernamental presenten en el territorio.

Asimismo, desde el diseño original se contempla que el acompañamiento se realice en equipo y que cada acompañante esté especializado en un área curricular específica. La idea del acompañamiento en equipo con acompañantes especializados en distintas materias es un elemento original de la intervención que no tiene antecedentes locales o internacionales. La decisión responde a las necesidades de los docentes en zonas rurales y de II.EE EIB, cuya histórica condición de aislamiento y abandono por parte del sistema educativo ha contribuido a que sus niveles de manejo de los contenidos y de la didáctica de las áreas curriculares, además de su dominio de estrategias pedagógicas adecuadas sea particularmente limitado. Contar con acompañantes especializados por materias constituye, entonces, una estrategia para fortalecer el manejo de los contenidos y de la didáctica de las principales áreas curriculares desde un enfoque intercultural. Esto, además, como el equipo investigador ha notado durante el recojo de información, también forma parte de la estrategia de implementación de acompañamiento en escuelas ubicadas en territorios retadores.

La implementación de ese primer diseño mediante Proyectos de Inversión Pública (PIPs) resultó ineficiente y problemática, en especial para los componentes de infraestructura y conectividad, así como por las dificultades para la aprobación de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las RER antes mencionados. En este contexto, la DEIB decide seguir adelante con la implementación del programa en 7 redes el año 2013 y 73 redes los años 2014 y 2015, pero dejando de lado la integralidad de la intervención, que pasó a centrarse solo en el fortalecimiento de capacidades de los docentes. Este cambio implicó, a su vez, un debilitamiento del enfoque territorial de gestión de la intervención en red que se apoyaba fuertemente en la existencia de los centros de recursos para el aprendizaje, así como en las posibilidades de la conectividad y en la figura de los directores o coordinadores de red.

Posteriormente, en el 2016 SPI ingresa al PELA con un diseño acotado (no integral) que se enfoca solo en el fortalecimiento de capacidades de los docentes de EIB mediante una propuesta de acompañamiento en equipo

(ASPI). Además, el ingreso de SPI al PELA implica una importante ampliación de la cobertura del programa y, como veremos, ha permitido también afinar una serie de procesos importantes como la generación de instrumentos de gestión como el Marco Lógico.

Resulta relevante notar que un breve análisis del Marco Lógico, identifica una serie de problemas con el establecimiento de la finalidad y el propósito de SPI. Además, no se han desarrollado resultados intermedios y hay un fuerte sesgo hacia el cumplimiento de metas físicas.

Por otro lado, el ingreso al PELA también ha tenido como consecuencia la pérdida del enfoque territorial en la construcción de redes educativas rurales. **De este modo, el enfoque territorial que caracterizaba el modelo de Servicio EIB se ha perdido.** Así, los criterios de focalización propuestos en el marco del PELA han llevado a que no se focalicen algunas escuelas (en especial de zonas andinas) que, desde los criterios de la DEIB, deberían formar parte de las redes focalizadas pues comparten características geográficas y socio-culturales. Esto ha dado lugar a reclamos por parte de actores de nivel regional, quienes no han sido consultados al momento de la focalización.

El proceso de focalización ha dado lugar también a retos importantes en tanto que la cobertura de la intervención se ha ampliado considerablemente en zonas amazónicas que no habían sido intervenidas en el pasado. Fuera de los retos logísticos que plantea la atención a escuelas rurales dispersas de zonas amazónicas, la ampliación del programa a estas zonas enfrenta un gran reto por la falta de recursos humanos (en especial docentes y acompañantes) con el perfil adecuado.

La DEIB ha detectado, además, que en algunas zonas, el paso de docentes con capacidades mínimas a puestos de ASPI podría estar contribuyendo a la generación de un déficit de docentes en las escuelas focalizadas, lo cual socava los objetivos de la intervención. Esto, sumado a la alta rotación de docentes en estas zonas, puede dificultar el logro de los objetivos de mejora y es algo que la intervención debe tomar en cuenta en el mediano y largo plazo.

3. LA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE SPI EN EL MARCO DEL PELA

La definición de la estrategia de implementación de Soporte Pedagógico Intercultural en el marco del PELA ha implicado una serie de cambios importantes que han afectado diversos procesos: 1) la selección y delimitación de roles de los actores encargados de la implementación en regiones, 2) la construcción de una estrategia de monitoreo, y 3) los procesos de capacitación y transmisión de ideas de los equipos de SPI en regiones y 4) la descentralización del presupuesto y de la gestión de procesos clave a las regiones. En la definición de estos procesos ha participado no solo el equipo gestor de la intervención en la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIRA), sino también el equipo gestor del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) y representantes de la Unidad de Presupuesto y Planificación (UPP).

Como veremos a continuación, la alineación de ideas entre los actores de estas áreas no ha sido fácil. Si bien la incorporación al PELA ha significado cambios positivos, como la presencia de un enfoque de gestión más claro, con procesos y roles mejor definidos para los actores responsables del programa, hay cierto grado de superposición de roles que genera dificultades para la implementación.

Equipos y actores encargados de la implementación de SPI

La responsabilidad principal por la implementación de Soporte Pedagógico intercultural en el MINEDU recae en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), que a su vez está ubicada en la Dirección General de

Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA).

La DEIB tiene a su cargo una serie de funciones que van más allá de la implementación de Soporte Pedagógico Intercultural, así entre ellas se encuentra: 1) Diseñar la Política Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe; 2) Normar y orientar la aplicación de la Política Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, estableciendo las coordinaciones necesarias con las direcciones generales y oficinas del Ministerio de Educación; 3) Diseñar y definir los criterios técnicos para la diversificación curricular, los medios y materiales, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de evaluación de la Educación Intercultural y Bilingüe; 4) Normar el uso educativo de las lenguas indígenas en coordinación con los organismos de la sociedad civil, los investigadores y los usuarios; 5) Normar, orientar, supervisar y evaluar el desarrollo y la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación o los órganos que hagan sus veces y las Unidades de Gestión Educativa Local; 6) Identificar y promover la realización de investigaciones sobre temas etnoculturales, sociolingüísticos y educativos en lenguas indígenas y amazónicas, en coordinación con la Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa; 7) Desarrollar programas de producción y validación de material educativo, cultural y lingüísticamente pertinente en las lenguas involucradas en la Educación Intercultural y Bilingüe; 8) Diseñar, en el marco del Sistema de Formación Continua, programas de formación, perfeccionamiento y capacitación docente para la Educación Intercultural y Bilingüe; y, 9) Promover la participación de la sociedad civil y los usuarios directos de la Educación Intercultural Bilingüe³⁶.

Asimismo, la DEIB se divide en cuatro áreas: 1) Planificación y monitoreo, que incluye gestión de la información, seguimiento y monitoreo;

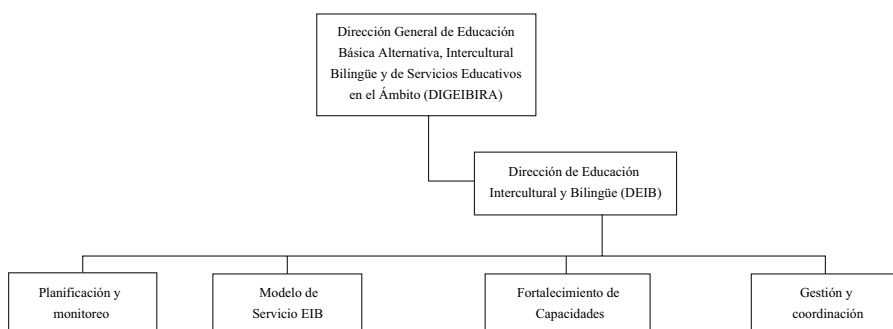
36 Extraído del Reglamento de Organización y Funciones (ROF) de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DEIB).

2) Modelo de servicio EIB, que incluye diseño de materiales educativos, normalización de lenguas y diseño de las formas de atención; 3) Fortalecimiento de capacidades, que incluye la formación inicial docente en EIB y la implementación del Soporte Pedagógico Intercultural; y 4) Gestión y coordinación de las acciones emprendidas por las direcciones en las regiones y localidades.

Como se ha mencionado anteriormente, la intervención está en manos del equipo encargado del Fortalecimiento de Capacidades.

Gráfico 2

Organigrama de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)



Como se ha mencionado anteriormente, SPI se enmarca en un contexto mayor de acciones en torno a la educación intercultural bilingüe. En ese sentido, la intervención aparece como una oportunidad de llevar a la práctica el Modelo de Servicio EIB, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

El Plan Nacional de EIB tiene como finalidad garantizar aprendizajes de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos indígenas u originarios que contribuyan a la formación de sujetos protagónicos en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad. Para ello, se han planteado cuatro objetivos específicos:

- 1) Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios, así como la permanencia y culminación oportuna a una EIB de calidad y equidad, en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo nacional.
- 2) Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio diversificado y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos.
- 3) Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB de calidad
- 4) Proveer un sistema de gestión participativo y descentralizado con enfoque territorial del servicio de EIB orientado a generar modelos de gestión educativa que respondan a las diversas realidades y contribuyan al logro del aprendizaje de los estudiantes

Para alcanzarlos, se han planteado una serie de procesos estratégicos, operativos y de soporte, los cuáles se encuentran alineados a los objetivos específicos del PNEIB. En el **Gráfico 3** se puede apreciar con mayor claridad como estos procesos se alinean (y corresponden) con las áreas de la DEIB.

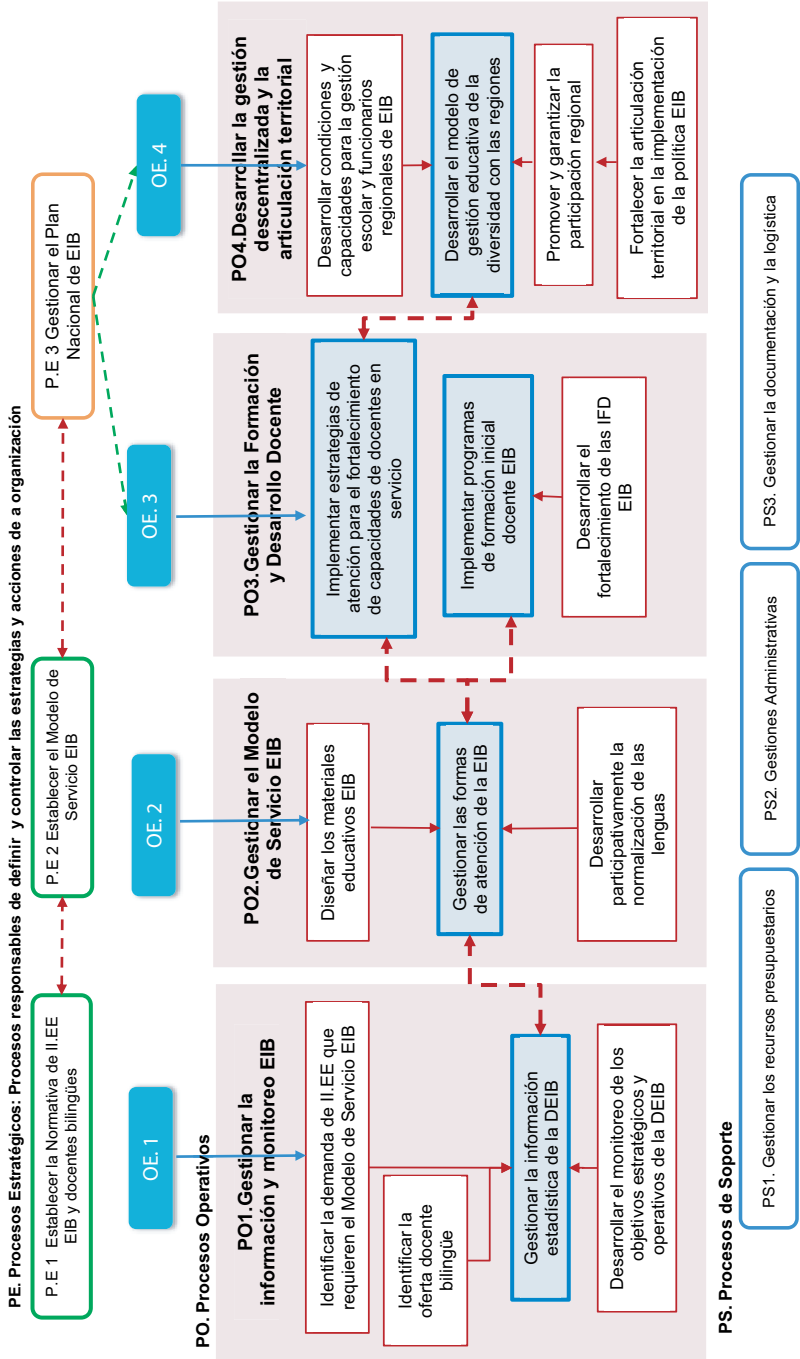
Actores clave de SPI a nivel central y regional (Ver Anexo 2)

El equipo gestor de la intervención a nivel central

El equipo de Fortalecimiento de Capacidades encargado de gestionar la intervención, está conformado por una Coordinadora Nacional, quién a su vez es la coordinadora de la intervención de SPI, esta coordinación tiene a su cargo la implementación de SPI a nivel nacional.

El equipo macro-regional está compuesto por cinco responsables de cada territorio en el que se implementa la intervención. Asimismo, cada macro-región cuenta con especialistas nacionales encargados de supervisar cada

Gráfico 3
Relación entre los procesos y los objetivos específicos del plan



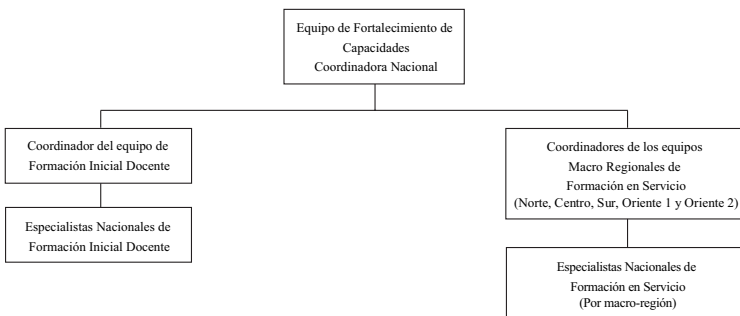
región asignada, así como el diseño del modelo en servicio EIB de acuerdo a los escenarios lingüísticos y socioculturales que contenga.

Las macro-regiones y regiones son las siguientes:

- Nor-orient: Cajamarca, Lambayeque, Amazonas y Ancash
- Centro: Lima provincias, Huánuco, Pasco, Junín, Huancavelica y Ayacucho
- Sur: Arequipa, Puno, Cusco y Apurímac
- Oriente 1: Ucayali, San Martín y Madre de Dios
- Oriente 2: Loreto

Los coordinadores macro-regionales y especialistas nacionales son profesionales expertos en EIB, formación docente en servicio y acompañamiento pedagógico. Entre sus integrantes se encuentran expertos en el manejo de las lenguas presentes en las regiones a su cargo como: awajun, wampis, quechua norteño, central y sureño, ashaninka y aymara. Asimismo también cuentan con especialistas monolingües castellanos con experiencia en acompañamiento pedagógico.

Gráfico 4
Jerarquía de SPI a nivel central³⁷



³⁷ En la presente evaluación no se profundizará en el rol de la Coordinación de Formación Inicial Docente dado que no forman parte de la implementación de Soporte Pedagógico Intercultural que es una intervención de acompañamiento pedagógico (formación docente en servicio)

Los equipos regionales encargados de la implementación de SPI

A nivel regional la estructura de coordinación de la intervención se complejiza. Así, encontramos a los equipos regionales que están directamente a cargo de la intervención y que responden al equipo gestor de la misma. Estos equipos están conformados por los Coordinadores Regionales Pedagógicos o Mixtos y por los Especialistas Locales, ambos contratados desde el equipo a nivel central de la DEIB.

Los **Coordinadores Regionales Pedagógicos y Mixtos** son quienes lideran la intervención a nivel regional. Son responsables de organizar, junto con los especialistas locales, la asistencia técnica y pedagógica a los ASPI, para lo cual coordinan con las DRE o UGEL, según sea el caso. Además, aseguran que los especialistas locales hagan una buena planificación de su trabajo de campo en las redes y les brindan asesoría cuando lo requieren sobre el modelo ASPI y la propuesta pedagógica EIB. Cuando los procesos de contratación de los ASPI, la gestión de viáticos u otro procedimiento administrativo no fluyen e interfieren en la parte pedagógica de la intervención, los coordinadores asumen el rol de intermediadores entre las unidades ejecutoras, los gestores regionales/locales del PELA y los ASPI.

Cabe precisar que estos Coordinadores Regionales han sido asignados a SPI para fortalecer la organización operativa y la asistencia pedagógica en las regiones, esto implica, además, que la función de estos actores no se limita a coordinar las acciones de la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural, sino que tienen a su cargo todas las actividades relacionadas a la política intercultural bilingüe en la región impulsadas por la DEIB³⁸. Su presencia es altamente valiosa debido a la poca cantidad de especialistas locales contratados para la intervención.

“Nosotros necesitamos más de 100 especialistas locales. Pero nos dicen “no hay plata para tanto” (...) Finalmente, presupuestalmente solo nos asignaron

38 Según información recibida al momento de la redacción de este informe la DEIB ha considerado prescindir de los Coordinadores Regionales en el año 2017.

55 especialistas. ¿Qué hemos hecho con eso? Nosotros teníamos 32 coordinadores regionales en todo el país, entonces lo que se ha hecho es reorganizar a ese equipo y darnos a los [coordinadores] pedagógicos y mixtos a SPI” [Equipo Central de SPI]

Los **Especialistas Locales** son los encargados directos de brindar la asistencia técnica, asesoría pedagógica y monitoreo a los equipos ASPI en las redes educativas rurales que tengan a su cargo. Además, cumplen un rol primordial de asesoramiento en la planificación de las actividades de acompañamiento como visitas al aula, GIA y talleres. Los especialistas también asumen responsabilidades complementarias a la de los Coordinadores Regionales, en los casos en que las unidades ejecutoras bajo su responsabilidad tengan problemas en la ejecución presupuestal que pueda afectar la implementación de la intervención.

Resulta relevante notar que dadas las dificultades para la ejecución del gasto de algunas intervenciones priorizadas en el 2015, y buscando fortalecer las capacidades de gestión de las instancias de nivel regional y local, en el 2016 el PELA incorpora con gestores regionales y locales, cuya función es velar por la adecuada y oportuna ejecución presupuestal y asegurar el cumplimiento de las metas del programa.

En ese sentido, algo que notamos casi de inmediato al analizar la organización de los equipos de nivel regional responsables de la intervención es la existencia de una **gran cantidad de actores, algunos con funciones muy similares, en el nivel regional**. En particular, la función de los Gestores Regionales y Locales del PELA es asumida por los Coordinadores Regionales o Especialistas Locales en más de una ocasión cuando la ejecución presupuestaria afecta la implementación de la intervención. Esto es algo en lo que se profundiza más adelante, a partir de lo observado durante el recojo de información en las regiones.

Por otro lado, según la información consignada en las entrevistas de nivel central, los Gestores Regionales y Locales PELA no tienen la claridad necesaria con respecto a las particularidades del acompañamiento pedagógico

en el marco SPI, que es distinto a otras modalidades de acompañamiento del MINEDU. En especial, los Gestores PELA no tienen el conocimiento necesario de la realidad territorial, de la dispersión de las escuelas EIB y de los retos que esto implica para el desarrollo del acompañamiento pedagógico y de las otras actividades propuestas por SPI.

“Quiero capacitar a los gestores PELA en el modelo porque se confunden; o sea, el número de visitas en el nuestro es mayor que en otros modelos, por lo tanto, necesitamos más presupuesto y hay diferencias que les quiero explicar. Pero nunca se nos ha convocado para capacitarlos (...) Entonces lo que hemos hecho es decirle a nuestros especialistas locales y a los coordinadores que se acerquen a los gestores y que los capaciten en campo, que les cuenten el modelo. No nos queda de otra, sino ¿cómo entramos?” [Equipo Central de SPI]

Por otro lado, una gran dificultad que enfrenta la implementación es la poca cantidad de Especialistas Locales con los que se cuenta en comparación a los ASPI contratados, así como la condición laboral de estos actores.

“Habíamos acordado un ratio de 1 especialista local por 12 ASPI; si es así, nosotros necesitaríamos más de 100 especialistas. Pero nos dicen que no hay [presupuesto] para tanto. Entonces, solo nos asignaron 55 especialistas [contratados] como servicio de terceros, ni siquiera son CAS. Ellos son los que están un poco siendo víctimas (...) nuestro ratio ahorita está 1 especialista por 22 ASPI en promedio” [Equipo Central de SPI]

La situación de los Especialistas Locales es particularmente preocupante porque si bien son actores fundamentales para la intervención, tienen una fuerte sobrecarga laboral en el contexto de contratos precarios, algo que podría perjudicar el desarrollo y sostenibilidad de SPI en las regiones. Además como se verá más adelante, como se verá más adelante, sus contratos deben ser renovados cada par de meses, no cuentan con seguro de salud ni beneficios laborales que si poseen los demás actores de la intervención. Todo ello porque no tienen un contrato administrativo de servicios (CAS).

Finalmente, los **Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI)** son los encargados de llevar la intervención a las escuelas EIB focalizadas. Son contratados directamente por los gobiernos regionales (DRE/UGEL), y se organizan en equipos para brindar servicios de acompañamiento a los docentes de escuelas EIB de una misma red educativas rural³⁹.

El perfil de los ASPI está compuesto por dos dimensiones: la personal y la profesional⁴⁰:

Dimensión Personal

Competencia 1: Interactúa en forma ética generando un clima propicio para el acompañamiento pedagógico, la convivencia democrática y como mediador en contextos de diversidad cultural.

Desempeño 1: Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional y contribuye a resolver situaciones de la vida escolar con base a principios y valores.

Desempeño 2: Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con todos actores educativos considerando las formas culturales propias, basadas en la confianza, respeto mutuo y colaboración.

Desempeño 3: Incorpora en su práctica pedagógica saberes locales para generar espacios y prácticas que promueven la convivencia intercultural con los diferentes actores con los que se relaciona promoviendo espacios de con la participación de las familias y sabios.

Dimensión Profesional

Competencia 2: Gestiona procesos de fortalecimiento de capacidades pedagógicas de los docentes EIB orientada al logro de aprendizajes de los estudiantes, desde una práctica docente crítica y reflexiva en el marco de una pedagogía intercultural.

39 Según lo acordado con el equipo gestor de la intervención, el recojo de información a nivel de los Equipos de ASPI se concentrará en los ASPI del nivel primaria.

40 Extraído del Protocolo de Acompañante Pedagógico de Soporte Pedagógico Intercultural.

Desempeño 4: Planifica los procesos de formación de docentes en servicio según las formas de intervención del SPI a partir de un diagnóstico pertinente de las necesidades formativas en el marco del enfoque crítico reflexivo e interculturalidad crítica y de las políticas nacionales y regionales EIB.

Desempeño 5: Pone en juego estrategias de observación participante para recoger procesos pedagógicos de la práctica docente haciendo uso de instrumentos del SPI que permitan orientar la mejora de la práctica pedagógica.

Desempeño 6: Asesora y acompaña los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, generando la reflexión crítica en los docentes y aportando en la concreción de los enfoques la Propuesta Pedagógica EIB.

Desempeño 7: Evalúa el desarrollo de las competencias de los docentes EIB priorizadas por el SPI desde el enfoque de evaluación formativa y democrática; empleando la información obtenida del acompañamiento para la mejora del desempeño docente.

Competencia 3: Desarrolla procesos de formación docente con manejo de enfoques y procesos pedagógicos de la EIB según la pluralidad de realidades socioculturales en un marco inter epistémico del aprendizaje.

Desempeño 8: Diseña propuestas de planificación curricular desde una perspectiva intercultural considerando los diagnósticos socios culturales y lingüísticos del contexto donde realiza el acompañamiento. y del manejo actualizado de los conocimientos comprendidos en las áreas curriculares; considerando el uso de materiales educativos.

Desempeño 9: Demuestra en sesiones de aprendizaje el uso de estrategias didácticas, que promueven la visibilización y dialogo de saberes en el marco de la pedagogía intercultural a los docentes que acompaña.

Desempeño 10: Diseña propuestas de estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que guarden relación con la naturaleza de los saberes/conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de contextos EIB.

Competencia 4: Asesora y acompaña la gestión de las II.EE. EIB y las redes educativas rurales impulsando la participación de los distintos actores educativos en la implementación de la política EIB.

Desempeño 11: Orienta a directivos y docentes para promover la participación de los diversos actores sociales (PPFF, autoridades locales, comunales, sabios y sabias, otros) en la vida de la escuela, fortaleciendo el vínculo familia-comunidad-escuela.

Entre sus funciones se encuentra la realización de una serie de actividades designadas en el Protocolo del Acompañante del Soporte Pedagógico Intercultural, siendo las principales: las visitas de acompañamiento en aula, la realización de Grupos de Interaprendizaje (GIA) y de Talleres de Actualización a los docentes acompañados en una RER.

De todos los actores mencionados, solo los ASPI contaban con un protocolo aprobado al momento de la evaluación, mientras que actores como los Especialistas Locales y los Coordinadores Regionales no. Durante el 2016 la DEIB ha manejado un protocolo interno para Coordinadores Regionales y Especialistas Locales que debería aprobarse e implementarse para el 2017.

El Protocolo del Acompañante de Soporte Pedagógico Intercultural está compuesto por cuatro secciones: 1) Descripción de la intervención, los beneficiarios y cómo se enmarca en el Modelo de Servicio EIB; 2) Las competencias y desempeños que el docente acompañado debe desarrollar (en el Marco del Buen Desempeño Docente – MBDD-) a partir de la intervención; 3) La organización de la intervención, desde el trabajo en redes educativas rurales y el acompañamiento en equipo, así como las funciones generales del equipo y de cada ASPI de acuerdo a su especialidad curricular; finalmente, 4) La implementación de las actividades a desarrollar por los ASPI – visitas de aula, GIA y talleres de actualización docente; asimismo, se establece las metas físicas a lograr, pautas generales sobre cómo realizar las actividades y descripción de los documentos que deben entregar a los actores de SPI [especialistas locales y Coordinadores Regionales] y al personal pertinente de las unidades ejecutoras en las DRE y UGEL.

Si bien el protocolo es una herramienta importante que brinda una mirada general sobre las funciones que el ASPI debe realizar, y está estructurado de una manera concisa y sencilla de implementar. Como se verá más adelante, el carácter general de la descripción de las actividades – específicamente aquellas relacionadas al trabajo con familias y comunidades, la retroalimentación posterior a las visitas de aula y los GIA – genera una implementación altamente heterogénea de estas actividades que puede resultar problemática para los acompañantes menos experimentados.

La estrategia de monitoreo de SPI

Como se ha mencionado anteriormente, el ingreso de la intervención de SPI al PELA ha supuesto una serie de dificultades para el equipo de la DEIB, quienes se han visto en la necesidad de protocolizar una serie de procesos que antes se manejaban de manera más discrecional de acuerdo a la realidad territorial de las 73 RER que tenían a su cargo. Entre esos procesos, diseñar e implementar una estrategia de monitoreo resulta clave para el cumplimiento de actividades, para solucionar dificultades de manera rápida y asegurar la sostenibilidad de la intervención.

La implementación de SPI durante el 2013, 2014 y 2015 no contaba con una estrategia de monitoreo sistemática que mida el avance de las actividades realizadas por los acompañantes en las IIEE focalizadas.

“La estrategia SPI no dispone de una plataforma de gestión que recoja indicadores de proceso generales sobre cantidad, metas y contenidos de atenciones y estrategias realizadas (...) no dispone indicadores de proceso (...) no hay indicadores respecto a la atención por ASPI temático, con el fin de garantizar que todos los docentes reciban la atención temática que les corresponde” (Matta et. al 2015: 21-22)⁴¹

41 Documento interno del equipo de investigación de la DIGEIBIRA

Frente a la falta de un sistema de monitoreo el Equipo Gestor de la intervención ha generado una estructura horizontal de comunicación bastante fluida entre actores encargados de la implementación de SPI. De este modo, cada vez que se genera un problema como la renuncia de un ASPI, el incumplimiento de visitas en aula o GIA, etc., el equipo gestor se entera de manera inmediata y lo resuelve.

“[No tenemos la información del avance de metas físicas] en tiempo real y con indicadores bien organizados y todo. Pero sí recibimos información y alertas, sí; o sea, siempre los coordinadores están dedicados a monitorear, viendo esas situaciones, pero no es sistemático. Queremos llegar a tener eso, sí, a eso queremos llegar” [Equipo Central de SPI]

Sin embargo, la horizontalidad en la comunicación entre actores no se da de manera estructurada ni se han generado protocolos o mecanismos institucionales que permitan que la información “suba” o se pueda monitorear de manera ordenada.

Con el ingreso al PELA surge la oportunidad de tener una estrategia de monitoreo sistemática a través de la implementación de una plataforma virtual de planificación y monitoreo llamada SIGMA 2.0

El SIGMA 2.0 es una herramienta a cargo de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE), que permite planificar, monitorear y generar reportes mensuales del **cumplimiento de metas físicas y desempeño pedagógico de los docentes acompañados** a usuarios de distintos niveles de toma de decisión que están vinculados con la gestión de alguna de las estrategias de acompañamiento pedagógico del MINEDU (Acompañamiento Pedagógico IIEE Inicial, SPI-ASPI, Unidocente y Multigrado, Secundaria Rural, JEC-Inglés).

El SIGMA 2.0 cuenta con cinco módulos: 1) Mantenimiento, en el cual el coordinador regional y responsable de la calidad de la información podrán realizar modificaciones para actualizar la información de los acompañantes, 2) **Planificación**, en el cual el acompañante podrá registrar la planificación

de sus actividades (como visitas en aula, GIA, talleres) así como registrar la planificación de sus rutas; 3) **Ejecución**, en el cual el acompañante podrá registrar la información recogida en campo de lo ejecutado en sus actividades; 4) **Control**, los gestores locales PELA tendrán acceso a información de indicadores para el seguimiento de las actividades; y, 5) Reportes, en ella se generan reportes de indicadores del acompañamiento pedagógico a representantes de las intervenciones a nivel de UGEL, DRE y MINEDU.

Sin embargo, hasta el momento de esta evaluación, el SIGMA 2.0 seguía en proceso de validación y el Equipo Gestor de la intervención no contaba con la información necesaria para el monitoreo de los avances en la implementación de SPI⁴².

“Se está haciendo el nuevo SIGMA, primero nos dijeron que para agosto iba a estar y ahora nos han dicho que para setiembre, esperamos que este año esté. Nosotros, no hemos diseñado ningún instrumento porque nos han dicho que el SIGMA va a tener todas estas cosas [cumplimiento de metas físicas]” [Equipo Central de SPI]

SI bien el equipo de la DEIB entiende al SIGMA 2.0 como la estrategia sistemática de monitoreo de metas físicas que requerían como parte de la estrategia de implementación de SPI, en ningún momento el SIGMA 2.0 ha sido pensado desde la OSEE como un reemplazo a las propias estrategias de monitoreo de los equipos gestores de las intervenciones de acompañamiento en el MINEDU.

Cabe resaltar que, en el marco de la descentralización del presupuesto, se debe completar un aplicativo de Excel que permita registrar el avance de la intervención. Sin embargo, la información consignada en este aplicativo es un proceso netamente burocrático que no permite a la DEIB generar

42 Cabe resaltar que en las regiones el Gestor PELA y el responsable de calidad de información maneja un aplicativo de Excel que permite medir el cumplimiento de metas físicas. Sin embargo, el equipo gestor de la intervención no utiliza la información de estos archivos como una estrategia de monitoreo.

estrategias de monitoreo eficiente, sino en una herramienta de seguimiento implementada por la OSEE, que permite el desembolso de viáticos. Idealmente, el SIGMA 2.0, reemplazaría a este aplicativo⁴³.

En ese sentido, es indispensable que la DEIB genere su propia estrategia de monitoreo sistemático de cumplimiento de metas físicas, así como la generación de indicadores que puedan hacer un seguimiento adecuado a la calidad de los procesos.

Procesos de capacitación y transmisión de ideas

La transmisión de ideas a lo largo de toda la cadena de actores es uno de los procesos clave en la implementación de cualquier programa, pues es lo que permite que las ideas definidas en el diseño lleguen a los actores finales de la cadena de implementación con la claridad suficiente. La estrategia de transmisión de ideas se refiere entonces a los procesos puestos en marcha para dar a conocer las ideas y propuestas de la intervención y para facilitar la alineación de mensajes entre todos los actores clave.

Los documentos, protocolos y manuales son instrumentos importantes para la transmisión de ideas. Lo mismo ocurre con los procesos de capacitación: si bien su principal objetivo puede ser el desarrollo de capacidades, las capacitaciones suelen ser también espacios clave para la transmisión de ideas y son especialmente importantes al inicio de una intervención, ya que facilitan la alineación entre distintos actores, de un modo en que los documentos escritos no lo hacen. En este caso, los espacios de reunión y coordinación entre los actores encargados de la implementación son también clave para alinear mensajes y resolver dudas.

En el marco de SPI el principal espacio de capacitación son los talleres con ASPI. Adicionalmente, existen Reuniones de Coordinación y Asesoría

43 El aplicativo de Excel suple las funciones del SIGMA 2.0, hasta que este sea implementado en las regiones. Según información de la OSEE, actualmente se encuentra en proceso de validación y en el 2017 estará listo para ser implementado.

para Coordinadores Regionales y Especialistas de SPI, las cuáles funcionan como espacios de capacitación sobre el modelo de servicio EIB y el funcionamiento de la intervención de SPI. Estas reuniones son sumamente importantes para la formación de especialistas locales; sin embargo, para la presente evaluación no se pudieron observar los talleres ni obtener el material usado en las mismas.

Procesos de formación de los equipos ASPI

La capacitación de los equipos ASPI trabaja en dos dimensiones clave para asegurar la adecuada implementación del acompañamiento: 1) La dimensión personal, y 2) La dimensión profesional. En el ámbito personal, se busca posibilitar el desarrollo y crecimiento personal del ASPI como sujeto de intervención, dinamizador y facilitador de procesos. Mientras que en el ámbito profesional, se busca el desarrollo y reflexión del quehacer del ASPI, en el desarrollo de las variables culturales, lingüísticas y territoriales con las que interactúa en función de las necesidades de las IIEE y de los docentes.

La formación de los equipos ASPI se da a través de talleres macro-regionales y asesorías individuales (o en grupo) durante el ejercicio de sus actividades cotidianas en campo. Los talleres buscan la **Formación Académica - Teórica**, la cual se da a través de la generación de espacios de estudio, reflexión, análisis y diálogo académico para que los ASPI conozcan y compartan sus conocimientos a la luz de los nuevos aportes que ofrecen las investigaciones educativas y experiencias pedagógicas interculturales. Mientras que las asesorías buscan la **Formación en la Práctica** que busca desarrollar competencias profesionales (“saber hacer”) para promover procesos de reelaboración de la práctica pedagógica.

La capacitación es liderada por el equipo central de la DEIB, es decir, por los coordinadores macro-regionales, especialistas nacionales, coordinadores regionales pedagógicos o mixtos. Mientras que el rol del especialista local es más tangencial, dado que este espacio también supone un proceso de fortalecimiento de capacidades para este actor.

“Ellos [Especialistas Locales] han participado como co-facilitadores para transferirles también capacidades, metodología; para que ellos puedan hacer su trabajo y, porque ¿en qué momento vamos a capacitarlos a ellos?”.

[Equipo Central de SPI]

Durante el 2016, se realizó dos talleres macro-regionales. El primero tuvo lugar en Mayo, con una duración de 15 días, en el cual se realizó una primera introducción al modelo de servicio EIB y al rol de los ASPI en la implementación del Soporte Pedagógico Intercultural en las redes educativas rurales que tendrían a su cargo:

Tabla 5
Cursos y número de horas dictadas en el I Taller de formación ASPI

Cursos	Horas en el I Taller
<i>Inicial y Primaria:</i>	
Soporte pedagógico intercultural	20
Pedagogía Intercultural	20
Liderazgo personal, social y pedagógico	5
Gestión de la IE EIB y la Red	5
Taller de habilidades comunicativas en lengua originaria	10
Taller de habilidades comunicativas en castellano	10
	70
<i>Primaria:</i>	
Planificación y Programación Curricular EIB en Educación Primaria	30
Didáctica general de Comunicación - Lengua Originaria como lengua materna	10
Didáctica general de Comunicación - Castellano como segunda lengua	10
Didáctica general de Matemáticas	10
Didáctica general de Personal Social y Ciencia y Ambiente	10
Didácticas especializadas de cada una de las áreas curriculares	10
	80
<i>Inicial:</i>	
Planificación y Programación Curricular EIB, Didácticas generales y especializadas, en Educación Inicial	80
Total de horas	150

Fuente: DIGEIBIRA

El segundo taller se dio en Julio con una duración de 10 días, el cual se enfocó en la formación intercultural y pedagógica de los ASPI, y en las didácticas especializadas de cada ASPI según corresponda:

Tabla 6
Cursos y número de horas dictadas en el II Taller de formación ASPI

Cursos	Horas en el II Taller
<i>Inicial y Primaria:</i>	
Soporte pedagógico intercultural	20
Pedagogía Intercultural	10
	30
<i>Primaria:</i>	
Planificación y Programación Curricular EIB en Educación Primaria	20
Didácticas especializadas de cada una de las áreas curriculares	40
	60
<i>Inicial:</i>	
Planificación y Programación Curricular EIB, Didácticas generales y especializadas, en Educación Inicial	60
Total de horas	100

Fuente: DIGEIBIRA

Como parte de la evaluación se realizó una visita **al II Taller macro-regional realizado en Puno**. A partir de la observación del taller, resulta evidente que los ASPI tienen un claro conocimiento sobre el modelo de servicio EIB, los objetivos de la intervención y sus funciones en el marco de esta.

Sin embargo, no tienen en claro qué labor cumplen otros actores de SPI más allá de aquellos con los que interactúan cotidianamente como el especialista local. No reconocen, por ejemplo, la diferencia entre coordinadores regionales, especialistas nacionales y macro-coordinadores, ni cómo deben funcionar los procesos de coordinación entre ellos. Esto coincide con lo señalado antes con respecto a la falta de claridad que el mismo equipo gestor de la intervención tiene con respecto a estos actores, que incluso no tienen protocolos de funciones aprobados.

Del mismo modo, durante los procesos de capacitación, faltó una mirada más completa del trabajo con docentes de aula, que incorpore una mirada a las etapas de formación docente (horizonte formativo). Es decir, reconocer hitos mínimos que deben cumplir los docentes acompañados que este alineado a los procesos formativos docentes planteados en otras formas de acompañamiento (por ejemplo, aquellos planteados desde la DIFODS). Sobre esto se profundizará en las recomendaciones.

Por otro lado, al final de cada mes tiene lugar la semana de gabinete en las cuales los equipos ASPI y Especialistas Locales sistematizan la información de las visitas realizadas, elaboran informes y sostienen reuniones de planificación, coordinación, y alineación de ideas.

En principio, esta semana de encuentro debería servir como un espacio importante en el proceso de alineación y transmisión de ideas. Sin embargo, y como veremos más adelante, si bien estos espacios están destinados a procesos de coordinación y capacitación, la acumulación de trabajo relacionado a la planificación de las visitas del siguiente mes, elaboración de informes y rendición de viáticos impiden que puedan desarrollarse plenamente.

Finalmente, durante el trabajo de campo en regiones se hizo evidente el compromiso y valoración que los ASPI le dan a la intervención. En especial ellos resaltan la importancia de la llegada de la intervención a zonas sumamente alejadas que nunca antes han recibido apoyo del Estado.

“Esta intervención nos está fortaleciendo, no es un simple programa para nosotros, es un aporte del Estado” [ASPI en el II Taller Macroregional en Puno]

Además, los ASPI señalaron también que valoran la naturaleza participativa de los talleres, el componente vivencial y los ejemplos de didáctica que les permiten entender cómo llevar a la práctica la pedagogía EIB. Asimismo, reconocen la gran utilidad de los talleres para desarrollar competencias importantes y poder entablar mejores relaciones con los otros actores de SPI

Se percibe una demanda por la realización de más capacitaciones que les permita profundizar sus conocimientos en distintos aspectos de SPI.

Específicamente, en ser capacitados en software de computación como office, pues la elaboración de informes se ve retrasada por su poco conocimiento de estos programas.

Dificultades relacionadas a la formación de ASPI

Es preciso reconocer que la intervención de SPI se enfrenta a una serie de retos en el proceso de formar acompañantes pedagógicos en EIB. En primer lugar, existe un fuerte déficit de recursos humanos en zonas altamente rurales y bilingües, así se ha priorizado la contratación de docentes de aula que manejen la lengua originaria de su localidad, pero que aún no poseen las competencias requeridas para desempeñarse plenamente como acompañantes de SPI.

“En este momento hay muchos ASPI que todavía están saltando de ser buenos docentes a ser ASPI. Para nosotros también esto es, de alguna forma, un proceso de formación de cuadros, por decirlo así, los estamos formando para que la EIB tenga más gente formada (...) además, una apuesta de la oficina, es que detrás de todo esto hay un desarrollo de capacidades de personas indígenas”. [Equipo Central de SPI]

Desde la capacitación de acompañantes se busca hacer frente a estas limitaciones. Todos los ASPI son formados en el manejo de estrategias de planificación y programación curricular, en el enfoque intercultural bilingüe, así como en temas tales como ‘liderazgo personal, social y pedagógico’ y gestión de redes. Los acompañantes reciben luego una capacitación adicional de acuerdo a la materia en la que se especializan.

Fuera de las capacitaciones, los Especialistas Locales asumen un rol clave en la formación de los ASPI, asumiendo el liderazgo pedagógico del equipo, guiándolos en el desarrollo de sus actividades pero también transmitiendo conocimiento sobre el modelo de servicio EIB. Un espacio crucial en esta tarea es el de la “semana de gabinete” durante la cual los ASPI y Especialistas locales se reúnen para planificar sus visitas y discutir los retos, avances y metas del acompañamiento.

La estrategia de acompañamiento en equipo es, en sí misma, un elemento importante para el funcionamiento del acompañamiento, pues genera una sinergia de aprendizajes entre miembros del equipo ASPI, en la que se apoyan en el desarrollo de las actividades de acompañamiento a través de las fortalezas que cada uno posee.

Si bien estas estrategias han permitido que los ASPI se desarrollen adecuadamente en sus labores de acompañamiento, por lo menos durante este momento inicial de implementación de SPI, resulta necesario contar un tercer espacio de transmisión y alineación de ideas al cierre del año. En ese sentido, realizar un tercer taller al cierre de un año, no necesariamente cumple una función de capacitación sobre conocimientos de organización de SPI o didáctica, sino se genera un espacio de reflexión conjunta sobre los logros y dificultades halladas a lo largo del año que permita una consolidación de experiencias y mejore la intervención para el siguiente año.

Finalmente, más allá de las dificultades que se han mencionado, el proceso de capacitación y transmisión de ideas se ha llevado a cabo de manera adecuada. Esto es algo que se pudo apreciar a lo largo del recojo de información de la presente evaluación, pues el nivel de compromiso es bastante alto y el conocimiento teórico y práctico del modelo de servicio EIB está alineado en todos los niveles de implementación desde coordinadores regionales hasta acompañantes pedagógicos de Soporte Pedagógico Intercultural.

Principales hallazgos con respecto a la estrategia de implementación de SPI:

El ingreso al PELA ha implicado para el equipo gestor de la intervención en la DEIB, el paso de una lógica de gestión relativamente flexible y discrecional a una lógica de gestión por resultados que plantea exigencias fuertes en la definición de roles, procesos y protocolos. Si bien esto es una oportunidad para consolidar e institucionalizar las propuestas de cambio planteadas por la intervención, los retos surgidos en el proceso no han sido menores.

La identificación y análisis de roles de los actores involucrados en la gestión de la intervención muestra la presencia de una gran cantidad de actores cumpliendo tareas de coordinación, en especial a nivel regional. Los roles y la cadena de coordinación entre estos actores no es del todo clara, y encontramos múltiples líneas de comunicación entre los diferentes actores responsables de la coordinación de la intervención y los responsables finales de la implementación (ASPI). Esto genera dificultad en la cadena de comunicación y transmisión de ideas (ej. Especialistas locales que reciben orientaciones de Especialistas Nacionales o Coordinadores Regionales, así como de los Coordinadores Macro-regionales). Esto responde en parte a la voluntad de la DEIB de suplir las carencias en el diseño acotado de SPI mediante el involucramiento de actores no directamente vinculados a la intervención. Pero es claro que el problema surge también de los retos que ha implicado para el equipo gestor el paso de una lógica más bien discrecional - por más coherente que esta haya sido - a una lógica de gestión de procesos.

Por otro lado, la incorporación de los Coordinadores Regionales Pedagógicos o Mixtos de la DEIB responde a la cantidad insuficiente de Especialistas Locales contratados frente al número de ASPI. Esto tiene como consecuencia que los EL tengan una fuerte carga laboral, ello sumado a su situación contractual precaria (trabajan con contratos de servicio) y no cuentan con seguro de salud.

Asimismo, la falta de protocolos y roles claramente definidos, así como de espacios de capacitación para algunos de estos actores (Coordinadores Regionales, Gestores PELA y Especialistas locales) contribuye a la confusión y, con frecuencia, genera duplicidad de esfuerzos. Pues, los únicos actores de SPI que cuenta con protocolos aprobados y talleres de capacitación son los ASPI. Pues, si bien en la práctica los Especialistas Locales reciben capacitaciones a través de “reuniones de coordinación”, debe explicitarse que estos son espacios de formación.

La saturación de actores a nivel regional, a los que este año se han sumado los monitores de EIB, gestores regionales y locales del PELA, y responsables de la calidad de la información regional y local; parece contribuir

además al desempoderamiento de actores de las DRE y UGEL, quienes no se sienten directamente responsables por el funcionamiento de la intervención - algo que puede afectar la sostenibilidad de los cambios logrados por la intervención.

Por otro lado, los procesos de capacitación y transmisión de ideas se están llevando a cabo de manera adecuada. Aunque existen dificultades importantes como la ausencia de recursos humanos para llenar el puesto de los ASPI, el modelo de acompañamiento y el modelo de servicio EIB es reciente y por tanto, desconocido para la mayoría de acompañantes dado que no existe formación de acompañantes en EIB. Estas limitaciones están siendo sobrellevadas por la intervención a través del acompañamiento en equipo por materias diferenciadas y las semanas de gabinete.

Finalmente, por lo menos durante este momento inicial de implementación es indispensable, incorporar explícitamente una mirada al horizonte formativo de los docentes, de modo que este horizonte guíe el contenido del acompañamiento en aula, GIA y talleres de actualización y se pueda avanzar hacia el logro de los objetivos planteados.

El Equipo Gestor de la intervención no cuenta con una estrategia sistemática de monitoreo que permita hacer seguimiento al cumplimiento de metas físicas ni a la calidad de los procesos. En su reemplazo se ha generado una estructura horizontal de comunicación bastante fluida entre actores encargados de la implementación de SPI que permite dar solución rápida a problemas tales como la renuncia de un ASPI, el incumplimiento de visitas en aula o la realización de los GIA y talleres. Sin embargo, la horizontalidad en la comunicación entre actores no se da de manera estructurada ni se han generados protocolos o mecanismos institucionales que permitan que la información “suba” de manera ordenada o que se puedan realizar ajustes transversales a la intervención. En ese sentido, es indispensable que la DEIB genere su propia estrategia de monitoreo sistemático de cumplimiento de metas, poniendo especial énfasis en el monitoreo de la calidad de los procesos y de los avances en el proceso formativo de docentes y ASPI.

4. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN A NIVEL REGIONAL Y LOCAL

En esta sección se busca describir cómo se ha dado el proceso de transferencia presupuestal y de responsabilidades a las unidades ejecutoras en las regiones (DRE/UGEL). Asimismo, detallar la organización y procesos de coordinación entre los actores a este nivel, e identificar las principales dificultades encontradas por el equipo de SPI en los procesos de contratación y ejecución presupuestal.

Implementación de SPI en las regionales

La implementación de Soporte Pedagógico Intercultural en las regiones, en el marco del proceso de descentralización, ha estado marcada por las diferencias – en cuanto a capacidades de gestión y características geográficas, sociales y culturales – en los contextos regionales. Estos factores se suman generando en algunos casos procesos de implementación altamente retadores en algunas regiones, mientras que en otras los avances son más fluidos.

Diversos estudios e informes de consultoría elaborados por investigadores locales han mostrado en repetidas ocasiones las marcadas debilidades y las fuertes disparidades entre regiones y gobiernos locales para la gestión educativa (Muñoz, 2012 y 2013; Aliaga, Carbajo, Muñoz et. Al, 2012; Valdivia, 2013). En años recientes diversos proyectos liderados tanto por el MINEDU como por la cooperación internacional⁴⁴ han buscado fortalecer las capacidades de gestión regional y local, generando en algunos casos cambios importantes. Este proceso de generación de capacidades, sin embargo,

44 Por ejemplo USAID en la región de San Martín.

es todavía incipiente y hay muchos gobiernos regionales y locales con serias debilidades para la gestión de los procesos educativos. Estas dificultades van desde la gran discontinuidad de personal en las DRE y UGEL que dificulta el aprendizaje institucional, hasta la falta de capacidades para la planificación y la gestión presupuestal, así como para el diagnóstico adecuado de necesidades.

El ingreso de SPI al PELA en el 2016, supuso la transferencia presupuestal y de responsabilidades a las unidades ejecutoras (DRE/UGEL) de las regiones con Instituciones Educativas EIB focalizadas, como la selección y contratación de equipos ASPI, pago de contratos, gestión de viáticos, talleres de capacitación docente, etc.

Si bien esta transferencia debió darse a inicio del año para iniciar los procesos de contratación, visitas de acompañamiento en aula y demás actividades de la intervención, en la práctica el presupuesto se transfirió de manera tardía e incluso desigual entre unidades ejecutoras pertenecientes a una misma región.

“Se ha recibido el presupuesto con mucho retraso e incluso a unas UGEL les han hecho la transferencia y a otras no, y a otras les han hecho incompletas. Era una confusión. Hemos tenido gente que ha estado trabajando y no se les ha pagado, se tuvo que suspender el proceso y reincorporarlos en el mes de abril y han tenido casi 30 días fuera, porque han tenido que regresar a sus plazas” [Coordinador Regional Pedagógico_ Ayacucho]

Esta demora tuvo consecuencias diversas en los gobiernos regionales y locales encargados de ejecutar el presupuesto. En algunos casos como en Apurímac, esto no tuvo mayores consecuencias para la intervención; sin embargo, en regiones como Ayacucho o Ucayali, las demoras generaron retrasos importantes que afectarían el cumplimiento de metas físicas anuales, específicamente en el caso de las metas de visitas de acompañamiento en aula, y promovieron fuertes conflictos entre el equipo de SPI y las DRE/UGEL.

“La consecuencia de la demora en la transferencia presupuestal era que el ASPI no podía salir a las escuelas a hacer sus visitas de acompañamiento, entonces, me llamaban la atención porque no salían a hacer las visitas (...) Yo los entiendo, pero aquí se tiene que cumplir, así que tuvieron que irse prestándose plata de un usurero, se llenaban de cuentas y hasta empeñaban sus laptops, motos, etc.” [Coordinador Regional Pedagógico_ Ucayali]

El malestar que generaron las demoras en la transferencia presupuestal inicial no fue menor. Sin embargo, para el momento del recojo de información para la presente evaluación⁴⁵, las transferencias se habían regularizado.

Por otro lado, los procesos de contratación a equipos ASPI también fueron problemáticos para el personal de las unidades ejecutoras, pues las demoras en la transferencia presupuestal llevaron a que las convocatorias se realizaran muy cerca al inicio del año escolar. Esto tuvo como consecuencia que muchos docentes de aula contratados por la UGEL, renunciaran en favor de postular como ASPI. Esto sucedió principalmente en las zonas amazónicas.

“Tuve una reunión con los representantes de SPI, les dije ¿Cómo es posible de que yo haga todo mi proceso de selección de docentes contratados en las diferentes instituciones de nuestra provincia y después venga la norma para la selección de ASPI en donde no se le podía limitar al docente para que renuncie? Esto dejó muchas instituciones educativas abandonadas, sin docente. Eso se dio en el mes de marzo, cuando supuestamente ya estaban dando todas las clases”. [Representante UGEL_ Ucayali]

En las distintas unidades ejecutoras (principalmente UGEL) se tuvo que realizar entre dos o tres convocatorias para encontrar el número de ASPI demandados por SPI. En las zonas andinas, alcanzar el cupo de acompañantes no fue una gran dificultad; sin embargo, en las zonas amazónicas, se tuvo que disminuir los requisitos de perfil para poder llenar las plazas requeridas,

45 Octubre 2016

esto llevo a que una cantidad significativa de docentes de aula dejen sus escuelas para ocupar una plaza como ASPI. Esto causó que varias IIEE se quedaran sin docentes, y la UGEL deba realizar nuevas convocatorias una vez iniciado el año escolar.

Cabe resaltar que la mayoría de docentes de aula de IIEE donde se implementa SPI son contratados, lo cual pone en riesgo la sostenibilidad de la intervención debido a la fuerte rotación docente que se genera. Dado que este es un fenómeno persistente e ineludible a nivel nacional, y sobre todo, en zonas rurales dispersas, desde la DEIB se propone que la unidad de focalización sean las redes educativas rurales (y no las instituciones educativas). Teniendo presente la naturaleza altamente controversial de este cambio en la focalización, sería importante tener alguna forma de registro y seguimiento a docentes acompañados para poder hacer un seguimiento adecuado de los logros de SPI y poder plantear alguna manera de hacer frente a esta problemática.

Más allá de los retrasos en las transferencias presupuestales, que están fuera del control del equipo de la DEIB y de las unidades ejecutoras, dado que depende de otras instancias a nivel central (como UPP); y las dificultades durante el proceso de contratación. La ejecución y monitoreo de SPI han generado una división del trabajo en el que los gobiernos regionales y locales han asumido un rol netamente administrativo, mientras que el equipo de SPI concentra la gestión de la intervención.

Si bien los grados de apropiación de la intervención varían de acuerdo a la capacidad de gestión y voluntad de la DRE/UGEL, esta es una dinámica que se replica en todas las regiones visitadas. Así, en los casos en que los gobiernos regionales/locales poseen un mayor manejo y conocimiento de la EIB, tienen mayor capacidad de apoyar a los actores de SPI, en vez de ser un obstáculo para la implementación.

Estructura organizacional a nivel regional y local

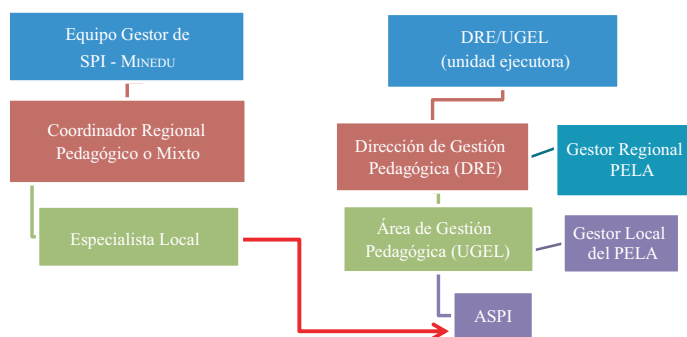
Como vimos en páginas anteriores, a nivel regional, el equipo gestor de la intervención ha creado una estructura paralela a la gestión de las DRE y

UGEL liderada por los Coordinadores Regionales Pedagógicos o Mixtos, quienes se apoyan a su vez en los Especialistas Locales para asegurar el avance de la intervención. Junto a estos actores, las áreas de gestión pedagógica de las DRE y UGEL cuentan con personal propio vinculado a la EIB, como son el director del área, el especialista EIB, gestor regional y local PELA; a ellos se le suman otros actores como el responsable de la calidad de la información, jefe de contabilidad, etc.

En teoría cada actor debería cumplir ciertas funciones para asegurar la implementación de SPI⁴⁶; sin embargo, en la práctica el rol que cada uno asume varía considerablemente en función de la infraestructura (y recursos) disponibles en cada unidad ejecutora, su cercanía geográfica al centro de la ciudad, a las capacidades de gestión de cada actor y a la voluntad del personal.

Resulta relevante tener en cuenta que orgánica y presupuestalmente, los ASPI forman parte de los gobiernos regionales y locales; sin embargo, en la práctica reciben sus directrices y dan cuenta de su labor al equipo de la DEIB. De este modo, su relación con las DRE/UGEL se limita a trámites

Gráfico 5
Estructura Organizacional de SPI a nivel regional



46 Por ejemplo, el especialista EIB de la UGEL es el encargado de monitorear el avance de la implementación, los gestores regionales y locales del PELA se encargan de los trámites administrativos y supervisión del gasto eficiente de recursos.

administrativos como la entrega de la planificación mensual de las visitas de acompañamiento y la rendición de viáticos.

A lo largo del trabajo de campo se ha podido identificar dos cadenas de trabajo en el proceso de implementación de SPI: la cadena pedagógica y la cadena administrativa.

En cuanto a la cadena pedagógica, el personal de SPI (Coordinadores Macro-regionales, Especialistas Nacionales, Coordinador Regional, Especialista local y ASPI) mantiene un clima laboral bastante positivo en el que se promueve relaciones horizontales que generan lazos de confianza y comunicación que favorecen al proceso de implementación de la intervención.

“Nuestra red es muy unida, estamos logrando todo lo que nos estamos planificando. Si nosotros, por ejemplo, hace una semana dijimos, vamos a ir a esta comunidad y vamos a trabajar con los padres, vamos a hacer esto y esto y ahí vamos a estar todos y ahí estábamos, todos color rosaditos ahí trabajando. Eso es lo importante, eso es como dice la profesora, es fortalecernos y trabajar en equipo, y por lo tanto, allá también en las comunidades nos observan, que nosotros cuando llegamos, llegamos siempre en grupo, comemos ahí juntos, hacemos el trabajo juntos, y algunas cosas que no estamos en claro, ahí nos estamos apoyando, porque la mente es frágil, que la otra persona lo puede tener, y que yo también lo puedo tener, ella también lo puede tener, todos tenemos, todos tenemos la inteligencia y la misma.” [ASPI_ Ucayali]

“Muchos queremos cumplir nuestra responsabilidad individual, ¿no? hay que trabajar, cumplir a lo que te han asignado y termina todo, ¿no? Vemos de cómo, de repente, el compañero tiene una dificultad o quizá es una debilidad la comprensión de alguna estrategia y eso como que en un principio no se estaba tomando en cuenta, ¿no? Entonces, por lo que al trabajar en equipo, implica comprender que si falla uno, falla el equipo... y si no hacemos algo por superar y apoyar al que necesita, pues no estaríamos pensando en trabajar en equipo.” [Especialista Local_ Ancash]

Sin embargo, la horizontalidad de las relaciones dentro del equipo de SPI tiene como consecuencia que no se generen canales escalonados de comunicación. De este modo, puede darse que un especialista local pueda tener contacto directo con el coordinador macro regional y especialista nacional indistintamente, sin tomar en consideración a los coordinadores regionales. A pesar de estas dificultades, la horizontalidad de las relaciones ha generado procesos importantes de empoderamiento de los diversos actores de la cadena pedagógica.

Asimismo, debido a la horizontalidad en las relaciones, la carga laboral para los actores de menor rango aumenta (sobre todo en el caso de los especialistas locales), ya que tienen que recibir pedidos de información de varios actores (que están organizacionalmente por encima de ellos). Por ejemplo, un especialista local puede recibir órdenes directas del coordinador regional, especialista nacional y coordinador macro regional. Esto es más común en las zonas de selva en las que se implementa SPI.

“La primera dificultad es tener claro cuál es nuestra responsabilidad porque a veces yo sentía que me están pidiendo una cosa que para mí es de ellos, que corresponde a ellos. Yo le preguntaba: “¿De quién es su responsabilidad, mía o de ellos?” Igual, yo no le puedo pedir a los especialistas, a los ASPI, una cosa que me decían que yo debía hacer. Yo me sentía mal, y luego me llamaban la atención porque no enviábamos rápido la información que ellos me encargaban” [CRP_UCAYALI]

Ahora, la horizontalidad no sería tan problemática si SPI contará con un mecanismo sistemático de monitoreo de cumplimiento de metas físicas (y de desempeño docente) que les permitiera tener un claro panorama del nivel de implementación de la intervención. Así, se trata de suplir este vacío a través de la comunicación horizontal de los actores de la cadena pedagógica, lo cual no resulta eficiente ni adecuado.

Por otro lado, la cadena administrativa está conformada por el equipo de gestión pedagógica de la unidad ejecutora, los gestores regionales/locales

del PELA, el área de contabilidad, y las cabezas de la intervención en esa zona que en ciertos casos es el coordinador regional o el especialista local. Entre estos actores, los mecanismos de coordinación son más formales, y en general han supuesto vínculos si bien frecuentes por necesidad, poco fluidos y problemáticos. Los procesos que se desarrollan en esta cadena – tales como la dotación de viáticos, el pago de sueldos, etc. – son centrales para la dotación de recursos imprescindibles para la intervención, y es justamente aquí dónde se han generado los principales cuellos de botella de la intervención.

En primer lugar, los requerimientos de planificación mensual de actividades de acompañamiento (visitas en aula, talleres y GIA), rendición de viáticos, registros audiovisuales y demás, suelen representar una carga laboral fuerte para los ASPI por diversos factores relacionados al poco conocimiento que tienen en el uso de TICs y la falta de recursos tecnológicos o incluso electricidad en las comunidades a las que llegan; así como por la falta de tiempo para realizar estos trámites burocráticos por la fuerte carga laboral que implican las visitas de acompañamiento y la realización de informes para el equipo de la DEIB.

En segundo lugar, la poca capacidad de gestión y voluntad de los funcionarios en las unidades ejecutoras lleva a que el rol pedagógico que idealmente debería liderar el coordinador regional o especialista local sea dejado de lado para asumir coordinaciones administrativas con el gestor local PELA y el área de contabilidad. Es así que en regiones que cuentan con coordinadores regionales que trabajan a nivel de UGEL como en Amazonas, el especialista local puede desarrollar plenamente sus funciones pedagógicas y de monitoreo de los equipos ASPI a su cargo.

“he asumido el rol de gestor prácticamente, he estado haciendo memorandos, formatos de convenciones, incluso el tema de ingresar los datos de los ASPI en el GIA, para que se genere viáticos, felizmente conozco el presupuesto. Parecía un trabajador más de la UGEL” [CRP_AMZ]

En tercer lugar, el rol de supervisión del gasto eficiente y oportuno de recursos de los gestores regionales/locales del PELA se ve altamente limitado

por diversos factores relacionados al perfil de los gestores pero también a su relación con la unidad ejecutora de la que forman parte. En cuanto a su perfil, el desconocimiento que suelen tener sobre la naturaleza del acompañamiento en SPI y sobre las características y retos del territorio en el que se desarrolla genera dificultades al momento de hacer los requerimientos de ejecución del gasto para las actividades de acompañamiento.

“El gestor PELA le dio a los docentes de las zonas cercanas más [viáticos] que a las lejanas. Estos errores suceden básicamente porque hay un desconocimiento de la zona y porque no coordinan con quiénes si las conocemos.”
[CRP_UCAYALI]

Es relevante recalcar que en las regiones visitadas el gestor regional/local del PELA resulta un aliado importante para el equipo de SPI. Los coordinadores regionales y especialistas locales valoran el apoyo del gestor en los procesos administrativos; sin embargo, también reconocen que no es suficiente, pues, los gestores del PELA enfrentan fuertes dificultades dentro de las unidades ejecutoras para realizar su trabajo.

“El gestor [PELA] hace su papel administrativo, pero yo siento que no tiene autoridad como para exigir ciertas cosas, ese es el detalle. Por eso cuando hay algún inconveniente me llama y dice “¿sabes qué? conversa esto con el director por favor. El asunto es que como ellos son contratados por la ejecutora tienen que cuidar su trabajo” [CRP_ANC]

Además, al ubicarse organizacionalmente dentro de la unidad ejecutora se ve en la posición de supervisar el gasto de la misma organización que lo contrata sin darle las herramientas para hacerlo, por ejemplo no tienen acceso al SIGA por no pertenecer al área de presupuesto de la unidad ejecutora. Esto hace que su posición en la DRE/UGEL sea permanentemente cuestionada.

“No podemos monitorear el gasto porque no tenemos acceso al SIGA, sólo lo hacemos a través de la consulta amigable, tampoco tramitamos directamente

los recursos eso lo hace el área administrativa. Podemos presentar nuestros requerimientos pero si el área administrativa no ejecuta, ahí se generan los retrasos. Además, algunos gestores me cuentan que han recibido comentarios si presionan para la ejecución [del gasto], les dicen que van a contratar a otras personas, eso les baja la moral y genera incertidumbre” [Gestor regional PELA_AMZ]

El proceso de descentralización del presupuesto a las regiones en un contexto donde el gobierno central mantiene la responsabilidad sobre la toma de decisiones parece contribuir también a que los gobiernos regionales y locales no asuman responsabilidades en la gestión pedagógica de SPI. Es evidente que la implementación de la intervención para los gobiernos regionales y locales supone un tema netamente administrativo, mientras que el equipo de SPI concentra la responsabilidad de llevar a cabo la intervención. Esto sumado a la carga laboral que deben asumir como unidades ejecutoras, ha generado cierto malestar en algunas DRE y UGEL, quienes no han logrado apropiarse de la intervención por sentirse ajenos al proceso de toma de decisiones, desde la selección de escuelas intervenidas hasta el desconocimiento de las labores de los ASPI en las escuelas.

Todo esto tiene como consecuencia que los gobiernos regionales y locales deseen involucrarse en la implementación de la intervención a través de estrategias de monitoreo rigurosas como informes o rendiciones detalladas de viáticos, que termina siendo perjudicial para la intervención debido a que bloquea el flujo de dinero y sobrecarga a los actores. Si bien, estos requisitos extra son parte de los requeridos en el marco del PELA, la rigurosidad extrema en su revisión y la poca voluntad para acompañar este proceso administrativo termina siendo un obstáculo para la intervención.

En ese sentido, resulta relevante recalcar que en el diseño original de SPI (2012)⁴⁷, se planteaba precisamente un trabajo de fortalecimiento de la gestión regional y local en materia de la EIB que buscaba fortalecer a estas

47 Desarrollando en: “Parte II - El modelo de servicio EIB y el diseño de la intervención de SPI”.

instancias para que, en el tiempo, pudieran asumir la gestión pedagógica de la EIB. Así, se reconocía desde el diseño, la importancia de establecer estrategias que permitan la sostenibilidad de la intervención desde un inicio.

Por otro lado, a nivel local en cada una de las RER encontramos a los equipos ASPI. Conformados por entre cinco y seis acompañantes, cada uno especialista en distintas áreas y liderados por el Especialista Local, estos equipos son los encargados de la implementación del soporte en cada una de las Instituciones Educativas.

El trabajo del equipo se divide en dos momentos en el transcurso de un mes: el primero, con una duración de una semana, usualmente la última semana de cada mes, en el que se hace todo respecto a la planificación. El segundo, con una duración de aproximadamente tres semanas, tiempo en el que realizan el acompañamiento en las escuelas de toda la RER.

Las coordinaciones del equipo ASPI, se realizan en su mayoría en el primer momento. Es aquí, pues, el instante en donde se planifica todo el trabajo y el espacio en donde se reúne el equipo por completo junto con el Especialista Local. La experiencia del trabajo en SPI ha provocado que los equipos, internamente, se organicen. Así, además del Especialista Local, que es quien dirige las acciones del equipo y asume el rol de líder por defecto, los acompañantes han creado un sistema en el que tienen un coordinador, y en algunos pocos casos, un secretario/a. La elección del coordinador depende de algunos factores que dependen de las necesidades de cada equipo, así, no se encuentra un patrón en todos los coordinadores de equipos encontrados, pero sí se ven factores que definen su elección: i) experiencia previa en distintas implementaciones, mejor si es en EIB; ii) capacidad de liderazgo y motivación; iii) manejo de TIC.

Para el primer factor, aquellos acompañantes que han tenido experiencia previa en distintas implementaciones, suelen asumir un rol más activo, son ellos quienes conocen cómo funcionan este tipo de proyectos, programas o soportes, y que saben del modo de trabajo que tiene. De este modo, son los llamados a liderar al equipo y guiar a aquellos acompañantes que asumen este tipo de labores por primera vez. Con el segundo factor sucede algo similar, en

estos casos se observa coordinadores que motivan constantemente a sus compañeros a terminar el trabajo y lograr los objetivos, cumplir con la realización de sus informes y la visita a las escuelas. Finalmente, con el tercer factor, se encontraron casos en donde quien asume la coordinación es aquel acompañante que tiene un mayor conocimiento en el uso de TIC, específicamente, en computadoras, software como Word, Excel, entre otros; además de las herramientas de subida de información para el MINEDU. Es este coordinador quien por sus conocimientos asume un liderazgo *ipso facto*.

Es así que los coordinadores son quienes asumen un rol de liderazgo, aunque esto se da solo dentro del equipo ASPI; fuera de este entorno, ya sea en su relación con otros equipos o con el Especialista Local, todos mantienen la misma jerarquía.

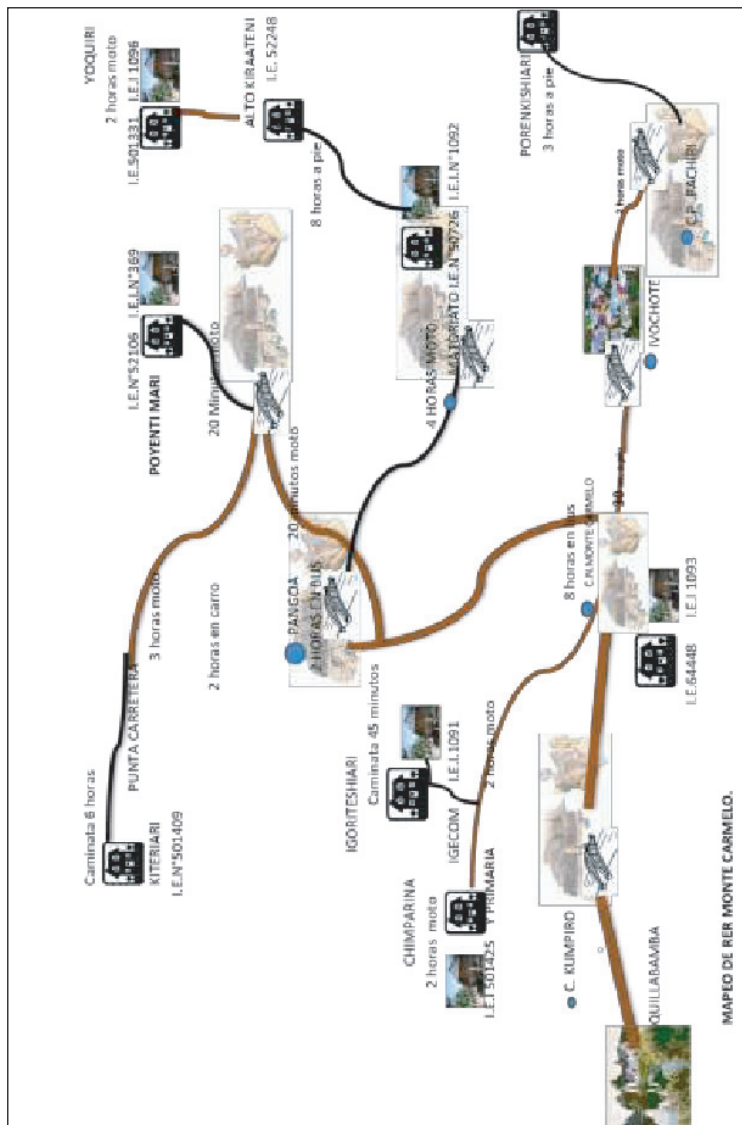
Las coordinaciones respecto al trabajo que deben de realizar durante el segundo momento requieren de un gran esfuerzo. En este momento es el Especialista Local quien lidera las coordinaciones, aunque son los acompañantes quienes finalmente realizan la planificación de visitas, momento en el que queda en evidencia el clima laboral existente en los equipos que permite realizar el trabajo en el tiempo esperado.

En líneas generales, la planificación de las visitas a las escuelas supone un alto nivel de coordinación y colaboración entre los acompañantes, quienes tienen que considerar diversos factores al momento planificar como: i) el número de visitas que tiene cada escuela; ii) el número de visitas de cada acompañante a cada escuela; iii) el tiempo para llegar a cada una de las escuelas; iv) las posibles rutas entre escuelas para evitar demoras en la visita.

Todos estos factores interactúan y permiten que los equipos puedan realizar un mejor trabajo. Es así que en todas las redes educativas rurales, se han elaborado mapas de distribución de las escuelas que permita facilitar el trabajo entre ASPI (Ver Gráfico 6).

Cabe resaltar que la dotación de viáticos para las visitas de acompañamiento en aula de los equipos ASPI es la misma a nivel nacional. Esto es altamente problemático, pues más allá de las demoras en la entrega de viáticos, los gastos y traslados que se realizan son altamente heterogéneos entre redes

Gráfico 6
Distancia entre IIEE de una red educativa rural



Fuente: DIGEIBIRA

educativas rurales. En ese sentido, es preciso establecer viáticos diferenciados alineados a la dificultad y retos del territorio en el que se desplazan los acompañantes.

Por último, para el segundo momento, durante el tiempo en el que los acompañantes están en campo, puede apreciarse una gran comunicación entre todos, visitando las escuelas entre dos para acompañarse en lugares que ellos reconocen como peligrosos, comunicándose constantemente con sus demás compañeros y el Especialista Local, como también compartiendo muchos momentos fuera del trabajo que incluyen una convivencia diaria, compartir los gastos propios de los viajes y apoyándose con las dificultades que puedan surgir durante la implementación.

Especial mención merece el uso de la tecnología entre ASPI, así se han visto casos en donde los acompañantes tienen grupos de conversación en aplicaciones de celulares como “Whatsapp” y desde ahí siguen coordinando su trabajo.

Finalmente, es importante resaltar la vinculación que mantienen los acompañantes con el Especialista Local, quien en algunas oportunidades acompaña a los ASPI a realizar las visitas a las escuelas y les brinda retroalimentación sobre su trabajo en campo.

Principales hallazgos y recomendaciones con respecto al proceso de implementación a nivel regional y local

La implementación de Soporte Pedagógico Intercultural en las regiones, en el marco del proceso de descentralización ha estado marcada por las diferencias en los contextos regionales en cuanto a capacidades de gestión y características geográficas, sociales y culturales. Estos factores se suman generando en algunos casos procesos de implementación altamente retadores en algunas regiones, mientras que en otras los avances son más fluidos.

El ingreso de SPI al PELA en el 2016, supuso la transferencia presupuestal y de responsabilidades a las unidades ejecutoras (DRE/UGEL) de las

regiones con Instituciones Educativas EIB focalizadas. Si bien esta transferencia debió darse a inicio del año para iniciar los procesos de contratación, visitas de acompañamiento en aula y demás actividades de la intervención, en la práctica el presupuesto se transfirió de manera tardía e incluso desigual entre unidades ejecutoras pertenecientes a una misma región, esto debido a problemas administrativos a nivel central (UPP). Esta demora tuvo consecuencias diversas en los gobiernos regionales y locales encargados de ejecutar el presupuesto. En algunos casos, las demoras generaron retrasos importantes que afectarían el cumplimiento de metas físicas anuales y promovieron fuertes conflictos entre el equipo de SPI y las DRE/UGEL.

A lo largo del trabajo de campo se ha podido identificar dos cadenas de trabajo en el proceso de implementación de SPI: la cadena pedagógica y la cadena administrativa. En cuanto a la cadena pedagógica, el personal de SPI mantiene un clima laboral bastante positivo en el que se promueve relaciones horizontales que generan lazos de confianza y comunicación que favorecen al proceso de implementación. Sin embargo, la fluidez en la comunicación entre los equipos de SPI no ha estado acompañada del desarrollo de procesos claros y canales escalonados de comunicación, lo cual genera desorden y con frecuencia contribuye a sobrecargar a los actores de los niveles más bajos de la cadena de implementación. Esto es particularmente problemático, puesto que, al momento de la evaluación, no se había implementado aún el sistema SIGMA 2.0 para el monitoreo del cumplimiento de metas físicas, y el equipo gestor no contaba tampoco con una estrategia propia de monitoreo de metas físicas, de calidad de procesos o del avance hacia el logro de metas formativas de docentes y ASPI.

Por otro lado, la cadena administrativa está conformada por el equipo de gestión pedagógica de la unidad ejecutora, los gestores regionales/locales del PELA, el área de contabilidad, y las cabezas de la intervención, que en ciertos casos son los coordinadores regionales y en otros los especialistas locales. Entre estos actores, los mecanismos de coordinación son más formales, y en general han supuesto vínculos que si bien son frecuentes por necesidad, son poco fluidos y a veces resultan problemáticos. Esto se explica porque la

ejecución y monitoreo de SPI ha generado una división del trabajo en el que los gobiernos regionales y locales han asumido un rol netamente administrativo, mientras que el equipo de SPI concentra la gestión de la intervención. Esta división del trabajo contribuye a su vez a que haya variaciones en los grados de apropiación de la intervención por parte de las DRE/UGEL - algo que se asocia también con su capacidad de gestión y voluntad de apoyo.

En algunas DRE y UGEL, no han logrado apropiarse de la intervención por sentirse ajenos al proceso de toma de decisiones. En ese sentido, resulta relevante recalcar que en el diseño original de SPI (2012), se planteaba precisamente un trabajo de fortalecimiento de la gestión regional y local en materia de la EIB que buscaba fortalecer a estas instancias para que, en el tiempo, pudieran asumir la gestión pedagógica de la EIB. Así, se reconocía desde el diseño, la importancia de establecer estrategias que permitan la sostenibilidad de la intervención desde un inicio.

5. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN A NIVEL DE REDES EDUCATIVAS RURALES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS⁴⁸

En esta sección se analiza el proceso de implementación de SPI en las regiones visitadas, así como la recepción que la intervención ha tenido en las IIEE y comunidades. Se profundiza en el avance del acompañamiento pedagógico y en el trabajo que se realiza con familias y miembros de la comunidad.

Resulta relevante resaltar que la implementación de SPI depende de una serie de variables que se analizan a lo largo de la sección: i) el modo de entrada de los ASPI a las escuelas y comunidades; ii) la disposición del docente hacia el acompañante y hacia la intervención; iii) la disposición y compromiso de la comunidad/padres de familia hacia los objetivos de SPI; iv) las estrategias desplegadas por los ASPI para evitar dificultades en el trabajo. Sobre todo ello, se profundizará a continuación.

Recepción de SPI en las IIEE

La llegada de los ASPI a las IIEE focalizadas se dio durante las dos primeras semanas del mes de marzo, a inicios del año escolar 2016. Según los docentes entrevistados, a sus escuelas llegó un grupo de acompañantes que organizó una reunión con ellos y les informaron sobre la implementación de SPI en sus escuelas, la forma de trabajo, las funciones que iban a desempeñar y los objetivos de la intervención. Algo característico es que la llegada inesperada de los ASPI al inicio del año escolar causó cierta incertidumbre entre los docentes sobre el trabajo que iban a desempeñar.

48 Esta sección se basa predominantemente en el análisis de la información recogida durante el trabajo de campo en las regiones.

“P: ¿En esa primera reunión te quedó claro?”

R: Poco a poco cuando los otros llegaron [equipo ASPI] y el supervisor [especialista local] también llegó. Y así cuando llegan hacen su reunión y eso ya va familiarizando. Ya, al golpe no más no es fácil”. [Docente de aula_ Amazonas]

Los docentes, sin entender muy bien en qué consistiría el trabajo de los ASPI, tomaron el acompañamiento de distintas maneras, desde creer que era una nueva forma de evaluación hasta pensar que iban a ser despedidos. La gran cantidad de interpretaciones sobre el trabajo de los ASPI, provocó que se presenten algunos casos de docentes que no aceptaban o no mostraban interés en participar del acompañamiento. Según los ASPI, esta situación ha ido cambiando a medida que los docentes entendieron que SPI no tenía como objetivo evaluarlos y se fueron estableciendo relaciones de confianza. Para los docentes, la idea inicial sobre SPI ha cambiado a medida que han recibido mayor información de los objetivos de la intervención y luego de constatar que lo que buscaba los ASPI era ayudarlos en su práctica pedagógica.

“Al inicio me sentí un poco incómodo porque desconocía cuál era la intención del programa, pero ya cuando nos han estado invitando a los GIA, a los talleres, bueno, ya he ido tomando más confianza y me he dado cuenta de qué propósitos tenía el programa”. [Docente de aula_ Ancash]

Según los entrevistados, en términos generales, la recepción de los equipos ASPI por parte de los docentes, ha sido altamente positiva. Aunque se presentó alguna desconfianza inicial por parte de los docentes, fueron pocos los casos de rechazo o no aceptación del acompañamiento.

Estos pocos casos, según los acompañantes, guardan ciertas particularidades: escuelas y/o docentes con malas experiencias previas de acompañamiento⁴⁹, docentes de avanzada edad y docentes que no mostraban interés

⁴⁹ En la mayoría de casos eran experiencias previas de intervenciones del MINEDU, pero también se generaron reticencias en las redes educativas rurales focalizadas durante el 2014 y 2015, a través de PIPs, cuando la intervención incorporaba líneas de acción más allá del acompañamiento pedagógico (como infraestructura y dotación de recursos)

en incorporar el modelo de servicio EIB en su práctica pedagógica. Y, si bien estos casos son particulares y mínimos en relación al número total de escuelas focalizadas, hay que señalar que puede haber una relación entre las dudas iniciales, el rechazo y la llegada tardía de SPI a las escuelas cuando ya se había iniciado el año escolar.

Ciertamente, que no se haya promovido alguna estrategia de información previa a la llegada de los ASPI a las escuelas - en medio del inicio del año escolar - o que los ASPI hayan realizado la reunión informativa primero con las familias y luego con los docentes, contribuyó a las dudas iniciales de los docentes y a que estos pensarán que se trataba de un proceso de evaluación - en especial porque, según señalan, en el acompañamiento PELA los evaluadores también llegaban sin previo aviso.

De otro lado, según los docentes, en esa primera visita los ASPI no manejaban un discurso articulado sobre SPI, sobre sus objetivos y sobre la forma de trabajo de la intervención en las redes focalizadas. Así, en la primera reunión, a algunos los docentes recibían información parcial y a veces confusa. Se les decía, por ejemplo, que SPI buscaba darle más valor e importancia al quechua y se iba a trabajar a partir de eso

“P: ¿Y qué le informó? R: Que se iba a dar con mayor intensidad la utilización del idioma quechua.” hasta que se iba a trabajar de forma integral, con distintos acompañantes y serían un apoyo para mejorar su práctica pedagógica. [Docente de aula _ Ancash];

“No, bueno el mundo todavía no estaba despejado todo. Yo, como decir, era una información que no le llegaba a todos la idea, no podían descubrir”.
[Docente de aula_ Amazonas]

“De dos en dos vinieron, un día, creo que el cinco o tres de marzo, los dos de ASPI. Como son cuatro, dos han venido. De ahí dos más, así de dos en dos han venido y nos han informado. No sabían tampoco ellos con qué grado, si será a todos los grados o primero y segundo, no más, o todos los grados, estaban en duda”. [Docente de aula_ Ancash]

Así, si bien los ASPI (y SPI) han sido aceptados de buena manera por una gran parte de los docentes de aula de las IIEE focalizadas, al inicio estos últimos no tuvieron claro en qué consistiría el acompañamiento, lo que causó una serie de dudas sobre la intervención, que en el transcurso del año se han ido resolviendo. De esto se desprende la necesidad de mejorar los procesos de transmisión hacia los docentes y directores, para que estén informados en detalle de la llegada de las distintas intervenciones que se ejecuten en sus escuelas, lo que se espera de ellos y de qué manera las intervenciones los pueden beneficiar.

Resulta relevante notar que en el protocolo de acompañamiento existe un listado de actividades que el ASPI debe realizar en su primer acercamiento a las comunidades e IIEE; sin embargo, es una guía bastante abierta al criterio y discrecionalidad del acompañante.

Así, el equipo de la DEIB considera que protocolizar el primer contacto entre SPI y docentes es altamente problemático debido a la heterogeneidad de las regiones a las que llega la intervención. Resulta indispensable mejorar los protocolos para el primer contacto, dado que puede significar una mayor disposición de los docentes de aula en incorporar el modelo pedagógico propuesto por SPI en sus sesiones de clase.

Conocimiento de los docentes sobre SPI

Soporte Pedagógico Intercultural brinda *“asistencia técnica, asesoría, capacitación, actualización y acompañamiento a los docentes que se desempeñan en Escuelas Interculturales Bilingües utilizando estrategias, herramientas y metodologías innovadoras de la pedagogía, así como las formas y prácticas propias de enseñanza y aprendizaje de los pueblos originarios o culturas locales”* (MINEDU 2016b) que, finalmente, fomente una revalorización de saberes locales en el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de nuestras visitas a las escuelas seleccionadas, encontramos que son muy pocos los casos de docentes que tienen claridad sobre los

objetivos de SPI y el rol que cumplen los ASPI con sus visitas. Si bien los docentes saben de SPI, sus respuestas son parciales y pueden agruparse en dos tipos: i) asociadas a la enseñanza del quechua o idioma originario a los estudiantes; ii) asociadas a la mejorar de la práctica docente con apoyo de los acompañantes.

En efecto, los docentes entrevistados asocian, en muchos casos, los objetivos de SPI con promover la enseñanza del idioma originario:

“Esta propuesta es muy importante, interesante, puesto que en estas comunidades rurales los niños son quechua hablantes, perfectamente no lo hablan el castellano. Entonces es una ayuda para que puedan entender más, porque vamos a hablar las dos lenguas y nos van a comprender mejor. Para mí es importante este programa”. [Docente de aula_ Ancash]

“Creo, incluir el idioma quechua, más que nada eso es lo que nos está pidiendo, separar el castellano y quechua porque a nosotros siempre, yo en mi caso, los combinaba el quechua y castellano, como los niños hablan quechua primero, les hacía entender en castellano, después les hacía entender en quechua, pero ellos nos piden separarlo” [Docente de aula_ Ayacucho]

Así, para algunos docentes, SPI, a diferencia de otros programas o acompañamientos, se centra en el fomento del uso del quechua entre los estudiantes y docentes. Y si bien rescatan la importancia de que los estudiantes sean bilingües y se refuerce su lengua originaria, también se toma como algo necesario para que aquellos estudiantes monolingües –sobre todo aquellos que manejan solo la lengua originaria– no tengan problemas en comprender bien las clases recibidas. De este modo, para este grupo de docentes, los objetivos de SPI están ligados a la búsqueda de la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de la enseñanza de la lengua materna. Tal como lo expresan distintos docentes.

“La intervención del soporte ya le dije que es muy saludable sobre todo para la educación de los niños que, vuelvo a repetir, tienen como su lengua materna el dialecto del quechua”. [Docente de aula_ Ancash]

“Bueno, lo que buscan sería, como su nombre mismo dice, acompañamiento, acompañar en el aula tanto a los estudiantes como a los docentes, haciendo reflexionar al docente para el logro del aprendizaje de los niños, ese es el acompañamiento en sí”. [Docente de aula_ Ayacucho]

“A mi punto de vista es que el soporte pedagógico viene para hacer el fortalecimiento hacia los docentes, para de esa forma trabajar con los chicos que hablan la lengua originaria”. [Docente de aula_ Ayacucho]

De esta manera, si bien es cierto que el aprendizaje y/o uso de la lengua originaria por parte de los docentes y estudiantes es parte importante dentro de los objetivos de SPI, para los docentes citados el uso de la lengua originaria es un medio - y no un fin en sí mismo – que permite que los estudiantes aprendan sin dificultad.

Respecto al segundo tipo de respuestas, la gran mayoría de docentes menciona que el principal objetivo de SPI es el acompañamiento que ellos reciben en pro de la mejora de sus capacidades y práctica pedagógica.

“Para mí sería de que ellas bueno de alguna manera vienen a apoyarnos, algo de como dice soporte pedagógico, de que vienen a apoyarnos en el trabajo pedagógico con los niños. Eso yo comprendo de ellos”. [Docente de aula_ Ayacucho]

“Yo creo que, en este caso, nos están apoyando ellos, para elaborar los proyectos, sesiones de aprendizaje, bueno, de esa manera las estrategias que ellos están haciendo, un nuevo modelo que ellos están aplicando durante este año 2016”. [Docente de aula_ Loreto]

De este modo, algo a destacar es que entre los docentes hay una alta valoración a este tipo de intervención. Así, al compararla con anteriores intervenciones, que no incorporaban de manera tan integral la educación

intercultural bilingüe, resaltan que con SPI sienten un verdadero acompañamiento en el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza, y reconocen mejoras en sus prácticas pedagógica a partir del trabajo con los ASPI.

Sin embargo, salvo contados casos, los docentes entrevistados no asocian a SPI con el fomento de prácticas locales y aprendizajes sobre la cultura local, que generen una revalorización de los saberes propios de la comunidad. Aunque esto no significa que las acciones vinculadas con este objetivo no se estén llevando a cabo⁵⁰, si es importante resaltar que los docentes aún tienen dificultades en asimilar el acompañamiento ASPI, en el marco del modelo de servicio EIB, que incorpora un horizonte formativo que va más allá de la mejora de las prácticas pedagógicas docentes, al revalorizar las culturas locales y su rol en el aprendizaje de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de capacidades de los docentes

Según el Protocolo del Acompañante de Soporte Pedagógico Intercultural (MINEDU 2016b) el trabajo de acompañamiento pedagógico que se realiza en el marco de SPI tiene tres enfoques: crítico-reflexivo, inclusivo e intercultural-crítico. Con el primero, se busca que el docente afirme su identidad profesional en el trabajo, y reflexione en y desde su práctica social. Además, el docente *“delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes”*⁵¹. El segundo tiene como objetivo *“reducir las barreras al aprendizaje y a la participación, con el propósito de desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de los estudiantes”*⁵². Por último, el tercer enfoque se

50 Sobre esto se profundizará más adelante en la sección “El trabajo del equipo SPI con familias y comunidades”

51 ídem

52 ídem

centra en el diálogo entre culturas, a través de la construcción de condiciones para “*estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, vivir y convivir*”⁵³.

Soprote Pedagógico Intercultural tiene como principal línea de acción el fortalecimiento de capacidades de docentes, a través del acompañamiento pedagógico que consiste en: visitas de acompañamiento en aula, grupos de Interaprendizaje (GIA) y Talleres de Actualización Docente.

Visitas de acompañamiento en aula

El principal objetivo de las visitas de acompañamiento en aula es mejorar y fortalecer el desempeño de los docentes a partir de la observación de una sesión de aprendizaje en aula. Las visitas realizadas por los ASPI son de tres tipos: i) visita de observación diagnóstica, que busca conocer el contexto, identifica la IE, conocerla e informarse sobre el desempeño docente; ii) visitas de acompañamiento, la principal forma de intervención en la práctica del docente y tiene como objetivo mejorar y fortalecer su desempeño a partir de la observación de una sesión de aprendizaje en aula; iii) visita de cierre, cuya finalidad es dar al docente una retroalimentación final de los desempeños logrados, así como de su participación en el proceso de acompañamiento.

El acompañamiento en aula es la actividad más importante en el proceso de implementación de SPI, es aquí en donde se conjuga el trabajo de los ASPI, las capacidades generadas en los docentes a partir de los Talleres de Actualización y GIA y el aprendizaje de los estudiantes.

Debido a esto, creemos que es importante detallar la implementación del acompañamiento en aula a través de la perspectiva de sus dos principales actores: los docentes y el equipo ASPI, como también a través de las observaciones realizadas por el equipo de campo.

53 ídem

Para los fines de esta evaluación hemos visto pertinente desglosar el acompañamiento en dos momentos: en el primero, se analizará la sesión de acompañamiento en aula realizado por los ASPI durante la jornada escolar. Partiremos de lo observado en aula, para luego mostrar los puntos de vista de docentes y ASPI. En el segundo, nos centraremos en la sesión de retroalimentación, para lo cual nos concentraremos en lo observado durante dicha sesión.

Organización y desarrollo de las sesiones de acompañamiento en aula

En las escuelas donde se realizaron las visitas, la jornada escolar se inicia a la hora establecida, no se registró algún caso de tardanza o inasistencia del docente. Además, todos los docentes recibieron de la mejor manera a los ASPI y al equipo de GRADE.

Según lo observado por el equipo de campo, la llegada de los ASPI a las escuelas no está protocolizada, sino que se ajusta a las condiciones de cada lugar y al tiempo de viaje de una escuela a otra. Es así que puede darse el día anterior a la visita de aula o también a primera hora del día en que la observación está programada. Si la llegada del ASPI se da el mismo día, es poco probable que el ASPI y el docente sostenga una reunión antes de iniciar la jornada escolar. La situación cambia cuando el ASPI llega el día anterior, en estos casos el ASPI y el docente pueden reunirse y preparar las clases. A partir del trabajo de campo realizado podemos afirmar que los factores que implican que los ASPI lleguen el día anterior o el mismo día son diversos: i) cercanía de las escuelas a la zona urbana o centro de reunión del EL con ASPI; ii) dificultad o facilidad de acceso a las escuelas; iii) horarios de transporte público; iv) programación de las visitas a realizar por el equipo EL-ASPI.

Según lo observado durante el trabajo de campo, las visitas de los acompañantes rara vez coincidían con el horario del curso del que los ASPI son especialistas⁵⁴. De este modo, la observación se hacía sobre las sesiones de

54 Esto podría deberse a problemas de planificación (y sería algo a reforzar). Pero lo cierto es que la metodología de la evaluación, donde se ha buscado tener una mirada transversal del proceso de implementación en diversas redes, no ha permitido profundizar en el trabajo de acompañamiento en aula como para poder hacer afirmaciones en este sentido. Para ello se

otros cursos. Esto no supuso mayores dificultades, pues como se ha mencionado anteriormente, los ASPI están capacitados a brindar orientaciones sobre todas las materias⁵⁵.

En ese sentido, los ASPI resaltan la importancia de que el trabajo sea en equipo, ya que gracias al trabajo conjunto pueden ayudarse en situaciones como la observación de una sesión de un curso del que no son especialistas.

“Para mí es muy bueno la coordinación que estamos llevando como equipo, los ASPI, cualquier visita, cuando hacemos, ¿no? Y siempre coordinamos porque la visita, a veces (...) por ejemplo, yo soy temática en L1, cuando llego a la institución educativa, a veces, el docente está trabajando en personal social o en comunicación o de matemática, yo no soy de matemática, pero por lo menos conocemos general la temática y observamos y le damos cuenta, ¿no? De esa temática cuando se va para que oriente esa dificultad que tiene, de esa manera nosotros coordinamos y trabajamos en equipo, no tenemos ningún problema con los docentes que vistamos también. Y entre ASPI también no tenemos problemas así en cuanto al trabajo”. [ASPI_ Amazonas]

La jornada escolar se inicia con la presentación del docente. Este, presenta al ASPI ante los estudiantes y, a continuación, el ASPI se presenta con los estudiantes. Luego, el ASPI ocupa uno de los asientos libres al fondo del aula o, en algunos casos, el asiento de la carpeta del docente. Para desde ahí, iniciar sus observaciones y toma de apuntes que luego utilizará en la sesión de retroalimentación.

Según el protocolo de acompañamiento, los ASPI tienen que llevar siempre consigo distintos documentos, en especial el cuaderno de campo y

necesitaría un estudio distinto, que, por ejemplo, siga a algunos equipos ASPI durante un tiempo prolongado.

55 Tal como se menciona en la sección de “Procesos de Formación de los equipos ASPI”, en el primer taller reciben 10 horas de capacitación por materia, en total 40 horas, (Lengua originaria como lengua materna; castellano como segunda lengua; matemáticas; personal social y ciencia y ambiente); así como 10 horas extra en el área que son especializados.

el portafolio de visitas, en donde apuntan las fortalezas, debilidades, compromisos y demás hechos pedagógicos relevantes que observan durante el acompañamiento en aula. Durante las sesiones de acompañamiento, según los ASPI, se tiene que poner especial atención al manejo del aula, los procesos pedagógicos-didácticos puestos en marcha por el docente y su desenvolvimiento en su práctica pedagógica. Y en caso se note momentos en los que el docente necesite ayuda, el ASPI coordina inmediatamente con el docente para que pueda intervenir y ambos trabajen con los niños, más allá de si la sesión es compartida o participante.

Según lo observado durante el trabajo de campo, la intervención de los ASPI en el desarrollo de las clases es mínima. Generalmente asumen un rol pasivo y el docente suele ser quien lidera las sesiones. Las intervenciones de los ASPI se limitan, en la mayoría de casos, a tratar de mantener el orden del aula, llamando la atención a los estudiantes cuando estos fomentan desorden o procurando que presten la atención necesaria al docente durante la sesión. Si bien esta es la tendencia, hubo algunos pocos casos en el que los docentes sí delegaron al ASPI la conducción de la sesión. Si bien estos casos no son constantes, cuando suceden es el docente el que asume un rol pasivo y el ASPI el que conduce la clase en su totalidad sin un tiempo determinado. También se han encontrado situaciones en donde el ASPI, sin pedido alguno del docente, va tomando protagonismo en la conducción de la sesión. Durante las visitas, los ASPI también ayudan a los docentes con la elaboración de diversos materiales, como preparar papelógrafos u objetos que se usarán en la sesión o dinámicas que se realizarán. De este modo, el acompañamiento se desarrolla a lo largo de la jornada escolar.

Durante las visitas de campo notamos que el uso del castellano o lengua originaria por parte de los docentes en las sesiones de clase es heterogéneo. La decisión de usar el castellano o la lengua originaria depende también de los siguientes factores: i) el manejo de la lengua originaria del docente de aula⁵⁶;

56 Según lo observado durante el recojo de información, es más común que el docente sea bilingüe a medida que la IIEE sea más rural y dispersa. Así, en los casos en los que la IE se encontraba más cerca a zonas urbanas, el docente era monolingüe.

ii) el manejo de la lengua originaria y del castellano de los estudiantes; y iii) el curso que se dicta.

Para los ASPI es claro que el acompañamiento no solo consiste en observar, sino también en apoyar a los docentes cuando estos lo necesiten e intervenir cuando se crea necesario sin quitarle autoridad frente a sus estudiantes. Así, el desorden de los estudiantes o la llegada de padres o madres de familia en busca del docente o alguna reunión entre profesores son los momentos escogidos por los ASPI para intervenir. Lo que buscan es compartir con el docente un espacio reconocido - el aula de clases - como el lugar de trabajo del docente y en el que él es la autoridad máxima ante los estudiantes y el ASPI un visitante que apoya su labor, una visión distinta a intervenciones anteriores, cuando llegaba un evaluador y se situaba jerárquicamente por encima del docente.

“Y luego durante ya el desarrollo de clase al docente vamos acompañándolo, cómo lo viene realizando. Si hay momentos para intervenir, a él no le quitamos protagonismo. Simplemente es coordinar con el docente. [...] Eso es compartir. Es compartir con el docente a veces, pero no quitándole su rol protagónico que tiene dentro del aula como a veces sucede que a algunos docentes hay padres o madres que los buscan. A veces a quien se está interviniendo es al director y el director es a quien se le busca más. Entonces, ahí es que nosotros también podemos nosotros intervenir, cuando el docente no está en aula”. [ASPI_ Amazonas]

Según el protocolo del ASPI existen dos tipos de interacción en el aula durante el acompañamiento: la **observación participante** y la **sesión compartida**⁵⁷. Para el primer caso, el ASPI se encarga de observar y registrar *“en su cuaderno de campo la información sobre el desempeño docente, teniendo en*

57 En el protocolo de acompañamiento se consigna que la primera visita de acompañamiento será de diagnóstico, más allá de esto no hay un número específico de cuántas visita de qué tipo debería hacerse. Ello depende de la discrecionalidad del equipo ASPI en y el nivel de desempeño (capacidades) del docente de aula.

cuenta el MBDD y las competencias priorizadas para los docentes EIB y, los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. También interviene en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando es necesario sin quitarle protagonismo al docente” (MINEDU 2016b: 19); para el segundo, las sesiones son planificadas por el docente con ayuda del ASPI, y se desarrolla de manera conjunta. Aunque el rol principal lo asume el docente del aula. Mientras que el ASPI “observa y registra los hechos relevantes en el cuaderno de campo”⁵⁸.

Si bien para los ASPI queda claro la diferencia entre uno y otro tipo de acompañamiento, reconocen que la decisión de intervenir y participar en la clase está relacionada con las necesidades del docente en la sesión que se observa. Así, podemos afirmar que para los ASPI la única diferenciación entre una sesión compartida y otra de observación participante es la elaboración conjunta de la sesión de clase.

“Pero sesión compartida es cuando tú elaboras la sesión conjuntamente con el docente, elaboras los materiales, todas las secuencias didácticas que se tienen que hacer se dejan ya sabiendo, compartiendo con el docente, explicándole de qué manera va a empezar a trabajar, ya como si fuese a desarrollar. Y en el momento del desarrollo de la sesión ahí el profesor prácticamente ya sabe en qué momento... Es como apoyarse. Es como cuando uno se cansa y ya, te apoyo acá. Vemos también las necesidades de los estudiantes”. [ASPI_Amazonas]

Sin embargo, la realización o no de una sesión compartida queda a discrecionalidad de los ASPI, quienes a la llegada a la institución educativa ven si es necesario hacerla o no. Un factor determinante para los ASPI al momento de decidir si se hará una sesión compartida es la necesidad propia del docente y las debilidades en la elaboración de una sesión de clase. Si sienten o notan que el docente necesita fortalecer un aspecto importante en determinada área, probablemente el ASPI convoque al docente para elaborar una sesión.

58 ídem

Cabe resaltar que con excepción de las diferencias observadas entre aquellas visitas en las cuales el ASPI llega a la comunidad un día antes –y tiene más tiempo para conversar y preparar la sesión con el docente– durante las observaciones de campo no se ha podido ver una clara diferencia entre los tipos de visita descritas en el protocolo. Esto, sin embargo, puede ser atribuido a la metodología del estudio, pues se ha buscado tener una mirada abarcadora del proceso de implementación y solo se ha observado una visita de acompañamiento en aula por IE visitada.

Finalmente, la impresión general de los ASPI es que el acompañamiento en aula funciona, esto gracias a la buena relación que se ha buscado entablar con los docentes de aula desde un inicio, así como por la buena disposición de los docentes a recibir el acompañamiento pedagógico, y al interés en mejorar sus prácticas pedagógicas.

Cabe resalta que si bien, los ASPI reconocen en el protocolo un documento que da las pautas formales para lograr un buen acompañamiento, el éxito de este dependerá de las acciones individuales o grupales que tengan en cada institución, las relaciones que entablen con los docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia y líderes o sabios locales. Así, el fin del acompañamiento para los ASPI puede resumirse en lo dicho por uno de ellos.

“El rol del acompañante es mejorar el aprendizaje de los niños, pero por intermedio de los docentes; y en este caso mejorar la practica pedagógica de los docentes. A mí me pagan para que los docentes mejoren su práctica pedagógica, para esto, por ejemplo, nos tenemos muchas veces que salir del protocolo. Entonces muchas veces tenemos que hacer otras cosas más. [...] El acompañante es eso, cambiar la práctica, incluso la forma de pensar de los docentes, muchas veces con los prejuicios que hay de sueldo y ahora también que tenemos mayoría docentes contratados y que no se le reconoce el pago de dirección que tienen que hacer muchas otras cosas, todo eso ellos también se desaniman, ¿no? Pero a eso también hay que hacerle ver que hay otras cosas, de que todas esas limitaciones, hay también beneficios. [...] Nuestro rol sería eso, cumplir todo el protocolo, pero también muy importante es cambiar

la actitud del docente desde el inicio, impregnarle eso, porque el acompañamiento pedagógico funciona cuando está el acompañante, el acompañado y el estudiante”. [ASPI_ Apurímac]

Valoración del acompañamiento en aula por parte de docentes

Los ASPI tienen una gran claridad con respecto a que su labor no solo se limita a llegar a la escuela y observar la sesión de clase, sino que esto se sostiene en la relación que ellos logren establecer con los docentes para que estos acepten el acompañamiento. Según los ASPI este trabajo se hizo durante los primeros meses, cuando había mucha resistencia de los docentes en aceptar algún tipo de intervención debido a malas experiencias previas o a que en la escuela nunca se había implementado algún programa de acompañamiento.

“La cuestión era que hasta los docentes de las instituciones nuevas nunca tuvieron este tipo de intervenciones, nos directamente “para qué vamos trabajar en este tipo de proyecto, solamente vamos a estar trabajando”. [ASPI_ Amazonas]

Según lo observado durante el recojo de información, durante el desarrollo del acompañamiento en aula, los docentes no se muestran intimidados ni nerviosos ante la presencia del ASPI; por el contrario, se aprecia relación cordial entre ambos actores, lo que permitía que la sesión de clase se desarrollara sin problema alguno. De igual modo sucedió con los estudiantes, quienes salvo contadas excepciones, se mostraron atentos a las sesiones y participaban de las actividades dadas por el docente en las que se incluía prácticas y saberes locales. Cabe resaltar que la visita continua de los ASPI ha permitido entablar una estrecha relación entre ambos. Los ASPI desayunan, almuerza y cenan con ellos, comparten distintas actividades con los docentes que no se restringen al salón de clase. Esto es de vital importancia, pues los docentes de aula de zonas rurales dispersas suelen sentirse aislados en su desarrollo

profesional, es así que las visitas continuas de un equipo de acompañantes tiene como consecuencia la generación de un espacio de confianza y buen clima laboral que favorece el trabajo de acompañamiento.

Para los docentes el acompañamiento es el momento y espacio más importante en el proceso de implementación de SPI, pues reciben consejos sobre cómo mejorar su práctica pedagógica. Los docentes resaltan lo importante que es para ellos que se haya establecido una buena relación con los ASPI, ya que de no ser así SPI funcionaría de distinta forma. Esto ha permitido un mejor trabajo entre ambos actores que tiene como consecuencia una mejora en su práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes.

“Yo creo que como educadores no hay que buscar conflictos, hay que darle mayor importancia a la educación de nuestros niños. Porque si uno no se va a llevar bien con ellos, vamos a crear cierto caos en la educación de nuestra institución educativa. Es bueno tener una buena relación con ellos [equipo ASPI] y sacarle provecho, no solamente tener una buena relación y se acabó sino explotarlos a ellos”. [Docente de aula_ Ancash]

Los docentes con frecuencia comparan el acompañamiento SPI con el acompañamiento PELA y mencionan, por ejemplo, que el trabajo con el acompañamiento PELA no era integral y que solo se trabajaba para cumplir con ciertos pasos en la ejecución de una sesión. Algo distinto ocurre con SPI, en donde el desarrollo de las sesiones se ve de manera conjunta con la utilización de los textos, materiales, la participación de los estudiantes y la incorporación de saberes propios y realización de vivencias. En el acompañamiento PELA la planificación de las sesiones corría por cuenta de los propios docentes, sin apoyo alguno de los especialistas o, en algunos casos, recuerdan, los mismos especialistas llevaban las clases listas para aplicar. Sin una previa capacitación sobre el por qué o la importancia de llevar a cabo una sesión de cierta forma.

“Ellos nos dejaban hacer nuestras sesiones a nosotros, o a veces ellos lo traían hecho, ya elaborado y decían “esto hay que aplicar”. Pero no decían como los

ASPI. Por ejemplo, el profesor de comunicación, decía “esto, hijita, de aquí sale, de esto, de esto de esto, esto se hace así”. No decían, en cambio ellos dicen, te ayudan. Por ejemplo, el de quechua me ayudó a hacer mi sesión en quechua, porque era bastante difícil y en el taller de Huari no habíamos entendido nada. Y acá último cuando yo le pedí, le dije “por favor, ayúdame a hacer”, entonces me indicó. Y ya pues, más o menos, ya sé hacer una sesión en quechua”. [Docente de aula_ Ancash]

Además, los docentes valoran altamente el acompañamiento en equipo, cada uno especialista en distintas áreas, que les permite tener el apoyo no solo de un especialista, sino de varios acompañantes, permitiendo tener orientaciones desde distintos puntos de vista, cada uno complementario al otro. Asimismo, el acompañamiento en equipo les permite poder profundizar en el conocimiento de áreas temáticas sobre las cuáles tienen mayores dificultades.

“Claro, ¿sabe por qué? Porque cada cual es especialista en su área y eso es más conveniente porque cada docente en su área se desenvuelve mejor. Para mí está bien. Y eso hubiera ocurrido con PELA también ¿no?, que hubieran venido a acompañarnos o a asesorarnos por cada área a desarrollar”. [Docente de aula_ Ancash]

Si bien los docentes reconocen un temor inicial a la implementación y al acompañamiento en aula, a medida que los ASPI fueron entablando relaciones cercanas con los docentes, estos notaron que los objetivos y la metodología de trabajo de SPI no buscaban evaluarlos sino ayudarlos a mejorar.

“Ya hemos familiarizado, sobre todo esa timidez que había. Ahora queremos que nos vengán a visitar y cualquier duda que nosotros tenemos para superarlo. Nuestra sugerencia es que continúe el trabajo así hasta donde queremos llegar. Porque en aquel tiempo cuando PELA, PLANCAD tenía otra perspectiva de trabajo. Entonces la esperanza es que los niños que recién

están empezando, ellos serán los frutos para ver cómo resulta pues ¿no? Esa es la esperanza". [Docente de aula_ Amazonas]

Sesión de retroalimentación

Una vez culminada la sesión de acompañamiento en aula, el protocolo del ASPI señala que se debe generar un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica del docente, a este momento se le denomina: sesión de retroalimentación.

La sesión de retroalimentación tiene como fin identificar las fortalezas y debilidades del desempeño del docente según lo observado, para el cual el ASPI recurre a la rúbrica de observación, así como lo anotado en el cuaderno de campo (MINEDU 2016b: 22). Las reuniones de reflexión son espacios en donde ASPI y docente dialogan sobre *“la revisión de los desempeños priorizados observados durante la visita al aula, las situaciones que promuevan o dificultan el logro de aprendizaje de los estudiantes, los compromisos de mejora y las inquietudes generales y específicas del acompañado”*⁵⁹.

Las sesiones de reflexión son, en general, bastante heterogéneas entre sí (en duración, temas tratados, nivel de profundidad en el análisis del desempeño docente, aterrizaje de las recomendaciones, etc.). Esta heterogeneidad depende mucho del estado de ánimo del docente y del ASPI, del nivel de cansancio de ambos, como también de lo que se necesite conversar. Si bien el protocolo establece preguntas clave para llevar a cabo dicha sesión, estas quedan a discrecionalidad del ASPI.

En general se puede decir que los ASPI cumplen con iniciar la sesión con una pregunta de reflexión sobre la sesión del docente. Cuando esta pregunta es realizada la sesión inicia. Las preguntas suelen ser similares a las puestas como guías en el protocolo *“¿Qué opinas sobre el desarrollo de tu clase?, ¿cómo te has sentido?, ¿lograste los propósitos que te planteaste”*, entre otras. Es a partir de la respuesta del docente que el ASPI desplegará una serie de estrategias.

59 Ídem.

La duración de las sesiones es variada⁶⁰. Estas pueden durar desde diez minutos hasta más de dos horas. Sin embargo, las sesiones extensas pueden ocasionar que los docentes pierdan interés, sobre todo cuando la sesión se realiza antes del almuerzo, y el docente comienza a mostrar síntomas de hambre, cansancio o sueño. Por el contrario, las sesiones de corta duración, aquellas que duran menos de 25 minutos, no permiten entablar un diálogo tranquilo entre ASPI y docente, provocando que se pierda la conversación y el ASPI se limite a cumplir con lo mínimo necesario: dar algunos consejos para mejorar la práctica pedagógica y establecer los acuerdos.

A continuación, podemos ver la duración de las sesiones en cada una de las IIEE visitadas.

Tabla 7
Duración de las sesiones de retroalimentación en las IIEE visitadas

Región	RER	Institución Educativa	Duración (min)
Amazonas	Numpatkaim 2	16350 Boca Casu	10
		16349 San Pablo	20
Ancash	Chavin de Huanter 1	Huarimayo	70
		Manchas Alto	50
		Pomabamba Este	48
Apurímac	Puririsun	Alpamayo	155
		54409 Virgen De La Asunción	27
		54636 Escohorno	26
Ayacucho	Alcamenca Colca	38457 Alcamenca	90
		38516 San José	80
		38105 Qoñani	80
		38936 Villa Vista	22
Loreto	Korin Nima	64190- B Roaboya Nativa	60
		601089-B Santa Ana	60
Ucayali	Contanhua Urubamba	IE 64136 – B Nuevo Belén Huao	21
		64729-B Unión San Francisco	45
	Roya	64523-B Nueva Samaria	60
		64160-B Nuevo Ahuaypa	75

Fuente: Elaboración propia

60 En el Protocolo de Acompañamiento Pedagógico, no se establece un tiempo específico de duración, se deja a criterio del equipo ASPI.

Es importante acotar, que el promedio de duración de las sesiones de reflexión es entre 60 y 70 minutos. Creemos que una sesión con una duración entre esos rangos de tiempo sí permite una conversación tranquila entre ambos actores. Durante el trabajo de campo se ha observado también que las sesiones funcionan mejor cuando ocurren al término de la jornada, luego del almuerzo y de un tiempo que permita que docente y ASPI tengan tiempo para pensar sobre que hablarán en durante la reflexión.

De otro lado, los temas tratados por los ASPI durante la sesión de retroalimentación fueron diversos, algunos se tocaron con más énfasis que otros, aunque esto depende de la dinámica y discrecionalidad de cada uno de los acompañantes, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 8
Temas tratados durante las sesiones de retroalimentación
en las IIIEE visitadas⁶¹

Región	RER	Institución Educativa	Temas tratados ⁶²							
			1	2	3	4	5	6	7	
Amazonas	Numpatkaim 2	16350 Boca Casu	X	X						
		16349 San Pablo	X		X			X	X	
Ancash	Chavin de Huantar 1	Huarimayo		X	X		X		X	
		Manchas Alto		X			X	X	X	
		Pomabamba Este	Paucho		X	X				X
		Alpamayo		X	X			X	X	

61 La selección de estos temas se hizo en coordinación con la OSEE y el equipo gestor de la intervención, en ese sentido, todos los temas están alineados al Modelo de Servicio EIB. Se observaron a partir de la guía de observación aplicada por el equipo de campo.

62 1: Manejo de temas de las áreas curriculares

2: Manejo de los métodos de enseñanza (didáctica)

3: Desarrollo de las actividades prácticas en la sesión de aprendizaje

4: Evaluación del aprendizaje

5: Manejo de la disciplina en el aula

6: Uso de la lengua originaria en el proceso de aprendizaje

7: Estrategias para la incorporación de prácticas y saberes propios en las sesiones de aprendizaje

Región	RER	Institución Educativa	Temas tratados ⁶²						
			1	2	3	4	5	6	7
Apurímac	Puririsun	54409 Virgen De La Asunción	X	X	X	X	X	X	X
		54636 Escohornó	X	X	X	X	X	X	X
Ayacucho	Alcamenca Colca	38457 Alcamenca	X	X			X		
		38516 San José	X	X					X
	Vinchos	38105 Qoñani	X	X			X		
		38936 Villa Vista	X	X			X		
Loreto	Korin Nima	64190- B Roaboya Nativa	X						X
		601089-B Santa Ana	X						X
Ucayali	Contanihua Urubamba	IE 64136 – B Nuevo Belén Huao	X		X		X	X	
		64729-B Unión San Francisco	X	X	X	X			
	Roya	64523-B Nueva Samaria	X	X	X	X	X		X
		64160-B Nuevo Ahuaypa	X						X

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro mostrado puede afirmarse que el tema más tocado entre acompañantes y docentes fue el de manejo de métodos de enseñanza, seguido de las estrategias para la incorporación de prácticas y saberes propios de la comunidad en las sesiones de aprendizaje y del desarrollo de actividades prácticas en la sesión. Los cuales tienen una fuerte relación con los objetivos de SPI.

De otro lado, el manejo de temas de las áreas curriculares, la evaluación del aprendizaje y el uso de la lengua originaria en el proceso de aprendizaje, fueron los temas menos tocados durante las reflexiones. Sobre esto podemos dar algunas explicaciones.

En primer lugar, debido a la diversidad de los equipos docentes, en este primer momento de implementación de SPI resulta necesario priorizar el desarrollo de capacidades básicas de planificación curricular, métodos de enseñanza y, la incorporación del modelo EIB, y no tanto en el trabajo sobre materias curriculares. Es importante tener en cuenta que los docentes en zonas rurales dispersas tienen necesidades urgentes como aprender a planificar una sesión, desarrollar estrategias didácticas en el marco del modelo de servicio EIB, etc.⁶³

63 Esta urgencia es reconocida por el equipo de la DEIB desde el diseño de la intervención.

En general, los docentes muestran buena disposición al recibir los comentarios y recomendaciones de los ASPI. Las conversaciones suelen ser fluidas y los docentes responden a las preguntas y, en algunos pocos casos, inician breves debates sobre el uso adecuado o no de alguna estrategia pedagógica. Esto es muestra de las buenas relaciones que llevan ambos actores.

Aunque, a partir de las observaciones, debemos señalar que en la práctica la sesión de reflexión es asumida por los docentes como algún tipo de evaluación de sus capacidades y conocimientos, así, por ejemplo, la gran mayoría de docentes acepta, sin debatir, todo aquello que le es dicho por el ASPI. Esto último queda en evidencia cuando en las autoevaluaciones los docentes suelen ponerse nota desaprobatoria, mostrando, en primer lugar, los errores que pueden o creen haber cometido y dejando de lado aquello que sí hicieron bien. El rol que suele asumir el docente a lo largo de la sesión es pasivo, dando el control y manejo de la sesión a los ASPI. En algunos casos, el ASPI asume una posición de evaluador, estos momentos se dan cuando el ASPI pregunta por procesos y estrategias concretas a los que el docente no sabe responder, la situación se vuelve más tensa cuando el ASPI pregunta por temas teóricos, en estos casos, el docente suele quedarse callado y es el ASPI el que termina respondiendo la pregunta.

Si bien lo señalado en el párrafo anterior podría sugerir que hay una relación tensa entre ambos actores al momento de la retroalimentación, el trato cortés y de confianza es el que impera durante el tiempo que dura la sesión. Esto puede explicarse también porque los docentes, como vimos antes, ven la sesión de reflexión como un espacio que les brindará las herramientas y estrategias para mejorar su práctica pedagógica, de modo tal que las críticas son tomadas de manera constructiva.

Finalmente, la sesión acaba con la revisión de la ficha de “los hitos no negociables”⁶⁴ y, luego, la formulación y firma de los compromisos asumidos

64 Lista de hitos no negociables:

1. Aulas cálidas, limpias, ordenadas y ventiladas.
2. Carpetas o mesas organizadas en grupo, en semicírculo o en U. No frontal mirando a la pizarra.

por el docente. Los compromisos que firma el docente son aquellos que se compromete a cumplir, estos deben de ser producto de las conclusiones a las que llega el docente a partir de lo discutido en la sesión de reflexión y que sienta que necesita mejorar. Si bien en todas las escuelas la firma de los compromisos se llevó a cabo, algo a notar es que los compromisos de la sesión anterior no eran retomados, los ASPI no entablaban una conversación sobre estos ni había preguntas orientadoras que giren en torno a qué sucedió con los compromisos previamente asumidos.

De este modo, podemos inferir que los compromisos establecidos hacía el cierre de las sesiones de retroalimentación no son tomados como hitos en la formación docente. Esto, parece ser resultado del acompañamiento en equipo, lo cual promueve la pérdida de los compromisos establecidos en cada visita. Ante ello, podría ser necesario re-pensar la organización del acompañamiento en equipo para que se promueva activamente la continuidad de los compromisos establecidos y, así, el aprendizaje de los docentes.

-
3. Niñas y niños organizados con sus responsabilidades.
 4. Sectores organizados: En Primaria: Comunicación L1, Comunicación L2, Matemáticas, Personal Social y Ciencia y Ambiente integrado, y otros. En Inicial: de acuerdo a la naturaleza del nivel. Los materiales de trabajo deben estar organizados en los sectores.
 5. Letrado de toda el aula (bilingüe)
 6. Biblioteca del aula organizado y funcional (textos al alcance de los niños y niñas)
 7. Calendario comunal.
 8. Horario de uso de lenguas.
 9. Docente con su carpeta pedagógica: PCA, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.
 10. Incorporación y participación en la vivencia con los sabios y/o sabias u otras personas de la comunidad.
 11. Las horas de Personal Social/Ciencia y Ambiente deben desarrollarse de preferencia en las primeras horas del día por ser el Área eje en la EIB.
 12. Uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias.
 13. Uso de los cuadernos de trabajo Castellaneando.
 14. Exhibición de los trabajos o productos de los niños y niñas.
 15. Docente hablar menos y niños/niñas hacer más. El docente debe planificar pensando en lo que los niños y niñas deben hacer para aprender y no en lo que él va a realizar.
 16. Trabajo con los padres y madres de familia, y la comunidad. Evidencia: actas de reuniones.

Podría considerarse, por ejemplo, que un acompañante visite de manera sostenida a un docente a lo largo de un semestre o de un número de visitas; o, en todo caso, mejorar la coordinación de las pautas brindadas a los docentes por los distintos ASPI y el seguimiento a los acuerdos establecidos.

Avances y retos en el acompañamiento

Como último punto, mostraremos los avances, retos y dificultades que han surgido a partir del acompañamiento recibido por los docentes. Los avances y retos suelen estar asociados a dos actores: docentes y estudiantes. A partir de las entrevistas realizadas, pueden categorizarse en: i) desarrollo de capacidades de los docentes; ii) aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los avances, los docentes reconocen que han mejorado su práctica pedagógica. Resaltan que a partir de la llegada de SPI, han ordenado su trabajo, hoy en día saben qué pasos tomar para una correcta elaboración y funcionamiento de la sesión de clase. Esto lleva a aquello que los docentes resaltan como el mayor logro de SPI en su práctica: haber aprendido a realizar una sesión de clase.

“Ahora yo trabajo con lo que simplemente era mi trabajo diario de clase, todos los pasos que yo tengo que hacer está plasmado en mi cuaderno. Y eso tengo que seguirlo, eso tengo que aprender y con eso mismo tengo que trabajar todo. Porque anteriormente qué es lo que vas a hacer, cómo lo vas a tratar a los niños, con qué trabajo vas a dar a los niños, eso no llevábamos ahí en el cuaderno. Pero ahora sí, qué es lo que vas a lograr, qué quieres que los niños hagan, todos esos pasitos, qué material vas a utilizar, todo eso. Ahí ya estoy haciendo mi trabajo, por eso no podemos escapar de eso, no podemos saltar porque en base a esos pasos los niños ya participan más”. [Docente de aula_ Amazonas]

De otro lado, reconocen que ahora tienen mejores relaciones con los padres y madres de familia, con quienes mantienen reuniones continuas y son un apoyo para la enseñanza de la lengua originaria de los estudiantes. De

modo tal que, como veremos, la percepción que tenían los padres y madres de familia sobre los docentes vienen cambiando.

“Por ejemplo, ahora se hacen reuniones con los padres de familia para que ellos puedan colaborar y darle importancia también. Por ejemplo, yo ya he tenido una reunión, 2 reuniones hablando de ese programa. Ellos sin negarse, confiadamente han aceptado, están contentos ellos con la utilización de nuestro quechua”. [Docente de aula_ Ancash]

“Inclusive teníamos ese miedo de decir...por ejemplo ahora cuando salimos a ver una planta o vamos a observar un animal, vamos a describirlo, entonces a veces los padres de familia no nos comprendían. Y qué es lo que nos decía, “ya salieron los profesores ociosos”. Entonces, pero ahora con la llegada de los ASPI, hemos tenido una reunión y le hemos dicho que nosotros vamos a vivir lo que exista de nuestra comunidad”. [Docente de aula_ Ancash]

Los docentes consideran que el acercamiento entre escuela y familias es uno de los mayores retos que han asumido, pero que es clave porque solo así las vivenciaciones y las prácticas y saberes locales podrán ser parte de su práctica pedagógica. En ese sentido, los docentes demandan capacitaciones que les permitan entablar buenas relaciones con los padres y madres de familia y la comunidad en su conjunto.

En líneas generales, los docentes reconocen que a partir de la intervención de SPI se preocupan más por planificar; además, de salir al campo, realizar vivenciaciones y entablar buenas relaciones con los padres de familia.

Los docentes están conformes con las sesiones de reflexión sobre la práctica (retroalimentación). A lo largo de las distintas entrevistas no hay más que comentarios positivos hacia estas, sobre todo, al manejo que tiene los ASPI y los buenos consejos que les dan. Ellos resaltan el buen trato que reciben, aunque también encuentran que algunos temas deberían mejorarse, como por ejemplo que los ASPI le comenten el momento exacto en el que hicieron algo que no correspondía.

“Para eso una persona tiene que conocer los pasos de una clase. Me gustaría saber en esta parte, esta parte has tenido fallas, esta parte ha faltado. Yo agradecería que me digan”. [Docente de aula_ Ancash]

Para los ASPI, los avances de la implementación se ven claramente en las capacidades que han desarrollado los docentes y, por otro lado, en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. A lo largo de los primeros meses de la intervención los docentes han podido aprender a manejar la práctica pedagógica que deben de llevar a cabo dentro de su aula. Así, los ASPI ven que los avances en los docentes se han dado sobre todo en la planificación en los procesos de enseñanza de los docentes, los cuales antes no estaban claros. Algo resaltante para los ASPI es que la inasistencia de los docentes ha disminuido considerablemente respecto a los años anteriores, esto significa que han logrado tener un mayor compromiso del docente hacia los estudiantes y su vocación de servicio.

Los acompañantes reconocen que el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado, por lo que el nivel académico ahora es mejor. De otro lado, los estudiantes muestran una mayor identificación con su cultura y entorno, son más participativos y a través de las vivencias les permite aprender de los sabios y/o líderes. Además, que los estudiantes ahora muestran interés por aprender la lengua originaria, pidiéndoles a sus papás y abuelos que les enseñen algunas palabras u oraciones.

A pesar de estos avances, para los ASPI es importante que se continúe con la intervención en las instituciones educativas, poniendo énfasis en las sesiones de clase y el manejo adecuado de los procesos didácticos en cada área; de esta manera, lo que se busca es consolidar las capacitaciones que ya han sido desarrolladas desde el primer momento de la intervención. Dar enter e iniciar otro párrafo así: Finalmente, los acompañantes consideran que los puntos a reforzar con mayor intensidad son la elaboración de los proyectos de cierre de cada Unidad y la programación anual del acompañamiento en aula. Si bien una gran cantidad de docentes realiza su proyecto mensual y el calendario comunal, no siempre suele estar relacionado con los temas

que se trabajan a diario en las sesiones. Aun así, todos concuerdan en que es cuestión de tiempo y práctica por parte de los docentes.

Grupos de Interaprendizaje

Los Grupos de Interaprendizaje (GIA) son una actividad complementaria de acompañamiento que busca promover entre los docentes la “reflexión colectiva, el enriquecimiento de los aprendizajes desde la experiencia de sus pares y la construcción de comunidades de aprendizaje” (MINEDU 2016b). Estos consisten en la realización de reuniones organizadas entre ASPI y docentes en las que se abordan diversos temas, que van “desde la reflexión sobre las prácticas pedagógicas hasta la profundización de aspectos de interés de los profesores”⁶⁵.

Según el protocolo que siguen los ASPI, cada docente debe de participar en un total de ocho GIA al año, cada GIA debe durar mínimo dos horas y deben de ser desarrollados por un ASPI de la red. Además, los GIA son eventos en donde los docentes son los protagonistas, por lo que el ASPI solo tiene como labor facilitar el desarrollo y colaborar en la elaboración de las conclusiones.

Al momento de concluir el trabajo de campo en las distintas RER se habían realizado entre dos y cuatro GIA en cada red. Estos en su mayoría se daban la última semana de cada mes. La convocatoria se daba a través de los ASPI, quienes en sus visitas a las IIEE avisaban a los docentes de la fecha, hora y el lugar del próximo GIA. El desarrollo, avance, retos y las dificultades en la implementación de las GIA se puede ver desde dos perspectivas: i) la de los docentes; ii) la de los ASPI. Las cuales se verán a continuación.

65 Ídem.

Los GIA desde los docentes

A partir de lo señalado por los docentes se puede sostener, primero, que estos no tienen del todo claro en qué consiste exactamente un GIA, confundiendo en algunos casos con los Talleres de Actualización Docente.

“E: ¿Cuántos Grupos de Interaprendizaje tuvieron este año?”

R1: Este año... dos.

R2: Dos, pero una que se ha programado para una sola vez, pero ya en las fechas se han compartido. En la primera hemos... siete días hemos hecho.

(...)

E: Estamos hablando de grupos...

R1: talleres, eso lo que hacemos es taller, pues”.⁶⁶

[Docentes de aula_ Apurímac]

De este modo, en algunas de las entrevistas se observa que un grupo de docentes de distintas escuelas no tiene muy en claro qué es lo que es un Grupo de Interaprendizaje. Esto da cuenta de que en algunas de las redes para los docentes los GIA tienen los mismos fines que los talleres, sin encontrar mayores diferencias más allá de la duración de ambos.

De otro lado, se puede afirmar que la implementación de los GIA es muy heterogénea, y varía no solo entre regiones, sino también entre redes. Esta heterogeneidad se puede ver a dos niveles: académico y logístico. A nivel académico, los docentes, aquellos que diferencian un GIA de un taller, tienen distintas ideas sobre la importancia de la realización de los Grupos de Aprendizaje. Así, mientras para algunos los GIA son espacios para conversar sobre el trabajo a realizar, discutir y elaborar competencias, capacidades e indicadores y ven los GIA como espacios donde surgen ideas nuevas para

⁶⁶ Luego de haber conversado con los docentes y haber explicado la diferencia en terminología de los talleres de actualización docente y GIA, resultó evidente que ambos espacios cumple la función de un taller más pequeño.

mejorar su práctica pedagógica a través de un trabajo unido y coordinado entre docentes; para otros son espacios en donde se ven proyectos mensuales y elaboración de materiales.

Sobre esto, habría que señalar la importancia y el papel que desempeñan los ASPI en la implementación de los GIA. En el trabajo de campo se ha podido observar que, por un lado, en algunas redes los ASPI son quienes proponen el tema que se trabajará durante la sesión. Estas propuestas pueden ser directas, por ejemplo, cuando los ASPI llegan con un tema definido previamente o indirectas, cuando los ASPI proponen una lista de temas o plantean preguntas para que los docentes elijan algún tema.

“Nosotros no, ellos mismos es que se ponen de acuerdo y nos comunican a través de un oficio, creo que se presenta un oficio a la UGEL y la UGEL autoriza y de acuerdo a eso a nosotros nos autorizan”. [Docente de aula_ Ancash]

“P: El tema que trataron esa vez en el GIA, ¿ya estaba planteado? O sea, digamos, ¿no le pidieron su opinión para tratar los temas que se iban a tratar en el GIA?”

R: No”

[Docente de aula_ Loreto]

De otro lado, en otras redes son los propios docentes quienes deciden qué tema tratar o debatir. Aquí, los ASPI tienen una labor más de facilitadores y de apoyo, interviniendo poco en el desarrollo del GIA. Es en esta forma de intervención en donde se ha notado un cierto empoderamiento y apropiación de los objetivos de SPI de parte de los docentes, quienes rescatan que los GIA son espacios de comunicación, debate y trabajo coordinado entre docentes de una misma RER.

“El GIA consiste que en cada mes nos reunimos, debatimos cómo vamos a elaborar el trabajo, en cuando a las competencias, capacidades e indicadores.

Elaboramos todo y ahí ya empezamos el trabajo. Es importante bien que unidos, coordinadamente, nacer las ideas y formulamos". [Docente de aula_ **Ancash**]

Esto ha permitido que en distintas RER sean los docentes quienes demanden a los ASPI trabajar un tema determinado o entablar relaciones más cercanas con docentes de otras escuelas, manteniendo comunicación constante y acordando entre ellos un tema a tocar en el próximo GIA.

La realización de los GIA plantea también una serie de dificultades de orden logístico para los docentes. Se ha observado que, en lugares dispersos de sierra o selva, los docentes de escuelas alejadas tienen complicaciones para llegar al lugar donde se realizará el GIA. Así, ya sea por ausencia de movilidad o por el tiempo que toma llegar de la escuela al lugar donde se realizará el GIA o por escasez de recursos económicos, muchos docentes no logran asistir. Cabe notar que los docentes no cuentan con recursos para cubrir los gastos de movilidad de su asistencia a los GIA.

Esto ha provocado que el desarrollo de los GIA varíe de un lugar a otro. En aquellas RER donde las escuelas están cerca el GIA se realiza en el centro del distrito, mientras que en zonas dispersas se juntan docentes de escuelas vecinas y, por último, en aquellas RER donde las escuelas son alejadas, los GIA se realizan entre docentes de la misma escuela.

“Específicamente se ha hecho con docentes de la institución educativa, por el caso de la distancia; las instituciones educativas todavía distantes por ese motivo no nos podemos unir, por eso los GIA se han dado a nivel de nuestra institución”. [Docente de aula_ **Ayacucho**]

Fuera de estas variaciones, el común denominador es la alta valoración de los GIA por parte de los docentes, quienes ven que este espacio les permite mejorar su práctica pedagógica a partir de la interacción y el intercambio de experiencias con otros colegas.

“Sí, de alguna forma es muy útil, ¿por qué?, porque ya tienes, por ejemplo, planificada tu unidad, tu sesión, tu proyecto, todo eso. Entonces con la participación de los 4 a veces mejoramos también las actividades y las competencias que no se han podido lograr, lo reprogramamos todo eso”. [Docente de aula_ Ancash]

“Nos sirvió bastante, porque primera vez también, ahí hemos ido un grupo, los estudiantes que tocan primer y segundo grado, ahí hay un grupo también, trabajamos con otros diferentes colegas; tercer grado otro grupo, así hemos hecho nuestros proyectos de aprendizajes en matrices”. [Docente de aula_ Loreto]

Los GIA desde la mirada de los ASPI

Para los ASPI los GIA son espacios de interacción entre docentes y el momento en donde se complementa lo trabajado en los talleres y acompañamiento.

Los GIA son organizados en su totalidad por cada RER. El primer paso en la organización es la planificación de los temas a tratar en el GIA. Usualmente los temas tratados salen de la visita diagnóstico, las observaciones en aula y sesiones de retroalimentación realizadas, los talleres llevados a cabo y los temas demandados por los docentes. Los ASPI triangulan la información para de esa forma dar cuenta de las necesidades más urgentes de cada docente y establecer los temas a tratar en el siguiente GIA. Una vez acordado los temas, se socializa los temas a darse y se elaboran materiales para repartir y mostrar a los docentes. Sin embargo, la implementación de los GIA no se ha dado de manera homogénea, esta ha variado en cada RER y su implementación ha dependido de dos variables: las capacidades pedagógicas de los docentes y el contexto geográfico de cada RER⁶⁷.

67 El protocolo del acompañante pedagógico plantea de manera amplia las características del GIA, y la responsabilidad asignada a cada actor; sin embargo, no delimita cómo debe desarrollarse, en qué espacios ni la dotación de viáticos. Esto se encuentra a criterio del equipo ASPI.

Sobre el primero, los ASPI manifiestan que es a partir de la visita diagnóstica, del acompañamiento continuo y de los talleres realizados que se ve en qué temas necesitan ser complementados o profundizados por los docentes. Y, si bien el protocolo indica que en los GIA son los docentes los protagonistas y los ASPI tienen un rol de facilitador, se puede dar cuenta que no sucede de ese modo. Así, más bien, los GIA son espacios en donde los ASPI capacitan a los docentes sobre aquellos temas que, a partir de lo visto en otros espacios y de sus observaciones e interacciones, creen que necesitan.

“Los temas que se relacionan o que trabajamos en los GIA es mayormente lo que se ha trabajado en las capacitaciones y también se ha trabajado las capacitaciones con ellos, se hace un refuerzo”. [ASPI_ Amazonas]

“De repente la gran mayoría que observamos hay esas debilidades, entonces tocamos de repente, digamos los procesos pedagógicos. Vemos que siguen una secuencia de las sesiones de aprendizaje, entonces llegamos acá y en equipo coordinamos y decimos hay que fortalecer lo que son los procesos pedagógicos”. [ASPI_ Ancash]

“Para hacer este GIA, nosotros tenemos que planificar, tenemos que hacer un tema. Eso sale de repente en las reuniones anteriores porque a veces no, preguntamos, ¿cuál es vuestra dificultad? entonces o de qué quisiera que se trabaje y ellos nos dicen, nosotros buscamos las demandas, las necesidades, y en base a ello nos planificamos, elaboramos nuestros materiales, nuestra pista y todo, y junto con todo ello”. [ASPI_ Apurímac]

“La planificación lo hacemos igual, en la red, el equipo lo hace, viendo las necesidades formativas, pero la gran mayoría tiene cierta similitud, entonces en función a eso lo hacemos un solo tema, en todos nuestros docentes el mismo tema”. [ASPI_ Ucayali]

De este modo, si bien en los GIA son los docentes quienes tienen mayor participación, a través de conversaciones y debates, los temas tratados son, en su mayoría, fruto de las decisiones de los ASPI.

Sobre la segunda variable, se debe precisar que el contexto geográfico de cada RER es distinto, lo que afecta la capacidad de convocatoria y la asistencia de los docentes a los GIA. Y, si bien en un primer momento se trató de seguir las indicaciones del protocolo y convocaron a los docentes de toda la red, notaron en las primeras sesiones un alto número de inasistencia debido a la dificultad de acceso o movilidad de las escuelas más alejadas, lo que causaba que los docentes no lleguen el día pactado. Ante esta situación, en cada RER se desplegaron una serie de estrategias para adecuarse a la particularidad geográfica de la zona, que van desde realizar GIA interinstitucionales, juntando tres o cuatro escuelas cercanas, hasta realizas las GIA con los docentes de una sola institución.

“Ahora en los GIA, como ayer ya decíamos, de acuerdo al lugar, el contexto geográfico, de repente nos estamos uniendo a dos instituciones, dos, tres que son unidocentes. O en caso contrario, como decíamos, hemos tomado también en el caso en que estamos, a una o dos instituciones cercanas acá. Entonces de esa manera en cuanto a lo que es la logística”.

“Bueno, los GIA están por lo menos para que sean por dos o tres instituciones cercanas pero es difícil para ir, es de difícil acceso y para ir por decir a Carampa - Huampo tendrían que tomar una carrera que nos cueste por lo menos S/200.00 y de hecho también van a querer su alimentación, todo ello y no es pertinente también por el presupuesto por horas”. [ASPI_ Ayacucho]

El cambio de estrategia, según los ASPI, ha tenido dos impactos positivos, el primero, relacionado a los avances que ha tenido la implementación de SPI con la realización de los GIA, ya que son espacios en donde los docentes complementan lo aprendido en los talleres y el acompañamiento en aula; lo segundo, la asistencia de un mayor número de docentes, ya que no tienen que realizar viajes largos o gastar sumas considerables de dinero para llegar a la sede.

Sin embargo, los GIA no están exentos de dificultades, y aunque estas no son pedagógicas, si son logísticas. La primera sucedió con la llegada de SPI a las escuelas, muchos docentes no querían participar, justificándose en que los talleres no eran remunerados y se hacía en momentos que estaban fuera de su horario de trabajo.

“La primera dificultad que tuvimos es que los primeros días no querían participar, han de que no, “No me pagaban, de tarde no trabajo, quién me va obligar, sábados peor, menos”, entonces, de esa forma había dificultad, pero que hemos hecho, conversando con el GP, hemos generado un oficio y él pone su sello, para convocatoria”. [ASPI_ Ancash]

Y aunque esta primera dificultad ya ha sido superada, actualmente los ASPI señalan que muchos de los docentes no quieren que las GIA se realicen los fines de semana, especialmente sábado, ya que estos días están destinados a compartirlos con su familia o cursos de posgrado o actualización.

“Algunos docentes tienen los días sábados maestrías u otros estudios. Entonces, la asistencia de ellos a veces no pues. Entonces tratamos de sensibilizar para que ellos puedan asistir y vemos el horario adecuado para nosotros tener la participación de ellos”. [ASPI_ Ayacucho]

De esta manera, en algunas redes se ha podido ver que las GIA son realizadas días de semana después de clase, algunos con una duración mayor a las tres horas y, en otros casos, cuando el GIA se extiende mucho, se realiza en dos días.

Sin embargo, la mayor dificultad en su implementación es la diversidad geográfica. Los ASPI señalan que muchas de las escuelas de cada una de las redes educativas están lejos del centro del distrito o las distancias entre una u otra pueden llegar a ser muy grande. Esto, en un primero momento, tuvo como consecuencia una baja convocatoria de los docentes al momento de realizar los GIA, dificultad que se ha ido superando con la sectorización de las redes, provocando que los GIA se realicen entre escuelas cercanas

entre sí. Sin embargo, eso no siempre sucede, por lo que como se ha descrito líneas arriba hay lugares donde las GIA se hacen en una escuela solo con los docentes de dicha escuela. Y, si bien esta solución ha hecho que los docentes reciban las GIA programadas y estipuladas en el protocolo, no se cumple con la principal razón de ser de los GIA, que docentes de diversas instituciones interactúen en un espacio auto gestionado con el fin de apoyarse y compartan diversos puntos sobre su práctica docente con el objetivo de mejorarla.

De este modo, creemos que se debe de sincerar las maneras en cómo están siendo implementados los GIA, ver si realmente funcionan como deben y tratar, por lo menos, de protocolizarlo tomando en cuenta las características propias de cada región; además de entregar algún tipo de presupuesto que permita abrir estos espacios e introducirlos como parte del quehacer del docente.

Talleres de Actualización Docente

Según el protocolo, los talleres de actualización son encuentros periódicos de formación teórico-práctica y de reflexión que están dirigidos a los docentes que son acompañados. Así, los talleres tienen la finalidad de “actualizar sus conocimientos vinculados a diversos temas pedagógicos de interés, previamente identificados y consensuados con los organizadores”⁶⁸. El mismo protocolo estipula que los talleres pueden realizarse a nivel de RED y/o UGEL, y participan todos los docentes de primaria, para así fortalecer las competencias y mejorar el desempeño de los docentes.

Los talleres se realizan dos veces al año, el primero con una duración de dos días y, el segundo, de diez días, dando un total de 16 y 80 horas cronológicas, respectivamente. Son planificados, ejecutados y evaluados por el equipo ASPI, mientras que la UGEL garantiza la asistencia de los docentes.

68 Protocolo ASPI EIB.

Al igual que lo sucedido con los GIA, la información recogida durante el trabajo de campo permite dar cuenta de las distintas perspectivas que se tiene sobre los talleres de actualización docente dependiendo del actor con quien se conversó: i) docentes; ii) Especialistas Locales y ASPI.

Los Talleres de Actualización desde la mirada de los docentes.

Para los docentes los talleres de actualización son espacios convocados, coordinados y dirigidos por la UGEL y los ASPI que tienen como objetivo mejorar su práctica pedagógica a todo nivel. En líneas generales, la percepción que tienen los docentes sobre los Talleres es positiva, ya que es en estos espacios participativos, reflexivos y demostrativos, en donde se trabaja en equipo y en el que ellos hacen demostraciones, a sus colegas y ASPI, de aquello que enseñarán a sus estudiantes y pueden tener una retroalimentación en el momento.

“Diferentes porque nosotros mismos tenemos que ser demostrativos, participando, demostrando en la sesión de aprendizaje y ahí no más tenemos que demostrar cómo vamos a trabajar en nuestra aula. Entonces ha sido bueno porque de esa manera si tienes alguna duda, ahí no más te sugieren y estás superándote más”. [Docente de aula_ Amazonas]

A partir de la información analizada, podemos afirmar que la implementación de los talleres ha sido heterogénea, y los temas tratados en cada uno de los talleres han sido distintos. Sin embargo, pueden mencionarse algunos puntos transversales: i) Salvo una región⁶⁹, en el resto de las regiones se han realizado dos talleres, el primero en el mes de marzo y el segundo entre los meses de julio y agosto; ii) algunos temas trabajados presentes en los talleres son: elaboración de proyecto, planificación, liderazgo docente, trabajo con textos, como también el calendario comunal, sectorización del

69 En Loreto no se realizó el Taller en marzo. Por lo que en el mes de agosto se hicieron dos talleres seguidos.

aula y los procesos didácticos en las áreas de matemática, ciencia y ambiente y comunicación.

“Sí, ha sido participativo porque hemos elaborado allí nuestro proyecto de aprendizaje, más que nada eso ha sido más provechoso, y de las demás áreas, como dice la profesora, algunos han sido más explicativos, a través de la dialéctica nos exigían: “ya, hagan su sesión”. [Docente de aula_ Ayacucho]

Los docentes reconocen que el trabajo que hace SPI en los talleres es distinto a otras intervenciones que ha habido antes en sus localidades. La diferencia que señalan es que se trata de talleres muy participativos, mientras que en otras capacitaciones los ponentes se dedicaban a leer presentaciones en Power Point (PPT, multimedia). Otro punto a considerar, es que en los talleres de SPI se le ha dado más importancia al uso del quechua.

“A veces de la UGEL te llevan a la multimedia, te explican de acuerdo a esto, leen, nada más. Y a veces no captas. Cuando es participativa y cuando tú haces tú escenificación, ya es un poquito diferente, hasta tú mismo buscas tus materiales. Ya regresas a la casa, lo llevas, e inclusive cada cual quiere sobresalir, de acuerdo a la realidad”. [Docente de aula_ Ancash]

“Diferentes, por ejemplo, se le está dando la importancia más al quechua del lugar, dentro del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”. [Docente de aula_ Ancash]

Más allá de la valoración positiva de los docentes hacia los talleres, estos señalan algunos aspectos que podrían mejorarse. Uno de los temas recurrentes es la demanda de los docentes porque los talleres se realicen antes del inicio del año escolar, ya que de esta manera podrían plasmar lo aprendido desde el inicio de clases, y no a mediados del año.

“Bueno, en primer lugar, las reuniones de los talleres deben ser antes del inicio de clases. Entonces, de acuerdo a eso nosotros seríamos un poco preparados ya para poder llegar a nuestros niños”. [Docente de aula_ Ancash]

Por último, señalan que los grupos de trabajo que se forman dentro de los mismos talleres deberían ser entre docentes del mismo grado. En efecto, los docentes comentan que el que los grupos estén compuestos por docentes de distintos grados complica el desarrollo del trabajo en grupo ya que no todos manejan los mismos temas. De este modo, sugieren, que trabajar con docentes que sí sean de su mismo grado permitirá una mejor y mayor interacción, promoviendo un intercambio de experiencias y aprendizajes entre docentes.

“R: A mí me gustaría las capacitaciones que se van a llevar a cabo, tan conforme como a usted le he estado diciendo, que sea más participativo con la participación de todos los docentes y luego de todos los grados. A veces genéricamente lo hacemos, los materiales lo preparamos, pero claro, eso se puede adecuar de acuerdo a la realidad.

P: ¿Debería haber una atención por grados?

R: Por grados”.

[Docente de aula_ Ancash]

Finalmente, creemos necesario hacer mención de dos hechos. El primero, es que, si bien la gran mayoría docentes señaló que los talleres eran participativos, hubo un grupo de docentes que señaló que los talleres que recibieron fueron muy teóricos.

“Yo solamente digo que sea algo diferente, que ya no sea, pues, igual. Que sean especialistas, pero tampoco queremos que sea teórico, que sean prácticas, eso es lo que se quiere. A veces cuando son especialistas, traen de Lima, traen de cualquier otro lugar, pero ¿qué hacen? Es teórico: te hacen ver proyector y prácticamente no aprendemos nada. Lo que se quiere es que nosotros, como los niños manipulamos, vayamos a aprender, eso es lo que nosotros queremos de los especialistas, que nos enseñen la práctica, no teóricos, eso es lo que uno desea”. [Docente de aula_ Ayacucho]

“Todo se aprende manipulando, en la ejecución. Si hay que trabajarlo mejor que sea con material y ahí nosotros investigando. Como nosotros trabajamos con niños, ahí igual de esa forma sería, ya no teórico”. [Docente de aula_ Ayacucho]

Lo segundo, es la crítica a las fechas seleccionadas – fines de semana y vacaciones- para la realización de los talleres. Así, las docentes afirman que SPI no toma en cuenta las distintas obligaciones que tienen ellas como madres de familia.

“Estos talleres siempre se han llevado a cabo los fines de semana: sábado, domingo, incluido las vacaciones creo que ha sido en una oportunidad y la última fue inclusive un sábado, domingo, lunes, martes que era un feriado; y, sinceramente, no estoy de acuerdo con este tipo de capacitaciones, ¿por qué? Porque, como ustedes ven, de lunes a viernes nosotros estamos en la institución educativa y todos tenemos familia en Huamanga, tenemos hijos a los cuales debemos dedicarles esos tiempos, entonces ahora con el programa yo no sé qué criterio tendrán para programarlo y simplemente imponen y eso no me gusta”. [Docente de aula_ Ayacucho]

Los Talleres de Actualización desde los ASPI

La sensación de los ASPI sobre los talleres es similar al de los docentes. Tienen una valoración positiva hacia el trabajo que se ha hecho en los talleres y sienten que han servido para mejorar la práctica pedagógica del docente. Los cambios, señalan, a partir de los talleres, el acompañamiento y los GIA, son evidentes si se ve la actual situación de docentes y estudiantes. En ese sentido, queda claro que las apreciaciones y opiniones que tienen los ASPI sobre el desarrollo de los talleres no va tanto por el tema académico, sino por el lado logístico. Es sobre este punto que durante el desarrollo de las entrevistas centraron sus respuestas y comentarios.

“El logro de los talleres es que los docentes han participado y han afianzado su conocimiento”. [ASPI_ Amazonas]

La implementación de los talleres implicó una gran organización. Que va desde ver los temas que iban a ser parte de la capacitación hasta la recepción de los docentes durante los días que duró el taller. Para la selección de los temas que iban a ser parte del taller, los ASPI recuerdan que estos fueron fruto de los informes que realizaron de su visita diagnóstico y de observación en cada escuela. Ellos informaron a la DIGEIBIRA, para que ellos con la información de las distintas RER realicen una propuesta. Una vez los temas decididos, los especialistas nacionales se reunieron con ellos para hablar de los temas que se iban a tocar. Así, cada ASPI tenía un temario sobre su área que abordarían a lo largo de ambos talleres.

“Todo partió, yo llegue a Chachapoyas con los temarios. Cada uno con su área temática. Entonces se elaboró por las áreas temáticas las pistas de trabajo para desarrollar los temas acá, partiendo ya de necesidades, como con un examen diagnóstico”. [ASPI_ Amazonas]

Los talleres se realizaron en la zona urbana de la provincia, hasta donde llegaron los docentes en dos distintas fechas. El primer taller, en la mayoría de regiones, se realizó el mes de marzo y, el segundo, en julio o agosto.

Los ASPI resaltan que los talleres fueron participativos y prácticos, algo que los docentes valoraron mucho. Primero, se realizaron distintas exposiciones teóricas y conceptuales, de corta duración, y luego se realizó una parte práctica, en donde los docentes elaboraron diversos materiales y productos para que puedan trabajar y replicar en sus escuelas. Aunque, algunos ASPI consideran que el tiempo no fue el suficiente para capacitar a los docentes en temas más complicados, como los procesos didácticos de cada especialidad. Aun así, todos los entrevistados coinciden al afirmar que los talleres fueron muy importantes para el desarrollo y afianzamiento de las capacidades y conocimientos de los docentes que asistieron, algo que se puede ver en su práctica al realizar sus observaciones.

“El taller tuvo éxito. Porque los docentes por lo menos salieron aprendieron a planificar en algo que ellos también no tenían buen conocimiento”.
[ASPI_ Amazonas]

Sin embargo, el éxito que los ASPI reconocen que tuvo los talleres a nivel pedagógico, contrasta con la percepción que tienen de lo que ocurrió a nivel logístico. Es en este nivel en donde los ASPI centran sus molestias, quejas y dudas. Para ellos, la más clara evidencia de que la parte logística no funcionó como debió está en las encuestas realizadas a los docentes al terminar los talleres. Encuestas cuyos resultados arrojaron que los docentes estuvieron contentos con lo trabajado en el taller, pero incómodos por lo sucedido a nivel logístico.

“Al final cuando se ha hecho una encuesta, la mayoría [de docentes] sí se ha llevado una buena impresión del taller; a excepción de lo que no manejamos nosotros, lo que fue la logística”. [ASPI_ Amazonas]

Para los ASPI, la mayor incomodidad de los docentes está relacionada con dos aspectos: las condiciones de los espacios en donde realizaron los talleres y los viáticos, el alojamiento y la alimentación que tenían que recibir para los días que duraría el taller. Algo que consideran, debe mejorar para los próximos talleres, así es preciso recalcar que la logística de los TAD está a cargo de las unidades ejecutoras, específicamente el área de presupuesto con apoyo del gestor local PELA.

Sobre las condiciones de los espacios, los ASPI mencionan que la UGEL no contrató buenos locales, con las condiciones mínimas que debía tener un evento de esas características. De hecho, algunos locales eran muy pequeños para la gran cantidad de docentes que llegaron.

“Si hacemos la convocatoria a las cuatro redes, es grande, ¿no? Son cantidad de docentes, entonces, la UGEL directamente había contratado un local que no era favorable. Entonces, los docentes se incomodaron y venían a

nosotros, nos reclamaba que por qué esto, qué por acá, por allá". [ASPI_ Ancash]

Situación similar sucedió en la región Ucayali, en donde el local contratado por la UGEL no reunía las condiciones mínimas para realizar un buen trabajo y que al ser notado por los docentes propició su queja.

"Y los docentes se habían quejado de esa parte, porque le habíamos traído acá al bilingüe, y si tú te das cuenta las condiciones no son las adecuadas, entonces ellos dicen, "nosotros nos vamos de la comunidad, y queremos estar en un lugar donde haya luz", o sea, había ciertas dificultades, por ejemplo, llegaba a las cinco, y como que se hacía oscuro y ya no podíamos seguir por ese tema, o sea, no hay pues condiciones. La dificultad generalmente se ha dado en lo que es eso, implementar el local, la condición de servicios higiénicos". [ASPI_ Ucayali]

Esto, sumado al segundo aspecto, causó mayor incomodidad en los docentes, quienes iban con los ASPI a mostrar sus quejas y exigir que la situación cambie. En efecto, el tema de viáticos, alojamiento y alimentación fue muy criticado por los docentes y algo que los ASPI resaltaron durante las entrevistas como una mala forma en la ejecución del presupuesto designado para el taller que perjudicaba todo el trabajo que se hacía a nivel pedagógico.

Estas situaciones pueden agruparse en: i) situaciones como el incumplimiento con la entrega de alimentos (menús baratos, mal cocinados); ii) la falta de lugar para todos los docentes, causando que muchos se hospeden en hoteles con habitaciones en pésimo estado, sucias y sin las condiciones mínimas de comodidad; iii) falta de entrega de los viáticos que cubrían los costos de transporte, sobre todo en lugares de selva, donde los precios son más altos y, iv) hagan firmar a los docentes documentos que acreditaban que les habían entregado el total del dinero, sin ser esto verdad. Esta situación causó que se cree un malestar general entre docentes que tomaron estas acciones como propias contra indígenas y/o docentes de EIB de parte de SPI.

“Claro, porque más bien se quejaron de que no les daban viáticos, porque a ellos les dan, creo, combustible, movilidad local les daban y no les dieron a todos igual”. [ASPI_ Ucayali]

“Porque sinceramente, así ellos como decían, “está bien que somos indígenas, pero no nos va a dar pues cualquier cosa para alimentarnos”. [ASPI_ Ucayali]

Por último, los ASPI señalan una serie de dificultades en la implementación de los talleres que, creemos, deben ser considerados al momento de planificar los próximos eventos. Primero, la asistencia de docentes a los talleres. Si bien los ASPI resaltan la gran convocatoria y respuesta que se tuvo, en algunas RER hubo un mayor número de inasistencias, esto debido a, principalmente, dos motivos; i) la realización de los talleres en días no laborables – sábado, domingos y/o feriados -, lo cual causó la molestia de docentes; y ii) la edad de los docentes, quienes cercanos a jubilarse, no veían motivo ni tenían motivación alguna para recibir alguna capacitación.

“Entonces ha habido un poco de dificultad ahí en la asistencia de los maestros debido a que se ha convocado en días no laborables. Un poco que los maestros casi nos pegan porque decían. Por qué lo has hecho feriados, por qué ¿no? Esa fue nuestra dificultad”. [ASPI_ Ayacucho]

“Ya son de edad ya están en un año les falta creo para cumplir 65 y retirarse, ellos un poco por la edad misma cansados ya no quieren recibir talleres, GIA con tanta dificultad se sienten cansados, “qué voy a aprender ya me voy a ir, me faltan pocos años”. [ASPI_ Ayacucho]

Creemos que estos motivos son importantes, ya que, para el primer caso, si bien los docentes entienden la importancia de las capacitaciones (tal como se ha visto en el punto anterior) al ser realizadas en días no laborables afecta sus días de descanso, días que los docentes aprovechan para viajar

y pasarla con su familia o realizar algún trámite administrativo. Y, para el segundo caso, al ser docentes a los que les falta poco tiempo para jubilarse se resisten a la intervención con el fin de evitar alguna actividad extra que implique un aumento del trabajo fuera de aula.

La segunda dificultad está ligada a los efectos de la duración de los talleres, si bien no se presentaron quejas de parte de los docentes sobre la extensión del taller, algunos ASPI sí notaron que las jornadas terminaban afectando su correcta comprensión de los temas tratados.

“El tiempo también ha sido bien largo, el tiempo, de 8 de la mañana a 5:30 de la tarde, que los profesores no están tan acostumbrados a eso, pero poco a poco creo que se han ido adecuando”. [ASPI_ Ancash]

En suma, para los ASPI los talleres de actualización docente son espacios importantes que sirven para mejorar las capacidades de los docentes y, en efecto, han ayudado a mejorar su práctica. Sin embargo, el desarrollo de los talleres puede fallar por temas logísticos y presupuestales que escapan al control de los ASPI.

El trabajo del equipo SPI con familias y comunidades

Recepción por parte de padres y madres de familia

Según el protocolo, los padres y madres de familia son uno de los grupos beneficiarios de SPI. Así, el trabajo que se debe de realizar con ellos es un pilar importante para el éxito o no del soporte. Son ellos, como señala el protocolo, quienes “comparten elementos en común como idioma, cosmovisión y ubicación geográfica, que contribuye en el proceso educativo de los niños y niñas de su ámbito” (pp. 5). De este modo, mantener una buena relación, contar con su apoyo y entablar distintos acuerdos en pro de cumplir con los objetivos de SPI, significaría tener facilidades en el proceso de implementación.

A partir del análisis de los datos recogidos, se puede dar cuenta que existen diversas perspectivas sobre cómo fue el trabajo realizado por SPI con los padres de familia que, aunque no son del todo contradictorias, ayudan a ver el trabajo que terminan realizando distintos actores ligados a la implementación.

Para el momento en el que se realizó el trabajo de campo, quedaba claro que una mayor parte de padres y madres de familias aceptan la intervención de SPI en sus comunidades, están comprometidos con los objetivos del soporte y valoran que sus hijos aprendan sobre sus comunidades y también su idioma originario. Sin embargo, esto no fue así desde el inicio, según docentes y ASPI, lograr que los padres y madres de familia acepten la implementación y se comprometan con los objetivos, implicó un arduo trabajo.

Soporte Pedagógico Intercultural, a través de los ASPI, llegó a la mayoría de comunidades en el mes de marzo. A su llegada se realizó una reunión con los padres y madres de familia que consistió en explicarles en qué consistía SPI y cuál sería la forma de trabajo en las escuelas.

Para los docentes, salvo contadas excepciones, el trabajo con los padres de familia no ha sido nada fácil. Ellos resaltan que desde la llegada de SPI a sus escuelas, los padres rechazaron el trabajo de los ASPI, el cual se justificaba, principalmente, en la no aceptación de la enseñanza del idioma originario a sus hijos.

“En este caso nosotros hemos tenido problemas con los padres de familia. Ellos decían “que nuestros niños saben hablar muy bien el quechua y ahora nuevamente van a retomar y le van a enseñar en quechua, es un atraso para nuestros hijos, entonces mejor hay que llevarlos a Chavín, a un pueblo donde no hablan el quechua los docentes, donde los docentes enseñan el castellano y ahí van a aprender mejor”. Y se llevaron”. [Docente de aula_ Ancash]

En regiones como Ancash, la situación fue más crítica, muchos padres y madres de familia amenazaron al docente con retirar a sus hijos de la escuela si es que se establecía la enseñanza del quechua en las escuelas; mientras que

en Apurímac la mayor preocupación consistía en que los estudiantes tengan los mismos problemas que los jóvenes que ya habían terminado la educación secundaria.

“La preocupación es que ‘ahorita yo me llevo, voy a sacar traslado a Chavín’, decían. Dos padres al menos están molestos, molestos. ‘Porqué el quechua tienen que enseñar en Machicas’, así”. [Docente de aula_ Ancash]

“No hay un argumento, o sea, el argumento es, el argumento que manifiesta es que, eh, tiene como antecedentes a los muchachos que han salido de secundaria y hay, dice, no pueden escribir un documento, confunden todavía, ‘motoseo’ que hablamos, el ‘motoseo’ sigue y por ese motivo no queremos el quechua, es el motivo más fuerte porque por otra cosa no hay. [Docente de aula_ Apurímac]

Este rechazo inicial, a decir de los docentes, se justificaba en que para los padres y madres la enseñanza del idioma originario era un síntoma de atraso para la educación y desarrollo de sus hijos, y que se debía priorizar la enseñanza del inglés o de TICs, como el manejo de computadoras e internet, o perfeccionar la enseñanza del castellano. De esa manera, los docentes señalan que el trabajo realizado en las comunidades ha sido arduo, debido a que se ha tenido que hacer entender a los padres y madres los beneficios de que SPI llegue a sus comunidades. Esto causó que en algunos lugares los docentes, junto con el equipo de ASPI, realicen reuniones extras para lograr hacer comprender a los padres y madres de la importancia de implementar el soporte en sus escuelas.

“O sea, uno de Huaraz que ha venido, él explicó que sus hijos van a aprender mejor en su propio idioma, que a veces todas las costumbres se están dejando y queremos recuperar los saberes que se ha tenido en la comunidad. Y muchos de ellos sí aceptaron, 1 o 2 dijeron que no, eso peor. Lo que te vuelvo a decir, ellos se resisten todavía”. [Docente de aula_ Ancash]

De este modo, pueden identificarse dos estrategias utilizadas por los docentes para lograr la aceptación de SPI entre padres y madres, que ha propiciado que para el momento en el que se realizó el trabajo de campo, haya una aceptación mayoritaria al SPI: i) recalcar la importancia de que sus hijos manejen dos idiomas; y ii) el involucramiento de los padres en las distintas actividades. Sobre la primera estrategia, los docentes comentaron que durante las reuniones se tuvo que resaltar lo importante que es para los estudiantes el manejar dos idiomas, ya que esto le daría mayores posibilidades de desarrollo, acceso a trabajos futuros y, sobre todo, que el idioma se utiliza en las universidades. Sobre la segunda estrategia, los docentes promovieron que los padres de familia se involucren en el aprendizaje de los estudiantes, indicando que les enseñen actividades tradicionales o el idioma originario, como también hablar con los líderes comunales, muchos de ellos padres o abuelos de los estudiantes, para que participen activamente de las vivencias.

“Entonces para que no pase esta cosa, para que no estén descontentos yo le hice entender “ahora nuestro quechua le debemos hacer valer porque en las universidades también están enseñando quechua, qué lindo, ¿no? quechua castellano, Los niños, nuestros niños o nosotros hablamos 2 idiomas”. [Docente de aula_ Ancash]

Aun así, creemos que debe quedar en claro que la aceptación de SPI entre los padres y madres de familia, desde la mirada de los docentes, ha sido un trabajo continuo realizado desde marzo y que aún no concluye del todo, por lo que es algo en lo que se sigue trabajando.

Por el lado de los ASPI, la situación, aunque similar, guarda diferencias respecto a lo dicho por los docentes. La sensación general de los acompañantes es que, si bien hubo un rechazo inicial al SPI, la idea que tenían los padres cambió a partir de las reuniones que se realizaron, que tenía como efecto que los padres entiendan los objetivos y la forma de trabajo que iba a tener SPI.

En efecto, los ASPI señalan que este rechazo inicial a la intervención consistía en la no aceptación de los padres porque sus hijos aprendan el idioma

o la incorporación de saberes locales a su enseñanza. Como recuerda uno de ellos, en medio de una reunión, uno de los padres de familia se levantó y dijo.

“¿Para qué van a aprender los niños la realidad o la costumbre de nosotros? ¿En qué les va a servir en comunicación, en ciencia y ambiente, en matemática... ¿acaso ahí viene de sumas?”. [ASPI_ Amazonas]

Esto, sumado al rechazo inicial, propició que los ASPI no solo expliquen en qué consistiría su trabajo, cuáles eran los objetivos de SPI y la importancia de su participación como padres y madres, sino, además, expongan a los padres de familia cuáles eran las ventajas, en el corto y largo plazo, que tendría la implementación del soporte en sus escuelas.

“Pero cuando les dijimos, les explicamos cuál era el fin pedagógico, hasta los maestros decían: “¿Cuándo voy a enseñar sílabas?, ¿Cuándo voy a enseñar oración?, ¿Cuándo voy a enseñar qué es predicado? ¿qué es sujeto?, ¿Cuándo voy a enseñar suma?, ¿Cuándo voy a enseñar resta?, ¿Cuándo voy a enseñar multiplicación?”. [ASPI_ Amazonas]

“Solamente era explicarle, porque decían el profesor anterior, “solamente les van a enseñar Quechua, Quechua no le van a enseñar, sino le van a enseñar Castellano”, pero no había, no había esa orientación de que se enseñaba los dos idiomas, su idioma y de la otra idioma lo que es la segunda lengua al Quechua ¿no? y si te faltara, ahora ya que muchos se comentó y ya están normal convencidos de que si mismos debe ser así”. [ASPI_ Ayacucho]

“Se ha hecho una convocatoria para una reunión con la comunidad y con todos los padres de familia, y ahí se les ha hecho ver la propuesta, la forma de trabajo, en qué consiste, todo se les ha hecho ver a los padres. Entonces ya los padres, esto ya no lo hacemos, lo hacemos, pero no las cosas, están perdiendo los valores, una cosa, otra cosa. “Sí, ahora los niños ni siquiera saludan, van, se ponen a trabajar”, ese es nuestro contexto. Entonces ellos “sí,

está bien, está bien”, y sí, están aprovechando bastante esas oportunidades que se ha tenido y se ha reunido con los padres y se está trabajando también ahora”. [ASPI_ Ancash]

Así, para los ASPI, el trabajo de aceptación y apropiación de SPI por parte de los padres y madres de familia supuso un esfuerzo menor que para los docentes. Según los ASPI, fueron suficientes las primeras reuniones para lograr su compromiso, mientras que para los docentes el trabajo implicó una labor constante.

Por lo visto hasta este momento, se tiene que para los padres de familia la enseñanza del idioma originario era el elemento más resaltante de la intervención de SPI. Así, se reducía los objetivos y el proceso de implementación del soporte a qué tanto se iba a enseñar el idioma. Es debido a esto que su enseñanza o no a los estudiantes causó rechazo e incertidumbre en los padres.

A partir de lo dicho, es importante señalar que el trabajo realizado en cada una de las comunidades, sean o no de la misma región, fue distinto. Esto se traduce en distintas formas de introducción e implementación de SPI y en la utilización de distintas estrategias para lograr el consentimiento y aprobación de los padres de familia. Así, como se ha mostrado, mientras que con algunos padres y madres de familia se trabajó aspectos como las ventajas del aprendizaje del quechua, con otros se utilizó como estrategia el rescate de las costumbres y valores locales. Esta heterogeneidad en las estrategias utilizadas tanto por docentes como por ASPI, puede explicarse a partir de la ausencia de un protocolo de intervención o de una guía de trabajo con padres y madres de familia para los docentes. Creemos que para futuras intervenciones es necesario utilizar estrategias protocolizadas que permita un trabajo homogéneo en las comunidades.

Recepción por parte de las comunidades

El trabajo desde SPI, y los ASPI, con las comunidades ha sido diverso. Por un lado, encontramos localidades en donde se nota un compromiso de parte

de la comunidad con el SPI y el proceso de implementación; y, de otro lado, comunidades en donde la relación entre comunidad y SPI no es de todo clara ni definida.

Debemos dejar en claro que, a partir del trabajo de campo realizado, se ha podido observar que el trabajo con las comunidades hecho por SPI se refiere específicamente a los padres y madres de familia, líderes y sabios locales, mas no a un trabajo conjunto con la comunidad. De este modo, como se ha podido dar cuenta en el punto anterior, si bien los ASPI tuvieron una reunión inicial u otras a lo largo del periodo de implementación en la comunidad en la que participaron padres y madres de familia, líderes y/o sabios como también autoridades locales, en estas no se llegaron a acuerdos con la comunidad (como organización), representada en sus líderes, en el caso de comunidades de selva, o dirigentes, en el caso de comunidades de sierra, sino a compromisos individuales con distintos actores que integran la comunidad. Dicho lo anterior, en este punto se verá la recepción que tuvo SPI entre los líderes y sabios locales.

Queda claro que hay una diferencia clara entre la recepción entre las zonas de sierra y selva. Así, mientras en la sierra los líderes y dirigentes comunales no saben o saben poco de SPI, en la selva hay un conocimiento general de parte de líderes, sabios y de la comunidad en su conjunto sobre la intervención de SPI. Esto se puede deber a distintos factores: i) nivel de organización en la comunidad; ii) dispersión de las viviendas al interior de la comunidad; iii) cercanía a zonas urbanas. Para el primer caso, la organización de la comunidad es un factor importante en la toma de decisiones, acuerdos y conocimiento de los actores al interior de la comunidad. Así, en comunidades más cohesionadas y organizadas, el nivel de comunicación entre sus integrantes y la convocatoria a las reuniones es mayor al de una comunidad no del todo cohesionada. Para el segundo caso, hemos podido notar que en aquellas comunidades en donde existe una gran dispersión en la ubicación de las viviendas el nivel de comunicación es menor. Así, por ejemplo, en las comunidades de sierra alta, como en el caso de Apurímac o Ayacucho, en donde las viviendas se encuentran muy distantes una de otras,

el nivel de comunicación entre los integrantes es menor. Por último, para el tercer caso, la cercanía a las zonas urbanas implica un mayor grado de relación con distintos actores, que permite enterarse de aquellos programas o intervenciones que llegan a la zona, debido a la gran interacción que existen, en estos casos, entre la zona urbana y rural.

Aun así, en los casos en donde los líderes y sabios no estaban enterados de SPI ni tampoco de la visita de los ASPI en las comunidades y recién se enteraban del soporte durante la entrevista, tienen opiniones a favor de la intervención. Se mostraban de acuerdo a la enseñanza de prácticas y saberes locales y se mostraban conformes en que a sus hijos o nietos les enseñen la lengua originaria.

Para los casos en donde había un conocimiento general de SPI; los líderes y sabios se mostraron de acuerdo con la intervención, sabían, en alguna medida, en qué consistía y lo que se buscaba en las escuelas. Aunque, en ambas situaciones, una gran parte de los entrevistados, reconoció no haber asistido a las reuniones por estar realizando otras labores.

Creemos pertinente mencionar que la comunidad no solo está representada en líderes y/o sabios locales. En ese sentido, la organización comunal en su conjunto incluye a más actores que exceden a padres y madres de familia, líderes y sabios. En ese sentido es se debería dejar en claro con qué actores se quiere trabajar desde SPI, para así tomar decisiones más precisas sobre el trabajo que se realiza con estos actores que impacta en cumplimiento de los objetivos de la intervención. Tal como se verá a continuación.

Incorporación de saberes propio – vivencias

La incorporación de saberes propios y vivencias es uno de los puntos que, tanto docentes como ASPI, reconocen que necesita un mayor trabajo. Este punto se puede dividir en dos intervenciones, el primero, la incorporación de saberes propios dentro del aula de clase y, segundo, las vivencias, que pueden consistir en diversas actividades, como por ejemplo, visitas de los estudiantes a talleres de artesanos locales, la realización de actividades productivas guiadas por algún adulto de la comunidad, actividades

de narración de mitos y leyendas por parte de algún adulto o sabio de la comunidad, etc.

Respecto a la incorporación de saberes propios, en el punto de acompañamiento en aula, se ha podido dar cuenta que los docentes tienen muy en claro que tienen incluir saberes locales en las sesiones de aprendizaje. En ese sentido, solo basta decir que la incorporación de saberes propios es algo que para los docentes y ASPI se está dando cada vez en mayor medida. Esto se ha podido observar en todas las escuelas visitadas, en donde la mención a prácticas y saberes locales está a lo largo de toda la jornada escolar. Para los docentes y ASPI, en este momento, es importante que los estudiantes incorporen saberes propios, ya que de esa forma aprenden más sobre su comunidad.

“Por ejemplo, un maestro que desarrollo área y perímetro en lo que es matemática, hemos vivenciado, nos hemos dirigido a una chacra, estaba ahí el duelo de la chacra y empezó a explicar a los niños cuáles eran los medidos que ellos utilizaban, con brazadas, con pasos, con yugadas, qué distancia había que sembrar una papa con otra papa, y ellos ponían ahí su pie y los niños escuchaban muy atentamente eso. Ese es el saber local que hay en la comunidad”. [ASPI_ Ayacucho]

Si bien reconocen que se está trabajando con los líderes y sabios locales, en las vivencias se encuentran mayores dificultades, ya que su correcta implementación no solo depende de los docentes, sino de la disposición de sabios y líderes. Así, si bien hay un gran número de vivencias que se llevan a cabo y los docentes se muestran entusiasmados con su ejecución, también se han presentado diversos problemas, como la inasistencia de sabios a alguna vivencia o la poca voluntad de participar en esta actividad

“Sigues siendo porque nos reunimos y seguimos modificando nuestra programación para el mes “pero esto puede salir, esto puede salir, esto puede incorporarse, entonces podemos sacarlo”, o sea, seguimos, seguimos ahí, pero es proyecto que estamos trabajando ahora, sí nos ha salido, no sé si bien, pero

estamos caminado bien, o sea, nos ha salido para toda actividad, entonces, en eso estamos, pero, como le digo, nos falta para los demás meses, cómo hacerle esa actividad, así incorporar, generar, eso es un poco difícil, pero ahí estamos”. [Docente de aula_ Apurímac].

De otro lado, al inicio de la implementación muchos líderes y/o sabios pensaron que iba a ser una actividad renumerada, asumiendo que era parte del programa que se les pagara por participar en las vivencias.

“Por ejemplo, yo, en una comunidad de arriba, comentaba en una reunión que hemos, cuán importante es la participación de los sabios, de las personas que tienen mucho conocimiento para los niños, y una señora me dijo “¿Y cuánto van a pagar?”. Yo me quedé fría, porque era la primera vez que estaba ahí, la primera vez que entraba yo para hacer este tipo de reunión. Entonces le digo “El pago no va a ser económico, el pago va a ser que esa niña, esa niño te va a agradecer lo que están enseñando, porque yo le agradezco a mi abuelita que me haya enseñado a hacer los turrónes y toda mi vida le voy a agradecer porque de ella he aprendido”. [ASPI_ Ucayali]

Sin embargo, para la mayor parte de docentes y ASPI, aunque las vivencias es algo que está en proceso de implementación, no dudan de que en un futuro cercano este tipo de actividades sea apropiado por los líderes y sabios de la comunidad, disminuyendo los posibles problemas que puedan presentarse al momento de llevarse a cabo.

Principales hallazgos y balance final sobre el proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE

En las páginas siguientes presentamos los principales hallazgos con respecto al proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE, así como un balance final con algunas reflexiones analíticas sobre los retos del proceso de implementación.

Principales hallazgos sobre el proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE

El ingreso de SPI a las instituciones educativas a poco tiempo de comenzado el año escolar 2016 causó cierta incertidumbre y reticencia inicial entre los docentes, quienes no habían sido informados previamente sobre la llegada de la intervención. Esto contribuyó a que se generen dudas con respecto a las intenciones del acompañamiento, en especial la idea de que este buscaba evaluarlos. Esta incertidumbre inicial se fue aclarando a medida que los ASPI trabajaron con los docentes y entablaron relaciones más cercanas con ellos. Así, para cuando se realizó el trabajo de campo **la percepción sobre la intervención y sobre el trabajo de los ASPI por parte de los docentes era buena y positiva.**

No obstante, notamos que todavía son muy pocos los docentes que tienen un real conocimiento sobre los objetivos de la intervención. Al preguntarles por las metas, sus respuestas suelen ser parciales y se concentran en los elementos del Modelo EIB y en lo que se quiere lograr con los estudiantes, mas no así en las metas de la intervención con respecto a la formación docente.

La adecuada planificación de las visitas de acompañamiento es un elemento crucial para el buen desarrollo del acompañamiento. Dada la diversidad de condiciones geográficas y de infraestructura de los contextos donde se ubican las RER, el trabajo de planificación permite la llegada oportuna de los ASPI a todas las escuelas focalizadas. A partir del trabajo de campo encontramos que **el proceso de planificación se está llevando a cabo de manera adecuada y los ASPI están llegando de manera oportuna a las escuelas.** Aquí encontramos un muy buen balance entre el seguimiento a las pautas de planificación que plantea el protocolo y la discrecionalidad de los ASPI y EL para determinar los pasos a seguir en la atención de cada RER.

Una mirada al proceso de planificación y a los resultados de esta, sin embargo, evidencia la enorme diversidad de condiciones en las que se implementa el trabajo de acompañamiento y lo rígidos que resultan algunos procesos

de gestión —en especial la dotación de una tarifa de viáticos plana— para los acompañantes de todas las RER.

En cuanto al acompañamiento en aula notamos que la intervención de los ASPI en el desarrollo de las sesiones de aula es mínima. Estos, por lo general asumen un rol pasivo y de apoyo los docentes que llevan la sesión⁷⁰. No se ha podido identificar una clara diferencia entre los tipos de interacción que plantea SPI en el protocolo del ASPI EIB (observación participante y sesión compartida), aunque es posible que esto se deba a la metodología del estudio. Ciertamente, el único factor diferenciador en las visitas es el momento de llegada del ASPI a la IIEE: aquellos ASPI que llegan un día antes de la observación tienen tiempo de realizar un trabajo colaborativo con los docentes en la preparación de la sesión de clase del día siguiente; mientras que los que llegan poco antes de iniciarse la sesión no hacen esto.

Durante las visitas de campo notamos que el uso del castellano o lengua originaria por parte de los docentes en las sesiones de clase es heterogéneo. La decisión de usar el castellano o la lengua originaria depende también de los siguientes factores: i) el manejo de la lengua originaria del docente de aula; ii) el manejo de la lengua originaria y del castellano de los estudiantes; y iii) el curso que se dicta.

Para los docentes el acompañamiento es el momento y espacio más importante del proceso de implementación de SPI. Es ahí donde los ASPI puede observar su desempeño en el aula e identificar sus puntos débiles (a mejorar) o fuertes (a profundizar) en su práctica pedagógica. Además, reconocen, en relación al acompañamiento, un excelente clima de trabajo con los ASPI.

Entre los principales logros del acompañamiento encontramos que al momento del trabajo de campo: 1) los docentes tenían interiorizada la importancia de incluir en la gran mayoría de sus sesiones prácticas y saberes

70 Esto puede deberse a que sólo se realizó una observación de acompañamiento por IIEE. Para mayor detalle sobre el rol de los acompañantes pedagógicos en sus visitas de aula, sería preciso una evaluación etnográfica que siga a los ASPI en varias visitas de aula.

locales; 2) los docentes valoran la naturaleza práctica de las recomendaciones que les brindan los ASPI, lo que, según ellos, les permite mejorar su práctica pedagógica; 3) existe una alta valoración de parte de los acompañantes con respecto al trabajo en equipo, pues pueden acompañarse y apoyarse en distintas situaciones (incluso algunas bastante adversas por la naturaleza del territorio); y, 4) gracias al trabajo en conjunto que se hizo desde un inicio y a la buena disposición de los docentes a participar en el acompañamiento este funciona correctamente.

El acompañamiento en aula se complementa con las sesiones de retroalimentación. La evaluación encuentra que hay una cierta heterogeneidad en el desarrollo de estas sesiones que se explica por factores como: el estado de ánimo y en especial el nivel de cansancio de los docentes y de los ASPI al momento de llevarse a cabo la sesión y los temas a tratar durante las mismas.

La duración de las sesiones de reflexión varía mucho, estas pueden durar, en casos extremos, entre 10 y 155 minutos; siendo el promedio de duración entre 60 y 70 minutos, tiempo que guarda relación con la ejecución de una buena sesión, en la que se puede notar una conversación tranquila entre ambos actores, sin síntomas de apuro o aburrimiento y en donde se tocan una variedad de temas que cumplen con lo recomendado en el protocolo del ASPI EIB.

De otro lado, se ha visto que aquellas sesiones de reflexión que se inician inmediatamente después de terminada la jornada escolar, sin dar tiempo al docente de descansar y almorzar, traen como consecuencia que los docentes no pongan la atención necesaria y busquen apurar la sesión. Finalmente, existe una buena recepción por parte del docente hacia los comentarios y opiniones que realizan los ASPI en la sesión de reflexión sobre sus sesiones de clase y sobre su práctica pedagógica. Señalar esto es importante, porque a pesar de que las sesiones pueden a veces ser críticas del trabajo realizado por los docentes, los comentarios suelen ser asumidos como algo necesario para mejorar sus capacidades.

Los docentes reconocen que ha habido una notable mejora en su práctica pedagógica a partir de la llegada de SPI, que va desde el aprendizaje en cuanto a la planificación y desarrollo de las sesiones de clase, hasta el

aprendizaje de estrategias para conseguir el máximo aprendizaje de los estudiantes. Para ellos, el principal reto es integrar a la comunidad en su totalidad a las actividades de la escuela, lo que significa que se tiene que buscar estrategias para que líderes, directivos o sabios se comprometan con los fines del SPI. Los ASPI coinciden en que los logros del acompañamiento se ven en las capacidades generadas en los docentes, pero, sobre todo, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien los GIA son de suma importancia en el proceso de implementación de SPI, los docentes todavía no tienen un claro conocimiento sobre los objetivos del GIA, en algunos casos se confunden con los talleres de actualización, no tanto por el contenido, sino porque los GIA son desarrollados con la misma dinámica que un taller. La implementación de los GIA ha sido heterogénea, de hecho, esta puede variar mucho entre redes y se evidencia a nivel académico - por el contenido y temas que se trata en los GIA - y logístico - por las características geográficas propias de cada red que a veces dificultan el traslado de los docentes. Sin embargo, a pesar de esta heterogeneidad se puede afirmar que los GIA cuentan con una alta valoración por parte de los docentes, quienes ven en estos espacios uno de los pocos que les permite mejorar su práctica pedagógica a partir de la interacción y el intercambio de experiencias con otros colegas.

Para los ASPI los temas a tratar en cada GIA dependen de las capacidades pedagógicas de los docentes y sus principales necesidades, las cuales surgen a partir de la visita diagnóstica, de las observaciones de aula y de las sesiones de retroalimentación. Si bien tienen una percepción positiva de los GIA, ven como un limitante para su implementación las condiciones geográficas propias de cada RER, lo que supone un reto importante para la planificación y organización de estos espacios. Ante esto, cada RER ha puesto en marcha distintas estrategias para que todos los docentes puedan participar en los GIA.

Para los docentes los talleres de actualización son espacios convocados, coordinados y dirigidos por la UGEL y SPI, y tienen como objetivo mejorar su práctica pedagógica a todo nivel. Así, su percepción sobre estos eventos es positiva, ya que son talleres participativos, reflexivos y demostrativos, además

que se trabaja en equipo, algo distinto a anteriores intervenciones. Sin embargo, los docentes demandan que los talleres se realicen antes del inicio del año escolar, ya que así ellos podrán implementar lo aprendido en los talleres en su práctica pedagógica.

Para los ASPI los talleres son espacios que tienen muchos beneficios en cada uno de los docentes. Ya que su realización ha servido para mejorar sus capacidades y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la realización de los talleres implica una gran organización, que va desde la definición de los temas que se verán durante cada día del taller, hasta la logística que involucra su ejecución. Si bien mencionan que respecto a los temas académicos no hay ningún problema, sí resaltan que en la parte logística existe una serie de errores que deben corregirse, que incluyen problemas con los viáticos, la alimentación y el alojamiento de los docentes.

La llegada de los ASPI a las IIEE EIB se dio durante el mes de marzo, en cada una se realizó reuniones con docentes y padres y madres de familia, en el que se les explicó y qué se trabajaría en sus escuelas. Al inicio los padres y madres de familia se mostraron resistentes a los objetivos del soporte, sobre todo en relación a la enseñanza de la lengua originaria.

Para los docentes el trabajo con los padres y madres de familia no ha sido fácil, lograr la aceptación del soporte ha supuesto un trabajo continuo y el despliegue de estrategias que permitan una mayor aceptación al SP en el que; i) recalcar la importancia que los estudiantes dominen dos idiomas y; ii) el involucramiento de los padres en las distintas actividades relacionadas al aprendizaje de los estudiantes, aun así, señalan que la labor, en este campo, aún no concluye. Mirada distinta tienen los ASPI sobre la recepción del soporte en los padres y madres de familia, para ellos el trabajo de aceptación y apropiación de SPI no supuso un gran despliegue de estrategias y herramientas, por el contrario, a decir de ellos, solo se tuvo que dejar en claro los objetivos del SPI en las primeras reuniones.

Dicho esto, el trabajo desplegado en cada una de las redes ha sido distinto entre sí, como distintas formas de introducción e implementación del SPI a los padres y madres de familia, y la utilización de distintas estrategias

para lograr su aceptación y consentimiento vario dependiendo del actor, docentes o ASPI.

Con la comunidad sucede algo similar al de padres y madres de familia, el trabajo ha sido heterogéneo. Se han encontrado comunidades donde hay un compromiso por parte de la comunidad en su conjunto para con el SPI y, de otro lado, en donde la comunidad sabe poco sobre los objetivos y no han entablado algún trabajo en conjunto.

El trabajo con comunidades hecho por el SPI se refiere a un trabajo realizado con padres y madres de familia, líderes y/o sabios de la comunidad como también autoridades locales, pero no con la comunidad como una organización que permita entablar acuerdos que estén en la agenda de la organización comunal. Queda en evidencia que hay una diferencia clara entre la recepción en las comunidades de sierra y selva. Así, mientras en sierra y líderes o dirigentes comunales conocen poco del SPI, en la selva el conocimiento sobre el soporte es generalizado. Esto se puede deber a los siguientes factores: i) nivel de organización comunal; ii) dispersión de las viviendas en la comunidad y; iii) cercanía a zonas urbanas.

En cuanto a la incorporación de saberes propios se ha dado cuenta que los docentes incluyen en sus sesiones de clase saberes locales, en todas las escuelas visitadas la mención a temas propios de la comunidad estuvo presente durante toda la jornada escolar. Sin embargo, tanto docentes como ASPI reconocen que la ejecución de vivenciaci3nes, es el punto que mayor trabajo requiere dentro del proceso de implementaci3n del SPI. Esto, porque para su correcta ejecuci3n no depende de los docentes, sino de los líderes y sabios de la comunidad, los cuales suelen olvidarse de lo acordado o no lo hacen con el compromiso que espera suceda el docente.

Finalmente, **el trabajo que realizan los ASPI con familias y comunidades resulta insuficiente para realmente poner en pr3ctica el modelo EIB.** Las únicas actividades que se realizan son las reuniones de presentaci3n de SPI, y las actividades de vivenciaci3n, ambas planificadas y ejecutadas sin mucha profundidad por la fuerte carga laboral de acompa±amiento que los ASPI deben realizar.

Balance final sobre el proceso de implementación a nivel de RER e IIEE

A lo largo del informe, si bien encontramos una serie de elementos comunes, es evidente también que hay un importante grado de heterogeneidad en el proceso de implementación de SPI en cada una de las regiones y RER visitadas. Esto se explica principalmente por la gran diversidad geográfica y socio-cultural de las redes y escuelas EIB, así como por las diferencias en la situación formativa de los docentes y acompañantes.

Durante el primer año de implementación (2016) las estrategias de trabajo de cada equipo ASPI han ido variando para adaptarse a la particularidad de cada RER y a las necesidades de los docentes acompañados. Esto, que consideramos una fortaleza de los equipos encargados de la implementación, es algo que requiere ser explicitado y abordado de manera más coherente desde el Diseño (en especial desde el Marco Lógico), y desde la Estrategia de Implementación (desde las estrategias de capacitación y monitoreo).

A continuación, mostramos cómo dichas características geográficas, socio-culturales y formativas influyen en la implementación de la intervención.

Influencia de las características geográficas del territorio en el proceso de implementación

Las características geográficas y la infraestructura de los diferentes contextos donde se ubican las RER y las IIEE tienen una clara relación con las estrategias y con el proceso de implementación en las distintas regiones. Zonas más dispersas, con menor infraestructura de transporte plantean retos mayores para la atención y han requerido adaptaciones por parte de los equipos regionales y locales. Un ejemplo de esto es el caso de Loreto, en donde en la RER Korin Nima, ubicada en Contamana, se acordó que las coordinaciones se realicen directamente con el Especialista Local, pasando por alto al Coordinador Regional, ya que este último tiene como centro de operaciones la ciudad de Iquitos, que se encuentra a una distancia considerable de Contamana.

Estas diferencias no solo tienen un impacto en la estrategia de implementación de SPI, sino también en el modo en que los docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad reciben la intervención. Así, por ejemplo, mientras que, en comunidades de selva, en donde las escuelas suelen estar cerca de los hogares, los miembros de la comunidad están enterados sobre SPI y el trabajo realizado con la familia y la comunidad, salvo casos aislados ya superados, no ha presentado mayores dificultades; en la sierra, en cambio, sobre todo en zonas de altura donde la distancia entre hogares y escuela es grande, son pocos los miembros de la comunidad que están enterados de la intervención y es ahí donde se ha presentado también un mayor rechazo inicial a la propuesta. Debe quedar en claro, que para los objetivos de SPI es importante que tanto padres y madres de familia como la comunidad tengan conocimiento y se comprometan con el soporte y con las metas trazadas. De esta forma, el involucramiento de dichos actores es fundamental, ya que están ligados al proceso de aprendizaje de sus hijos y a la posibilidad de que la escuela incorpore saberes propios a través de las vivencias.

En algunas zonas, la dispersión territorial también es un reto para la implementación de las visitas de acompañamiento, realización de GIA y talleres de actualización docente, por la inexistencia de vías de comunicación, por el elevado costo del transporte, o por la alta peligrosidad de algunas localidades, que hace difícil la movilización del equipo ASPI entre IIEE de una misma RER y complica el cumplimiento del número de visitas por mes. Esto sugiere que en el diseño y en la estrategia de implementación es importante no sólo construir redes educativas rurales con un enfoque territorial, sino también generar tipologías de redes con características geográficas y culturales distintas que permitan una atención algo más diferenciada a las escuelas, pues hay zonas que requieren una mayor dedicación de trabajo en las cuales deben haber menos IIEE dentro de una RER, y otras donde movilizarse es más sencillo. Si bien esto es algo que en la práctica ya se está haciendo, porque los ASPI planifican su trabajo tomando en cuenta las características del territorio, convendría transparentar estas variaciones mediante una tipología que permita considerar, por ejemplo, la dotación de viáticos diferenciados

para ASPI de redes con características distintas. El tema de los viáticos es importante, porque en zonas de selva se ha encontrado que los viáticos entregados no son suficientes para cubrir los costos de transporte y alimentación, ya que no existe transporte público y se tiene que contratar transporte particular para cumplir con las visitas planteadas en la planificación. Además, la justificación de los viáticos debería ser más flexible, pues en zonas de sierra y selva, por ejemplo, no existen hoteles y los docentes tienen que dormir en un lugar que les destina la comunidad o el docente encargado de la escuela, lo que dificulta la rendición de cuentas.

Si bien esto podría generar una progresión distinta en la implementación y apropiación de los objetivos del soporte entre cada uno de los tipos de escuelas, permitirá también que el desarrollo y cumplimiento de los objetivos sea el adecuado para cada tipo de RER, dependiendo de sus propias características.

En suma, la atención de SPI a las IIEE EIB debe estar alineada a la gran diversidad geográfica y sociocultural del país. Esto es algo que la intervención ha hecho. Sin embargo, es preciso explicitar estas adaptaciones para generar aprendizajes colectivos sobre la atención a zonas rurales altamente dispersas.

Durante el proceso de implementación de SPI se ha encontrado regiones en donde la implementación fue más retadora que en otras, por lo que, creemos, deberían establecerse mecanismos que posibiliten medir los avances en la implementación en cada una de las RER de manera independiente y que sincere el estado actual de las escuelas respecto a los objetivos planteados por SPI que a un año de su implementación ya deberían estar cumplidos. Sincerar este aspecto permitiría tomar medidas y establecer estrategias de apoyo diferenciado, al corto y mediano plazo, dependiendo de la situación actual de la implementación en cada una de las RER o regiones con el fin de que las metas de SPI puedan lograrse en cada una de las escuelas focalizadas.

Si bien parte del trabajo del equipo ASPI en la primera visita a la escuela es diagnosticar y caracterizar al docente, estudiantes y comunidad para determinar el punto de partida del acompañamiento, creemos que esto no es del

todo suficiente, ya que el diagnóstico y la caracterización no toman en cuenta factores socioculturales ni geográficos, ni tampoco las características particulares de cada comunidad. De esto modo, se tiene que buscar una real caracterización tomando no solo en cuenta el nivel académico y de la práctica pedagógica del docente, sino también los factores antes mencionados, sobre todo en zonas rurales donde este tipo de componentes son importantes. Así, con mecanismos y estrategias diferenciadas de implementación de SPI se puede poner pautas que ayuden efectivamente a realizar un trabajo entre regiones o RER que consigan objetivos que se ajusten a las necesidades de cada espacio intervenido.

Influencia de las características socio-culturales de las comunidades intervenidas sobre el proceso de implementación

A partir del análisis de la información de campo encontramos también que los avances en el proceso de implementación están relacionados con distintos factores propios de las comunidades intervenidas como: i) el nivel de cohesión de la comunidad; ii) los modos de organización comunitaria; iii) las características culturales; y iv) el grado de interacción con zonas urbanas.

Sobre el primer factor, se debe de decir que todas las comunidades visitadas no tienen el mismo nivel de adhesión entre sus miembros. Así, se ha encontrado comunidades campesinas en donde la organización comunal juega un rol importante en el quehacer cotidiano de la comunidad (ej. RER Contanhua en Ucayali), como también comunidades en donde la organización no es tan importante para sus miembros (ej. RER Puririsun, Apurímac). La explicación a esto puede ir desde el poco peso de la directiva comunal hasta la dispersión territorial que existe en la propia comunidad. Es así que no todas las comunidades pueden tomarse como entidades cohesionadas que guardan las mismas características a nivel organizativo. De hecho, cada una de ellas es diferente a la otra y por lo tanto cada una asumirá de forma distinta cualquier tipo de intervención.

En cuanto a los modos de organización estos pueden diferenciarse en dos: las comunidades campesinas e indígenas. Las comunidades se organizan

a través de una directiva comunal que tiene bajo su responsabilidad velar por el desarrollo de la comunidad, a su vez la directiva es también una instancia de representación de la comunidad, que es finalmente en donde radica su importancia. Así, si es que algún proyecto quiere ocupar un lugar en la agenda de la comunidad tiene que acudir en primera instancia a la directiva comunal y, luego, a la asamblea. La diferencia entre las formas de organización campesina e indígena radica en que en las primeras la directiva puede ser asumida por cualquier comunero que se presenta en elecciones internas; mientras que en las segundas los sabios y líderes suelen asumir un rol protagónico en la directiva, muchas veces siendo jefes o subjefes. En ese sentido, si bien SPI menciona que realiza un trabajo con la comunidad, este trabajo no suele darse con todos los miembros de la comunidad, ya que lo que realmente sucede en el proceso de implementación es que se trabaja con conocedores o sabios locales que ayuden a los estudiantes a adquirir conocimientos sobre su comunidad. Esto puede explicar por qué en comunidades andinas el involucramiento de la comunidad, como organización, es menor al observado en las comunidades de selva.

Sobre el tercer factor, como se ha mostrado en la primera parte de este documento, la implementación de SPI se da en 18 regiones del país y en 206 redes educativas rurales, las cuales albergan distintas culturas y grupos étnicos. Esta heterogeneidad se vio claramente en los espacios en donde se llegó durante el trabajo de campo. Así, por ejemplo, los casos más claros se vieron en la selva, en donde se interactuó con cuatro grupos étnicos: awajun, shipibos, askánincas y yines, quienes guardan diferencias culturales que van desde su cosmovisión, sus formas de sentir y pensar hasta sus medios de producción.

El grado de interacción con la zona urbana es también un factor a considerar, ya que las comunidades que se encuentran cerca de las ciudades o centros de distrito pueden mostrarse más resistentes, debido a factores históricos relacionados a lo que implica buscar el desarrollo personal, en aceptar o no la implementación de SPI. Así, por ejemplo, en Ancash muchos padres de familia enterados de que parte de los objetivos de SPI era enseñar a los estudiantes el quechua, amenazaron con enviar a sus hijos a otro colegio

ubicado en el centro del distrito, en donde no enseñaran quechua. Si bien esto no quiere decir que exista una relación vinculante entre cercanía y lejanía de la zona urbana con la aceptación o no del soporte, sí da indicios de que las dinámicas al interior de una comunidad cercana a la zona urbana son distintas a la de una comunidad rural alejada. Sobre esto hay que notar también que en lugares en donde las actividades económicas están ancladas al territorio propio de la comunidad, la movilización hacia zonas urbanas es menor que en aquellos en donde se necesita un constante traslado a las ciudades. Este punto es importante porque permite dar cuenta de la capacidad de convocatoria y de SPI. Así, mientras en un lugar en donde no existe mucha movilidad a la ciudad puede encontrarse con facilidad a los padres y madres de familia, e incluso a los propios docentes, en lugares con mayor movilidad se hace difícil poder concentrar a todos los actores, lo que puede afectar el proceso de implementación.

En suma, creemos que en futuras intervenciones los factores señalados deben ser considerados al momento de planificar la intervención la intervención. De este modo, creemos necesario establecer una tipología de redes en la que se considere los retos geográficos propios de cada espacio que permita realizar un trabajo algo más diferenciado en cada una de las RER (Balarin 2017)⁷¹.

Influencia de las diferencias en el proceso formativo de los docentes y ASPI en el proceso de implementación

Finalmente, algo que claramente afecta el proceso de implementación son las diferencias en la situación de los docentes con respecto a su proceso formativo. Queda claro, desde la lectura del protocolo y las entrevistas realizadas, que durante el proceso de implementación de SPI hay una preocupación constante por actores de distinto nivel en evidenciar y constatar las diferencias que tienen los docentes respecto a su conocimiento y experiencia para

71 En prensa

llevar a cabo una buena práctica pedagógica. Una muestra de esto es la caracterización inicial de las IIEE en cada una de las RER que hacen los ASPI al llegar por primera vez a las comunidades, y que sirve para conocer el real estado de los beneficiarios de la intervención y a partir de ahí trabajar con sus principales necesidades.

Según los especialistas locales y ASPI, hacer una caracterización y evidenciar las diferencias es de mucha ayuda para ellos, pues con esto pueden elaborar estrategias claras para trabajar en cada una de las escuelas y, sobre todo, para trabajar de manera personalizada con cada uno de los docentes a su cargo e identificar temas a trabajar en los GIA y Talleres de Actualización.

Si bien esto es positivo, y los ASPI cuentan con una matriz de competencias a desarrollar, consideramos que aún falta definir con mayor claridad cuáles son las metas concretas y etapas en el desarrollo de las mismas, que guíen el avance en el proceso formativo de cada docente. Es decir, más allá de buscar mejorar su práctica pedagógica en el corto plazo, sería necesario definir metas formativas para el mediano y largo plazo. En ese sentido, consideramos importante vincular más claramente las metas definidas para la intervención con el horizonte formativo de los docentes, para lo cual sería importante tomar en cuenta los avances de la DIFODS a este respecto. Si esto se hiciera se podría mejorar la caracterización de los docentes tomando en cuenta su posición en el horizonte formativo para definir momentos y estrategias de trabajo más claramente diferenciadas y articuladas a los niveles de avance en dicho horizonte.

Algo a tomar en cuenta también es que no todos los docentes avanzarán a la misma velocidad. Mientras que algunos seguramente avanzarán al ritmo deseado, a otros les tomará más tiempo lograr los objetivos; y el ingreso de docentes nuevos a las escuelas EIB implicará que mientras que algunos docentes habrán consolidado sus capacidades, otros estarán en un nivel inicial de formación en servicio. Es por ello que sería recomendable que, en intervalos razonables (quizás cada fin de año), se revise la caracterización para analizar los niveles de avance y se pueda mejorar las estrategias de atención.

En relación con esto último, sería importante también que SPI explicite ante los docentes cuáles son las metas de la intervención en el corto, mediano y largo plazo, y que, por ejemplo, los niveles de avance en el logro de dichas metas se vinculen con algún tipo de reconocimiento de los logros alcanzados por los docentes.

Por último, retomando un punto discutido antes, consideramos que uno de los principales retos para el avance en el proceso formativo es la alta rotación docente en las escuelas EIB. Esto es algo a tomar en cuenta al momento de evaluar el impacto de la intervención en relación al resultado final de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como en el logro del objetivo intermedio de mejorar la capacidad de los docentes. Si bien en las entrevistas de nivel central se ha señalado que la alta rotación docente es una realidad con la que las intervenciones, en especial las focalizadas en escuelas rurales, tienen que lidiar, es claro que esto plantea una ineficiencia en el uso de recursos económicos y humanos que en el largo plazo tendrá un costo importante para la mejora educativa.

Algo tan importante para el logro de los objetivos como la permanencia docente es la permanencia de los equipos ASPI. Como se ha visto a lo largo de este informe, los ASPI son importantes para la implementación, ya que son ellos los que realizan el trabajo de campo y en quienes recae la responsabilidad de llevar a cabo el trabajo con los docentes. A un año de iniciada la implementación los acompañantes también han mejorado sus capacidades, han entablado relaciones de confianza con los docentes, con sus compañeros del equipo y conocen el trabajo que se debe de realizar. En este sentido debemos considerar que los ASPI, del mismo modo que los docentes, se encuentran también en un proceso formativo en el que algunos están bastante avanzados, mientras que otros recién empiezan a desarrollar capacidades. El trabajo en equipo y el rol de los Especialistas locales ha sido clave para el avance en el desarrollo de capacidades de acompañamiento EIB, pero es necesario también empezar a considerar estrategias para que estos actores se mantengan en la intervención o en el sistema para asegurar el avance hacia las metas planteadas.

Una pregunta importante que surge a este respecto es si el acompañamiento es o debe ser solo una estrategia de formación docente en servicio – que en tanto tal podría tener un horizonte de término (por ejemplo, en la medida en que la formación inicial de docentes mejore) – o si se trata también de una función que el sistema educativo debería cumplir de modo regular (aunque quizás con menor intensidad). La literatura sugiere que la función de acompañamiento pedagógico por parte de las instancias intermedias de gestión (en este caso las DRE y UGEL), debería ser una función regular que no puede ser suplantada por modelos de asistencia técnica esporádicos (Anderson & Kumari 2009; Anderson & Mundy 2014). Así, convendría pensar también de qué modo esta y otras intervenciones fuertemente centradas en el acompañamiento pedagógico pueden estar contribuyendo al desarrollo de esas capacidades sistémicas y qué acciones serían necesarias para asegurar que dichas capacidades permanezcan en el sistema (por ejemplo, la línea de formación y de carrera para acompañantes pedagógicos).

Como veremos a continuación, las ideas surgidas de estos puntos se traducen en recomendaciones para todas las dimensiones de la intervención: diseño, estrategia y proceso de implementación.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SOPORTE PEDAGÓGICO INTERCULTURAL

El balance general de la evaluación nos deja con una mirada bastante positiva de los avances en el proceso de implementación de Soporte Pedagógico Intercultural. Si bien no se cuenta con un monitoreo de los avances en el logro de metas físicas es claro que el acompañamiento ASPI está llegando a las escuelas focalizadas y que la intervención está poniendo en marcha los cambios deseados. A partir de las observaciones y entrevistas con docentes, familias y líderes comunitarios encontramos un avance importante en cuanto a la recepción y apropiación de la propuesta de trabajo de la intervención, tanto en lo que se refiere al acompañamiento mismo, como en la incorporación del Modelo EIB.

La llegada y funcionamiento del acompañamiento ASPI en escuelas nunca antes intervenidas es algo notable en tanto plantea un acercamiento del Estado a las poblaciones vulnerables atendidas por la EIB. Cabe resaltar el alto grado de compromiso de los equipos encargados del proceso de implementación, tanto del equipo central ubicado en el MINEDU (que incluye a los Especialistas Nacionales, Coordinadores macro-regionales y Coordinadores Regionales), como de los Especialistas Locales y equipos ASPI, quienes han logrado sobrellevar las dificultades de los distintos territorios donde se desarrolla la intervención para asegurar la llegada oportuna del acompañamiento pedagógico, incluso a pesar de las limitaciones y frecuentes demoras en la dotación de los viáticos necesarios. Asimismo, hay que notar la coherencia con la que estos actores están implementando las acciones planteadas en la propuesta, contribuyendo no solo al fortalecimiento de capacidades de los docentes EIB, de los mismos acompañantes de SPI, y a la implementación del Modelo EIB en las escuelas focalizadas.

Como veremos en las siguientes páginas, no obstante, estos aspectos positivos de la intervención, la evaluación encuentra una serie de aspectos a mejorar o afinar, tanto en el diseño, en la estrategia y en el proceso de implementación. Algunos de estos aspectos son propios de un primer año de intervención, pero es necesario generar aprendizajes a partir de la experiencia adquirida.

Si pudiéramos resumir el argumento principal surgido de la evaluación este sería que, más allá de los ajustes requeridos, el proceso de implementación está funcionando bastante bien. Sin embargo, encontramos problemas en el diseño de la intervención que no pasan por errores de concepción, sino que tienen que ver con el abandono (por diversos factores internos y externos a la DEIB) del enfoque integral, y en especial del enfoque de gestión de redes, que se consideró en el diseño original de la intervención. Al optarse por una intervención acotada al trabajo de acompañamiento, la DEIB ha intentado suplir algunas carencias mediante una estrategia de implementación en la que han sumado actores y líneas de coordinación, que no forman parte de la intervención misma y que generan procesos de coordinación y transmisión de ideas algo confusos. A esto contribuye también la falta de una estrategia de monitoreo interna a la intervención que se enfoque no solo en el logro de metas físicas sino también en la calidad de los procesos y en el avance hacia metas formativas claras.

La evaluación sugiere que la falta de un enfoque de gestión de redes - y de los elementos que la implementación de este enfoque requiere (personal, infraestructura, dotación de TICs, etc.) - puede plantear limitaciones importantes a la sostenibilidad de los cambios logrados por la intervención. A esto contribuyen también las altas tasas de rotación docente en las escuelas EIB, así como la falta de una estrategia adecuada de desarrollo de capacidades de gestión en las instancias regionales y locales para incorporar la gestión e implementación de las actividades de acompañamiento pedagógico a las escuelas de sus jurisdicciones. Si bien estos últimos puntos escapan al control de los gestores de la intervención, son factores clave que el MINEDU debe revisar para asegurar el éxito y sostenibilidad de esta y otras intervenciones priorizadas.

Por último, la evaluación plantea la necesidad de mejorar el marco lógico de la intervención, para incorporar más claramente resultados intermedios y de corto plazo que se articulen con los avances en el proceso formativo de docentes y acompañantes; así como avanzar en el desarrollo de tipologías de redes educativas que permitan ajustar mejor la intervención a las necesidades diversas de las escuelas que conforman dichas redes.

A continuación, revisamos los principales hallazgos de cada componente de la intervención - diseño, estrategia y proceso de implementación - y planteamos recomendaciones relevantes para cada caso.

Principales hallazgos y recomendaciones respecto al diseño de la intervención

La intervención de Soporte Pedagógico Intercultural surge inicialmente como componente una intervención integral en escuelas EIB que se suma a una serie de importantes avances en la definición de las políticas educativas e instrumentos de gestión para la atención a las escuelas interculturales y bilingües, entre los que se cuentan la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la definición del Modelo de Servicio para la EIB. La contribución de estas políticas e instrumentos de gestión concretan un largo proceso de maduración en la definición de la educación intercultural y bilingüe, con varias idas y venidas. Durante este tiempo las reflexiones y propuestas en torno a los modelos de atención y gestión de la EIB incluyen una serie de elementos en común, en especial el **énfasis en incorporar un enfoque territorial [gestión en red] y la importancia del uso de las TICs como estrategias para hacer frente a la dispersión geográfica de las escuelas de zonas rurales.**

Así, el diseño original de la intervención (2012) incluía cuatro componentes: el soporte pedagógico intercultural [fortalecimiento de capacidades a docentes], infraestructura, conectividad – ODA-, y gestión descentralizada. Además, la incorporación del enfoque territorial se manifestaba en dos

ámbitos de la intervención: la focalización y la gestión de la intervención en red. La primera, supone que la conformación de las redes educativas rurales incorpore criterios territoriales como de cercanía física, medios y vías de comunicación que facilite la interacción entre IIEE, además que compartan características socio-culturales que permitan su identificación, comunicación y articulación como una red, entre otras (MINEDU 2016d).

La segunda plantea que la gestión de la intervención en red implica reconocer las limitaciones estructurales del territorio a ser intervenido, y establecer acciones concretas que permitan hacer frente a estas condiciones (infraestructura, conectividad – ODA TIC-, y gestión descentralizada), y así articular las IIEE, a las comunidades, a las familias y a las organizaciones de la sociedad civil y gubernamental presenten en el territorio.

Asimismo, desde el diseño original se contempla que el acompañamiento se realice en equipo y que cada acompañante esté especializado en un área curricular específica. La idea del acompañamiento en equipo con acompañantes especializados en distintas materias es un elemento original de la intervención que no tiene antecedentes locales o internacionales. La decisión responde a las necesidades de los docentes en zonas rurales y de II.EE EIB, cuya histórica condición de aislamiento y abandono por parte del sistema educativo ha contribuido a que sus niveles de manejo de los contenidos y de la didáctica de las áreas curriculares, además de su dominio de estrategias pedagógicas adecuadas sea particularmente limitado. Contar con acompañantes especializados por materias constituye, entonces, una estrategia para fortalecer el manejo de los contenidos y de la didáctica de las principales áreas curriculares desde un enfoque intercultural. Esto, además, como el equipo investigador ha notado durante el recojo de información, también forma parte de la estrategia de implementación de acompañamiento en escuelas ubicadas en territorios retadores.

La implementación de ese primer diseño mediante Proyectos de Inversión Pública (PIPs) resultó ineficiente y problemática, en especial para los componentes de infraestructura y conectividad, así como por las dificultades para la aprobación de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de

las RER antes mencionados. En este contexto, la DEIB decide seguir adelante con la implementación del programa en 7 redes el año 2013 y 73 redes los años 2014 y 2015, pero dejando de lado la integralidad de la intervención, que pasó a centrarse solo en el fortalecimiento de capacidades de los docentes. Este cambio implicó, a su vez, un debilitamiento del enfoque territorial de gestión de la intervención en red que se apoyaba fuertemente en la existencia de los centros de recursos para el aprendizaje, así como en las posibilidades de la conectividad y en la figura de los directores o coordinadores de red.

Posteriormente, en el 2016 SPI ingresa al PELA con un diseño acotado (no integral) que se enfoca solo en el fortalecimiento de capacidades de los docentes de EIB mediante una propuesta de acompañamiento en equipo (ASPI). Además, el ingreso de SPI al PELA implica una importante ampliación de la cobertura del programa y, como veremos, ha permitido también afinar una serie de procesos importantes como la generación de instrumentos de gestión como el Marco Lógico.

Resulta relevante notar que un breve análisis del Marco Lógico, identifica una serie de problemas con el establecimiento de la *finalidad* y el propósito de SPI. Además, no se han desarrollado resultados intermedios y hay un fuerte sesgo hacia el cumplimiento de metas físicas.

Por otro lado, el ingreso al PELA también ha tenido como consecuencia la pérdida del enfoque territorial en la construcción de redes educativas rurales. **De este modo, el enfoque territorial que caracterizaba el modelo de Servicio EIB se ha perdido.** Así, los criterios de focalización propuestos en el marco del PELA han llevado a que no se focalicen algunas escuelas (en especial de zonas andinas) que, desde los criterios de la DEIB, deberían formar parte de las redes focalizadas pues comparten características geográficas y socio-culturales. Esto ha dado lugar a reclamos por parte de actores de nivel regional, quienes no han sido consultados al momento de la focalización.

El proceso de focalización ha dado lugar también a retos importantes en tanto que la cobertura de la intervención se ha ampliado considerablemente en zonas amazónicas que no habían sido intervenidas en el pasado. Fuera de los retos logísticos que plantea la atención a escuelas rurales dispersas de

zonas amazónicas, la ampliación del programa a estas zonas enfrenta un gran reto por la falta de recursos humanos (en especial docentes y acompañantes) con el perfil adecuado.

La DEIB ha detectado, además, que en algunas zonas, el paso de docentes con capacidades mínimas a puestos de ASPI podría estar contribuyendo a la generación de un déficit de docentes en las escuelas focalizadas, lo cual socava los objetivos de la intervención. Esto, sumado a la alta rotación de docentes en estas zonas, puede dificultar el logro de los objetivos de mejora y es algo que la intervención debe tomar en cuenta en el mediano y largo plazo.

Recomendaciones con respecto al diseño de la intervención:

- Generar un diálogo al interior del MINEDU con respecto a la conveniencia de recuperar el enfoque integral y territorial de la intervención de SPI. Es decir, los cuatro componentes presentes en el diseño original: Soporte Pedagógico [fortalecimiento de capacidades a docentes], infraestructura, conectividad – ODA-, y gestión descentralizada.
- Recuperar el enfoque territorial de construcción de redes, lo que implica generar una discusión al interior del MINEDU con respecto a la posibilidad real de aprobar los “Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de RER” (posiblemente con algunas revisiones). Para ello, recomendamos que la unidad de focalización sea la red educativa rural. Esto resulta clave para asegurar la sostenibilidad de los cambios generados por la intervención.
- Mejorar la definición del fin y el propósito de la intervención en el marco lógico e incluir resultados inmediatos e intermedios que permitan medir el avance hacia el logro de dichos resultados más allá del logro de metas físicas. Algunos ejemplos de lo que podrían ser resultados intermedios son: ‘Mejoras en las prácticas pedagógicas de los docentes EIB’ y/o ‘Escuelas o docentes implementan el modelo de servicio EIB’, y uno de resultado inmediato sería: ‘Docentes implementan mejores prácticas de planificación y programación curricular’ o ‘Docentes planifican sus sesiones de manera adecuada incorporando elementos pertinentes al modelo de servicio EIB’.

- Incluir indicadores de calidad de procesos en el marco lógico, con el fin de evitar el énfasis en el cumplimiento de metas físicas e incorporar más explícitamente indicadores que midan los avances en las metas formativas de docentes y acompañantes. Algunos ejemplos de indicadores son: ‘Porcentaje de docentes que implementan prácticas adecuadas de planificación y programación curricular según lo registrado en las rúbricas de observación’; ‘porcentaje de escuelas que cumplen con los hitos no negociables del modelo de servicio EIB’.

Principales hallazgos y recomendaciones respecto a la estrategia de implementación de SPI

El ingreso al PELA ha implicado para el equipo gestor de la intervención en la DEIB, el paso de una lógica de gestión relativamente flexible y discrecional a una lógica de gestión por resultados que plantea exigencias fuertes en la definición de roles, procesos y protocolos. Si bien esto es una oportunidad para consolidar e institucionalizar las propuestas de cambio planteadas por la intervención, los retos surgidos en el proceso no han sido menores.

La identificación y análisis de roles de los actores involucrados en la gestión de la intervención muestra la presencia de una gran cantidad de actores cumpliendo tareas de coordinación, en especial a nivel regional. Los roles y la cadena de coordinación entre estos actores no es del todo clara, y encontramos múltiples líneas de comunicación entre los diferentes actores responsables de la coordinación de la intervención y los responsables finales de la implementación (ASPI). Esto genera dificultad en la cadena de comunicación y transmisión de ideas (ej. Especialistas locales que reciben orientaciones de Especialistas Nacionales o Coordinadores Regionales, así como de los Coordinadores Macro-regionales). Esto responde en parte a la voluntad de la DEIB de suplir las carencias en el diseño acotado de SPI mediante el involucramiento de actores no directamente vinculados a la intervención. Pero es claro que el problema surge también de los retos que ha implicado

para el equipo gestor el paso de una lógica más bien discrecional - por más coherente que esta haya sido - a una lógica de gestión de procesos.

Por otro lado, la incorporación de los Coordinadores Regionales Pedagógicos o Mixtos de la DEIB responde a la cantidad insuficiente de Especialistas Locales contratados frente al número de ASPI. Esto tiene como consecuencia que los EL tengan una fuerte carga laboral, ello sumado a su situación contractual precaria (trabajan con contratos de servicio) y no cuentan con seguro de salud.

Asimismo, la falta de protocolos y roles claramente definidos, así como de espacios de capacitación para algunos de estos actores (Coordinadores Regionales, Gestores PELA y Especialistas locales) contribuye a la confusión y, con frecuencia, genera duplicidad de esfuerzos. Pues, los únicos actores de SPI que cuenta con protocolos aprobados y talleres de capacitación son los ASPI. Pues, si bien en la práctica los Especialistas Locales reciben capacitaciones a través de “reuniones de coordinación”, debe explicitarse que estos son espacios de formación.

La saturación de actores a nivel regional, a los que este año se han sumado los monitores de EIB, gestores regionales y locales del PELA, y responsables de la calidad de la información regional y local; parece contribuir además al desempoderamiento de actores de las DRE y UGEL, quienes no se sienten directamente responsables por el funcionamiento de la intervención - algo que puede afectar la sostenibilidad de los cambios logrados por la intervención.

Por otro lado, los procesos de capacitación y transmisión de ideas se están llevando a cabo de manera adecuada, aunque existen dificultades importantes como la ausencia de recursos humanos para llenar el puesto de los ASPI, el modelo de acompañamiento y el modelo de servicio EIB es reciente y por tanto, desconocido para la mayoría de acompañantes dado que no existe formación de acompañantes en EIB. Estas limitaciones están siendo sobrellevadas por la intervención a través del acompañamiento en equipo por materias diferenciadas y las semanas de gabinete.

Finalmente, por lo menos durante este momento inicial de implementación es indispensable, incorporar explícitamente una mirada al horizonte

formativo de los docentes, de modo que este horizonte guíe el contenido del acompañamiento en aula, GIA y talleres de actualización y se pueda avanzar hacia el logro de los objetivos planteados.

El Equipo Gestor de la intervención no cuenta con una estrategia sistemática de monitoreo que permita hacer seguimiento al cumplimiento de metas físicas ni a la calidad de los procesos. En su reemplazo se ha generado una estructura horizontal de comunicación bastante fluida entre actores encargados de la implementación de SPI que permite dar solución rápida a problemas tales como la renuncia de un ASPI, el incumplimiento de visitas en aula o la realización de los GIA y talleres. Sin embargo, la horizontalidad en la comunicación entre actores no se da de manera estructurada ni se han generados protocolos o mecanismos institucionales que permitan que la información “suba” de manera ordenada o que se puedan realizar ajustes transversales a la intervención. En ese sentido, es indispensable que la DEIB genere su propia estrategia de monitoreo sistemático de cumplimiento de metas, poniendo especial énfasis en el monitoreo de la calidad de los procesos y de los avances en el proceso formativo de docentes y ASPI.

Recomendaciones respecto a la estrategia de implementación de SPI:

- Reconsiderar la estrategia de actores encargados de la coordinación de la intervención para aclarar roles y lograr mayor claridad en la comunicación y mayor eficiencia en la gestión de la intervención. Se recomienda que se establezcan cadenas escalonadas de transmisión de información del nivel local hasta el nivel central y, viceversa. Esto implica, entre otras cosas, definir con mayor claridad la cadena de coordinación y comunicación entre actores.
- Generar protocolos y lineamientos que permitan la comunicación ordenada entre actores vinculados con la gestión de la intervención, en especial para actores como los Coordinadores Regionales de la DEIB y Especialistas locales.
- Mejorar la situación laboral de los Especialistas Locales, aumentando el número de E.L contratados, y mejorando su situación contractual

(contrato CAS y seguro de salud). Además, se recomienda que las actividades desarrolladas para su formación sean explicitadas como talleres de capacitación y no “reuniones de coordinación”

- Establecer espacios y momentos en los que se transmitirá esa información para no ocupar tiempos fuera del espacio de trabajo y porque muchas de las zonas son remotas y conectividad, por lo que esas reuniones deben ser planificadas con anticipación.
- Considerar la posibilidad de establecer un tercer taller a finales de año, durante esta primera etapa de implementación que sirva como espacio de reflexión conjunta, alineación de ideas e incorporación de buenas prácticas entre equipos ASPI, especialistas locales y coordinadores regionales [pedagógicos y/o mixtos].
- Generar una estrategia de monitoreo propia de la DEIB que se articule con el marco lógico y que complemente el seguimiento del logro de metas físicas y de desempeño docente del SIGMA 2.0 con un seguimiento a la calidad de procesos y desarrollo de los avances en el logro de las metas formativas de docentes y acompañantes pedagógicos.

Principales hallazgos y recomendaciones respecto al proceso de implementación a nivel regional y local

La implementación de Soporte Pedagógico Intercultural en las regiones, en el marco del proceso de descentralización ha estado marcada por las diferencias en los contextos regionales en cuanto a capacidades de gestión y características geográficas, sociales y culturales. Estos factores se suman generando en algunos casos procesos de implementación altamente retadores en algunas regiones, mientras que en otras los avances son más fluidos.

El ingreso de SPI al PELA en el 2016, supuso la transferencia presupuestal y de responsabilidades a las unidades ejecutoras (DRE/UGEL) de las regiones con Instituciones Educativas EIB focalizadas. Si bien esta transferencia debió darse a inicio del año para iniciar los procesos de contratación, visitas de acompañamiento en aula y demás actividades de la intervención, en la práctica

el presupuesto se transfirió de manera tardía e incluso desigual entre unidades ejecutoras pertenecientes a una misma región, esto debido a problemas administrativos a nivel central (UPP). Esta demora tuvo consecuencias diversas en los gobiernos regionales y locales encargados de ejecutar el presupuesto. En algunos casos, las demoras generaron retrasos importantes que afectarían el cumplimiento de metas físicas anuales y promovieron fuertes conflictos entre el equipo de SPI y las DRE/UGEL.

A lo largo del trabajo de campo se ha podido identificar dos cadenas de trabajo en el proceso de implementación de SPI: la cadena pedagógica y la cadena administrativa. En cuanto a la cadena pedagógica, el personal de SPI mantiene un clima laboral bastante positivo en el que se promueve relaciones horizontales que generan lazos de confianza y comunicación que favorecen al proceso de implementación. Sin embargo, la fluidez en la comunicación entre los equipos de SPI no ha estado acompañada del desarrollo de procesos claros y canales escalonados de comunicación, lo cual genera desorden y con frecuencia contribuye a sobrecargar a los actores de los niveles más bajos de la cadena de implementación. Esto es particularmente problemático, puesto que, al momento de la evaluación, no se había implementado aún el sistema SIGMA 2.0 para el monitoreo del cumplimiento de metas físicas, y el equipo gestor no contaba tampoco con una estrategia propia de monitoreo de metas físicas, de calidad de procesos o del avance hacia el logro de metas formativas de docentes y ASPI.

Por otro lado, la cadena administrativa está conformada por el equipo de gestión pedagógica de la unidad ejecutora, los gestores regionales/locales del PELA, el área de contabilidad, y las cabezas de la intervención, que en ciertos casos son los coordinadores regionales y en otros los especialistas locales. Entre estos actores, los mecanismos de coordinación son más formales, y en general han supuesto vínculos que si bien son frecuentes por necesidad, son poco fluidos y a veces resultan problemáticos. Esto se explica porque la ejecución y monitoreo de SPI ha generado una división del trabajo en el que los gobiernos regionales y locales han asumido un rol netamente administrativo, mientras que el equipo de SPI concentra la gestión de la intervención.

Esta división del trabajo contribuye a su vez a que haya variaciones en los grados de apropiación de la intervención por parte de las DRE/UGEL - algo que se asocia también con su capacidad de gestión y voluntad de apoyo.

En algunas DRE y UGEL, no han logrado apropiarse de la intervención por sentirse ajenos al proceso de toma de decisiones. En ese sentido, resulta relevante recalcar que en el diseño original de SPI (2012), se planteaba precisamente un trabajo de fortalecimiento de la gestión regional y local en materia de la EIB que buscaba fortalecer a estas instancias para que, en el tiempo, pudieran asumir la gestión pedagógica de la EIB. Así, se reconocía desde el diseño, la importancia de establecer estrategias que permitan la sostenibilidad de la intervención desde un inicio.

Recomendaciones respecto al proceso de implementación de SPI a nivel regional y local:

- Continuar mejorando los procesos que permitan asegurar la transferencia presupuestal oportuna a las unidades ejecutoras.
- Iniciar los procesos de contratación antes de la convocatoria para docentes de aula, con el fin de evitar que docentes abandonen sus aulas por ocupar plazas de acompañantes.
- El equipo de la DEIB y de SPI a nivel regional debe incluir a los equipos de las DRE y UGEL en el proceso de toma de decisiones - incluyendo la focalización - para asegurar el compromiso de las regiones con la intervención de SPI. En ese sentido, de regresar a un diseño integral convendría retomar el componente de gestión regional y local que fue pensado para promover una mejor apropiación por parte de las instancias regionales y locales.
- Generar espacios de capacitación sobre la naturaleza de la intervención de SPI y los retos del territorio para los Gestores Regionales y Locales PELA, y a las contrapartes de SPI en las unidades ejecutoras tanto en el área de gestión pedagógica como en el de presupuesto.
- Evitar que las “semanas de gabinete” cumplan una función netamente administrativa y asegurar que funcionen como un espacio de diálogo y

planificación del equipo ASPI, así como para monitorear el avance de cada docente y asegurar el cumplimiento de los compromisos establecidos en las visitas de acompañamiento en aula.

Principales hallazgos y recomendaciones respecto al proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE

El ingreso de SPI a las instituciones educativas a poco tiempo de comenzado el año escolar 2016 causó cierta incertidumbre y reticencia inicial entre los docentes, quienes no habían sido informados previamente sobre la llegada de la intervención. Esto contribuyó a que se generen dudas con respecto a las intenciones del acompañamiento, en especial la idea de que este buscaba evaluarlos. Esta incertidumbre inicial se fue aclarando a medida que los ASPI trabajaron con los docentes y entablaron relaciones más cercanas con ellos. Así, para cuando se realizó el trabajo de campo la percepción sobre la intervención y sobre el trabajo de los ASPI por parte de los docentes era buena y positiva.

No obstante, notamos que todavía son muy pocos los docentes que tienen un real conocimiento sobre los objetivos de la intervención. Al preguntarles por las metas, sus respuestas suelen ser parciales y se concentran en los elementos del Modelo EIB y en lo que se quiere lograr con los estudiantes, mas no así en las metas de la intervención con respecto a la formación docente.

La adecuada planificación de las visitas de acompañamiento es un elemento crucial para el buen desarrollo del acompañamiento. Dada la diversidad de condiciones geográficas y de infraestructura de los contextos donde se ubican las RER, el trabajo de planificación permite la llegada oportuna de los ASPI a todas las escuelas focalizadas. A partir del trabajo de campo encontramos que el proceso de planificación se está llevando a cabo de manera adecuada y los ASPI están llegando de manera oportuna a las escuelas. Aquí encontramos un muy buen balance entre el seguimiento a las pautas de

planificación que plantea el protocolo y la discrecionalidad de los ASPI y EL para determinar los pasos a seguir en la atención de cada RER.

Una mirada al proceso de planificación y a los resultados de esta, sin embargo, evidencia la enorme diversidad de condiciones en las que se implementa el trabajo de acompañamiento y lo rígidos que resultan algunos procesos de gestión —en especial la dotación de una tarifa de viáticos plana— para los acompañantes de todas las RER.

En cuanto al acompañamiento en aula notamos que la intervención de los ASPI en el desarrollo de la sesiones de aula es mínima. Estos, por lo general asumen un rol pasivo y de apoyo los docentes que llevan la sesión⁷². No se ha podido identificar una clara diferencia entre los tipos de interacción que plantea SPI en el protocolo del ASPI EIB (observación participante y sesión compartida), aunque es posible que esto se deba a la metodología del estudio. Ciertamente, el único factor diferenciador en las visitas es el momento de llegada del ASPI a la IIEE: aquellos ASPI que llegan un día antes de la observación tienen tiempo de realizar un trabajo colaborativo con los docentes en la preparación de la sesión de clase del día siguiente; mientras que los que llegan poco antes de iniciarse la sesión no hacen esto.

Durante las visitas de campo notamos que el uso del castellano o lengua originaria por parte de los docentes en las sesiones de clase es heterogéneo. La decisión de usar el castellano o la lengua originaria depende también de los siguientes factores: i) el manejo de la lengua originaria del docente de aula; ii) el manejo de la lengua originaria y del castellano de los estudiantes; y iii) el curso que se dicta.

Para los docentes el acompañamiento es el momento y espacio más importante del proceso de implementación de SPI. Es ahí donde los ASPI puede observar su desempeño en el aula e identificar sus puntos débiles (a mejorar) o fuertes (a profundizar) en su práctica pedagógica. Además, reconocen, en relación al acompañamiento, un excelente clima de trabajo con los ASPI.

72 Esto puede deberse a que sólo se realizó una observación de acompañamiento por IIEE. Para mayor detalle sobre el rol de los acompañantes pedagógicos en sus visitas de aula, sería preciso una evaluación etnográfica que siga a los ASPI en varias visitas de aula.

Entre los principales logros del acompañamiento encontramos que al momento del trabajo de campo: 1) los docentes tenían interiorizada la importancia de incluir en la gran mayoría de sus sesiones prácticas y saberes locales; 2) los docentes valoran la naturaleza práctica de las recomendaciones que les brindan los ASPI, lo que, según ellos, les permite mejorar su práctica pedagógica; 3) existe una alta valoración de parte de los acompañantes con respecto al trabajo en equipo, pues pueden acompañarse y apoyarse en distintas situaciones (incluso algunas bastante adversas por la naturaleza del territorio); y, 4) gracias al trabajo en conjunto que se hizo desde un inicio y a la buena disposición de los docentes a participar en el acompañamiento este funciona correctamente.

El acompañamiento en aula se complementa con las sesiones de retroalimentación. La evaluación encuentra que hay una cierta heterogeneidad en el desarrollo de estas sesiones que se explica por factores como: el estado de ánimo y en especial el nivel de cansancio de los docentes y de los ASPI al momento de llevarse a cabo la sesión y los temas a tratar durante las mismas.

La duración de las sesiones de reflexión varía mucho, estas pueden durar, en casos extremos, entre 10 y 155 minutos; siendo el promedio de duración entre 60 y 70 minutos, tiempo que guarda relación con la ejecución de una buena sesión, en la que se puede notar una conversación tranquila entre ambos actores, sin síntomas de apuro o aburrimiento y en donde se tocan una variedad de temas que cumplen con lo recomendado en el protocolo del ASPI EIB.

De otro lado, se ha visto que aquellas sesiones de reflexión que se inician inmediatamente después de terminada la jornada escolar, sin dar tiempo al docente de descansar y almorzar, traen como consecuencia que los docentes no pongan la atención necesaria y busquen apurar la sesión. Finalmente, existe una buena recepción por parte del docente hacia los comentarios y opiniones que realizan los ASPI en la sesión de reflexión sobre sus sesiones de clase y sobre su práctica pedagógica. Señalar esto es importante, porque a pesar de que las sesiones pueden a veces ser críticas del trabajo realizado por los docentes, los comentarios suelen ser asumidos como algo necesario para mejorar sus capacidades.

Los docentes reconocen que ha habido una notable mejora en su práctica pedagógica a partir de la llegada de SPI, que va desde el aprendizaje en cuanto a la planificación y desarrollo de las sesiones de clase, hasta el aprendizaje de estrategias para conseguir el máximo aprendizaje de los estudiantes. Para ellos, el principal reto es integrar a la comunidad en su totalidad a las actividades de la escuela, lo que significa que se tiene que buscar estrategias para que líderes, directivos o sabios se comprometan con los fines del SPI. Los ASPI coinciden en que los logros del acompañamiento se ven en las capacidades generadas en los docentes, pero, sobre todo, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien los GIA son de suma importante en el proceso de implementación de SPI, los docentes todavía no tienen un claro conocimiento sobre los objetivos del GIA, en algunos casos se confunden con los talleres de actualización, no tanto por el contenido, sino porque los GIA son desarrollados con la misma dinámica que un taller. La implementación de los GIA ha sido heterogénea, de hecho esta puede variar mucho entre redes y se evidencia a nivel académico - por el contenido y temas que se trata en los GIA - y logístico - por las características geográficas propias de cada red que a veces dificultan el traslado de los docentes. Sin embargo, a pesar de esta heterogeneidad se puede afirmar que los GIA cuentan con una alta valoración por parte de los docentes, quienes ven en estos espacios uno de los pocos que les permite mejorar su práctica pedagógica a partir de la interacción y el intercambio de experiencias con otros colegas.

Para los ASPI los temas a tratar en cada GIA dependen de las capacidades pedagógicas de los docentes y sus principales necesidades, las cuales surgen a partir de la visita diagnóstica, de las observaciones de aula y de las sesiones de retroalimentación. Si bien tienen una percepción positiva de los GIA, ven como un limitante para su implementación las condiciones geográficas propias de cada RER, lo que supone un reto importante para la planificación y organización de estos espacios. Ante esto, cada RER ha puesto en marcha distintas estrategias para que todos los docentes puedan participar en los GIA.

Para los docentes los talleres de actualización son espacios convocados, coordinados y dirigidos por la UGEL y SPI, y tienen como objetivo mejorar su práctica pedagógica a todo nivel. Así, su percepción sobre estos eventos es positiva, ya que son talleres participativos, reflexivos y demostrativos, además que se trabaja en equipo, algo distinto a anteriores intervenciones. Sin embargo, los docentes demandan que los talleres se realicen antes del inicio del año escolar, ya que así ellos podrán implementar lo aprendido en los talleres en su práctica pedagógica.

Para los ASPI los talleres son espacios que tienen muchos beneficios en cada uno de los docentes. Ya que su realización ha servido para mejorar sus capacidades y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la realización de los talleres implica una gran organización, que va desde la definición de los temas que se verán durante cada día del taller, hasta la logística que involucra su ejecución. Si bien mencionan que respecto a los temas académicos no hay ningún problema, sí resaltan que en la parte logística existe una serie de errores que deben corregirse, que incluyen problemas con los viáticos, la alimentación y el alojamiento de los docentes.

La llegada de los ASPI a las IIEE EIB se dio durante el mes de marzo, en cada una se realizó reuniones con docentes y padres y madres de familia, en el que se les explicó y qué se trabajaría en sus escuelas. Al inicio los padres y madres de familia se mostraron resistentes a los objetivos del soporte, sobre todo en relación a la enseñanza de la lengua originaria.

Para los docentes el trabajo con los padres y madres de familia no ha sido fácil, lograr la aceptación del soporte ha supuesto un trabajo continuo y el despliegue de estrategias que permitan una mayor aceptación al SP en el que; i) recalcar la importancia que los estudiantes dominen dos idiomas y; ii) el involucramiento de los padres en las distintas actividades relacionadas al aprendizaje de los estudiantes, aun así, señalan que la labor, en este campo, aún no concluye. Mirada distinta tienen los ASPI sobre la recepción del soporte en los padres y madres de familia, para ellos el trabajo de aceptación y apropiación de SPI no supuso un gran despliegue de estrategias y herramientas, por el contrario, a decir de ellos, solo se tuvo que dejar en claro los objetivos del SPI en las primeras reuniones.

Dicho lo anterior, el trabajo desplegado en cada una de las redes ha sido distinto entre sí, como distintas formas de introducción e implementación del SPI a los padres y madres de familia, y la utilización de distintas estrategias para lograr su aceptación y consentimiento vario dependiendo del actor, docentes o ASPI.

Con la comunidad sucede algo similar al de padres y madres de familia, el trabajo ha sido heterogéneo. Se han encontrado comunidades donde hay un compromiso por parte de la comunidad en su conjunto para con el SPI y, de otro lado, en donde la comunidad sabe poco sobre los objetivos y no han entablado algún trabajo en conjunto.

El trabajo con comunidades hecho por el SPI se refiere a un trabajo realizado con padres y madres de familia, líderes y/o sabios de la comunidad como también autoridades locales, pero no con la comunidad como una organización que permita entablar acuerdos que estén en la agenda de la organización comunal. Queda en evidencia que hay una diferencia clara entre la recepción en las comunidades de sierra y selva. Así, mientras en sierra y líderes o dirigentes comunales conocen poco del SPI, en la selva el conocimiento sobre el soporte es generalizado. Esto se puede deber a los siguientes factores: i) nivel de organización comunal; ii) dispersión de las viviendas en la comunidad y; iii) cercanía a zonas urbanas.

En cuanto a la incorporación de saberes propios se ha dado cuenta que los docentes incluyen en sus sesiones de clase saberes locales, en todas las escuelas visitadas la mención a temas propios de la comunidad estuvo presente durante toda la jornada escolar. Sin embargo, tanto docentes como ASPI reconocen que la ejecución de vivenciaciiones, es el punto que mayor trabajo requiere dentro del proceso de implementación del SPI. Esto, porque para su correcta ejecución no depende de los docentes, sino de los líderes y sabios de la comunidad, los cuales suelen olvidarse de lo acordado o no lo hacen con el compromiso que espera suceda el docente.

Finalmente, el trabajo que realizan los ASPI con familias y comunidades resulta insuficiente para realmente poner en práctica el modelo EIB. Las únicas actividades que se realizan son las reuniones de presentación de

SPI, y las actividades de vivenciación, ambas planificadas y ejecutadas sin mucha profundidad por la fuerte carga laboral de acompañamiento que los ASPI deben realizar. Este tratamiento tan superficial al trabajo con familias y comunidades se refleja en el desconocimiento que estos actores tienen sobre la intervención de SPI.

Recomendaciones respecto al proceso de implementación de SPI en las RER e IIEE:

- Es necesario mejorar el proceso de transmisión de información hacia docentes que les permitan conocer y comprender los objetivos de la intervención (se podría pensar, por ejemplo, en estrategias complementarias, con material impreso, que expliquen de manera clara y concisa la propuesta de la EIB y de SPI).
- Considerar la posibilidad de establecer una tipología de redes - algo que podría nutrirse de la experiencia de planificación del primer año de implementación - que permitan plantear, por ejemplo, la dotación de viáticos diferenciados o metas de avances más acordes con las capacidades presentes en las IIEE de cada RER.
- Plantear estrategias diferenciadas de acompañamiento que tomen en cuenta el horizonte formativo de los docentes acompañados. Para ello, es preciso sistematizar la información de diagnóstico recogidos por los ASPI para establecer cuál es la situación de los docentes, y agruparlos de acuerdo a momento que se encuentren en el horizonte formativo planteado por la intervención.
- Reconsiderar la pauta según la cual las visitas de acompañamiento deben darse sin previo aviso, sobre todo en zonas en donde el contexto geográfico dificulta el acceso a las escuelas y las coordinaciones previas resultan necesarias para la implementación, dado que debe priorizarse que cada las clases estén alineadas a la especialidad curricular del ASPI.
- Mejorar el protocolo de realización de la sesión de retroalimentación para establecer mínimos necesarios en términos de horarios, duración, temas a tratar, entre otros.

- Es necesario mejorar las actividades con familias y comunidades, considerando quizás la posibilidad de que haya una línea de acción específica para estas actividades (aquí se podría tomar como modelo la propuesta de Soporte Pedagógico Urbano que plantea actividades como encuentros y jornadas familiares)

BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga, Mariano; Carbajo, José Luis; Muñoz Cabrejos, Fanni et. *al* (2012). “Balance de Descentralización Educativa - Período 2011-2012. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Anderson, Stephen & Kumari, Roshni (2009) “Continuous improvement in schools: Understanding the practice”. En: *International Journal of Educational Development*, n°29, pp. 281–292
- Anderson, Stephen & Mundy, Karen (2014) “Making the Grade in Global Education: School Improvement in Developing Countries: Experiences and Lessons Learned”. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Balarin, María (2017) “El contexto importa: reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes”. Lima: GRADE
- Barrett, Susan M. (2004) “Implementation studies: time for a revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies.” *Public administration* 82 (2):249-262.
- Burga, Elena (2007) “Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes EDU BIMA: una experiencia de construcción curricular participativa (sistematización) Azángaro-Puno”. Lima: CARE.
- Burga, Elena, Hidalgo, Lilian & Trapnell, Lucy (2011) “La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad. Lima: Family Health International”. Proyecto USAID/Perú/SUMA.

- Canal Enríquez, Lissy (2006) “Redes Educativas: compartiendo responsabilidades por el derecho a la educación”. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Citarella (1990) “La Educación Indígena en América Latina”. Chile: UNESCO & OREALCE.
- Consultado en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150586so.pdf>>
- Córdoba, Gavina & Zavala, Virginia (2003) “Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. Lima: PROEDUCA GTZ.
- Cueto, Santiago & Secada, Walter (2003) “Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú”. En: Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, N° 3.
- Consultado en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/CuetoySecada.pdf>
- López, Luis Enrique & Kuper, Wolfgang (2000) “La Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. Documento de Trabajo. CHILE: GTZ
- Majerowicz, S. (2015) “Evaluaciones Rápidas de Impacto: Acompañamiento Pedagógico, Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) y Soporte Pedagógico”. Reporte Final. Universidad de Harvard
- Matta, Alicia; Pacheco, Ketty; Cavero, Omar; García, Malena & Baca, Deyvi (2015) “Seguimiento a indicadores de proceso y resultado de la estrategia Soporte Pedagógico Intercultural”. Lima: DIGEIBIRAMINEDU. Documento interno del equipo de investigación
- Matland, Richard E. 1995. “Synthesizing the implementation literature: The ambiguity conflict model of policy implementation.” *Journal of public administration research and Theory: J-PART*, Vol. 5, No. 2. (Apr., 1995), pp. 145-174.

- MEF (2015) “Reseña de evaluación de impacto: Soporte Pedagógico Intercultural”. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas.
- MINAM (2008). “Perú: País Megadiverso” [material educativo]. Lima: Sistema Nacional de Información Ambiental (SINIA) - Ministerio del Ambiente. Consultado en: <<http://sinia.minam.gob.pe/fuente-informacion/comision-nacional-diversidad-biologica-conadib>>
- MINEDU (2007) “Estudio sobre la oferta de educación secundaria en zonas rurales”. Lima: MINEDU
- MINEDU (2011) “Estrategia de intervención en Redes Educativas Rurales”. Lima: MINEDU
- MINEDU (2012a) “FOCALIZACION: Proceso y metodología de focalización para identificación de redes educativas rurales donde se implementarán los proyectos de inversión pública escuelas “MARCA PERÚ””. Documento de Consulta N°01. Lima: MINEDU.
- MINEDU (2012b) “Escuela Marca Perú: un modelo de pertinencia y calidad”. Documento de Consulta N°02. Lima: MINEDU
- MINEDU (2012c) “Propuesta base para la organización y constitución de redes educativas rurales”. Documento de Consulta N°03. Lima: MINEDU
- MINEDU (2012d) “Centro de recursos para el aprendizaje, la investigación y la producción del conocimiento”. Documento de Consulta N°04. Lima: MINEDU
- MINEDU (2012e) “Sistematización de Estrategias en escuelas multigrado”. Documento de Consulta N°05. Lima: MINEDU
- MINEDU (2012f) “Infraestructura & Equipamiento: lineamientos generales de programación y diseño arquitectónico para Instituciones Educativas y Centro de Recursos en Zona Rural”. Documento de Consulta N°06. Lima: MINEDU

- MINEDU (2013a) “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica”. Consultado en: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf>
- MINEDU (2013b) Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. Consultado en:< <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>>
- MINEDU (2015) “ANEXO n° 2: Programa presupuestal Logros de Aprendizaje de los estudiantes de educación básica regular PELA 2016-2018”. Lima: MINEDU
- MINEDU (2016a) “Modelo en Servicio de Educación Intercultural Bilingüe 2016”. Lima: MINEDU
- MINEDU (2016b) “Protocolo de Acompañante de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI)”. Lima: MINEDU
- MINEDU (2016c) “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”. Lima: MINEDU
- MINEDU (2016d) “Lineamientos que Orientan la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales”. Lima: MINEDU [documento interno]
- Montero, Carmen (2011) “Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes.” En: Consejo Nacional de Educación. Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Lima: Consejo Nacional de Educación. Pp. 71-172
- Muñoz Cabrejos, Fanni (2012). “¿De qué gestión educativa local hablamos? Gestión de la educación en dos municipalidades piuranas”. Revista Peruana de Investigación Educativa, N° 4, pp. 138-171. Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/136049681/Munoz-De-Que-Gestion-Educativa-Local-Hablamos>

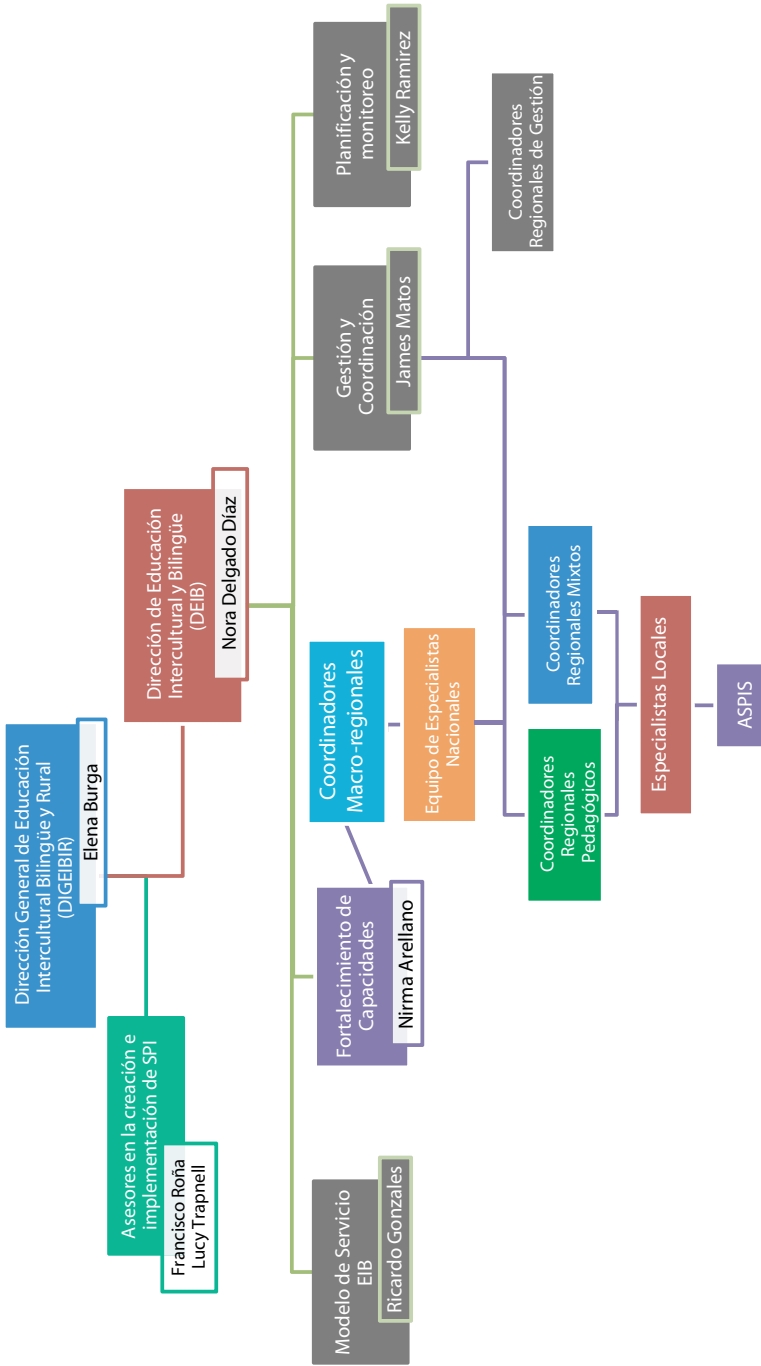
- Muñoz, Fanni (2013). “Una mirada a la gestión educativa local en el marco de la descentralización. El caso de dos municipalidades en Perú”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Volumen 21, N° 91. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1272>
- Schofield, Jill, and Charlotte Sausman. 2004. “Symposium on implementing public policy: learning from theory and practice.” *Public Administration* 82 (2):235-248.
- Ríos, Candelaria (2015) “Meta análisis sobre logros de aprendizaje”. Lima: DIGEIBIRA - MINEDU. Documento de trabajo interno.
- Smith, Peter C, Huw TO Davies, and Sandra M Nutley. (2000) “What works?: Evidence-based policy and practice in public services: Policy”.
- Valdivia Vargas, Néstor (2013). “La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica”. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Zavala, Virginia (2007) “Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos”. Lima: CARE-IBIS.
- Zavala, Virginia y CÓRDOVA, Gavina (2003) “Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N° 1. Lima: DINFOCAD / GTZ-PROEDUCA.
- Zavala, Virginia (2002) “Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos”. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo 1

Muestra de redes educativas rurales y escuelas seleccionadas

Macro Región	Región	Provincia	Distrito	Lengua originaria	Redes Educativas Rurales	Escuelas EIB	Año de Inicio	Equipo ASPI	Nivel de Implementación
Centro	Ayacucho	Huamanga	Vinchos	Quechua Chanka	Vinchos	38105 Qoñani	2016	Mixto	Bajo
		Victor Fajardo	Alcamenca		Alcamenca Colca	38936 Villa Vista			
Sur	Apurímac	Graú	Progreso	Quechua Collao	Puririsun	54409 Virgen De La Asunción	2014	Mixto	Medio
Nor Oriente	Ancash	Huani	Chavin de Huantar	Quechua Ancash	Chavin de Huantar 1	Machas Alto	2016	Mixto	Medio
		Pomabamba	Pomabamba		Pomabamba Este	Huamayo			
	Amazonas	Bagua	Imaza	Awajún	Numpatkaim 2	16349 San Pablo	2016	Nuevo	Medio
		Coronel Portillo	Iparia		Roya	16350 Boca Casu			
Oriente 1	Ucayali	Atalaya	Raymondi	Ashaninka y Yine	Contañhua Urubamba	64729-B Unión San Francisco	2014	Nuevo	Medio
Oriente 2	Loreto	Ucayali	Pedro Marquez	Shitibo-Konibo	Korin Nima	IE 64136 – B Nuevo Belén Huao	2016	Mixto	Medio
					64190- B Roabaya Nativa	601089-B Santa Ana			

Anexo 2 Organigrama de los actores encargados de la implementación de SPI - ASPI





FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**