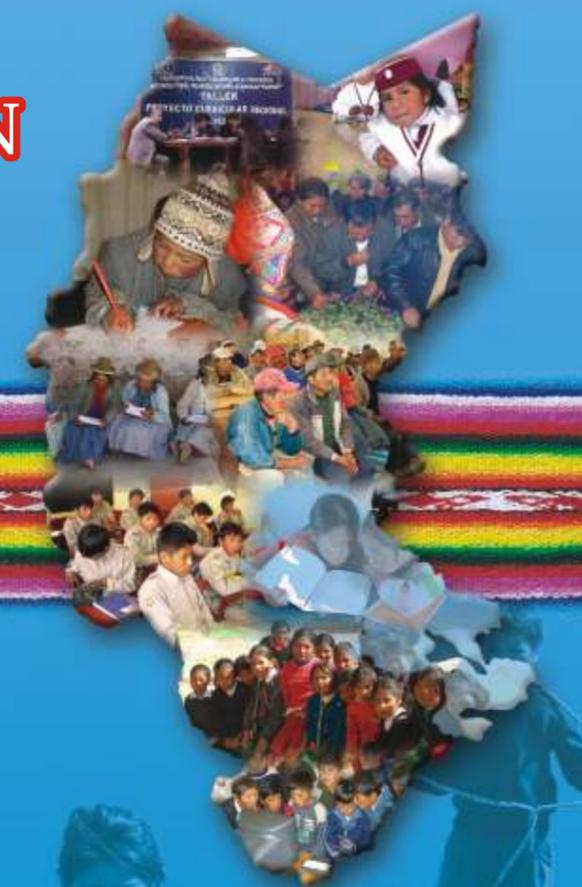


PROYECTO CURRICULAR REGIONAL DE PUNO

SISTEMATIZACIÓN DE SU PROCESO DE CONSTRUCCIÓN



*Construcción Social Emergente
de Afirmación Cultural y Desarrollo*

CONTENIDO

PROYECTO CURRICULAR REGIONAL DE PUNO

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PUNO
DIRECCIÓN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

CARE PERÚ, 2010
OFICINA DEPARTAMENTAL PUNO

Proyecto: "Calidad y Equidad de la Educación Intercultural en Puno" Kawsay
Esta publicación ha sido posible gracias a CARE PERU, Oficina Departamental de Puno, mediante el proyecto: Calidad y Equidad de la Educación Intercultural en Puno "Kawsay", financiado por la UNIÓN EUROPEA.

SISTEMATIZACIÓN Y REDACCIÓN : Sigfredo Chiroque Chunga
REVISIÓN : Benjamin Edilberto Galdós Pineda
DIAGRAMACIÓN : Juan Palao Berastain
PRIMERA EDICIÓN : Marzo del 2011
TIRAJE : 1000 EJEMPLARES
IMPRESIÓN : EDITORIAL ALTIPLANO E.I.R.L.

Puno - Perú
Impreso en Perú.
Printed in Perú.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-04006



Presentación

1. La Propuesta del PCR - Puno	13
1.1 Breve descripción del PCR.....	13
1.2 Ámbito del PCR.....	14
1.3 Contexto	19
1.3.1 Contexto socio-educativo.....	19
1.3.2 El debate sobre currículo y la EIB.....	27
1.4 Justificación y finalidad del PCR.....	36
2. Dinámica socio-histórica en la construcción del PCR Puno	39
2.1 PRIMERA ETAPA: Estableciendo rutas desde la experiencia acumulada (2000-2006)	42
2.1.1 El currículo del Proyecto Edubima (2000-2005)	42
2.1.2 El PER Puno (2004-2007).....	44
2.1.3 El Proyecto Kawsay (2005-2010).....	45
2.1.4 El inicio del proceso (2006)	47
2.1.5 Precisando enfoque y lineamientos iniciales (2006).....	49
2.1.6 Mapa de actores (2006)	50
2.2 SEGUNDA ETAPA: La población establece sus demandas.....	51
2.2.1 Diseño del proceso para establecer demandas (2006)	51
2.2.2 Validación de instrumentos (2006).....	51
2.2.3 Levantamiento participativo de demandas (2006)	51
2.2.4 Procesamiento del inventario de demandas (2006).....	52
2.3 TERCERA ETAPA: Diseño del Proyecto Curricular Regional	53
2.3.1 Construcción preliminar de capacidades de aprendizaje. Interpretando demandas (2007).	53
2.3.2 Determinación de contenidos curriculares (2007).	55
2.3.3 Articulación de capacidades y contenidos. Malla curricular (2007).	56
2.3.4 Establecimiento del enfoque intercultural y bilingüe en el PCR Puno (2007).	59
2.3.5 Revisión preliminar de los avances del PCR por equipos de trabajo y expertos (2007).	61
2.3.6 Revisión de propuesta PCR por sabios andinos (2007).	61
2.3.7 Prevalidación del PCR (2007).	63
2.3.8 Reajuste de matrices curriculares, según niveles (2007).	64
2.3.9 Precisiones al marco doctrinario y metodológico del PCR: "Currículo por saberes" (2008).	64

2.3.10 Validación del PCR (2008-09).	71
2.3.11 Ajustes a la primera versión del PCR (2009).	72
2.3.12 Aprobación y presentación del PCR en Puno (2009).	73
2.3.13 Superando observaciones del MED (2009).	74
2.3.14 Implementación inicial del PCR (2009-2010)	76
3. El PCR Puno, como construcción social	79
3.1 EICOPARE.	80
3.2 Los estudiantes.	82
3.3 Los docentes de base y los gremios magisteriales.	83
3.4 Los padres de familia y la comunidad.	85
3.5 Las autoridades políticas y educativas.	87
3.6 Los sabios andinos.	88
3.7 Egresados del diplomado.	90
3.8 La red de periodistas.	91
3.9 Instituciones de educación superior.	91
3.10 Enfoque intersectorial.	92
3.11 Aliados y "opositores" del proceso	94
4. Dos cuestiones abiertas: Cultura-desarrollo y sostenibilidad.	95
4.1 El PCR, la afirmación cultural y el desarrollo	95
4.2 Sostenibilidad del PCR.	99
5. Aprendizajes y conclusiones	101
5.1 Lecciones aprendidas.	101
5.2 Conclusiones.	106
Documentos consultados	109
Anexos	113



Presentación CARE PERU

Care Perú tiene la satisfacción de presentar el estudio: "Proyecto Curricular Regional de Puno: una construcción social emergente de afirmación cultural y desarrollo", que ilustra el proceso de gestación de una política educativa regional producida en el contexto político de descentralización de la primera década del siglo XXI. La aprobación de esta política regional, en junio del 2009, resultó para algunos sorprendente e insólita en una coyuntura nacional en la que decrecía el apoyo oficial a la educación intercultural bilingüe.

Más aún, en un contexto nacional con una marcada homogeneización y discriminación cultural, el Proyecto Curricular Regional (PCR) para la Educación Básica Regular, surge como una propuesta tremendamente innovadora porque propone forjar una educación para la intraculturalidad, la interculturalidad, la liberación, el desarrollo individual y colectivo y para la formación productiva y empresarial de las y los estudiantes quechuas, aimaras, harambut, ese ejá e hispanohablantes de la región. De este modo, la propuesta del PCR de Puno constituye una apuesta que pretende lograr no sólo la igualdad de oportunidades para acceder a la educación, sino sobretodo, lograr un cambio más profundo que cuestione los códigos de la cultura dominante y consiga erradicar la persistente discriminación social e institucional impregnada en el sistema educativo y en nuestra sociedad.

Además su singularidad radica en que la discusión de los fines de la educación, así como el levantamiento de las demandas sociales de aprendizaje y la definición de las diferentes fases del diseño curricular regional, se fueron construyendo a lo largo de tres años, mediante un proceso de participación democrática en audiencias públicas y en talleres con estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades de los gobiernos municipales, especialistas y funcionarios del sector educación, funcionarios de los sectores de salud, agricultura, sabios andinos, periodistas, representantes de organismos no gubernamentales de colegios profesionales, de organizaciones sociales, culturales y de las comunidades indígenas. De esta manera, como afirma Sigfredo Chiroque en la introducción, *los principales núcleos organizados de la población puneña se han convertido en decisores de su propio proceso formativo*, elaborando una propuesta que no sólo recupera, reafirma y recrea su propia identidad cultural; sino que sienta las bases para un desarrollo con igualdad y sin discriminación tanto en la región de Puno como en el Perú.

El estudio que presentamos, es producto de un trabajo arduo y exhaustivo de sistematización que busca dar cuenta del contexto socio-histórico y de las rutas emprendidas por los actores locales durante la construcción social del currículo regional. Esta mirada histórica de la reconstrucción del proceso como parte de una trama de relaciones sociales de carácter nacional y regional y, no como un hecho aislado y explicable en sí mismo, nos permite capturar, de alguna manera, esa intersección o convergencia entre el comportamiento de los actores locales y los marcos institucionales de las nuevas políticas de la última década, tales como la Ley General de Educación(2003), el Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú (2007), la Ley de Bases de la Descentralización (2002). Así, el proyecto Curricular Regional de Puno que comprende todos los niveles educativos de la Educación Básica Regular se encuentra legitimado por el marco normativo de la Ley General de Educación que establece el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en todo el sistema educativo y no solamente en el nivel educativo de primaria ni sólo en los ámbitos rurales como sucede en la actualidad.

Además el presente estudio destaca la participación de las autoridades y especialistas de la Dirección Regional de Educación de Puno y del equipo del proyecto "Calidad y Equidad de La Educación Intercultural en Puno"-Kawsay- de Care Perú, financiado por la Unión Europea, como los soportes fundamentales en la construcción social del PCR de Puno.

Agradecemos a Sigfredo Chiroque, líder y experto con amplia trayectoria en el campo de la educación, por su enorme esfuerzo y compromiso para elaborar este estudio, asumiéndolo con la pasión y visión crítica que le caracterizan y con una metodología que buscó convocar al mayor

número de los principales actores de este proceso. Gracias a ello, mediante esta publicación, podemos entregarles las huellas de un valioso aprendizaje que nos fortalece y que nos dice que es posible realizar un gran cambio en la educación.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a Jesús Figueroa Díaz y a Walter Paz, funcionarios de la Dirección Regional de Educación de Puno y a todas las personas entrevistadas, quienes con gran entusiasmo y generosidad compartieron sus reflexiones y aprendizajes derivados de su participación como principales protagonistas del PCR de Puno.

La sistematización de este proceso no hubiera sido posible sin la destacada participación de Marina Figueroa, conductora del proyecto Kawsay y del equipo de educación de Care en Puno, quién aportó en este estudio con la elaboración de matrices de información y su valiosa experiencia, reflexión y análisis en diálogo constante con Sigfredo. Agradecemos su invaluable aporte, especial dedicación y persistencia para labrar y facilitar los caminos del consenso en la construcción participativa y democrática del PCR Puno, del cual, fue su principal mentora. Igualmente agradecemos también a Edmundo Cordero, especialista del equipo de Kawsay, quién fue otro de los mentores destacados del PCR de Puno. Tuvo una contribución significativa en este estudio, trabajando matrices de información relevante, la línea de tiempo del proceso y compartiendo su particular mirada analítica y autocrítica. Agradecemos igualmente la colaboración de Luis Ronquillo, miembro del equipo de Care y un decidido impulsor del Proyecto Curricular Regional.

Esperamos que esta publicación sea motivadora para la realización de experiencias semejantes en otras regiones del país. Asimismo, las lecciones aprendidas en este proceso pueden ser de utilidad para la construcción de una nueva educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo. En este camino avanzaremos en la erradicación de la discriminación y en conseguir que las niñas, niños y adolescentes de los pueblos originarios del Perú ejerzan plenamente su derecho a la educación.

Ana María Robles
Coordinadora del Programa de Educación
Care Perú

Marzo 2011.



Presentación

(DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION PUNO)

Luego de un largo periodo de construcción del Proyecto Curricular Regional (PCR) de Puno, nos encontramos en un punto en el que tenemos que rendir cuentas a los diferentes actores sociales sobre el proceso de elaboración del mismo. Sistematizar y dar a conocer las experiencias vividas y las diferentes etapas por las que ha atravesado este importante documento es un deber y una obligación que asumimos con satisfacción.

De este modo, se vienen a la memoria las enriquecedoras y variadas vivencias en las intensas jornadas de trabajo, los viajes, visitas, encuentros y desencuentros que se dieron en los últimos años. Pues es en este proceso que se va consolidando la idea y concretizando la intención de construir un currículo pensado desde Puno y para Puno.

Esta posibilidad real de una nueva educación a partir del currículo, resume la esperanza de refundar una nueva sociedad en un marco de interculturalidad crítico y liberador. De esta manera, el PCR Puno se constituye como el primer currículo descolonizador del Perú y, a su vez, una expresión concreta de la verdadera descentralización educativa, porque descentralización en educación, en pocas palabras, significa descentralizar el currículo.

Este trabajo en el que tuvo importante protagonismo el maestro Sigfredo Chiroque Chunga corona, con creces, los esfuerzos desplegados por La DREP, Care Perú, organizaciones de la sociedad civil, docentes, estudiantes y padres de familia.

El trabajo está organizado en cuatro grandes partes: En la primera básicamente se desarrolla la propuesta del PCR Puno. Inicia describiendo el PCR, el ámbito y el contexto del PCR socio educativo, luego nos presenta, a partir de la descentralización, la relación que se establece con la nueva Ley General de Educación, el PEN y deriva en la movilización social y participativa que generó la construcción del currículo.

En una segunda parte se hace referencia a la dinámica socio-histórica de la construcción del PCR, en la cual se explica el proceso metodológico de su construcción. Creemos que esta parte constituye un referente importante para otras regiones y personas interesadas en el estudio y conocimiento del currículo regional, pues se aprecia cómo se han establecido desde los antecedentes, la construcción del proyecto, los enfoques y lineamientos, hasta la implementación y reconocimiento del currículo.

En la tercera parte aborda el PCR como construcción social, resaltando la participación del Copare, de los estudiantes, padres de familia, comunidad, autoridades políticas y educativas y el rol de sabios andinos, así como la formación de cuadros a través del diplomado y la red de periodistas. En este marco también se hace referencia al enfoque intersectorial del currículo, a los aliados y opositores del proceso.

La última parte analiza la relación entre cultura-desarrollo y sostenibilidad, así como a las iniciativas y perspectivas de sostenibilidad económica y financiera del PCR.

Quedan muchos retos por delante. El primero es lograr que todos los docentes de la región asuman y defiendan, con convicción social, política y educativa el currículo regional. Pensamos que esta es la esencia de la verdadera sostenibilidad de la propuesta, es decir que el PCR viva en nuestras mentes y corazones y nos comprometa. Lo demás vendrá por añadidura, el camino está trazado, el recorrerlo es una decisión de todos los puneños.

Finalmente dejamos manifiesto, como un acto justo y ético, nuestro agradecimiento a Care Perú, a través del Proyecto Kawsay, por su invaluable apoyo y a la comunidad europea por el financiamiento recibido para hacer realidad nuestro currículo regional; porque de no haberse contado con este importante apoyo técnico y financiero, no hubiese sido posible coronar este sueño de contar, al fin, con un currículo propio en el que se construye y valora nuestra identidad personal y cultural como base para relacionarnos con otras identidades individuales y sociales.

Edmundo Cordero Maldonado



INTRODUCCIÓN

En el sur del país, se ha desarrollado una importante experiencia: la construcción del **Proyecto Curricular Regional Puno (PCR-Puno)**. Se trata de una práctica pionera en el Perú, la cual concretiza la Política 5.2 del “Proyecto Educativo Nacional al 2021” (Resolución Suprema N° 001-2007-ED) que señala: “Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio”. Al mismo tiempo, plasma el sentido profundo de la *Educación Intercultural Bilingüe*, como práctica que debe darse en todas las instituciones educativas del país y no solamente para los “pueblos indígenas”, según lo señala el Artículo 20° de la vigente *Ley General de Educación*, N°28044 (28-07-2003).

La existencia y puesta en marcha del PCR Puno es un testimonio concreto de las posibilidades de transformación en aspectos sustantivos de la educación peruana: el currículo. El cambio educacional es posible como germen e instrumento de transformaciones estructurales de mayor alcance en la sociedad.

Currículo

Desde el 2005, se recogieron antecedentes de la Región y de fuera de ella y se perfiló un enfoque de educación y de currículo. En diversos talleres y actividades para la construcción del PCR-Puno, se fue generando un consenso en el sentido que la práctica educativa formal se comporta como mediación entre la escuela y la sociedad. Los contenidos educativos vienen desde la acumulación del saber social e históricamente acumulado de los pueblos; pero también el aprendizaje de esos saberes se concretiza en prácticas ante la sociedad y la naturaleza. La educación finalmente es un factor y componente del *Buen vivir*, como una práctica intencional que supone ejercicio de poder. Las intencionales prácticas de enseñar y de aprender se orientan finalmente hacia la construcción de un proyecto histórico social y esto conlleva opciones también ideológicas.

Dentro de este marco, el currículo no es sino una previsión intencional en el proceso formativo de las personas. Articula sistemáticamente algunos componentes centrales: propósitos educativos; contenidos de aprendizaje y de enseñanza; métodos y recursos de enseñar y de aprender; así como modalidades de evaluación y de gestión educativa.

El currículo, entonces, es la dimensión formativa prevista dentro de un proyecto histórico social de cada pueblo. Siendo así, todo pueblo tiene el derecho de tomar decisiones sobre sus componentes centrales.

El PCR Puno se ubicó dentro de la racionalidad andina donde se acepta como totalidad significativa: el “Allin kawsay” (vivir bien); el “Allin munay” (querer bien); el “Allin yachay” (aprender bien) y “Allin ruray” (hacer bien). El currículo de la Región debía formar a los estudiantes en esta perspectiva; sin que esto llevase a un reduccionismo localista o culturalista. El PCR busca formar ciudadanos peruanos desde y para la Región Puno y el país; pero también busca formar a ciudadanos con identidad cultural propia y nacional; orientados para el desarrollo pleno a nivel personal, local, regional y nacional. Operativamente se postula formar personas que actúen de la mejor manera *consigo mismo*, con los *demás* y con la *Pachamama*, la naturaleza. Los aprendizajes a ser logrados se asumen finalmente con enfoque de desarrollo humano pleno: identidad cultural, diálogo con otras culturas, equidad de género y ecología.

Con estas opciones el PCR fue más allá de una funcional aplicación de la *diversificación curricular*, casi entendida y practicada como una *adecuación curricular* que concretiza, de manera acrítica y descontextualizada, el Diseño Curricular Nacional(DCN).

Estrategia

En el presente documento queremos presentar la estrategia asumida en la construcción del PCR-Puno. Inicialmente contextualizamos la propuesta (capítulo 1) y en seguida señalamos la *“Dinámica socio-histórica en la construcción del PCR”*(capítulo 2).

En el capítulo 2, se explicitan las tres etapas y sus dinámicas específicas. Importa precisar que en una primera etapa, se explicitan los antecedentes que sirvieron de punto de partida; en la segunda, la forma cómo se realizó el recojo sistemático de las demandas; y en la tercera etapa se establecen unos catorce procesos que permitieron arribar al documento final del PCR y a su inicial puesta en marcha.

El criterio central de la estrategia es la de haber concebido el PCR, fundamentalmente como una *“construcción social”*. Con este enfoque estratégico (que se precisa en el capítulo 3), no se buscó una simple *“consulta”* a la comunidad educativa regional, sino la participación de sus integrantes individuales y colectivos- como sujetos y actores del diseño y puesta en marcha del PCR-Puno.

Lo pertinente y relevante del PCR-Puno se encuentra no solamente en su profundo nexo con el desarrollo y las culturas de la Región altiplánica, sino también en el ejercicio de la democracia participativa en su proceso de construcción. De esta manera, los principales núcleos organizados de la población puneña se han convertido en decisores de su propio proceso formativo. Como sujeto histórico, la comunidad educativa de la región Puno ha elaborado una propuesta curricular que no solamente recupera, reafirma y recrea su propia identidad cultural; sino que sienta las bases para un desarrollo de la misma Región. Todo ello, en un coherente marco de identidad nacional y desarrollo estratégico del país.

Sentido

El PCR-Puno se reconoce como una construcción histórico-social. Por ello, no solamente asume la objetividad y la subjetividad de la historia nacional y regional, en un contexto de globalización; sino que se reconoce como *“emergente”*; es decir, como una propuesta abierta que ¡puede y debe ser mejorada! La historia en movimiento de la Región, del país y de todos los pueblos genera este imperativo categórico: ¡El PCR-Puno es, y debe ser, perfectible!

En la medida que el PCR-Puno se le ubica dentro de la historicidad del pueblo puneño, necesariamente debe ser visto como instrumento de la continuidad histórica de este pueblo. La afirmación de la *Identidad Cultural y el Desarrollo Regional* -como formas de construcción colectiva de personas y grupos social e históricamente determinados- son ejes fundamentales de la propuesta. Cuando un currículo no permite la continuidad histórica de un pueblo lleva a la negación de su propia cultura y al mismo proceso formativo de los estudiantes, como sujetos de su propio desarrollo. La riqueza del PCR-Puno está justamente en este reconocimiento de su historicidad, dentro de una dinámica más amplia que no es sino la del Perú, como país en construcción, pero con identidad nacional, en el marco de la globalización.

Sistematización

A partir de lo que hemos señalado, importa tener una suerte de registro y sistematización de los procesos que han permitido diseñar el PCR-Puno. Esto debe permitir no solamente guardar una memoria colectiva, sino socializar nuestra experiencia.

Sin embargo, la sistematización no la asumimos como una mera reconstrucción organizada de los hechos; sino como una reconstrucción con enfoque histórico-crítico, buscando el máximo de participación de sus principales actores.

El proceso explícito de construcción del PCR-Puno se inicia propiamente en el año 2005 y va hasta el 2010 con el apoyo decidido de CARE-Puno. Por ello, nos vamos a detener fundamentalmente en este período.

Metodología

Metodológicamente, la sistematización tuvo como punto de partida el análisis del PCR-Puno, cuya construcción es objeto de sistematización. A partir de este análisis, se elaboró: una *“Matriz de sistematización”* que fue llenada por *Marina Figueroa de CARE responsable del Proyecto Kawsay*, *Edmundo Cordero de CARE Perú, especialista del Proyecto Kawsay* y por el profesor *Walter Paz, especialista de la Dirección Regional de Educación de Puno*. Todos ellos han tenido responsabilidad directa y central en el proceso. Edmundo Cordero, adicionalmente, elaboró una suerte de *línea de tiempo* sobre *“Actividades y tareas ejecutadas por año, para construir el PCR-Puno”*.

Por otra parte se realizaron otras tareas como:

- Estudio de informes parciales y documentos de sistematizaciones hechas en el proceso, acerca del PCR.
- Entrevistas en profundidad a actores seleccionados: Responsables del Proyecto de CARE Puno, de la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP), de la UGEL de Azángaro, intelectuales puneños, especialistas, sabios andinos, periodistas, representante de una ONGs y del SUTEP de la Región.
- Entrevistas grupales a estudiantes, docentes y padres de familia de la zona de Azángaro donde se está iniciando la aplicación del PCR.
- Pequeño sondeo a estudiantes, docentes y padres-madres de familia en las diversas zonas donde se aplica el PCR.
- Revisión de los Proyectos aprobados donde constan los objetivos, participantes, metas, actividades y organización que se asumió como previsión (ver *DOC1, MAT1-PCR, MAT-3*)¹.
- Análisis de los diversos informes de avance (Ver *INF-01, INF-02, INF-03, INF-04 y INF-05*). Estos informes -en realidad- son momentos intermedios de sistematización.
- Revisión de presentaciones públicas finales sobre el Proyecto (*PON-01 y VD-INST*).
- Análisis de las publicaciones del Proyecto (Ver *PUBL*).

¹ En adelante, se pondrán entre paréntesis los documentos que nos sirvieron de referencia. Ellos aparecen al final como *“Documentos consultados”*.

Toda la información recogida fue “triangulada”, permitiendo arribar a un borrador de trabajo. Este fue revisado por el equipo central de CARE Puno y con sus aportes se hicieron los ajustes finales al presente texto.

Estructura del documento

Esta sistematización se presenta organizada en cinco partes:

- Inicialmente se señalan los datos generales del Proyecto Curricular Regional (PCR): ámbito de ejecución, contextos, justificación y finalidad,
- En un segundo momento se presentan las diversas etapas seguidas en la construcción del PCR. En esta parte, se presenta propiamente la estrategia general seguida.
- Posteriormente, se hacen precisiones acerca de la dinámica de construcción social en las que se señalan procesos específicos de los actores colectivos del PCR.
- De manera somera se establecen dos cuestiones abiertas: el nexo del PCR con la afirmación cultural y el desarrollo y su sostenibilidad.
- En la última parte, se resumen algunas lecciones aprendidas y se formulan las conclusiones.

Seguramente hay aspectos específicos que no se han desarrollado en este documento. Pero, en términos generales, se ha buscado dar cuenta de los aspectos centrales del proceso.

Esta socialización de la experiencia puneña puede servir de referencia para el desarrollo de propuestas similares en otras regiones del país. De todas maneras, se hace como parte de una acumulación de experiencias, que permita avanzar hacia la concreción de una educación como derecho en el Perú.



LA PROPUESTA DEL PCR - PUNO

1.1 BREVE DESCRIPCIÓN DEL PCR

En 435 páginas, el “Proyecto Curricular Regional Puno” no solamente postula nuevos contenidos (saberes) para la población puneña; sino que presenta un enfoque curricular diverso para la Educación Básica Regular. Se nutre no solamente de la experiencia acumulada en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sino que plasma las recientes tesis de descentralización educativa en lo que concierne a los componentes curriculares.

El PCR Puno opta por una propuesta de “currículo por saberes”, donde estos se asumen como producción social e históricamente acumulada y recreada dentro de la Región Puno y fuera de ella. Estos saberes conforman al mismo tiempo: los conocimientos, los sentimientos-valores y las diversas formas de práctica organizada de los pueblos, haciendo ejercicio de su libertad. Siendo así, el PCR Puno toma distancia de dos reduccionismos:

- El reduccionismo cognitivo: el saber objeto de enseñanza y de aprendizaje- se le toma como una categoría que va más allá de lo cognitivo. Por ello, se promueven conocimientos, pero también sentimientos-valores y diversas formas alternas para actuar de manera individual y colectiva, tomando decisiones y haciendo ejercicio de la libertad. Este enfoque supone procesos formativos internos, pero que se concretizan en la práctica social.
- El reduccionismo localista o universalista: el saber objeto de enseñanza y de aprendizaje- no solamente se produce y recrea fuera de los pueblos altiplánicos, sino también dentro de ellos. Por ello, el saber Regional, Nacional y Universal deben combinarse.

La malla curricular que se propone para Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria da cuenta de este enfoque, combinando creativamente la misma cosmovisión andino-altiplánica y las tendencias socio-críticas de la pedagogía contemporánea universal.

Normativamente el PCR Puno es en el país- la primera propuesta que asume a plenitud la Política 5.2 del “Proyecto Educativo Nacional al 2021” la cual postula la necesidad de contar con “currículos regionales”. De alguna manera, se inscribe en otra normatividad sobre currículo que se ha venido dando en el país.

El PCR Puno busca combinar con historicidad los procesos de cultura propia y desarrollo. No acepta una dicotomía entre ambos procesos: como si lo cultural fuera simplemente lo pasado o ancestral; y el desarrollo sinónimo de modernidad, futuro y bienestar:

- El PCR² asume, se nutre y busca afirmar la identidad cultural propia de nuestros pueblos aymaras y quechuas; pero asume que lo cultural no es solamente algo del pasado (lo ancestral), sino que está en permanente recreación. Por ello, la educación no es solamente proceso de recuperación de la cultura propia, sino de recreación-desarrollo presente y futuro de la misma;
- El PCR asume, se nutre y busca afirmar el desarrollo económico-productivo y social de nuestro pueblo. Tiene que ver, entonces, con el desarrollo de capacidades para mejorar en el presente y futuro las condiciones humanas de nuestra Región.

El documento del PCR -desde su inicio- se ubicó como un proceso de construcción social. De allí que la decisión de diseñarlo fue colectiva; pero también sus diversos momentos tuvieron un permanente y sustantivo rasgo participativo. Ya en el 2006, el “Proyecto Educativo Regional Concertado” de Puno estableció formalmente la necesidad de diseñar el PCR, con enfoque participativo. Por ello, desde el

² Toda vez que se hable del PCR, estamos asumiendo que se refiere al PCR Puno.

21 de junio del 2006 (fecha en que se inició su construcción) hasta el momento de su promulgación se ejecutaron 13 audiencias y 48 talleres eminentemente participativos. No solamente hubo consulta a los diversos actores educativos, sino que estos tomaron las decisiones centrales sobre el PCR.

Pero, importa destacar que la movilización social que ha significado la construcción del PCR tuvo el respaldo de las autoridades educativas de la Dirección Regional de Educación de Puno, así como de instituciones como la "Comisión Europea" y "CARE Perú":

La iniciativa del Proyecto Curricular Regional de Puno fue desarrollada con el respaldo de la Unión Europea, CARE Perú y la Dirección Regional de Educación de Puno a través de la Dirección de Gestión Pedagógica³.

El PCR -al asumir la historicidad de los saberes que se deben enseñar y aprender, reconociendo su rasgo de construcción social y su orientación para una cultura-desarrollo en movimiento- necesariamente se presenta con el rasgo de "emergente". Es decir, como una propuesta que de manera permanente- debe revisarse, actualizarse y mejorarse. Solamente así no perderá su nexa con el desarrollo humano concreto que -por definición- es cambiante. Se trata, entonces, de una propuesta de cambio y abierta al cambio.

1.2 ÁMBITO DEL PCR

Para el 2007, la Región Puno tenía 1'268,441 habitantes: un 49.7% en área urbana y un 50.3% en área rural (ver Cuadro N° 1). Casi el 65% de la población de la Región tiene como lengua originaria el quechua o el aymara, y un 35% el castellano. Según el Censo del 2007, las lenguas amazónicas no llegan ni siquiera al 1% de la población puneña (ver Cuadro N° 2).

En la medida que el PCR se ha diseñado para la Educación Básica Regular (Inicial, Primaria y Secundaria) podríamos considerar que debería involucrar a la población de 0 a 18 años de edad⁴ que para el 2007 ascendía a los 510,931 habitantes. De esta potencial demanda, un 49.4% se encontraba en el área urbana y un 50.6% en el área rural, pero la tendencia es de mayor crecimiento en la población urbana. Los niños de 0-17 años de la Región Puno representan el 40.28% del total de la población regional (Fuente: Censo poblacional 2007).



³ CARE (2009). Presentación del Proyecto Curricular Regional de Puno. Primer Currículo Regional en el País. Nota de Prensa. Lima, CARE, octubre 2009.

⁴ El ámbito considerado por el PCR como propuesta es de 0 a 18 años. Se asume que el nivel inicial tiene dos ciclos, el I ciclo que alcanza a niños y niñas de 0 a 2 años y el II ciclo orientado a la atención de niños y niñas de 3 a 5 años en las modalidades tanto escolarizada como no escolarizada.

Cuadro N° 1

PUNO 2007. POBLACIÓN SEGÚN RANGOS DE EDAD, POR ÁREA

RANGOS DE EDAD	AREA URBANA		AREA RURAL		URBANO + RURAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
0 a 2 años	34575	49.88	34748	50.12	69323	100.00
3 a 5 años	36948	47.50	40840	52.50	77788	100.00
0 a 5 años	71523	48.62	75588	51.38	147111	100.00
6 a 11 años	80016	48.32	85574	51.68	165590	100.00
6 a 12 años	95467	48.21	102567	51.79	198034	100.00
12 a 16 años	73166	50.31	72275	49.69	145441	100.00
13 a 17 años	71567	51.22	68151	48.78	139718	100.00
13 a 18 años	85418	51.52	80368	48.48	165786	100.00
3 a 17 años	203982	49.09	211558	50.91	415540	100.00
3 a 18 años	217833	49.33	223775	50.67	441608	100.00
19 y más años	377483	49.83	380027	50.17	757510	100.00
TOTAL	629891	49.66	638550	50.34	1268441	100.00

Fuente. INEI, Censo Nacional 2007 - Elaboración: Propia

Cuadro N° 2

Puno 2007. Composición de la Población por lengua materna

LENGUA MATERNA	FRECUENCIA	%	%
Quechua	455816	58.45	38.01
Aymara	322976	41.42	26.93
Asháninka	641	0.08	0.05
Otra lengua originaria (Amazonía)	392	0.05	0.03
Total lengua originaria	779825	100.00	65.03
Castellano	417397		34.81
TOTAL POBLACIÓN*	1199118		100.00

Fuente. Censo Nacional 2007.

Elaboración: INEI-UNICEF (2010). En "Estado de la niñez indígena en el Perú". Pág. 112

* No considera 69323 casos, con los cuales la población de la Región asciende a 1'268,441. Incluye población sordomuda y de lengua extranjera mayor de 3 años.

Cruzando los datos de la población demográfica de la Región (3-17 años de edad) y la información de la matrícula en Educación Básica Regular al 2010 (ver Cuadro N° 3), se llega a establecer que hay una cobertura de un 86% de la potencial demanda de educación básica. Con el creciente carácter meritocrático de la educación⁵, es de esperar que este porcentaje se amplíe también en la Región Puno en los próximos años.

Al iniciarse la construcción del PCR (21 de junio del 2006), la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP) contaba con 13 Unidades de Gestión Local (UGELs), correspondientes a las provincias de la Región: Puno, Azángaro, Carabaya, El Collao, Chucuito-Juli, Huancané, San Antonio de Putina, Moho, Lampa, Melgar, San Román, Sandía y Yunguyo. Posteriormente se crearía la UGEL de Crucero.

⁵ La educación brinda acreditaciones ("cartones") que cada vez más se asumen como "méritos" para la inserción en la dinámica social y de empleo.

Cuadro N° 3

Puno: MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2010 P/

Etapa, modalidad y nivel Educativo	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino
Total	384,466	341,788	42,678	257,234	127,232	194,767	189,699
Básica Regular	356,671	322,735	33,936	229,994	126,677	181,642	175,029
Inicial	58,734	55,808	2,926	26,117	32,617	29,938	28,796
Primaria	166,377	150,048	16,329	99,202	67,175	83,636	82,741
Secundaria	131,560	116,879	14,681	104,675	26,885	68,068	63,492
Básica Alternativa 1/	6,653	5,296	1,357	6,653	0	3,364	3,289
Básica Especial	398	382	16	398	0	242	156
Técnico-Productiva 2/	8,368	6,159	2,209	8,064	304	3,879	4,489
Superior No Universitaria	12,376	7,216	5,160	12,125	251	5,640	6,736
Pedagógica	1,701	958	743	1,701	0	855	846
Tecnológica	10,356	5,939	4,417	10,105	251	4,549	5,807
Artística	319	319	0	319	0	236	83

1/ Incluye Educación de Adultos.

2/ Incluye Educación Ocupacional.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Estadística Básica.

Cuadro N° 4

Puno: NÚMERO DE DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2010 P/

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Total	22,069	18,480	3,589	14,943	7,126
Básica Regular	20,087	17,132	2,955	13,000	7,087
Inicial 1/	1,547	1,279	268	1,122	425
Primaria	9,710	8,513	1,197	5,235	4,475
Secundaria	8,830	7,340	1,490	6,643	2,187
Básica Alternativa 2/	472	383	89	472	0
Básica Especial	72	70	2	72	0
Técnico-Productiva 3/	434	273	161	414	20
Superior No Universitaria	1,004	622	382	985	19
Pedagógica	269	162	107	269	0
Tecnológica	682	407	275	663	19
Artística	53	53	0	53	0

Nota: Corresponde a la suma del número de personas que desempeñan labor docente, directiva o en el aula, en cada institución educativa, sin diferenciar si la jornada es de tiempo completo o parcial.

1/ Excluye promotoras educativas comunitarias a cargo de programas no escolarizados.

2/ Incluye Educación de Adultos.

3/ Incluye Educación Ocupacional.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Estadística Básica.



Cuadro N° 5

Puno: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2010 P/

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Total	5,276	4,824	452	1,574	3,702
Básica Regular	5,076	4,689	387	1,379	3,697
Inicial	2,599	2,516	83	611	1,988
Primaria	1,925	1,737	188	455	1,470
Secundaria	552	436	116	313	239
Básica Alternativa 1/	66	50	16	66	0
Básica Especial	16	15	1	16	0
Técnico-Productiva 2/	58	35	23	55	3
Superior No Universitaria	60	35	25	58	2
Pedagógica	23	9	14	23	0
Tecnológica	33	22	11	31	2
Artística	4	4	0	4	0

1/ Incluye Educación de Adultos.

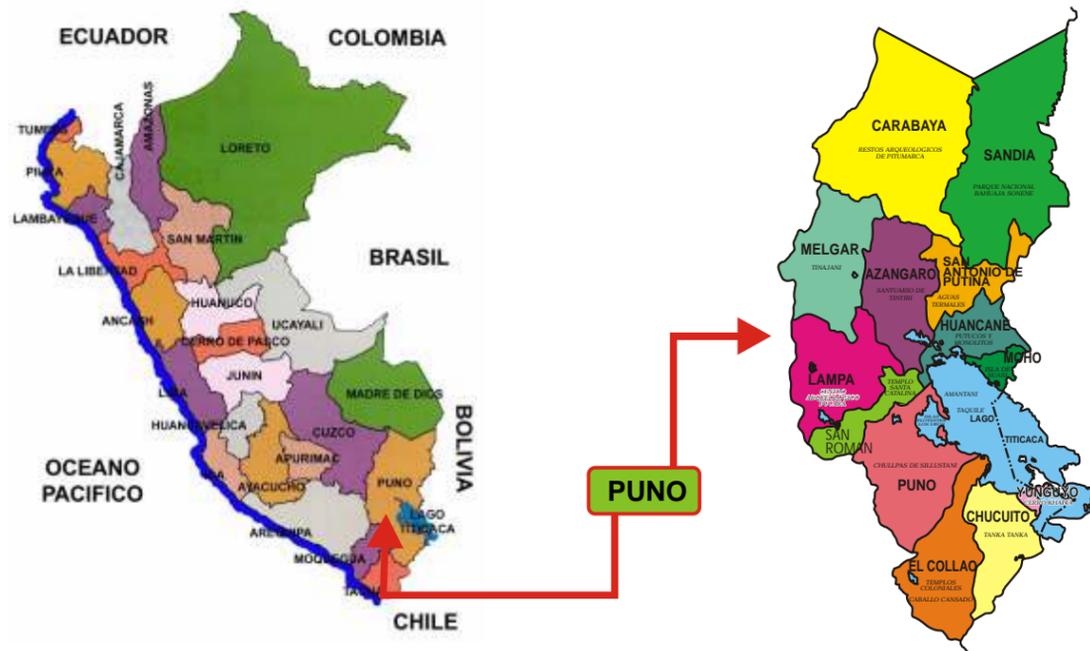
2/ Incluye Educación Ocupacional.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas.



Gráfico N° 1

Ámbito geográfico de aplicación del PCR



El PCR es una propuesta para la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria. De acuerdo al Artículo 3º de la Resolución Directoral N° 1005-DREP del 23-06-2009, su aplicación llega a las instituciones públicas y privadas, en las áreas urbanas y rurales de las 14 UGELs existentes actualmente dentro de la Región Puno. En las 13 provincias de esta Región se ha iniciado el proceso gradual de aplicación (ver Cuadro N° 3-4-5 y Gráfico N° 1).

De acuerdo a la información de los Cuadros N° 3-4-5, el PCR debe llegar gradualmente a unos 356,671 estudiantes de Educación Básica Regular (2010) de la Región. Esta población tiene algunas características: el 90.5% estudia en 5,076 instituciones educativas públicas y el 9.5% en 387 instituciones educativas privadas. La matrícula corresponde a un 50.9% de varones y 49.1% de mujeres. El 35.5% de la matrícula se ubica en áreas rurales.

El PCR debería ser implementado por unos 20,087 docentes: 17,132 (85.3%) laborando en el sector público y 2,955 (14.7%) en el sector privado. Los datos relativos nos están señalando que la carga docente es superior en el sector público que en el sector privado.



1.3 CONTEXTO

La gestación del Proyecto Curricular Regional de Puno, así como su proceso de construcción, se da en la primera década del siglo XXI. En este período, hay dos contextos que permiten entender mejor -en lo inmediato- este proceso de construcción:

- Un peculiar contexto socio-educativo; y
- Una dinámica significativa en el debate curricular en el país.

1.3.1 CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

La confluencia de varias situaciones, posibilitaron que -en Puno como en otras regiones del país- se iniciasen procesos de construcción del “Proyecto Educativo Regional” desde el año 2004.

Confluyeron factores inmediatos como los siguientes:

- El desarrollo del proceso de descentralización en general y que derivó en importantes experiencias también en el campo educativo.
- La puesta en marcha de diversos órganos participativos señalados por la nueva Ley General de Educación del 2003;
- La práctica del Consejo Nacional de Educación y la vigencia del “Proyecto Educativo Nacional”; y
- Experiencia de CARE PERÚ en Puno, que llegó a postular propuestas de Educación Intercultural Bilingüe para la Región y que sirvieron de base para su profundización y continuidad.

Pero también debe destacarse un factor mediato:

- Un contexto de historia regional predispuesto al cambio educativo y social en general.
- Relativa presencia de violencia política en las décadas de 1980 y 1990; y
- Desarrollo de una suerte de afirmación regional.

Descentralización

Es indudable que la formulación del Proyecto Educativo Regional de Puno (PER), así como la del Proyecto Curricular Regional, fueron posible en un contexto donde se puso en marcha el proceso de descentralización, también educativa.

Como sabemos, a fines de la década del 80 hubo un accidentado intento de descentralización en el país. Con el gobierno de Fujimori, el proceso se interrumpió y en el año 1992 se crearon los “Consejos Transitorios de Administración Regional” (CTAR), como entes desconcentrados del Ministerio de la Presidencia.

La campaña electoral del 2001 puso -de nuevo- sobre el tapete la cuestión de la descentralización que tomó forma al debatirse en el 2001-2002 la Reforma Constitucional del Capítulo XIV de la Carta Magna vigente. La Constitución de 1992 quedó así en referencia a la cuestión educativa:

Artículo 192º: Los Gobiernos Regionales son competentes para: (...) promover y regular actividades y/o servicios en materia de (...) educación (...), conforme a ley.

Artículo 195º: Los Gobiernos Locales son competentes para: (...) desarrollar y regular actividades y/o servicios en materia de educación (...), conforme a ley.

En los años 2002 y 2003, se formuló una normatividad importante para avanzar en la descentralización en el Perú:

- La Ley de Bases de la Descentralización N° 27783 del 26-06-2002;
- La Ley Orgánica de Gobiernos Regionales N° 27867 del 16-11-2002 y;
- La Ley de Municipalidades N° 27972 del 26-05-2003

En el campo propiamente educativo, la Ley de Bases de la Descentralización nos habla de:

- Competencia compartida entre el Gobierno Nacional y el Gobierno Regional.
- Educación: Gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo (Artículo 36º).

(El artículo 10º, 2 de la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales repite este Artículo 36º)

- Competencia compartida del Gobierno Municipal.
- Educación. Participación en la gestión educativa conforme lo determine la ley de la materia (Artículo 43º).

La Ley Orgánica de los Gobiernos Regionales, en su artículo 47º, también va precisar funciones específicas en materia de educación:

- e). Promover, regular, incentivar y supervisar los servicios referidos a la educación inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, en coordinación con el Gobierno Local y en armonía con la política y normas del sector correspondiente y las necesidades de cobertura y niveles de enseñanza de la población.

(...)

- m). Diseñar e implementar las políticas de infraestructura y equipamiento, en coordinación con los Gobiernos Locales.

(...)

- s). Fortalecer en concordancia con los Gobiernos Locales, a las instituciones educativas, promoviendo su autonomía, capacidad de innovación y funcionamiento democrático, así como la articulación intersectorial y la pertenencia a redes, con participación de la sociedad.

- t) Articular, asesorar y monitorear en el campo pedagógico y administrativo a las unidades de gestión local.

En realidad, esta normatividad permitió diseñar un país con descentralización, donde Gobiernos Regionales y Gobiernos Locales comenzaron a asumir competencias que antes solamente estaban en manos del Gobierno Nacional. Formalmente durante la primera década del siglo XXI se inició en

el país una redistribución del poder y esto también impactó en educación de todas las regiones del país. La elaboración de los Proyectos Educativos Regionales (PER) o el mismo PCR Puno no se hubiesen plasmado sin este contexto de descentralización⁶.

Mobilización participativa y nueva Ley General de Educación

En la primera década del siglo XXI período en que se gesta el PCR- se formalizó la movilización participativa de la ciudadanía, de manera sistemática en diversos sectores. En educación, las diversas experiencias y órganos de participación fueron muy importantes en el diseño de la propuesta curricular puneña.

Recordemos que en enero del 2001, el Gobierno del Dr. Paniagua decidió promover y organizar una “Consulta Nacional de Educación”. Se buscaba promover un “Acuerdo Nacional por la Educación”. Después de una etapa de sensibilización y lanzamiento entre abril y mayo del 2001- se generó una verdadera movilización nacional de la ciudadanía. La Consulta no solamente permitió practicar un estilo participativo en las decisiones de política educativa, sino entrenó liderazgos nacionales, regionales y locales que posteriormente serían puntales en los procesos de construcción del Proyecto Educativo Nacional, de los Proyectos Educativos Regionales y Locales, así como de los Proyectos Curriculares Regionales, como sucedió en Puno.

“En la Región de Puno se llevaron a cabo 30 consultas. Los eventos que concentraron un mayor número de pobladores e instituciones fueron los Días de Reflexión (17) y las Asambleas (12). También se realizó 1 Foro. En estas actividades participaron 2065 personas”.

“El Comité de Consulta Regional de Puno estuvo presidido por el señor Edilberto Vilca, Director de la DREP e integrado por: el profesor Jesús Figueroa, Director Técnico Pedagógico de la DREP, el señor Julián Salas Alcalde Provincial de Puno y el Reverendo Padre Juan Valero, representante de la sociedad civil”

La remodelación del sistema socio-económico hegemónico en el país permitía una suerte de “participación controlada”. En varios países de América Latina se daban experiencias similares, que canalizaban orgánicamente la movilización ciudadana, sin los peligros de un “desborde popular”.

La nueva Ley General de Educación N° 28044 (28-07-2003) recogió también el enfoque participativo. En su Artículo 22º postula:

“La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad y equidad de la educación. Ejerce plenamente este derecho y se convierte en sociedad educadora al desarrollar la cultura y los valores democráticos:

- Participar en la definición y desarrollo de políticas educativas en el ámbito nacional, regional y local.
- Colaborar en la prestación del servicio educativo y en el desarrollo de programas y proyectos que contribuyan al logro de los fines de la educación peruana.
- Promover la creación de un entorno social favorable al aprendizaje y cuidado de sus miembros, desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice la calidad educativa y la ética pública”.

La nueva y vigente Ley reconoce a la Comunidad Educativa conformada por: estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Ellos deben constituir el “Consejo Educativo Institucional” (CONEI), a nivel de base (Artículo 52º), el “Consejo Participativo Local de Educación” (Copales) en un distrito o provincia (Artículo 75º) y el “Consejo Participativo Regional de Educación” (Copare), en la instancia regional (Artículo 78º). A nivel de país, la Ley ratifica y precisa (Artículo 81º) un Consejo Nacional de Educación.

Como veremos más adelante, todas estas instancias de participación ciudadana han cumplido un rol muy importante en el diseño del PCR-Puno.

⁶ Ver MUÑOZ, Fanni, CUENCA, Ricardo y ANDRADE, Patricia (2007). Descentralización de la educación y municipalidades. Una mirada a lo actuado. Lima, Foro Educativo.

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). Puertas abiertas. Consulta Nacional de Educación. Proceso. Tomo 1, MED, pág. 209.



El Consejo Nacional de Educación y el PEN

La Ley General de Educación de 1982 creó el Consejo Nacional de Educación (CNE); sin embargo, durante 20 años no fue constituido. Recién en el 2002, el Ministro de Educación Nicolás Lynch Gomero impulsó la aprobación del D.S. 007-2002 (28-02-2002) donde se “reincorpora, como órgano especializado del Sector Educación, al Consejo Nacional de Educación”. La nueva Ley General de Educación del 2003 garantizó su estabilidad y ratificó sus funciones de:

- Promover la concertación entre el Estado y la Sociedad Civil en la formulación, el seguimiento y la evaluación del Proyecto Educativo Nacional (PEN);
- Opinar de oficio en asuntos concernientes a la educación; y
- Promover y vigilar los acuerdos y compromisos a favor del desarrollo educativo nacional.

El *impacto del CNE* en la formulación del PER y PCR en Puno podríamos resumirlo en los siguientes aspectos:

- La práctica participativa en la elaboración del PEN sirvió de ejemplo para el diseño del PER. El CNE elaboró varios documentos orientadores en este campo⁸.
- El mismo “Proyecto Educativo Nacional al 2021” formulado por el CNE y aprobado por el Gobierno del Dr. Alan García ha servido de sustento legal al PCR-Puno, al postular explícitamente un “marco curricular nacional” y “currículos regionales”, como veremos con mayor detalle después.
- La convocatoria que desde el 2005 hizo el CNE a las Direcciones Regionales de Educación y Copares. Desde esa fecha y cada año, el CNE organizó un “Encuentro Nacional CNE Regiones”. Estos eventos permitieron promover, socializar y avalar iniciativas regionales de educación. Por ejemplo, en el VI Encuentro Nacional CNE-Regiones (Lima 9-10 de diciembre 2010) se avaló lo siguiente:

Sexto Acuerdo: Diseño Curricular Regional elaborado en el marco de las políticas curriculares nacionales⁹.

⁸ Ver, por ejemplo la publicación del CNE: DELGADO RODRÍGUEZ, Lisbeth y TRELLES, Juan Antonio (2005). Implicancias del nuevo marco legal sobre los roles de la Institución Educativa, los Gobiernos Regionales, Locales y el Ministerio de Educación. Lima, CNE.

⁹ Fuente. Conclusiones del VI Encuentro Nacional CNE Regiones. En www.cne.gob.pe



Perspectiva y experiencia innovadora de CARE PERÚ

En el contexto -además de los señalados- existe un factor que cobró relevancia en oportunidad y tiempo: el *Proyecto Calidad y Equidad de la Educación Intercultural en Puno Kawsay- de CARE PERU*. Este tuvo un horizonte temporal de 5 años de intervención, coincidente al período de construcción del PCR, en la medida que sirvió de soporte formal a este proceso.

El Proyecto Kawsay no fue casual, sino producto de una lectura de la realidad educativa de la Región. CARE PERÚ tenía una experiencia acumulada en la ejecución de proyectos educativos anteriores como “Educación Básica Comunal Aymara” Ebadeca, Nuevo Aprender - Musuq Yachay y “Nueva Educación bilingüe Multicultural en los Andes”. En todos ellos, se buscó promover la identidad cultural y el desarrollo de la Región, teniendo como objetivo inmediato aprendizajes mejores y con pertinencia.

En este sentido, el apoyo del Proyecto Kawsay de CARE Perú se constituyó en un factor estratégico y un antecedente inmediato del PCR, como lo explicitaremos mejor posteriormente.

Predisposición regional para el cambio.

Durante el Virreinato y la República, la población de la Región de Puno siempre dio muestras de buscar el cambio social en general y el educativo en particular. Y lo hizo buscando articular desarrollo e identidad cultural, pero a costa de una movilización y lucha. El valor que la población puneña ha dado a la educación se manifiesta en su permanente pugna por avanzar en este derecho, no solamente por la vía de la movilización social, sino la de plantear alternativas.

En el PCR Puno (MAT1-PCR:72-75) se analizaron y consideraron experiencias educativas de la Región Puno como las siguientes:

- *La Escuela Particular de Indígenas de Manuel Alqa Cruz* y del maestro aymara **Manuel Camacho** quien fue pionero en la educación rural a comienzos del siglo XX en las orillas del Lago Titicaca. Una importante experiencia escolar y de alfabetización en castellano e idioma nativo, proseguida por la profesora María Galindo.
- *Escuela Rural Nocturna en Aña Aña*. Una propuesta de formación magisterial que clandestinamente se dio en las zonas de Wancho, Huancané (1911.1922).

- *El Grupo Orkopata* que propugna una educación indígena entre los años 1926 a 1929. Allí destacan maestros puneños como: Arturo Peralta (Gamaniel Churata, Alejandro Peralta, Inocencio Mamani, Aurelio Martínez, Mateo Jaika, Eustaquio Rodríguez, Benjamín Camacho, Emilio Vásquez y Luis de Rodrigo).
- *Nueva Escuela* del gran **José Antonio Encinas**. Encinas constituye uno de los hitos más importantes de la educación puneña y nacional, pues buscó que la escuela sea un hogar, formó a los indígenas contra la explotación gamonal buscando la concreción de los derechos de los niños y niñas, con enfoque intercultural.
- *Alfabetización en aymara*. En el que destacan **Daniel Espezúa Velasco** con experiencia de lecto escritura en aymara desde Juli, 1931; y **Alfonso Torres Luna** que, en los años 1935-1940, produce textos bilingües (aymara-castellano) para la alfabetización.
- *Instituto experimental de experimentación educacional N° 3 de Puno*. En él, por los años 1947, **José Portugal Catacora** propugna una escuela por niveles de madurez, con enfoque bilingüe e indigenista y de nexos con el trabajo y la investigación. Organiza en la escuela un Departamento de salud física y mental.
- *La experiencia de lecto escritura en Ojerani con participación del hogar*. Importante propuesta de lecto escritura en lengua materna liderada por **María Asunción Galindo** entre los años 1940 a 1951. Ella buscaba la integración hogar-escuela, como principio educacional.
- *Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC)*. Se trataba de articular la formación de los indígenas teniendo como eje una "Escuela-Matriz", donde existían diversos recursos didácticos y una suerte de piloto de experiencias educativo-sociales, alrededor de prácticas productivas y prácticas culturales. Los NECs anticiparon a la organización de redes escolares.
- *Wawa-wasi y wawa-uta*. Se trata de una importante experiencia puneña donde las familias participan directamente en el proceso formativo de los niños en su primera infancia. Esta propuesta y la de los NECs serían recuperadas para todo el país, por la Reforma Educativa de la década del 70.
- También en la Región se desarrollaron importantes propuestas de Educación Intercultural Bilingüe como: Propedeine: el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB); el Programa de Educación Rural Andina (ERA); el Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina (Peec); el Proyecto Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (Edubima) y el Proyecto Educación para el Desarrollo, entre otros.

Todas estas y otras experiencias constituyeron antecedentes importantes para el PCR Puno. Ellas se gestaban desde el movimiento social, desde ONGs y desde grupos importantes de la Iglesia comprometida, con una creciente presencia de la cooperación internacional. Pero no se dieron muy fácilmente. En la medida que se presentaban como alternativas a la educación oficial, tenían un carácter contestatario. En muchos casos, los grupos de poder se opusieron e impidieron su desarrollo¹⁰. Luis Enrique López recuerda las palabras de Domingo Llanque Chana, sacerdote católico aymara quien en un Taller de Reflexión en Chucuito (junio 1988) dijo lo siguiente:

“Las escuelas no nos cayeron del cielo ni nos las regaló nadie. Nos han costado la sangre de nuestros abuelos”¹¹

¹⁰ Ver VELÁSQUEZ GARAMBEL, José Luis (2010). Las luchas por la escuela in-imaginada del indio (escuela, movimientos sociales e indigenismo en el altiplano). Puno, Los Andes

¹¹ Ver LÓPEZ, Luis Enrique (1991). Educación bilingüe en Puno: Hacia un ajuste de cuentas. En ZÚÑIGA, Madelaine; POZZI-SCOTT, Inés y LÓPEZ, Luis Enrique (editores): "Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos". Lima, FOMCIENCIAS, pág. 174.



Violencia política.

No solamente en el campo educativo, sino en las luchas campesinas, Puno ha sido y es históricamente una región predispuesta al cambio social. En función a esta transformación, algunos grupos inclusive postularon la violencia política.

En los años 80 y 90 dos décadas antes de iniciarse la construcción del PCR- en la Región Puno hubo acciones de violencia por parte de grupos alzados en armas. Ellos tuvieron relativos niveles de presencia entre el campesinado y en el magisterio, principalmente en algunas dirigencias del SUTE Puno, de áreas rurales como Azángaro¹². La sociedad civil y organizaciones sociales de la Región jugaron un papel importante para que la violencia no se expandiese, ni llegase a los niveles alcanzados en zonas como Ayacucho o Apurímac.

El Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, reconoce 441 víctimas de la violencia política de Sendero Luminoso en la región Puno, fundamentalmente entre los años 1984 a 1994. El Informe de la CVR refiriéndose al accionar de Sendero Luminoso precisa que:

La fuerza principal está centrada en el corazón de la provincia de Azángaro, entre los distritos de San Juan de Salinas y Chupa, para ser más exactos. Irradia desde allí sus acciones hacia el resto de la provincia, a la vecina Melgar, el sur de Carabaya y el norte de Lampa¹³.

La violencia de la década de 1980-90, en el caso magisterial, generó una cierta estigmatización a los docentes, como lo advierte el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación:

La mirada desde arriba implica, muchas veces, una sospecha de subversión, sospecha que ya José Antonio Encinas denunciaba en la década de 1930 al afirmar que las autoridades y grupos de poder locales contrarios a los maestros calificaban a éstos de anarquistas, adjetivo que cambiarían luego por el de comunistas. Ello limitaría al docente a la ejecución de un rol 'opaco y poco activo', para no arriesgarse a ser calificados por los detentores del poder local como un 'personaje disociador' (Contreras 1996:16-17)¹⁴.

Durante la primera década del siglo XXI tiempo de construcción del PCR Puno- quedaban rezagos de estos grupos radicalizados del magisterio que pugnaban por el cambio social y educativo, usando la violencia política. Pero es interesante señalar que la provincia de Azángaro donde prosperó la violencia política- fue uno de los escenarios donde se sentaron bases importantes para el PCR en los albores del siglo XXI.

¹² Ver VELÁSQUEZ GARAMBEL, José Luis (2009). Maestros y conflicto interno (Testimonios de escuela y terrorismo 1985-2001). Puno, documento de trabajo.

¹³ COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). Los escenarios de la violencia. La región Sur Andino. En "Informe final". Tomo 4, capítulo 1.3.2.1 Zona I: Puno, página, 279.

¹⁴ COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). El Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) y el magisterio. En "Informe final". Tomo 3, pág. 560. La cita hecha por el Informe de la CVR se refiere a: Carlos Contreras "Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX". Documento de trabajo N° 80. Serie Historia N° 16, Lima IEP.

Afirmación regional

La acumulación histórica de la reivindicación por el cambio social también tuvo una expresión radical en Puno con propuestas de carácter regionalista. Políticamente, en Puno para inicios de la década y desde la Presidencia de la Región con el señor Hernán Fuentes- se había profundizado esta posición regionalista que se expresaba en la postulación del federalismo de alcance nacional. Una de las consecuencias de este enfoque era el señalamiento de que:

Las regiones federales diseñarán sus políticas en el sector educación, salud agricultura, turismo, industria, comercio, transporte, energía, justicia, tributario y otros conforme a la realidad y necesidades de cada región federal, en concordancia a la Constitución y los objetivos del Estado Federal o al Proyecto Estratégico de Desarrollo Nacional a definirse¹⁵.

Los responsables de impulsar el PCR lograron transformar esta situación en algo positivo ya que los debates y aclaraciones sirvieron para ir afirmando el PCR como una alternativa educativa para el desarrollo de la región de Puno. Por otro lado, se hicieron acciones de incidencia social y política para deslindar las grandes diferencias entre el PCR y la política que manejó el Gobierno Regional (MS-FIGUEROA).

De todas maneras, a nivel de las autoridades regionales existió un apoyo explícito para la construcción del PCR Puno, aunque en los documentos de la Región, se habla con relativa ambigüedad acerca de su diseño. Por ejemplo, en el *“Plan de Desarrollo Regional Concertado 2007-2011”*¹⁶ se habla:

“Implementación a través de una ordenanza regional la incorporación en la currícula regional los temas de: promoción y prevención de la salud, valores, identidad cultural, turismo, soberanía y seguridad alimentaria en educación básica regular y superior.”

“Implementación de una currícula regional pertinente y relevante orientado al desarrollo regional y vinculado al mundo globalizado”.

Desde la trayectoria popular y desde la esferas políticas, se había generado planteamientos a favor del cambio en la educación regional, a pesar que el período del 2003 al 2005 fue de gran inestabilidad para las autoridades regionales de educación en Puno. En dos años, la Dirección Regional estuvo a cargo de 9 personas (encargaturas)¹⁷



¹⁵ FUENTES GUZMÁN, Hernán (2009). Federalismo. Que la Historia nos juzgue. Perú: República Federal. Frente Amplio Puno, pág. 59.

¹⁶ GOBIERNO REGIONAL DE PUNO Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento territorial. Puno, noviembre 2008.

¹⁷ GRUPO PROPUESTA CIUDADANA (2005). Reporte Regional Puno. Reporte N° 8, al II Cuatrimestre 2005, pág. 24.



1.3.2 EL DEBATE SOBRE CURRÍCULO Y LA EIB

El PCR Puno es una opción regional sobre currículo, dentro de un contexto nacional y universal. Por ello, importa precisar el contexto específico del debate sobre este componente de la práctica educativa y cómo históricamente el PCR se ubica en este proceso. Al respecto, recordemos que:

- En el trabajo de enseñanza y aprendizaje de Educación Básica se había superado el enfoque de “Planes y Programas” y se aceptaba el trabajo con “currículo”.
- El trabajo curricular buscaba referentes sociales;
- La reforma del currículo en el Perú asumió enfoques para su contextualización;
- Existía experiencia acumulada en lo referente a currículo relacionado a la Educación Intercultural Bilingüe; y
- Se comienza a postular la necesidad de “currículos regionales”

De los Planes y Programas al Currículo

Tradicionalmente en el Perú y en otros países del mundo, se trabajó con **“Planes y Programas”** que no eran sino un conjunto articulado de contenidos, que deberían ser objeto de enseñanza y de aprendizaje. Posteriormente, se comenzaría a hablar de currículo¹⁸.

En el Perú, a partir de la Reforma Educativa velasquista (1970), se acepta la idea de trabajar con un cuerpo mejor articulado de: propósitos (¿para qué enseñar o aprender?), contenidos organizados de manera graduada (¿qué enseñar o aprender), métodos (¿cómo enseñar o aprender), recursos de enseñanza y aprendizaje (¿con qué enseñar y aprender?) y evaluación (¿cómo establecer los resultados de la enseñanza y del aprendizaje). Todo ello, como una previsión anticipada de los logros de aprendizaje o experiencias que debería vivir el educando, que recibió el nombre de **“Currículo”**

En realidad, las interrogantes centrales que conlleva el currículo también estaban implícitas en los “Planes y Programas”, pues son cuestiones que tipifican toda práctica educativa. Las formas de responderlas son parte de un importante ejercicio de poder, pues significan tomar decisiones sobre el mismo proceso formativo de las personas y grupos humanos.

¹⁸ Ver GIMENO SACRISTÁN, José (1996). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Sexta edición. Madrid, Ediciones Morata.

Al concretizarse los “Planes y Programas” o una propuesta de “Currículo” se deberían tomar decisiones sobre: Los objetivos (competencias o capacidades), los contenidos, los métodos, los recursos y la evaluación. Y este ejercicio del poder necesariamente se hacía en concordancia implícita o explícita de los intereses de los grupos decisores de las políticas públicas. Las decisiones curriculares no se tomaban mecánicamente, sino que de alguna manera- reflejaban la hegemonía del poder político-ideológico sobre el tipo de sociedad y de hombre que se buscaba construir¹⁹. El currículo como producción social, para la formación de las personas que viven-actúan en lo social y que busca la plenitud del desarrollo humano como utopía ciertamente es un debate de primer orden²⁰.

Desde la década de 1970, se aceptó en el Perú que el currículo tenía que ver con *un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concreto. Estas experiencias son previstas, con la finalidad de dinamizar el desarrollo integral, como personas y como sociedad*²¹.

La misma concepción curricular aceptada por el Ministerio de Educación hace 40 años comenzó a hablarnos de un currículo dentro de un “proceso histórico concreto” y esto sentó las bases para el desarrollo de propuestas curriculares con apertura a la cultura y al desarrollo local o regional.

El especialista de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), Porfirio Enríquez Salas señala:

Dentro de la Región Puno, siempre existió un esfuerzo por revalorizar la cultura y la diversidad lingüística. Sin embargo, desde 1985 se dio un impulso sustantivo para desarrollar la educación fundamentalmente bilingüe y después cultural. Desde esa época se manifiesta la Educación Bilingüe e Intercultural (EBI). El énfasis en lo lingüístico destacaba por encima de lo cultural (BIBL1).

Podemos decir entonces que -para inicios del siglo XXI- la Región Puno no solamente tenía una larga trayectoria de experiencias innovadoras en educación; sino un sentimiento popular de postular propuestas que considerasen la propia cultura y las lenguas quechua y aymara. Destacamos esta situación, en la medida que este soporte anímico colectivo se constituye en una de las fortalezas en la aceptación inicial y actual del PCR.

Referentes sociales del currículo

En la primera mitad del siglo XX, en el Perú, se debatió mucho la necesidad de una educación (en general) que respondiese a los rasgos culturales y a las características del desarrollo de nuestra sociedad. Sutilmente se fue generando una suerte de dicotomía entre “cultura” y “desarrollo”. La cultura se fue considerando como “lo histórico-ancestral” y el desarrollo como “lo histórico-futuro” ligado a lo económico-productivo y a lo social-organizativo.

En la primera mitad del siglo XX, el debate fue genérico para poder establecer un nexo entre educación-cultura y educación-desarrollo. Aún cuando se usaban los “Planes y Programas” estaba latente esta relación, pero con énfasis en una “cultura nacional” y un “desarrollo nacional”. La especificidad local o regional quedaba en un segundo plano. Un modelo único de educación se impuso, teniendo como parámetro un modelo de sociedad capitalista.

Experiencias aisladas fueron poniendo sobre el tapete la necesidad de establecer el nexo entre educación (en general) y cultura regional-local; así como entre educación y desarrollo regional-local. Estas prácticas inicialmente aparecían como contestatarias al sistema hegemónico y centralista.

Cuando a mediados del siglo XX, la elaboración los “Planes y Programas” se comenzó a realizar de manera más organizada, se generó y profundizó una toma de conciencia de que los contenidos de la educación básica eran elementos de ejercicio del poder, pues se trataba de tomar decisiones sobre lo que se debía enseñar y aprender y esto debía guardar coherencia con el modelo de sociedad y de hombre que el sistema hegemónico imponía.

¹⁹ KEMMIS, Stephen (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata.

²⁰ Ver MORA, David (2010). Concepción crítica del currículum. En David Mora: *“Hacia una educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares”*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pág. 187-263.

²¹ Ver COMISIÓN TÉCNICA DEL CURRÍCULO (1976). Estudios básicos sobre el currículo en el sistema educativo peruano. Lima, MED INIDE.

Al optarse por el uso del “currículo”, en lugar de los “Planes y Programas”, la Reforma Educativa de 1970 explicitó plenamente el carácter de “construcción social” del currículo. Cada uno de los componentes centrales del “currículo” deberían guardar coherencia con el modelo de sociedad participativa (ni capitalista, ni comunista) que se postulaba en la época. El currículo fue asumido como el *conjunto de experiencias de aprendizaje que debería vivir el educando*. Esta previsión constaba en un documento que genéricamente se le comenzó a denominar como “currículo”.

La Reforma Educativa de 1970 ya no habló de un simple y genérico nexo entre educación-desarrollo y educación-cultura; sino, que esta relación debería concretizarse en las diversas opciones curriculares que se deberían dar en las diversas instancias de concreción. Es decir, el currículo nacional debería concretizarse a nivel regional y también local.

Fue así que la Reforma Educativa de 1970 acuñó la categoría de hacer una “**diversificación curricular**”, como mecanismo operativo, para concretizar el currículo nacional, teniendo como base un “diagnóstico situacional” hecho a nivel de cada uno de los “Núcleos Educativos Comunales” (NECs). Explícitamente se aceptó que la propuesta curricular, en sus diversos componentes²²:

- Correspondiese a los **rasgos culturales regionales y nacionales** y
- Formase para el **desarrollo socio-económico regional y nacional**.

El currículo debería conjugar cuatro ejes de referencia: (a) Cultura nacional; (b) Cultura regional-local; (c) Desarrollo nacional; (d) Desarrollo regional-local. Los últimos 40 años en la educación peruana han sido testigos de un esfuerzo por realizar esta sincronía.

Generalmente ha venido predominando en el país un currículo monocultural (nacional) y con enfoque único de desarrollo nacional. No se consideraban los saberes social e históricamente producidos, acumulados y recreados por los pueblos, ni mucho menos sus rasgos culturales, ni sus peculiares aspiraciones de desarrollo, en contextos específicos. Un enfoque colonizante se concretizaba en la teoría y en la práctica curricular.



Contextualización curricular

El esfuerzo de relacionar “currículo nacional” y situaciones peculiares de cada región y de diversas localidades prosiguió en las década de 1980 y de 1990. En América Latina y también en el Perú, la década del 90 y la primera década del siglo XXI fue un período de “reforma curricular”, donde uno de los puntos de debate era el qué contextualizar en el currículo, quién debía hacerlo, cómo hacerlo y, sobre todo, qué resultados se deberían esperar²³.

²² COMISIÓN TÉCNICA DE CURRÍCULO COTEC (1976). Estudios básicos sobre el currículum en el sistema educativo peruano. Lima, MED-INIDE.

²³ Ver FERRER, Guillermo (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? Lima, GRADE

Como hemos dicho, el proceso de descentralización tuvo impactos en la educación de las regiones en el Perú. El desarrollo de los Gobiernos Regionales y Locales en el primer decenio del siglo XXI coincidió con la aparición de la Ley N° 28044 (28-07-2003) que ratifica la necesidad de un currículo:

Abierto, flexible, integrador y diversificado”, con un “proceso de formulación... participativo y se construye por la comunidad educativa y otros actores de la sociedad; por tanto, está abierto a enriquecerse permanentemente y respeta la pluralidad metodológica. (Art. 33° y 34°).

Dentro de este marco, la historia de la educación peruana del último decenio señala diversos esfuerzos para relacionar el currículo, el contexto cultural y el contexto de desarrollo, ya no como un simple **contexto de referencia**, sino como un **contexto de transformación y de objeto de enseñanza y aprendizaje**.

En esta búsqueda durante el primer quinquenio del siglo XXI- dos enfoques se habían impuesto en varias regiones del país y, entre ellas, la de Puno:

- El oficial y mayoritario de la *diversificación curricular*; y
- El también oficial, pero de alguna manera- enfoque subalterno y focalizado de la *educación intercultural bilingüe*.

En el segundo quinquenio del siglo XXI:

- Al mismo tiempo que decrece el apoyo oficial a la EIB;
- Crecen las posibilidades de establecer “currículos regionales”, dentro del marco del *Proyecto Educativo Nacional*.

Diversificación curricular en el primer quinquenio

En Puno, como en el resto del país, se ha venido trabajando con la opción de la “diversificación curricular”. La vigente Ley General de Educación 28044 (28-07-2003) había normado lo siguiente:

El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local, se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial (Ley General de Educación N° 28044, Art. 33).

Esta propuesta parte del supuesto de que debe existir un Programa o “Diseño Curricular Nacional” (DCN). Desde este currículo nacional se deberían realizar dos tareas centrales:

- “Adecuar” los contenidos curriculares y estrategias metodológicas a la diversidad de contextos y rasgos de los educandos; y
- “Agregar” algunos nuevos contenidos curriculares y estrategias metodológicas, como exigencia de la diversidad de contextos y rasgos de los educandos.

La apertura que brinda la diversificación curricular generalmente fue aprovechada de manera específica por grupos minoritarios. En general a nivel de país y también en Puno-, simplemente se seguía lo dispuesto con enfoque nacional. *En la práctica cotidiana, la “diversificación curricular” se asumió como “adecuación curricular”, a pesar que la normatividad permitía ir más allá. El cambio en el estratégico campo curricular no ha sido, ni es fácil²⁴.*

De manera paralela, al debate sobre la nueva Ley General de Educación, en el Ministerio de Educación fue generando la necesidad de un nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN). Para ello, existían dos razones: La necesidad de adecuar el currículo a la nueva Ley General de Educación del 2003, y el requerimiento de articular en un solo DCN los currículos por niveles educativos con los cuales se venía trabajando. Fue así que el 07-11-2005, la Resolución Ministerial N° 0667-2005-ED

²⁴ Ver MENDO, José compilador (2010). Desde nuestras raíces. Lima, Fondo Editorial de la UCH y Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Esta antología ofrece varios artículos que dan testimonio de los esfuerzos nacionales por el cambio educativo.

aprueba el “*Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*”, durante el Gobierno del Dr. Alejandro Toledo.

El DCN 2005 reafirma tres características centrales del currículo: diversificable, abierto y flexible. Al definir su rasgo de diversificable señala:

Su diseño permite un fluido proceso de construcción adecuado a las características y demandas socioeconómicas, geográficas, culturales y educativas de las regiones, localidades e instituciones educativas donde se aplica. No obstante **cada institución educativa, por ser la instancia principal de la descentralización educativa, construirá su propuesta curricular diversificable, la cual posee valor oficial** (Pág. 10).

Para permitir esta diversificación, el Currículo del 2005 establece 10 “horas de libre disponibilidad” (de un total de 30 horas en Educación Primaria y de un total de 35 en Educación Secundaria).

Diversificación curricular en el segundo quinquenio.

El nuevo Gobierno del Dr. Alan García vio por conveniente actualizar y reajustar el DCN del 2005. La Resolución Ministerial N° 440-2008-ED (15-12-2008) aprobó el vigente “*Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*”. En él se ratifica, tres características centrales del Currículo: diversificable, abierto y flexible. Esta norma se promulgó después de la aprobación del “Proyecto Educativo Nacional al 2021”, sin embargo, solamente permite a las Regiones dar lineamientos regionales para que se proceda a la diversificación del DCN. Los contextos locales y regionales se asumen como funcionales a la propuesta nacional del DCN:

Su diseño permite a la instancia regional construir sus lineamientos de diversificación curricular, a la instancia local, elaborar orientaciones para su diversificación en la institución educativa a partir de un proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socio-económicas, lingüísticas, geográficas, económico-productivas y culturales donde se aplica; de modo que la institución educativa, al ser la instancia principal de la descentralización educativa, construya participativamente, su propuesta curricular diversificada, la cual posee valor oficial (pág. 16).

También en este quinquenio, en el trabajo concreto, la “*diversificación curricular*” no pasó de ser un proceso de “*adecuación curricular*”.



Currículo y Educación Intercultural Bilingüe

La Reforma Educativa velasquista explicitó la necesidad de contextualizar el currículo. Y en este marco, inició en 1972 la Primera Política Nacional de Educación Bilingüe. En 1989 se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Dinebi), la cual fue eliminada a inicios de la década del 90 durante el Gobierno de Fujimori; pero tuvo que reabrirse en el segundo quinquenio del 90, como Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (Unebi) dentro de la Dirección Nacional de Educación Primaria. Esto ya revelaba que lo intercultural y bilingüe se asumía como un espacio temporal y funcional a los aprendizajes occidentales.

El tránsito de la Educación Bilingüe (a secas), a la Educación Bilingüe Intercultural y a la Educación Intercultural Bilingüe manifiesta tres momentos de recuperación del valor de lo cultural. De lo lingüístico como funcional para imponer la cultura externa, se pasa a un enfoque lingüístico que respeta lo cultural y finalmente, a considerar lo cultural como matriz de lo lingüístico²⁵. Se comenzó a postular que una educación intercultural no sólo requiere usar la lengua indígena para la enseñanza, sino también un currículo que incluyese conocimientos y valores de los mismos pueblos indígenas²⁶.

Durante la última década, en varios lugares del país se han venido dando múltiples experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Generalmente, ella estuvo asociada a la “Educación de los Pueblos Indígenas”, a pesar que la Ley General de Educación aprobada en el 2003 le da una apertura mayor. Dice esta Ley:

Artículo 19º.- Educación de los Pueblos Indígenas.

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución política y la presente Ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

Artículo 20º.- Educación Bilingüe Intercultural.

La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

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

Los citados artículos reorientan el mismo sentido de la EIB, en la medida que ella debe ofrecerse “en todo el sistema educativo”. Sin embargo, en la práctica siguió primando la visión de una EIB:



²⁵ Ver LOPEZ, Luis y KUPER, W (2000). Intercultural Bilingual Education in Latin America: Balance and Perspectives. Cochabamba y Lima, Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Disponible en <http://www2.gtzt.de/dokumente/bib/00.1510.pdf>
²⁶ Ver ZAVALA, Virginia (2001). Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad). Lima, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y Cooperación Técnica Alemana (GTZ) Proeduca.

- Dirigida a grupos focalizados: “poblaciones indígenas”, fundamentalmente ubicadas en el “ámbito rural” o “donde sea pertinente”;
- Para estos grupos focalizados se pueden establecer “Programas especiales”; es decir, propuestas curriculares con otros componentes específicos.
- Con énfasis en los ejes: “cultura nacional”, “cultura regional”. De manera implícita, se asume el “desarrollo nacional” y casi hay un olvido del “desarrollo regional-local”.
- En espacios focalizados, se promueve la enseñanza de la lengua materna, aunque algunos sectores de la población asocian estas lenguas (quechua o aymara) a la pobreza. Como dice el especialista puneño Walter Paz:

Las lenguas originarias estaban asociadas a la pobreza. Se presumía que la lengua, sobre todo el aymara y el quechua, son sinónimos de pobreza y, por lo tanto, una forma de superar la pobreza era olvidarlas (ENTR-3:1).

En el Currículo del 2005, la educación intercultural solamente aparece como un “tema transversal” (pág. 22) y, de alguna manera, las propuestas de currículo EIB quedan como situaciones marginales y focalizadas. En el DCN del 2008 ya no se coloca la educación intercultural, como un “tema transversal” (pág. 35); pero asume como propósitos al 2021: “Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú”, así como el “Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica” (pág. 21).

La Región Puno se convirtió en región pionera en lo referente a educación intercultural bilingüe. En 1977 se puso en marcha aquí el *Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB)*, el cual perduró hasta inicios de la década del 90²⁷. También por esta época (década del 90) se desarrollan en Puno el *Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina (PEECC)* y el *Programa Educación Rural Andina (ERA)*.

Para el año 2000, el Ministerio de Educación había implementado en Puno un Programa de Educación Bilingüe Intercultural²⁸, con tres objetivos ambiciosos:

- Proveer educación bilingüe interculturales en los niveles de educación inicial y primaria para la mayoría de población vernáculo-hablante de zonas rurales;
- Promover un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando, para mejorar su rendimiento académico y su autoestima; y
- Contribuir a que en los diferentes niveles del sistema educativo se superen las actitudes y comportamientos discriminatorios a fin de lograr la igualdad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

Desde un enfoque de *interculturalidad crítica*, se puede decir que -en realidad- todas estas experiencias partían de un “diálogo de culturas” asimétrico. Es decir, el uso de la lengua y de la cultura en educación siguió dándose dentro de una matriz de desigualdad y de hegemonía de la “cultura occidental”. De alguna manera, se parte del supuesto de que los grupos de poder están dispuestos a respetar la cultura propia de los pueblos (su lengua y sus costumbres), en la medida que los pueblos respeten el modelo de desarrollo económico-social hegemónico, occidental y ajeno a los intereses de los pueblos. Y en este sentido, el sugerente enfoque de “interculturalidad” y “bilingüismo” en educación sigue siendo una concesión al orden de marginación y dominación de los pueblos²⁹.

²⁷ PEEB tuvo el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), pero fue ejecutada oficialmente por el Ministerio de Educación.
²⁸ Ver CUETO, Santiago y SECADA, W. (2004). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. En ARREGUI, Patria y otros: *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima, GRADE.
²⁹ Ver VIANA, Jorge, TAPIA, Luis y WALSH, Catherine (2010). Construyendo interculturalidad crítica. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Evidencias preliminares señalan que los resultados previstos en EIB Puno de las décadas del 90 e inicios de la década del 2000 no se habrían logrado, justamente por este desencuentro real de culturas e intereses:

Los resultados educativos esperados del programa EBI (Puno) serían que los estudiantes EBI tengan un mejor rendimiento en matemática y comprensión de lectura que sus pares, también de contextos bilingües que van a escuelas monolingües en español. El resultado real de la política, es contrario, tanto en matemática como en comprensión de lectura. El rendimiento es peor aún en el caso de estudiantes de EBI quechua. Según los resultados de este estudio, a mayor exposición de los niños al español, tanto en el hogar como en la escuela, mejor es su rendimiento en las pruebas...

Una Educación Bilingüe Intercultural resulta realmente viable cuando en el país existen ciertas condiciones sociales, como la relación simétrica entre las dos culturas y las dos lenguas involucradas, y ese no es el caso del Perú. Los padres y docentes quieren que sus niños tengan en el futuro oportunidades apropiadas de estudio y trabajo, y una educación bilingüe en quechua o aymara obviamente limita en la práctica tales oportunidades³⁰.

El PCR Puno ciertamente se ha nutrido de la experiencia acumulada en materia de EIB en la Región. Recoge en lo inmediato el Currículo EIB del Proyecto EDUBIMA, como veremos después: ¿Hasta qué punto ha recogido lo mejor de la experiencia curricular EIB, pero superando sus limitaciones?



Currículos regionales

Como sabemos la organización de un Consejo Nacional de Educación estaba previsto en la penúltima Ley General de Educación; pero solamente concretizó su funcionamiento en el 2002. Desde su nacimiento se avocó a la elaboración de un consensuado “Proyecto Educativo Nacional al 2021”. El PEN finalmente se aprobó por el Gobierno del Dr. Alan García como una Política de Estado, mediante la Resolución Suprema N° 001-2007-ED del 06-01-2007. El CNE en realidad- propuso una verdadera reforma de la educación nacional.

Según la propuesta del CNE (aprobada por Resolución Suprema) ya no debe haber un DCN (aprobado por Resolución Ministerial). El PEN consensuado como Política de Estado- postula “un marco curricular nacional” (Política 5.1) y “currículos regionales (Política 5.2). En este último caso señala:

POLÍTICA 5.2.- Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio.

³⁰ GUERRERO, Gabriela (2010). Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú. En BENAVIDES, Martín y NEIRA, Paúl editores (2010): “Cambio y continuidad en la escuela peruana”. Lima, GRADE, pág. 106 y 107

Esta política busca promover en todo el país currículos regionales interculturales en los distintos niveles y modalidades de la educación básica, los cuales atiendan a las diversas realidades y necesidades socioculturales y productivas de su región, cumpliendo al mismo tiempo los lineamientos comunes del marco curricular nacional.

En el Diseño Curricular Nacional del 2008 -de manera interesante aunque con cierta ambigüedad- se reconoce la posibilidad de un “diseño curricular regional” cuando se señala:

En el Diseño Curricular Regional, Propuesta Curricular Regional o Lineamientos Regionales se incorpora no solo los temas transversales nacionales, sino aquellos que surgen de la realidad regional y que ameritan una atención especial (pág. 35).

En resumen durante la primera década del siglo XXI- existía en el país y en la Región un peculiar contexto socio-educativo y una dinámica significativa en el debate curricular que permitieron que germinase positivamente el PCR-Puno.

Las situaciones concretas se siguieron aceptando en la práctica- como contextos de referencia para desarrollar los saberes externos, pero no como objetos de enseñanza o de transformación.

Existía la necesidad de recoger lo propio en el trabajo curricular. A juicio de los actores educativos de la Región Puno -consultados al inicio del proceso- el Diseño Curricular Nacional (DCN) no llenaba este vacío. Según el profesor Germán Metodio Condori Quiñones:

Muchos de los actores educativos... arguyen que en la parte de los contenidos (del DCN) no están considerados los temas regionales. Es decir, la cultura regional puneña está ausente y ... sin los contenidos regionales no podemos construir identidad...

(El PCR) está referido a la orientación de los aprendizajes de los estudiantes en relación al conocimiento de las potencialidades que ofrece la Región Puno, a los diversos recursos que proporciona la Madre Tierra, es decir la Pachamama y que tienen una utilización económica probada, ya sea como recursos, suelo, minería, hidrobiológicos y pecuaria. Además están referidas a las potencialidades de carácter turístico y cultural, con la finalidad de ver en ellos las posibilidades de generar un desarrollo humano, económico, adecuado y sostenible... Estamos pensando y repensando Puno. Puno, como territorio, como geografía, como cultura, como sociedad, como diversidad ecológica, como diversidad cultural³¹.



³¹ SANCHEZ SERRUTO, Camilo (2010). “PCR: Primer proyecto educativo anticolonial del Perú”. Entrevista al Profesor Germán Condori, en la fecha Director Regional de Educación de Puno. En periódico “Los Andes”, Puno 12 de diciembre 2010.



1.4 JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DEL PCR.

Para el profesor Edmundo Cordero, en la primera década del presente siglo se juntaron un conjunto de condiciones que exigían cambios en la educación de la Región Puno:

- a) Convencimiento creciente, en la sociedad civil y política, de que la educación es la mejor garantía para el progreso de los pueblos;
- b) Percepción de que las formas tradicionales de enseñar y aprender ya no sirven.
- c) Necesidad de transición de la institución educativa tradicional hacia una institución intercultural,
- d) La formación ocupacional de los estudiantes debería cambiarse: las actividades laborales presentan crecientemente un perfil ocupacional diferente.
- e) Reconocimiento de la importancia del conocimiento como el más importante “capital” que garantiza la producción y productividad en la sociedad. Impulso a la creatividad, investigación y la innovación,
- f) Exigencia de la calidad como el pilar de cambio de las personas, las organizaciones y la sociedad.
- g) Había necesidad de cambios:
 - De un enfoque cognitivo a un enfoque socio crítico;
 - De un enfoque monocultural a un enfoque intercultural;
 - Del concepto de capacidad al de saberes.
 - Del rol docente vertical y jerárquico a un rol democrático, investigador y mediador cultural y de aprendizajes.
 - De un concepto conservador del currículo a un concepto transformador y socio cultural del currículo.
 - De una participación pasiva y restringida de los padres, madres de familia y miembros de las comunidades a un rol más participativo, concertador y empoderado para contribuir a mejorar la educación (MS-CORDERO)

Para la profesora Marina Figueroa, había una exigencia de resolver el problema de baja calidad de la educación, caracterizado por la demora en el aprendizaje de las capacidades de lectura y escritura, dificultades para resolver problemas de la vida cotidiana, una baja autoestima, problemas de expresión oral del castellano. Además importaba resolver problemas de discriminación social y cultural, escaso material adecuado a las características de los estudiantes, escasa participación de los padres y madres de familia y de la comunidad a la escuela, alejada de los objetivos de desarrollo regional. Por otro lado, importaba superar un gran problema de concepción equivocada de la educación en cuanto a interculturalidad y bilingüismo. (MS-FIGUEROA).

Queríamos mejorar la calidad de la educación, básicamente en cuanto a aprendizajes de los niños y niñas del medio rural de Puno en el marco de la educación intercultural y bilingüe

Teníamos como objetivo contar con un propuesta alternativa de educación para la región en la perspectiva de la educación intercultural y bilingüe, basada en necesidades de aprendizaje de la región expresada por la misma población.

“El impacto más grande que queríamos obtener es contar con una propuesta alternativa que respondiera a esta realidad educativa tan diversa en la región no solo por las culturas originarias existentes sino también por las demandas y aspiraciones de la población urbana de un desarrollo sostenible basado en el allin Kawsay o buen vivir. (MS-FIGUEROA).

Es interesante anotar que la propuesta del PCR pone énfasis en la interculturalidad aún dentro del marco de su formulación inicial. Su nexa con la categoría “desarrollo” no es muy explícito. Un estudio elaborado para el caso, así lo señala en su propio título “**Puno en los albores del Siglo XXI. Elementos para educar hacia la interculturalidad**” (ver BIBL2).

El especialista Walter Paz Quispe resume la justificación del PCR de la siguiente manera:

Ya había una perspectiva muy grande de superar el estigma cultural de renegar de uno mismo. Había la conciencia de afirmarse. Y ese reclamo era unánime en el sector académico y que las lenguas como el aymara y el quechua sean parte de una agenda donde se procese y se concluya en políticas lingüísticas. En el sector popular, las demandas eran muy asociadas a su situación de pobreza, de extrema pobreza, y ellos veían que el PCR pueda ser una estrategia de superación de esas condiciones de pobreza. Entonces reclamaban una educación productiva...

Se empezó a cuestionar los otros discursos básicamente el discurso del DCN, y se llegó a la conclusión de que el diseño, antes de ser una ayuda para que los pueblos piensen, abran los ojos y participen en sus dinámicas sociales, históricas, en función a sus necesidades y demandas; era más bien una camisa de once varas que no te permitía hacer nada y te preparaba a ser un ciudadano de segunda categoría y ser parte de una sociedad de consumo, que es lo que ocurre ahora (ENTR-3).

Formalmente, la problemática curricular en la Región Puno se estableció como un “nudo crítico” en el Proyecto Educativo Regional que se elaboró en los años 2004-2006. En este documento hecho de manera participativa (como se verá más adelante) se decía que el currículo vigente impedía el desarrollo de la educación regional, pero también del desarrollo socio-económico de la Región. De allí que el objetivo cuarto del PER Puno ordena la construcción del PCR (ver Cuadro N° 6).



Cuadro N° 6

CURRÍCULO: UNO DE LOS NUDOS CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN REGIONAL

Currículo poco pertinente y relevante en el contexto y desarrollo regional		
CAUSAS	EFEITOS	ALTERNATIVAS
Ausencia de voluntad política de autoridades y actores sociales para elaborar el currículo regional	Deficiente planificación curricular en todos los niveles y modalidades	Establecer mesas temáticas de diálogo y concertación sobre la educación
	Currículo que no responde a las características, necesidades y demandas de los estudiantes y la comunidad. No contribuye al desarrollo humano y regional	Construir un proyecto curricular regional integral para la vida, articulado, contextualizado democrático, inclusivo y participativo. Evaluación del impacto de la aplicación del currículo con participación del Copare, Copal, Conei.
	No promueven la educación desde la concepción y nacimiento, para la vida y la atención de la diversidad	Establecer estrategias de atención educativa desde la concepción y nacimiento.
Ausencia de capacidad técnica para realizar la diversificación y/o propuestas curriculares	Pérdida de identidad personal, social y cultural de los estudiantes.	Considerar como tema transversal la identidad cultural (valores andinos) y la interculturalidad en todos los niveles, modalidades y programas educativos.
	Visión personal e individualista frente a la diversidad	
Currículos desvinculados del sistema productivo	La educación teórica no responde a los requerimientos de la estructura de la región.	Rediseñar el currículo utilizando el sistema modular, priorizando las competencias laborales.
	La educación no contribuye a disminuir los índices de desempleo e inserción laboral.	Implementar especialidades acorde con las demandas del mercado laboral actual. Desarrollar una cultura emprendedora, transformadora y productiva a través del proceso de diversificación curricular.

Fuente. GOBIERNO REGIONAL PUNO - MED-DREP - Copare (2006). Proyecto Educativo Regional Concertado. Puno 2006-2015. Puno, DREP, Numeral 5.2.4. Pág. 69



DINÁMICA SOCIO-HISTÓRICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PCR PUNO

El PCR se diseñó en un momento histórico determinado y dentro de una Región con características particulares. Él tuvo un rasgo fundamental: se hizo como una construcción social, con diversos actores sociales, como veremos en el capítulo siguiente. Estos actores fueron protagonistas de una secuencia de procesos que constituyen la estrategia seguida en la construcción del PCR Puno.

Estrategia conceptual

Desde una perspectiva de planificación, el PCR nace con la aprobación del Proyecto Educativo Regional de Puno en el 2005, en cuyo Objetivo Estratégico 4 se postuló el diseño del Proyecto Curricular para la Región Puno. Para lograr este cometido, se tuvo que pasar por cinco momentos (ver Cuadro N° 7). En cada uno de los momentos se realizaron un conjunto de tareas, centralizadas en Talleres con los diversos actores.

- Planificación (diagnóstico de demandas sociales de aprendizaje). Talleres 1-3.
- Operativización metodológica (recojo de información). Talleres 4-17.
- Análisis y consolidación de la información (inventario de las demandas sociales de aprendizaje). Talleres 18-23.
- Propuesta (Diseño Curricular Regional). Talleres 24-34.
- Práctica (prevalidación, validación y ejecución). Talleres 35-48.

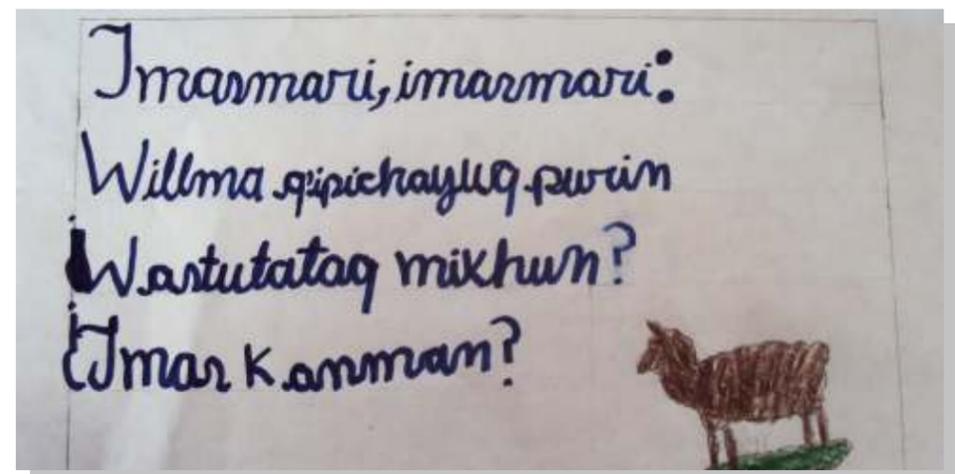
Estrategia operativa

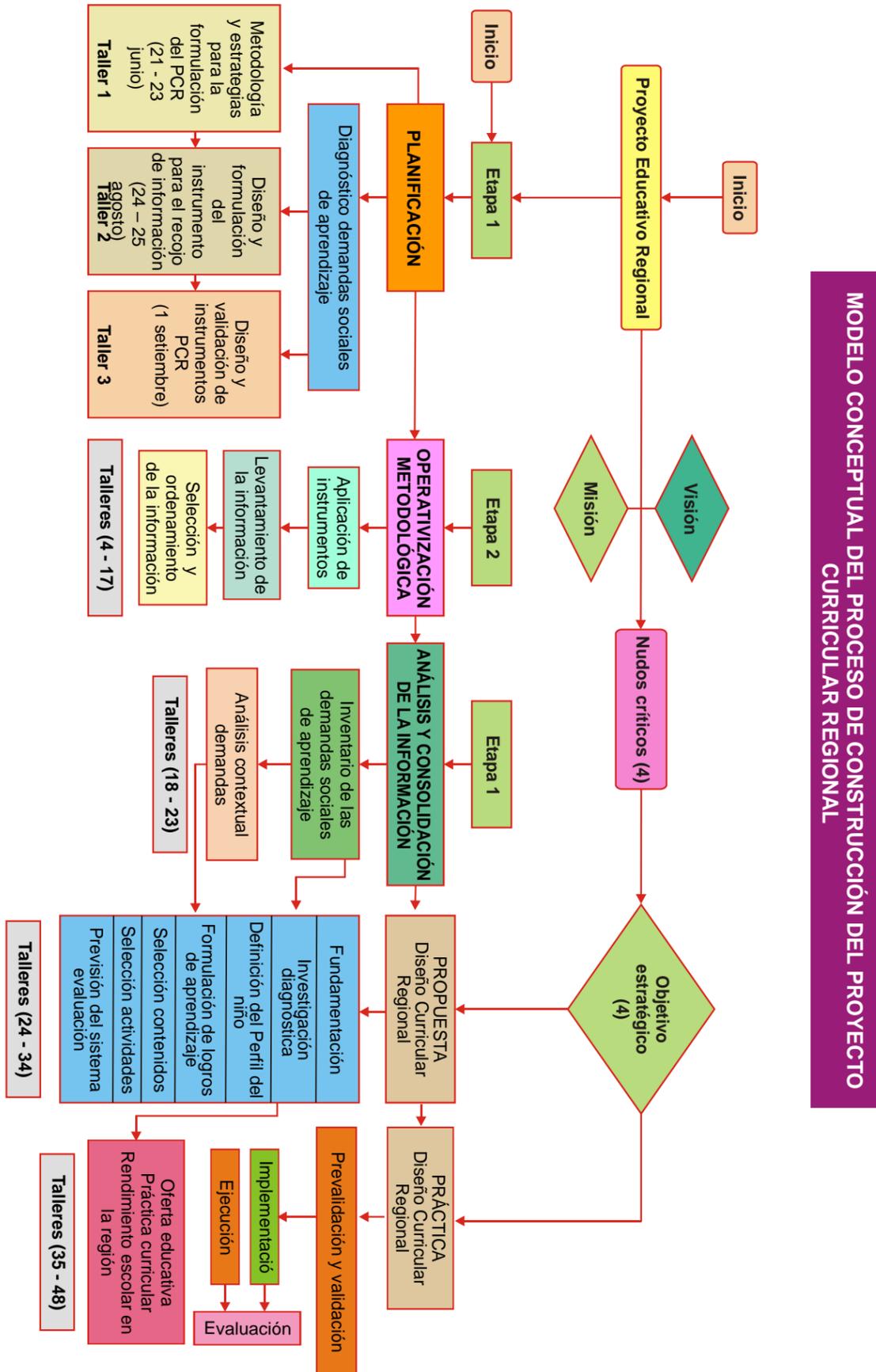
En el presente documento, hemos preferido explicitar los procesos que de manera operativa y secuencial se fueron ejecutando. Desde un ordenamiento con este criterio, hemos identificado tres grandes etapas (ver Cuadro N° 8):

- En la primera etapa se hizo un proceso de recuperación de experiencias acumuladas.
- En la segunda se da cuenta de las formas cómo se identificaron las demandas sociales.
- En la tercera etapa se presentan los procesos de diseño del PCR.

En sentido estricto, la segunda y tercera etapas corresponden a los procesos de construcción del PCR.

En realidad, en cada uno de las etapas, se dio la presencia de los diversos actores sociales. Las formas peculiares de participación que ellos tuvieron, las veremos en el capítulo siguiente.



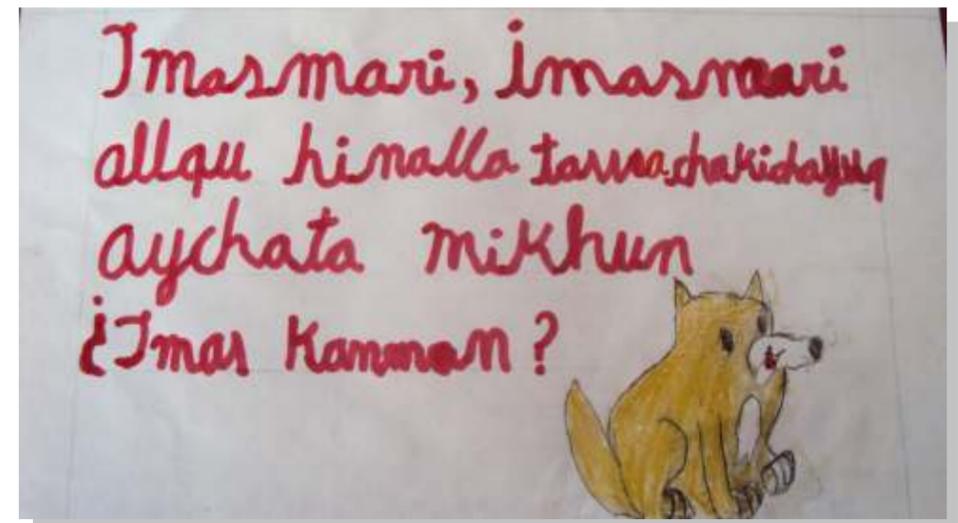


Cuadro N° 7

MODELO CONCEPTUAL DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

Cuadro N° 8
ETAPAS Y SUBETAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PCR PUNO

ETAPAS	SUBETAPAS	AÑOS REFERENC.	
I	Estableciendo rutas, desde la experiencia acumulada	1.1 El Currículo del Proyecto EDUBIMA	2000-2005
		1.2 El PER Puno	2004-2005
		1.3 El Proyecto Kawsay	2005-2010
		1.4 El inicio del proceso	2006
		1.5 Precisando enfoque y lineamientos iniciales.	2006
		1.6 Mapa de actores	2006
II	La población establece sus demandas	2.1 Diseño del proceso para establecer demandas	2006
		2.2 Validación de instrumentos	2006
		2.3 Levantamiento participativo de demandas	2006
		2.4 Procesamiento del inventario de demandas	2006
III	Diseño del Proyecto Curricular Regional	3.1 Construcción preliminar de capacidades de aprendizaje. Interpretando demandas	2007
		3.2 Determinación de contenidos curriculares	2007
		3.3 Establecimiento del enfoque Intercultural y Bilingüe en el PCR	2007
		3.4 Articulación de capacidades y contenidos. Malla curricular.	2007
		3.5 Revisión preliminar de los avances PCR por equipos de trabajo y expertos	2007
		3.6 Revisión de propuesta PCR por sabios andinos	2007
		3.7 Prevalidación del PCR	2008
		3.8 Reajuste de matrices curriculares, según niveles.	2008
		3.9 Precisiones al marco doctrinario y metodológico del PCR: "Currículo por saberes".	2008
		3.10 Validación del PCR	2009
		3.11 Ajustes a la primera versión del PCR	2009
		3.12 Aprobación y presentación del PCR en Puno	2009
		3.13 Superando observaciones del MED	2009
		3.14 Implementación inicial del PCR	2010





2.1 PRIMERA ETAPA:

ESTABLECIENDO RUTAS DESDE LA EXPERIENCIA ACUMULADA (2000-2006)

2.1.1 EL CURRÍCULO DEL PROYECTO EDUBIMA (2000-2005)

Entre 1997 y 1999 la organización CARE Perú desarrolló el proyecto “Educación Básica Comunal Aymara”, que propuso adaptar la estructura curricular básica (ECB) a los Pronoei (Programas no Escolarizados de Educación Inicial), así como diversificar la ECB para los Pronoei y para el primer grado de primaria.

En el año 2000, CARE Perú inició su intervención en la zona quechua de Puno, en escuelas primarias de Azángaro a través del Proyecto “Innovaciones Metodológicas para la Educación Inicial y Primaria” *Musuy Yachay* (Nuevo aprender), en el marco de la EBI (Educación Bilingüe Intercultural).

Teniendo como base estos antecedentes, en el 2002 al 2005, puso en marcha el Proyecto “Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes” (Edubima). Su principal actividad fue “promover la construcción de un Programa Curricular en EIB (Educación Intercultural Bilingüe) para escuelas rurales, con la participación activa de la comunidad, asumiendo el rol de gestión de la educación como parte de su responsabilidad, implementar una estrategia y metodología de capacitación de docentes rurales, así como un proceso de sensibilización e incidencia política para actores sociales e institucionales, articulado a la estrategia de relación escuela-comunidad y a la producción de material educativo”³².

Siguiendo cuatro fases (ver Cuadro N° 9), el Proyecto Edubima se trabajó en seis escuelas del distrito de Azángaro, con un total de 350 niños y niñas, 400 comuneros, 30 líderes comunales y 20 docentes. A partir de los resultados de este proyecto se amplió la experiencia a un total de 200 escuelas de Puno trabajándose con 700 maestros de aula.

Desde el inicio del proyecto, el equipo técnico de EDUBIMA tuvo la intención de construir un currículo pertinente a la realidad. Se partió de la idea de que para que los niños de las escuelas bilingües de Azángaro aprendieran lo que necesitaban, y en general, alcanzaran una educación de calidad, se debía repensar la diversificación curricular: alejarse del concepto de adaptación del DCN a la realidad y concebirla como un **proceso de construcción participativa**, en que concurren diversos actores educativos y la sociedad civil organizada. En esa perspectiva, el equipo de EDUBIMA y los docentes que participaron en la experiencia primero reflexionaron sobre qué es un currículo y quiénes deben participar en su elaboración. Exploraron y analizaron conceptos y enfoques, y llegaron a la conclusión de que, si querían hacer algo realmente pertinente y de calidad, debían hacer cambios muy profundos y no una simple diversificación. Se optó entonces por la *construcción curricular*³³.

³² Citado por Elena Burga (2007). Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes- EDUBIMA Una experiencia de construcción curricular participativa. Azángaro - Puno. CARE Perú. Pág. 16 .

³³ Burga Elena (2007) Ibid : p. 20.

El proyecto Edubima asumió una estrategia de participación social, desde el diagnóstico hasta la elaboración de una propuesta curricular

La propuesta curricular se divide en tres partes: Un marco teórico, en el cual se tomaron en cuenta los fundamentos de la EIB; un marco curricular en el que se trabajaron las cuatro áreas y un marco operativo en el que se trabajó lo referente a las aulas multigrado y a la lecto escritura. A su vez se planteó una serie de ejes temáticos fundamentales extraídos de los calendarios agrícola y escolar: la familia, la cosecha, la comunidad, y el cuerpo y la salud; los cuales debían ser trabajados durante el año de acuerdo a los eventos que se desarrollaran en la comunidad³⁴. Además de los ejes temáticos señalados, también se consideraron la siembra y los animales (MS-FIGUEROA).

Cuadro N° 9

Fases del proceso de construcción curricular

1ra. fase	2da. fase	3ra. fase	4ta. Fase
Diagnóstico participativo	Formulación del currículo	Validación del currículo	Institucionalización del currículo
a) Sensibilización y capacitación.	a) Sensibilización y definición del marco conceptual.	a) Revisión a cargo de los líderes comunales y padres de familia.	a) Oficialización por la DRE de Puno y la UGEL.
b) Recolección de las demandas de padres, niños y maestros.	b) Definición de la estructura del currículo.	b) Revisión a cargo de los especialistas de la DRE y de la UGEL.	b) Ampliación del uso del currículo en la provincia y la región.
c) Elaboración del perfil del niño egresado de educación primaria bilingüe intercultural.	c) Determinación de las áreas.	c) Experimentación y retroalimentación en base a la práctica.	
d) Tratamiento pedagógico de la demanda.	d) Formulación de competencias y capacidades de cada área.		

Fuente. Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes- EDUBIMA Una experiencia de construcción curricular participativa. Azángaro- CARE Perú 2007



³⁴ ZAVALA, Virginia (2007). Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes Edubima (Azángaro, Puno). En Zavala Virginia y otros: “Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia , Ecuador y Perú” Lima, CARE IBIS pág. 204

La propuesta curricular de Edubima se comenzó a aplicar en aproximadamente en el 45% de las escuelas rurales de Puno. Consiguió la aprobación formal de la Dirección Regional de Educación de Puno mediante R.D. N° 24341-2005-DREP (09/11/05) como una propuesta válida para las escuelas rurales quechuas de la región. Cabe notar que esta experiencia impactó de manera directa en las decisiones asumidas en el Proyecto Educativo regional que se elaboraba en la época. La profesora Eulalia Pino Apaza recuerda lo siguiente:

En el 2004 estuve en la DREP como especialista, cuando estaba el proyecto Edubima que ejecutaba CARE Perú. Se elaboró una propuesta curricular para los pueblos indígenas, principalmente de Azángaro... Allí vimos que no es necesario ser experto en currículum para ser una propuesta, sino a partir de la experiencia, la realidad el contexto es como nosotros podemos ir proponiendo la parte curricular para ser una educación pertinente para los niños.

Los resultados del proyecto Edubima al menos en esos años han sido innovadores, no hemos caído en una simple diversificación sino hemos optado por hacer la aplicación de una propuesta curricular para nuestros pueblos...

La propuesta de Edubima fue el punto de partida para el PCR en el 2006; allí se empezó con el trabajo del PCR (ENTR-14).

Luis Alberto Caira Huanca nos da su testimonio:

Antes de entrar a trabajar en CARE ya conocía algo del Proyecto de Edubima. Quería estar en él... El PCR tiene mucho de este currículum de Edubima. Es un currículum intercultural, incluye la EIB, tiene bastantes saberes del actual PCR, está enfocado exclusivamente a escuelas multigrado, porque está en función a cuatro áreas de comunicación, matemáticas, una parte de afirmación y ciencias... Cuando terminamos el PCR estábamos prácticamente haciendo la continuación de Edubima. (ENTR-23).

2.1.2 EL PER PUNO (2004-2007)

La confluencia de varias situaciones, posibilitaron que en Puno como en otras regiones del País- se iniciasen procesos de construcción del "Proyecto Educativo Regional" desde el año 2004.

Del 22 de junio 2004 al 21 de junio 2005, tuvo a su cargo la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP) el profesor Honorio Obdulio Escobedo Zevallos. Durante este período se dio inicio al diseño del *Proyecto Educativo Regional de Puno*, como una iniciativa conjunta de la DREP y del Consejo Participativo Regional de Educación de Puno (Copare Puno). El proceso se inició en el segundo semestre del 2004³⁵. Se establecieron cuatro fases:

- Elaboración del Diagnóstico Educativo Regional;
- Formulación de Lineamientos de Política Educativa Regional;
- Construcción de modelos de Gestión Institucional y de Gestión Pedagógica; y
- Sistematización del Proyecto.

En septiembre del 2004 se desarrolló un Taller con especialistas de las 13 Unidades de Gestión Local (UGEL) que existían entonces en la Región. El evento debatió sobre los aspectos y variables a ser considerados en el diagnóstico y un mes después de manera descentralizada- se comenzó a elaborar el árbol de problemas y objetivos. En febrero del 2005, los Especialistas de la DREP y los representantes del Copare cumplieron dos tareas: (a) Elaborar un Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas; y (b) Establecer los "nudos críticos" como los problemas centrales de la educación regional³⁶.

Para dar fuerza normativa al proceso iniciado, se formalizó el Copare (Resolución Directoral. N° 0281-DREP-2005 del 01-03-2005) y se nominó un Equipo Técnico para elaborar el PER (Resolución Directoral N° 1425-DREP-2005).

³⁵ Sobre los inicios de este proceso ver: PER-Puno en Tute Videos en Internet (Puno 17-08-2008).

³⁶ VIGILA PERU PUNO -PROPUESTA CIUDANA (2005). Reporte Regional Puno N° 7 y N° 8. Puno enero-abril 2005, pág. 19-22.; Puno al II Cuatrimestre, pág. 25-27.

Importa destacar que, desde un inicio, el Copare Puno tuvo un rol protagónico en la elaboración del Proyecto Educativo Regional. Por ejemplo, esta institución impulsó la organización de la Primera Audiencia Educativa Regional (08-09 de septiembre del 2005) y el análisis de los nudos críticos de la educación regional.

En el 2006 se publica una primera versión, donde se reportan 25 instituciones como participantes formales en su elaboración. Unos 28 profesores (5 mujeres) constituyeron el equipo técnico, comandados por el profesor Jesús Figueroa Díaz, Director de Gestión Pedagógica de la DREP, y por el ingeniero Juan de Dios Pérez Valderrama, Director de Gestión Institucional de la DREP³⁷

A partir de un diagnóstico participativo, la versión del PER 2006 priorizó los problemas centrales de la educación regional, asumiéndolos como "nudos críticos" que requerían precisar sus causas, efectos y alternativas de solución.

El cuarto "nudo crítico" estuvo referido a la cuestión curricular. El PER-2006 estableció:

Cuarto nudo crítico: Currículo poco pertinente y relevante en el contexto y desarrollo regional.- Los currículos con los que se viene trabajando no son pertinentes a las culturas locales y a las exigencias de los tiempos actuales. Existe una desvinculación con la vida, el sistema productivo y la coherencia con el desarrollo regional (PER2006:63).

Es interesante anotar que el PER-2006 establece tres causas centrales referidas al nudo crítico curricular:

Ausencia de voluntad política de autoridades y actores sociales para elaborar el currículo regional"
"Ausencia de capacidad técnica para realizar la diversificación y/o propuestas curriculares".
"Currículos desvinculados del sistema productivo" (PER2006:69).

De allí que se postulase, como una alternativa, la necesidad de "construir un proyecto curricular regional integral para la vida, articulado, contextualizado, democrático, inclusivo y participativo" (ver cuadro N° 6). Esto se traducirá en el cuarto objetivo estratégico del PER: "**Generar un currículo regional pertinente y relevante al contexto local y global, orientado al desarrollo regional y vinculado al mundo productivo**".

En realidad, la demanda del PER-2006 pone énfasis en el nexo entre educación y desarrollo y la cuestión cultural se le asume solamente como un quinto "tema transversal" del currículo (PER-2006:88). El proceso formativo de afirmación cultural sobre la cual ya existía una experiencia acumulada- no aparece entre los seis componentes del "perfil del educando", aunque sí como un rasgo del docente y del director y como un "Programa de Educación Intercultural Bilingüe" (PER-2006:85, 86, 87, 103).

Por lo que estamos señalando, el "currículo regional" aparece inicialmente ligado a una estrategia de desarrollo, sin una simbiosis articulada al proceso de identidad cultural. Por ello, es explicable que al momento de operativizar el cuarto objetivo estratégico del PER se postulen por separado dos resultados esperados:

La profesora Roxana Aquize Vilca nos dice:

El PER se traduce en 7 lineamientos de política. El cuarto es el que tiene que ver con la construcción del Proyecto Curricular Regional. Se pensó en elaborar un proyecto curricular regional no en una diversificación curricular, porque hablar de diversificación eso viene del ministerio. La idea era esa. Lo que se pensó es que el Diseño Curricular Nacional no estaba respondiendo mucho a nuestra región, la cual tiene aspectos muy especiales. Por ejemplo algo que si que creo que en el PCR se está tomando en cuenta es lo de la cultura, que es importante (ENTR-7).

2.1.3 EL PROYECTO KAWSAY (2005-2010)

Para dar continuidad y ampliar la experiencia de Edubima, la institución CARE Perú puso en marcha para fines del 2005- el Proyecto *Calidad y Equidad en la Educación Intercultural en Puno*, al cual se le denominó **Proyecto Kawsay**. Para ello, recibió el apoyo de la **Unión Europea**. Esta institución de cooperación internacional aprobó el Proyecto por 60 meses (5 años), por un monto de 736,270.96 euros, que representa el 75% del costo total.

³⁷ MED-DREP-COPARE PUNO (2006). Proyecto Educativo Regional Concertado. Puno, pág. 2-3.

En el citado Proyecto, el eje de trabajo se expresa de la siguiente manera:

Proponemos desarrollar una propuesta mesocurricular de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que formule una visión y un enfoque con marco descentralizado participativo e integral de la EIB para la Región de Puno, que atienda el conjunto de sus componentes como: la sensibilización de los actores, el aprendizaje, la participación estudiantil, la capacitación docente, la producción de materiales, la gestión institucional, la participación de la comunidad, el fortalecimiento de las capacidades locales y el involucramiento de funcionarios de organismos intermedios del sector educación, de los agentes de los gobiernos locales, regionales, del sector público y representantes de la sociedad civil local, establecer sinergia y complementar recursos que aseguren la viabilidad y sostenibilidad de la propuesta (DOC1:3).

Como hemos dicho, para el año 2005 fecha de inicio del Proyecto Kawsay- la propuesta curricular del Proyecto Edubima se había generalizado y, el Proyecto Educativo Regional (PER) se encontraba en su fase final de construcción y en él se había aprobado el diseño de un Proyecto Curricular Regional para la Región Puno.

Si bien este contexto de aprobación del PER fue favorable, sin embargo avanzar y concretar este mandato dependía de muchos factores y en particular de la voluntad y decisión de los actores locales de la sociedad civil y del sector educación. En tal sentido la innovación educativa que venía trabajando CARE Perú a través del Proyecto Kawsay fue decisiva para impulsar el proceso de construcción del PCR Puno en alianza con el sector educación. En tal sentido el Proyecto Kawsay fue un soporte fundamental y necesario que facilitó la construcción participativa del primer currículo regional descentralizado del Perú.

El Proyecto Kawsay habla de una "propuesta **mesocurricular** de EIB... para la Región Puno". Esto se refiere a tener que elaborar un diseño curricular, con enfoque EIB, de alcance regional o "meso" (intermedio).

Desde la perspectiva de CARE Perú, el Proyecto Kawsay no solamente ha sido la continuidad del Proyecto Edubima, sino el soporte técnico en las principales actividades referidas a la construcción del PCR Puno. La "Propuesta mesocurricular" señalada en Kawsay se traduce en el PCR. De allí que importa precisar sus resultados y actividades.

Los resultados establecidos para el Proyecto Kawsay fueron los siguientes:

- R1 *La calidad de los aprendizajes de niños y niñas registrados en las instituciones de EIB ha sido mejorada.*
- R2 *Las competencias de gestión pedagógica de funcionarios, especialistas y maestros de la Dirección Regional de Educación de Puno y de las Unidades de Gestión Educativa Locales han sido mejorados.*
- R3 *Los mecanismos de concertación y participación en la gestión educativa de los agentes del sector público y de la sociedad civil incorporados en los consejos participativos regional y local de educación de Puno y Azángaro han sido fortalecidos (DOC1:4)*

Las actividades señaladas fueron:

Resultado 1

1. Realizar el estudio de las características socio económicas y culturales de la sociedad de Puno.
2. Elaborar e implementar las políticas y la propuesta mesocurricular de la educación bilingüe intercultural.
3. Implementar las aulas con material didáctico, biblioteca escolar y útiles escolares.
4. Organizar los comités estudiantiles en las instituciones educativas, del distrito de Azángaro.
5. Capacitar a niños y niñas sobre el uso de computadoras y uso de internet

Resultado 2.

6. Capacitar a docentes de instituciones educativas, especialistas de educación y funcionarios de la Dirección Regional de Educación Puno y la Unidad de Gestión Educativa Local de Azángaro.
7. Evaluar y monitorear la acción y la implementación de la propuesta curricular en las instituciones educativas.

Resultado 3.

8. Sensibilizar, informar y capacitar a líderes, autoridades, padres de familia, comunidad, representantes del sector público regidores, funcionarios del Municipio y representantes de la sociedad civil.

9. *Mobilizar y hacer incidencia política, para lograr normas políticas favorables a la EIB y consultar la propuesta curricular.*
10. *Consultar la propuesta curricular en talleres provinciales, regionales, y mesas ampliadas. Talleres de consulta regional de la propuesta curricular.*
11. *Realizar un encuentro de docentes del distrito de Azángaro con docentes de otras provincias de la región de Puno.*
12. *Realizar visitas de intercambio de experiencias de mejores docentes y estudiantes al interior del país y otros países.*
13. *Organizar redes de comunicadores sociales para fomentar la educación bilingüe intercultural en Puno y Azángaro.*
14. *Implementar campañas de información a nivel nacional a favor de la educación intercultural bilingüe.*
15. *Organizar foros en Azángaro, Puno y Lima para difundir los resultados de la adaptación y validación de la propuesta curricular descentralizada de EIB*

De alguna manera, el antecedente de Edubima y las previsiones del Proyecto Kawsay de la ONG CARE Perú han sido soportes inmediatos en el proceso de construcción del PCR Puno. Sus resultados y actividades fueron creativamente adecuados a la dinámica real que fue adquiriendo la construcción social del PCR que rebasaba las previsiones de cualquier ONG. *El mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes que se evidenciaron con el Proyecto Edubima, permitir apostar que similares logros se tendrán también con el PCR Puno.*

Marina Figueroa, responsable del Proyecto Kawsay nos explica cómo se llegó a un acuerdo y convenio entre la DREP y CARE:

"Hay una continuidad entre el proyecto Edubima y el proyecto Kawsay. En la DREP ya se conocía el resultado del currículum de Edubima y nos convocaron a una reunión. Allí nos señalan la necesidad de tener nuevos asesores, pero fundamentalmente que no tenían recursos. Entonces nosotros les manifestamos que teníamos recursos en un proyecto para 5 años y nuestra misión era elaborar una propuesta curricular de EIB para las escuelas primarias. Se dio, entonces, una importante coincidencia, aunque se asumieron dos condiciones:

- Deberíamos ir más allá de la diversificación curricular, como la DREP quería. Deberíamos hacer construcción de casi todo el currículum y no solamente del 30% como los planteaba la diversificación curricular; y
- El currículum debería tener una perspectiva intercultural y bilingüe. Al comienzo solamente pensamos en currículum para educación inicial y primaria, pero después se extendió para la toda la educación básica. Fue así que se firmó un Convenio entre la DREP y CARE" (ENTR-1).

2.1.4 EL INICIO DEL PROCESO (2006)

Dando inicio al proceso de construcción del PCR se realizó reuniones preparatorias (enero a junio del 2006), con la finalidad de formular los lineamientos para la elaboración de la propuesta mesocurricular. Participaron Especialistas de la DREP y CARE.



Directiva N° 032

Fue así que para inicios de junio del 2006 se emite la Directiva N° 032-2006-DREP-DGP “Normas para la construcción del Proyecto Curricular Regional”, en la cual se reconoce a “CARE Perú, como aliado trascendental”.

Los objetivos de la citada directiva fueron:

1. Diseñar y ejecutar las actividades que se desarrollan para la construcción de la Propuesta Curricular Regional (PCR)
2. Comprometer a los Órganos Intermedios, Instituciones Educativas, Directores, docentes, padres de familia y sociedad civil en la formulación del PCR, considerando de vital importancia dentro del Proyecto educativo regional para mejorar la calidad educativa.
3. Promover la participación activa de los Especialistas de la Dirección de Gestión Pedagógica, como parte del equipo técnico que liderarán en la DREP y en cada una de las UGELs la construcción del Proyecto Curricular Regional y proyectos educativos Locales.
4. Comprometer a instituciones estatales y organismos no gubernamentales para lograr su participación en la construcción del PCR.

Para la construcción del PCR, la directiva previó las siguientes etapas:

Primera Etapa (21 al 23 de junio 2006): Formación de un **marco teórico conceptual** de los equipos de trabajo, para enmarcar la construcción del PCR; establecer una muestra significativa por UGEL para levantar información.

Segunda Etapa (julio 2006): Se levantará información sobre las **necesidades de aprendizaje** de los educandos en las instituciones educativas; de las expectativas y demandas de los padres de familia en los espacios rural y urbano, APAFAS y sociedad civil en base a la muestra establecida en el diseño de construcción del PCR.

Tercera etapa: Procesamiento de la información (julio y agosto 2006): Análisis, priorización y selección de las necesidades de aprendizaje por áreas curriculares, niveles y modalidades, utilizando una matriz de necesidades de aprendizaje para la formulación de competencias y capacidades de contexto.

Cuarta Etapa: Formulación de la Propuesta de Proyecto Curricular Regional por niveles y modalidades mediante un taller en que se realizará con la participación de los equipos de trabajo y el asesoramiento de dos expertos externos. (septiembre del 2006)

Inicio en Kokan: 21 junio 2006

Formalmente se reconoce que la construcción del PCR Puno se inició el 21 de junio del 2006, fecha del Año Nuevo Andino, al desarrollarse el **I Taller** previsto en la Directiva N° 032. Efectivamente, del 21 al 23 de junio del 2006 se desarrolló el Taller “Proyecto Curricular de Puno”. El evento se realizó en el Centro de Capacitación Kokan de Juliaca. Participaron unos 120 especialistas de educación inicial, primaria y secundaria de las UGELs, e invitados de Copare³⁸.

En este I Taller se definieron: los lineamientos generales del marco conceptual para la elaboración del PCR y la matriz de variables y sub variables a considerarse en el diagnóstico.

En este evento se ratifica una opción fundamental: **construcción del currículo regional y no simple diversificación curricular**. Se toma el acuerdo de partir del levantamiento de demandas sociales como principal insumo para la construcción curricular (DOC3). Mientras se cumplían los procesos previstos en la Directiva N° 032, se continuó trabajando con el currículo de Edubima, como nos lo recuerda Marina Figueroa:

“Cuando iniciamos el trabajo en el 2005-2006, lo que teníamos a la mano era el currículum hecho por el proyecto Edubima que había sido elaborado por los profesores y mejor manejado por los maestros. Entonces utilizamos ese proyecto curricular, porque nosotros recién el 2006 estuvimos haciendo los convenios, todo el proceso de sensibilización, y el levantamiento de demandas. El proyecto Kawsay ya estaba trabajando el proceso de construcción curricular. Pero además, como nosotros teníamos que trabajar los aprendizajes de los estudiantes, utilizamos ese currículo. Paralelamente hicimos dos cosas: trabajar acá la propuesta EIB, porque estas escuelas nunca habían sido EIB, teníamos el reto de involucrarlos y, paralelamente, trabajar con la DREP la construcción del proyecto curricular regional (ENTR-1).

³⁸ PROYECTO CALIDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PUNO AZÁNGARO “KAWSAY”. Taller: Proyecto Curricular Regional de Puno. Archivos de CARE-Puno.



2.1.5 PRECISANDO ENFOQUE Y LINEAMIENTOS INICIALES (2006)

Inicialmente no se tenía un enfoque definido, sin embargo en las primeras reuniones va generándose el enfoque de construcción social intercultural y emergente del currículo (MS-CORDERO). Al comienzo, se toman los principios programáticos de CARE: enfoque de interculturalidad, equidad de género y el enfoque basado en derechos porque permitían acortar las brechas de discriminación, inequidad y pobreza (MS-FIGUEROA).

Paulatinamente se va construyendo un marco teórico del currículo, con su fundamentación correspondiente.

El especialista Walter Paz recuerda:

Teníamos que construir un currículum emergente que debía de estar en función a lo que piensan las voces de una región. Ahí se pensó por primera vez en los sabios andinos. Y de pronto los sabios andinos tenían otra mirada de la realidad, otra perspectiva de la verdad, de los hechos, y otra perspectiva de cómo quieren que sea la educación. Entonces ahí nosotros nos alimentamos del pensamiento andino. Ahí también encontramos algo que nos preocupaba, que era el tema de los fundamentalismos. Había gente que decía: 'aquí en el PCR tiene que estar todo lo aymara y lo quechua y el resto no sirve'. Pero vimos que hay cosas que no se pueden explicar al margen de la cultura occidental, de manera que en la agenda teórica estuvo recuperar todos los saberes andinos, y también usar los saberes occidentales desde la perspectiva sociocritica (ENTR-3).

Para uno de los integrantes del Equipo de CARE, Edmundo Cordero:

El enfoque intercultural, equidad de género, y enfoque basado en derecho, así como el de afirmación cultural y el investigación y creatividad, estos dos últimos al ser trabajados como áreas transversales constituyen a la vez enfoques del currículo, y el paradigma socio crítico constituye un enfoque de base en el proceso educativo (MS-CORDERO).

Marina Figueroa de CARE precisa:

En el proceso el enfoque intercultural tuvo un tratamiento especial ya que se puntualizó trabajar lo intracultural con el objetivo de lograr la afirmación cultural de los actores clave (docentes, padres y madres de familia, comunidad y niños y niñas). La interculturalidad se entiende inicialmente también como la incorporación del conocimiento universal en el PCR. El enfoque intercultural cuando se establece los fines del currículo, toma una concepción categórica, ya no se toma solamente como incorporación de conocimientos universales, sino como los procesos de diálogo entre culturas que se puedan generar por la interacción de las culturas de la región.

De igual manera el enfoque basado en derechos ha sido tratado cuando se opta por el “desarrollo humano” como otra de las finalidades del PCR. (MS-FIGUEROA).

El PCR nace entonces con un carácter emergente en su enfoque. Se asume que es una construcción social que se puede y debe ir mejorando en el camino. Walter Paz, uno de los mentores de la propuesta, señala:

Asumimos que había confluencia de pedagogías. Si tú revisas el PCR vas a encontrar algunas ideas de Paulo Freire, de Cummins, pero también de Encinas, Telésforo Catacora, Emilio Vásquez, José Torres Luna que son pensadores locales. También encontraremos el pensamiento de los sabios andinos que habían sido ignorados todo el tiempo en las decisiones de políticas curriculares y en las decisiones sobre pedagogía. Entonces, esto nos ha permitido tener una confluencia de puntos de vista en la construcción del PCR (ENTR-3).

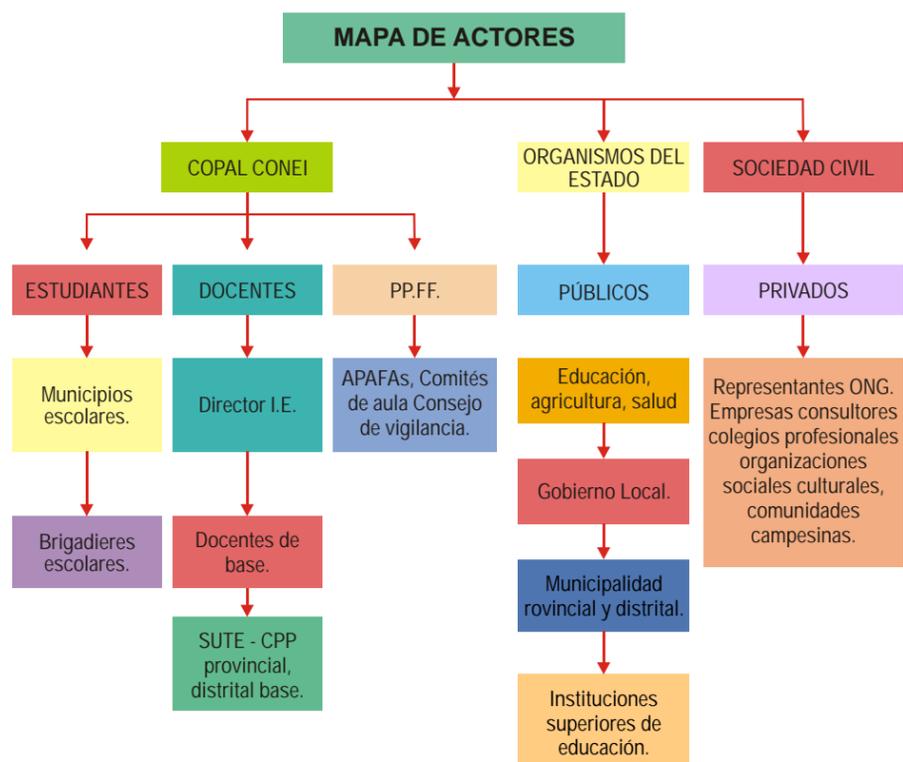
2.1.6 MAPA DE ACTORES (2006)

En la medida que el currículo se asumió como un proceso de construcción social, fue importante establecer precisiones respecto a quiénes eran y deberían ser los sujetos-actores individuales y colectivos que deberían participar en su construcción.

La determinación de los actores no era sino precisar en concreto quiénes constituyen la “comunidad educativa” directamente involucrada en el quehacer educacional de la Región (estudiantes, docentes y padres-madres de familia). Pero, al mismo tiempo, asumir que las determinaciones de la educación van más allá de los sujetos que actúan directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que hay una “sociedad educadora” que involucra a diversos organismos del Estado y a la misma sociedad civil.

Colectivamente se establecieron los actores del PCR, precisando sujetos individuales y colectivos (ver Gráfico N° 2). Ellos debían participar en las diversas etapas del proceso de construcción, ejecución, evaluación y reajuste del PCR.

Gráfico N° 2



2.2 SEGUNDA ETAPA:

LA POBLACIÓN ESTABLECE SUS DEMANDAS

El trabajo para establecer las demandas fue un trabajo sistemático y organizado. Se hizo como una suerte de investigación³⁹.

2.2.1 DISEÑO DEL PROCESO PARA ESTABLECER DEMANDAS (2006)

Como hemos dicho, se elaboró un plan de levantamiento de demandas, así como el diseño de investigación y la elaboración de instrumentos para el levantamiento de demandas sociales de aprendizaje. Esta tarea se cumplió yendo más allá de algunos especialistas que señalaban que el diagnóstico del PER ya era suficiente. Marina Figueroa, responsable del Proyecto Kawsay, nos precisa:

CARE de acuerdo a lo que tenía esbozado en el Proyecto hizo una consultoría. Contratamos un investigador, el señor Julio Tumi y un equipo de investigadores. Le invitamos a que hagan su propuesta de investigación para levantar la demanda. A este señor consultor le dijimos que tenía que ser participativo. Incluso la construcción de los instrumentos, fue también participativa. (ENTR-1).

La propuesta antes señalada fue insumo del **II Taller** de Diseño de la investigación (Chucuito 24, y 25 de agosto 2006) donde se analizó y determinó el diseño de investigación para el levantamiento de información sobre demandas y expectativas educativas, de los actores de la sociedad civil de la Región de Puno. Se logró elaborar la Matriz de variables y sub variables, matriz de conceptos, y matriz de indicadores (DOC3). En realidad, se hizo un diseño investigación, participativo en su elaboración, así como en la conformación de equipos de trabajo (MS-CORDERO).

2.2.2 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS (2006)

Elaborados los prototipos de instrumentos, se realizó un **III Taller** Validación de instrumentos (Chucuito 1 de septiembre 2006) con la participación de 75 especialistas de la DREP y UGELs. Allí se aplicaron las pruebas piloto de los instrumentos (matriz de variables y sub variables, matriz de conceptos e indicadores). Este taller permitió reajustar dichos instrumentos los que quedaron expeditos para ser aplicados en los foros o talleres provinciales (DOC3).

Posteriormente se realizó un **IV Taller** “Conformación equipo técnico y orientaciones para trabajo de campo” (6 de Septiembre). Este taller, se realizó con la finalidad de conformar el equipo encargado de asesorar y monitorear el levantamiento de información en las UGELs con el fin de garantizar la calidad de la información a recabar. Los equipos fueron integrados por 23 especialistas de la DREP, y el equipo técnico de CARE con el apoyo de un equipo de consultores. (DOC3)

2.2.3 LEVANTAMIENTO PARTICIPATIVO DE DEMANDAS (2006)

Es interesante recordar que al inicio, el personal de la DREP no quería realizar el diagnóstico en función a la construcción del PCR. Pensaba que era suficiente el diagnóstico llevado a cabo para la elaboración del PER. Sin embargo, a la larga se convino en realizarlo, en la medida que el diagnóstico en función al PCR tiene una mayor especificidad, pues se trata de establecer los mismos contenidos y enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ENTR1).

Para recoger las demandas sociales de aprendizaje, expectativas de la población sobre la educación se realizaron 13 audiencias provinciales (Puno, Azángaro, Putina, Huancané, Melgar: Carabaya, Sandía, Lampa, San Román, Yunguyo, Chucuito, Collao, y Moho).

Los instrumentos se administraron con y para los siguientes actores clave: padres y madres de familia, niños y niñas de educación primaria y secundaria, docentes de educación inicial, primaria y

³⁹ DREP-CE-CARE (2006). Las demandas sociales de aprendizaje en la Región Puno. Informe de Investigación. Puno, CARE, Diciembre 2006.

secundaria, empresarios exitosos, tanto rurales como urbanos, representantes de colegios, representantes de organizaciones sindicales y barriales.

Participaron alrededor de 1400 personas, con un promedio de 120 actores por UGEL. Esta actividad estuvo conducida por un equipo de asesoramiento y monitoreo constituido por especialistas de la DREP y un equipo constituido por CARE a través de consultorías (DOC3). Se realizaron convocatorias por medios de comunicación y por intermedio de las UGELs, entrevistas a profundidad a diferentes actores y personas y principalmente audiencias.

La profesora Eulalia Pino Apaza nos da su testimonio de este proceso.

Para el levantamiento de demandas se hacían las audiencias que eran reuniones en cada UGEL. Tenían que participar padres de familia, alumnos, así como diferentes actores de la comunidad. Nosotros estábamos como facilitadores.

Allí se les preguntaba, lo que querían para la educación, qué esperaban de los maestros, qué querían ellos de la escuela, qué contenidos de la cultura deberían estar en el currículo. De allí que el PCR tiene el enfoque intercultural a raíz de las demandas de los actores (ENTR-14).

Autocrítico de lo realizado en este proceso, Edmundo Cordero nos dice:

Sin embargo, creo que debimos mejorar los procesos de sensibilización frente a la participación de los diferentes actores, para que acudan a las audiencias mejor informados. Debimos mejorar la convocatoria por los medios de comunicación y garantizar la presencia de algunas personas e instituciones en los diferentes lugares (MS-CORDERO).



2.2.4 PROCESAMIENTO DEL INVENTARIO DE DEMANDAS (2006)

Una vez que contamos con la información recogida se procedió a la revisión de la información, para analizar los hallazgos y levantar las dificultades encontradas. El procesamiento comenzó a realizarse con intencionalidad práctica; es decir, señalando de qué manera las demandas encontradas se canalizaban en los diversos niveles educativos.

El diagnóstico realizado se sistematiza en⁴⁰:

- Demandas para la educación regional
- Demandas para una calidad de vida regional
- Demandas para el desarrollo económico productivo
- Demandas sociales y construcción curricular: en las variables intelectual, axiológica, cultural, estética, económica laboral, social, motricidad, comunicación e informática.

⁴⁰ Ver PCR Puno, pág. 26 a 38

Esta tarea se comenzó a realizar relacionando las demandas con la educación inicial. Se podría decir que el procesamiento de las demandas se hizo simultáneamente al proceso de diseño del Currículo referido a Educación Inicial.

En este sentido, se realizó el **V Taller** que específicamente abordó el tema de: *Planteamientos preliminares de Educación Inicial*, considerando las demandas encontradas. El evento se realizó en Chucuito, del 12 al 15 de diciembre 2006 (DOC3).

Este taller tuvo el objetivo de formular los planteamientos de la propuesta curricular regional de educación inicial, en base a las demandas de los actores sociales. Se logró elaborar una propuesta educativa preliminar para el nivel de educación inicial, consistente en el diseño de logros de aprendizaje para los siguientes componentes del currículo: Identidad, autonomía, afectividad y convivencia, expresión y comprensión oral, producción de textos, expresión y apreciación artística, relaciones lógico matemáticas y cuantificación, seres vivos y su entorno, interacción humana y su entorno.

Se contó con la participación de 2 consultoras expertas en educación inicial, y la participación de 42 especialistas en educación inicial escolarizada y no escolarizada (DOC3)



2.3 TERCERA ETAPA:

DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR

2.3.1 CONSTRUCCIÓN PRELIMINAR DE CAPACIDADES DE APRENDIZAJE. INTERPRETANDO DEMANDAS (2007).

Paralelamente al tratamiento de las demandas encontradas, se hizo una revisión del marco legal, revisión crítica de la visión y misión del PER y hacer que la fundamentación curricular preliminar se consolide en diferentes talleres.

Una de las actividades que se planteó para establecer la fundamentación curricular del PCR fue la formación de equipos de trabajo para revisar la información sobre experiencias, enfoques, y sobre todo revisión bibliográfica sobre la cosmovisión andina.

Para dar inicio a la construcción de capacidades de aprendizaje se llevó a cabo el **VI Taller** de construcción del PCR (31/01/07 al 02/02/07 en Las Cabañas, Chucuito). Participaron docentes y especialistas de todas las áreas y niveles de la educación básica. A partir de la interpretación de las demandas de los actores sociales de la región, también se socializa los primeros avances del marco teórico del currículo.

La mayor dificultad se observa en muchos docentes que no pudieron interpretar las demandas y recurrieron en repetidas oportunidades al Diseño Curricular Nacional, sin embargo este aspecto fue reorientándose.

En este taller se logra definir en un 60 % las capacidades generales de aprendizaje de los diversos niveles y modalidades (DOC3)

Capacidades en la especialidad laboral.

En la medida que el currículo debería tener una orientación hacia procesos productivos, se debatió este tema en particular.

Para ello se lleva a cabo el **VII Taller** de PCR educación técnica (08/02/07 09/02/07), denominado "Taller de socialización de demandas educativas, diseño de módulos y formulación de capacidades terminales por unidades didácticas, según especialidad laboral". Fue exclusivo para el área de educación por el trabajo.

Los objetivos del taller fueron:

- Contribuir a la formulación del PCR a través de una propuesta de educación para el trabajo pertinente.
- Socializar la información de las demandas educativas de los diversos actores de la región, en cuanto al área de trabajo y la producción,
- Diseñar módulos ocupacionales y formular capacidades terminales por unidades didácticas y especialidad laboral.

Se logró diseñar capacidades de las diferentes áreas y darle una orientación modular, en la búsqueda de contar con alumnos capaces de contar con opciones laborales acordes a la realidad.

La mayor dificultad encontrada en este proceso fue precisar los componentes de los módulos y el nivel de articulación con inicial y primaria.

En este taller participaron en total 84 docentes de diecisiete especialidades técnicas: Carpintería, Tejidos, Industria del vestido, Agropecuaria, Metal mecánica, Mecánica automotriz, Electricidad, Electrónica, Artesanía, Zapatería, Contabilidad, Secretariado ejecutivo computarizado, Computación, Manualidades, Cosmetología, Construcción civil, Cerámica (DOC3).



2.3.2 DETERMINACIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES (2007).

En mayo del 2005, se ejecutó el **VIII Taller** (09/05/07 al 11/05/07 "Las Cabañas" Chucuito) para definir los contenidos curriculares y disciplinares correspondientes a las diferentes capacidades formuladas en el VI taller y, a su vez, revisar y completar las capacidades que presentaron problemas en los talleres anteriores. Una dificultad confrontada fue que en varias áreas no se conocía contenidos correspondientes a las capacidades formuladas. También dificultó la labor el hecho de que algunos especialistas fueron cambiados y muchos de los asistentes eran nuevos. Participaron en total 123 personas entre especialistas y docentes.

Al final del certamen se logró determinar los contenidos, aunque muchas capacidades tuvieron que ser reajustadas y precisadas. Además, el marco teórico fue enriquecido (DOC3).

El especialista Walter Paz rememora:

En la elaboración de los contenidos trabajamos ya por áreas curriculares; y ciertamente la tendencia, y esto por la debilidad de mucha gente, fue la de transcribir el DCN y también encontramos en el magisterio, muchos profesores que decían: "¿Por qué vamos a borrar el DCN? Debe tener algo de bueno el DCN, entonces tenemos que sacar algo". Así se hizo, hay muchos conocimientos que están sacados del DCN, y hay otros conocimientos que están incorporados de los conocimientos universales. Hemos hecho una evaluación de la relevancia y la actualidad de los conocimientos del DCN, y encontramos que en varias áreas curriculares estos conocimientos están desfasados en pleno 2010 y me atreví incluso a recoger de Lima los currículos de los colegios privados, y cuando uno los revisa hay conocimientos muy actuales de la ciencia, y es parte de su agenda, lo discuten, lo debaten, lo analizan. Y cuando uno analiza el DCN que es básicamente para los colegios públicos, porque los privados se han desmarcado usando distintas estrategias, encontramos que los conocimientos son muy desfasados (ENTR-3).

Otro de los especialistas puneños que participó en la definición de los contenidos curriculares de comunicación, el profesor José Luis Velásquez Garambel, nos dijo lo siguiente:

Los contenidos no se encierran en aspectos localistas, tienen una tendencia ideológica muy fuerte, que van a buscar un desarrollo, para que deje de ser subalterno para ser hegemónico. Estos contenidos que se van a estudiar en el área de comunicación nos van a ayudar a desarrollar imaginarios distintos a los que se han ido desarrollando. Siempre todos los contenidos han buscado colonizar imaginarios.

Se ha tratado de hacer al ciudadano, un pongo incapaz de reflexionar y de construir propuestas de desarrollo. Entonces estos contenidos que se han colocado en el PCR obedecen a patrones actuales, a tendencias actuales, al menos en comunicación. Todo es pragmática, tecno lingüística, la búsqueda de literalidades críticas, que son temas nuevos que están entrando en países como el nuestro, que ayudan definitivamente a desarrollar reflexión.

La profesora Carmen Salazar Peñaloza de Educación Inicial afirma:

Nos dimos cuenta que el DCN no nos da la facultad de poder tocar nuestros problemas de contexto, sino ya vienen cosas dadas; mientras que en el PCR hemos tomado en cuenta el problema de contexto y en base a eso es que hemos ido sacando nuestros saberes.

Yo pienso que la malla no está terminada. Seguimos mejorándola, porque como estamos con la validación, nos damos cuenta de que hay vacíos. Por ejemplo, en lo que respecta a la productividad en el área de ciencia y tecnología, nos falta incorporar algunas cosas más prácticas para nuestro nivel de Inicial. Después en lo que respecta a la afirmación cultural, hay necesidad de incorporar un tanto al padre de familia en lo que es el trabajo (ENTR-10).

2.3.3 ARTICULACIÓN DE CAPACIDADES Y CONTENIDOS. MALLA CURRICULAR (2007).

El proceso de articulación de capacidades-contenidos graduados y articulados por niveles y áreas fue un trabajo arduo y colectivo. Se realizó en 4 talleres (del X al XIII)⁴¹ de revisión de capacidades y contenidos del PCR, con la participación de especialistas y docentes. Consistió en una limpieza y articulación por niveles y áreas. Se tomaron varios criterios de trabajo, entre ellos, el carácter intercultural, de desarrollo humano sostenible y la educación vinculada a la producción. En un breve recuento de estos talleres, podríamos señalar:

- El **X Taller** (02/07/07) nos permite señalar la ruta para la culminación de esta parte del proceso. Se revisó el 100 % de áreas, sin embargo aún queda por hacer los reajustes en áreas o niveles como inicial, educación técnica y ciencias naturales (DOC3).
 - En el **XI Taller** (04/07/07 al 05/07/07 Puno), se revisaron las capacidades y contenidos de cada área con la particularidad de que estos manifiestan una intención curricular intercultural, para lo cual se inició con una revisión de la literatura, puntualizando los criterios y competencias mencionadas por K. Walls y las capacidades proporcionadas por el equipo de Virginia Zavala. En las áreas de las ciencias sociales fue más apropiado introducir las capacidades y contenidos interculturales, en cambio, en las áreas de ciencias exactas fue más dificultoso.
- Se reafirmó la posición de primero afirmar la cultura o intraculturalidad para luego estar en condiciones de propiciar la interculturalidad.
- El 90% de los contenidos planteados en talleres anteriores fueron reajustados, en algunos casos cambiados y en otros se plantearon nuevos contenidos. Se observó la limitación para plantear nuevos contenidos interculturales (DOC3).
- En el **XII Taller** (10/07/07 al 12/07/07 Puno) se revisó si las capacidades contenían un enfoque de desarrollo humano sostenible y también si estaba presente la orientación hacia la producción. Sin embargo, en algunas áreas y niveles se presentaron dificultades como en el caso de inicial, donde la mayor dificultad fue incorporar contenidos de acuerdo al desarrollo del niño andino, por lo que frecuentemente se confundía capacidades con contenidos.
 - El **XIII Taller** (13/07/07 oficina Puno) se orientó a la consolidación y ordenamiento de la información procedente de todas las áreas y niveles. Se formó a su vez una comisión encargada de centralizar la información. El tiempo fue insuficiente motivo por el cual -en algunas áreas- el trabajo quedó inconcluso. Por ejemplo, no se lograron incluir plenamente las capacidades de educación inclusiva en el nivel secundario (DOC3).

Esta es una etapa muy importante donde se elabora propiamente la “malla curricular”. En algunos casos, hubo relativa facilidad, pero en otros casos, se notó algunas dificultades.

Para elaborar la estructura de las mallas curriculares y la conformación de las mismas, se tuvo dificultades en las áreas vivencia y creación artística, trabajo y producción comunitaria, matemáticas en el contexto intercultural, equilibrio y armonía personal en diálogo cultural, investigación y creatividad en la realidad andina. No se lograron concluir todas las mallas curriculares. Sin embargo, se logró definir el marco doctrinario, la estructura curricular y completar algunas mallas curriculares.

En todo este proceso, si bien se destacaron los saberes propios de la Región se consideró como referencia el Diseño Curricular Nacional (DCN) que también venía sufriendo ajustes durante el período en que se elaboraba el PCR Puno. El especialista Walter Paz se expresa de la siguiente manera:

⁴¹ El IX Taller como se verá más adelante- precisó el enfoque intercultural.

“El DCN nos sirvió de guía para elaborar la malla curricular, pues no está descartado el DCN para elaborar el PCR. En el caso de primaria añadimos al DCN algunas cosas en algunas áreas; en matemáticas no, en otras sí se añadieron; en Comunicación añadimos la realidad de cada lugar, también en la parte de religión se consideró lo del DCN, lo referido a la cultura andina. En el PCR no figura con este nombre, sino como convivencia y armonía con la Pachamama. (ENTR-13)

MALLA CURRICULAR

Para el establecimiento del marco pedagógico y específicamente para construir la malla curricular se consideraron las siguientes actividades (MS-CORDERO):

- Estructura de los lineamientos del marco pedagógico
- Análisis de coherencia de la fundamentación en relación a las opciones pedagógicas de los diferentes modelos
- Lineamientos del marco pedagógico desde la visión andina
- Revisión de los antecedentes de propuestas y experiencias educativas desarrolladas en Puno
- Articulación de los marcos pedagógicos occidentales con las propuestas de carácter andino y las experiencias de diferentes proyectos y personalidades
- Experiencias varias de mallas curriculares, tomando como referencia principal el DCN.

Sin embargo, se trabajó con cierta especificidad cada nivel educativo.



Para el caso de la Educación Inicial

Se trabajó inicialmente con dos especialistas de la ciudad de Lima y con ellos se revisó los planteamientos hasta el momento establecidos en la fundamentación curricular, se tomó en cuenta la edad de los niños y niñas, luego se realizaron diferentes talleres para definir las mallas en función al esquema propuesto.

Se trabajó en talleres el tratamiento de las demandas lo que permitió clasificar las demandas por su naturaleza así como establecer y ordenar los saberes fundamentales. También se diseñó la estructura de la malla curricular, priorizando las áreas de desarrollo de acuerdo al peso establecido por las demandas.

Después de este proceso resultó una malla demasiado ampulosa; entonces se formaron equipos por niveles para su reajuste, el grupo de inicial reajustó las áreas, fusionó hasta dos áreas, lo mismo sucedió con el nivel de educación primaria y también en secundaria.

Lo que deberíamos haber hecho para el diseño de la malla curricular es respetar algunos acuerdos y decisiones tomadas al inicio del proceso de definición de las mallas como, por ejemplo, que las edades estén en función a meses. Otro punto es que todos tenemos opiniones importantes y estas deben ser consideradas. Para esto debe conformarse un equipo de personas que vigilen el proceso desde su inicio hasta el final en forma responsable. (MS-CORDERO)

Para el caso de Educación Primaria

Para diseñar la malla curricular de Educación Primaria, se desarrollaron diferentes talleres por el tipo de escuelas existentes: unidocente, multigrado y polidocente. Al final se llegó al acuerdo de tener un solo currículo para las escuelas de educación primaria y adecuarlo en cada I.E.

Se revisaron los planteamientos de enfoque, la fundamentación y el marco teórico, pedagógico. Luego se realizaron diferentes talleres para definir la malla curricular, en función al esquema propuesto. Se invitó a docentes de diferentes escuelas y también a personas con mayor conocimiento y experticia en ciertos temas.

Dado los resultados creo que era necesario una guía u orientación que ayude a diversificar la propuesta en función a los tipos de escuela, tipo de población, el diseño de documentos de gestión que permitan una aplicación más óptima del PCR y excelentes resultados en los aprendizajes de los estudiantes. (MS-FIGUEROA).

Se tuvo precaución que los docentes no recurran mecánicamente al DCN para formular las mallas. Más bien, se buscó un tratamiento intercultural y descolonizador del currículo. También se puso dedicación en la revisión de información sobre los saberes locales y regionales. Fue necesario hacer un taller con expertos sobre cómo formular preguntas dentro del marco de la problematización del currículo. (MS-CORDERO)

Para el caso de Educación Secundaria

Se formaron comisiones en cada taller por áreas de desarrollo, luego se hizo talleres para articular las diferentes mallas relacionadas más con conocimientos disciplinares. Para la educación técnica se elaboró una propuesta en función a la experiencia del proyecto Nueva Educación Secundaria Quechua, promovida por CARE Perú, con la finalidad de que los estudiantes salgan del quinto año de secundaria con una opción laboral certificada. (MS-FIGUEROA)

Se formaron equipos de trabajo por cada área. Se dieron las orientaciones procedimentales para elaborar las mallas, luego recibieron los insumos hasta el momento trabajados, y en varias reuniones se elaboraron las mallas curriculares. Ellas fueron revisadas, reformuladas y socializadas con otros docentes, recibiendo los aportes y sugerencias que se fueron creativamente acumulando (MS-CORDERO)

Las tareas demandaron más tiempo. Se hicieron nuevas consultas con algunos expertos para mejorar las mallas y se tuvo que revisar información más especializada respecto a determinados conocimientos.

Después de los resultados obtenidos creo que en el caso de secundaria se tendría que mejorar la recolección de información para definir mejor algunas mallas curriculares. Nos faltó revisar el saber históricamente acumulado por los diversos proyectos que existieron en Puno y por los actuales.

Aquí también añadiría consultas especializadas a personas y profesionales que trabajaron con currículos progresistas del país y talleres sobre tratamiento intercultural y descolonizador del currículo, así como de la revisión de información sobre los saberes locales y regionales. (MS-CORDERO)

El historiador René Calcín expresa su testimonio así:

He participado, particularmente en la materia de historia y literatura, a inicios de la elaboración de la malla curricular. Lo que nosotros hemos hecho es incluir aspectos que no estaban en un programa general (DCN), quisimos que ingresen temas estrictamente del medio local y regional. Esa es la contribución que hemos hecho. Justamente hemos estado revisando ahora el PCR y en verdad todo lo que hemos trabajado está incluido (ENTR-15)

Analizando la relación del PCR con el DCN, los profesores Clemente Casilla Machaca y Vidal Casilla Condori dicen lo siguiente:

El DCN para mí está un poco aislado, no se trabaja con el contexto de los niños. Y los textos vienen a ese nivel. Entonces el PCR rescata todos los valores que tiene una comunidad, y eso lo hemos visto positivo para aplicarlo. Otro elemento positivo podría ser lo referido a los textos, se viene trabajando en el PCR para construir textos acordes a la región y a nuestra realidad. (ENTR-18)

Otra diferencia que encontraría respecto a otras IE donde no se aplica el PCR es que el DCN es un documento basado en la realidad nacional en comparación había una diferencia el PCR es un documento que está elaborado netamente para la región. Se basa a las actividades de la realidad local y asimismo valorando todas las costumbres en todo aspecto. Mucho ayuda el PCR, en comparación al DCN, y los niños deben empezar los aprendizajes desde la realidad local, en este caso, desde la localidad hacia la región y desde esta al país (ENTR-26).



2.3.4 ESTABLECIMIENTO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN EL PCR PUNO (2007).

Al iniciar el proceso de construcción de la malla curricular, se hicieron las precisiones sobre el enfoque intercultural y bilingüe. Esto se dio en el IX Taller donde se abordó explícitamente el tema del PCR y la EIB (26/06/07 al 27/06/07 "Las Cabañas" Chucuito) Participaron en total 40 personas entre especialistas y docentes. El evento fue exclusivo para el tratamiento de la EIB en el Proyecto Curricular Regional. En él se organizaron grupos de trabajo por áreas y de tratamiento propio de la EIB como, por ejemplo, el castellano como segunda lengua en contextos quechua hablantes, quechua y aymara en contextos urbanos, lengua materna, etc. En este taller se tuvo que uniformizar conceptos debido a la presencia de participantes nuevos.

Se alcanzó un avance del 80% en la formulación de capacidades y contenidos.

Los docentes y especialistas aymaras y quechuas consensuaron en la metodología de trabajo, permitiendo de esta manera que los resultados tuvieran mayores fortalezas (DOC3).

El enfoque intercultural y bilingüe no se definió solamente en el IX Taller. La reflexión pertinente se dio de manera permanente. Desde los inicios y hasta el final de la construcción curricular, el debate paulatinamente fue haciendo precisiones al enfoque. Varias actividades coadyuvaron en este sentido. Por ejemplo, para afianzar el tema, CARE, en alianza con los gobiernos regionales, las direcciones regionales de educación y actores locales, desarrolló en Puno y Cajamarca los *Foros Regionales de Educación, Interculturalidad en contextos multilingües*. En Puno el evento se realizó entre el 16 y 17 de agosto 2007.

Los Foros plantearon un acercamiento a la interculturalidad desde 3 ejes entrelazados: lenguas y diversidad cultural, participación social y educación intercultural bilingüe y educación intercultural bilingüe en educación, salud, medio ambiente, justicia y producción⁴².

⁴² Ver Informe de Aportes de los Foros Regionales desarrollados en Puno y Cajamarca sobre Educación Intercultural en Contextos Multilingües. Care Perú, Lima, 2007.

Se abordaron los siguientes temas:

- Marco internacional de derechos y políticas educativas en contextos de diversidad cultural y lingüística
- Participación social en las políticas de interculturalidad y bilingüismo en la educación y en los ámbitos públicos
- Políticas de interculturalidad y de uso y desarrollo de las lenguas originarias en los sectores de educación y salud
- Políticas de interculturalidad y de uso y desarrollo de las lenguas originarias en los sectores de justicia y medio ambiente y su articulación con educación

Al final del evento, 65 participantes y directivos de 13 instituciones de la Región firmaron un "Acta de Acuerdos y Compromisos"⁴³. Destacamos uno de ellos:

Acuerdan suscribir y comprometerse con la implementación del conjunto de propuestas de políticas sectoriales con énfasis en lenguas y diversidad cultural, participación social y educación intercultural bilingüe.

Porfirio Enríquez Salas de la UNAP nos cuenta:

Leyendo y releendo el PCR yo diría que prima todavía el enfoque multicultural. Todavía allí hay una cuestión que falta resolver. Creo que aún nos falta saber qué estamos entendiendo por interculturalidad. Diría que todavía subsiste este problema.

Jaime Barrientos Quispe, especialistas de la DREP, afirma:

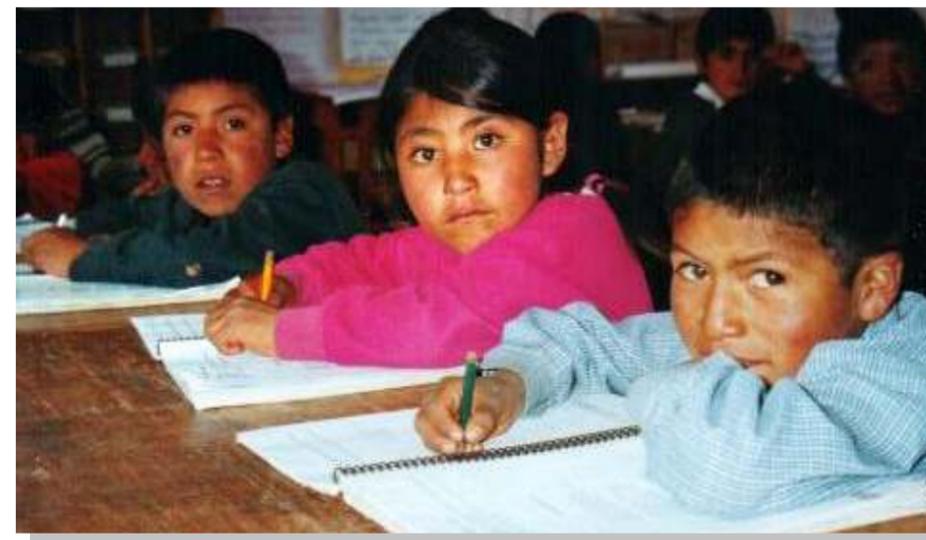
"Me he involucrado más en la parte del pensamiento andino, lo que nosotros llamábamos la doctrina, el soporte filosófico del PCR. Considerábamos que si no se entendía la concepción andina toda la operatividad que íbamos a dar al PCR probablemente no tendría un sentido de complementariedad entre lo que se piensa y lo que se hace. La contribución de algún modo fue de esta parte. Esa parte de integrar cómo es el pensamiento aymara, cómo es el pensamiento quechua, la cosmovisión, cómo se mueve el hombre andino. Eso en el 2007-2008 antes de que viajara temporalmente a la dirección regional. Se discutía mucho esta parte, para entenderlo todo, para que el PCR tenga todas las partes metodológicas y operativas, así como todas las mallas curriculares." (ENTR 17).

Al final, Marina Figueroa señala que el enfoque de interculturalidad se asumió como parte del desarrollo humano:

Actualmente tenemos el enfoque intra e intercultural, se entiende en el PCR como el proceso educativo que se da a partir de la afirmación cultural, entendiendo como cultura todas las experiencias, manifestaciones, significados, símbolos y conocimientos desarrollados y acumulados por la cultura andina para poder subsistir y alcanzar el *allin kawsay*, el "buen vivir"; o sea, el desarrollo del hombre. El enfoque intercultural se entiende, como los espacios de diálogo generado por la coexistencia de varias culturas en la región. En este sentido los conocimientos de la cultura occidental, con la incorporación de las experiencias y conocimientos universales y buscar el "buen vivir" o el *allin kawsay*, desde la escuela (MS-FIGUEROA).



⁴³ Firmaron: Hernán Fuentes Guzmán, Presidente Regional; Néstor Paredes Luque, Director de la DREP; Luis Butrón Castillo, Alcalde Provincial de Puno; Martha Tapia Infantes, Rectora de U.N.A.; Miguel Ángel Cruz, Coordinador Sede-Puno de la UANCV; Alcaldes Provinciales de Azángaro y Juli-Chucuito; Alcalde distrital de Ácora; directivos del Copare Puno, NACA-Sur, CARE y CIED.



2.3.5 REVISIÓN PRELIMINAR DE LOS AVANCES DEL PCR POR EQUIPOS DE TRABAJO Y EXPERTOS (2007)

Podríamos decir que para mediados del 2007, ya se contaba con un borrador preliminar del PCR. Se decidió entonces que fuese sometido a un juicio de expertos.

La revisión por expertos se realizó en el **XIV Taller** de contenidos curriculares PCR (el 18-07-2007), en la Escuela de Posgrado de la UNAP). Participaron 75 profesionales de diferentes áreas y sectores.

El objetivo principal fue recoger el aporte de los expertos en contenidos curriculares y disciplinares. El taller fue muy rico en aportes permitiendo en muchos casos fortalecer y hasta reorientar algunos componentes de las áreas curriculares. Los aportes más resaltantes se dieron en educación inicial donde se recomendó precisar los contenidos en el grupo etáreo de 0 a 2 años; en educación primaria se centró el análisis en la interculturalidad y en la lengua; en el nivel secundario el aporte fue diverso en todas las áreas. Al final se logró incorporar los contenidos en el 100% de las áreas (DOC3)

Otro aporte de los expertos se dio en el taller de revisión del PCR (21/01/08 al 25/01/08 Chucuito). En este evento se continuó elaborando las matrices curriculares de articulación por niveles. Se contó con la orientación de la consultora Alicia González y otras personalidades como en tecnología al Antropólogo Juan Palao B.; en etnomatemática, al Dr. Pedro Arias; en temas sociales, al Dr. Luis Vilcatoma; y en literatura, al Dr. José Luis Velásquez.

Los resultados de este taller nos permitieron contar con contenidos articulados para los niveles de la educación básica. Se definió el nombre de las áreas, las cuales son expresadas en primer término en aymara y quechua y luego llevadas al castellano (DOC3).

2.3.6 REVISIÓN DE PROPUESTA PCR POR SABIOS ANDINOS (2007).

En el mundo andino, *sabio* es una persona que concentra lo mejor de los conocimientos, virtudes y formas de actuar de su pueblo. El *saber* de su comunidad a veces es general, pero usualmente se concentra en algunas dimensiones de la práctica comunitaria. Por ejemplo, a los *yatiris* se les ve como curanderos, consejeros o amautas; pero, también existen sabios en procesos productivos o tecnológicos específicos.

La primera vez que se reunieron los *sabios andinos* fue en diciembre del 2007 y fueron convocados por la Región de Educación y por el Proyecto KAWSAY. Se reunieron en Puno alrededor de 200 sabios y trabajamos básicamente en 5 especialidades. Medicina natural, tecnología andina, arte

andino, oralidad como mitos y leyendas, organización de la comunidad y los valores que trae esa organización. El producto de ese taller permitió enriquecer la malla curricular (ENTR-2).

Esta revisión se realizó en el Encuentro de sabios quechuas y aymaras de la región Puno (05/12/07 y 06/12/07) cuyo objetivo fue consultar y recoger saberes y conocimientos ancestrales que pueden y deben ser incluidos en el currículo. Participaron 54 mujeres y 106 varones. Se observó la presencia de sabios andinos en las diferentes áreas,

Se recogieron los siguientes aportes (DOC3):

Arte andino:

- Que lo que se enseña en la escuela tome en cuenta las vivencias artísticas de la comunidad y del mundo andino. Que la palabra arte no tiene una definición propia en el mundo andino ya que está ligada a la vida misma del poblador.
- La forma de enseñar arte sea más natural.
- Que la escuela recoja todos los contenidos de las diferentes expresiones artísticas.
- Que se vea el mundo desde una perspectiva andina donde prima la alegría por el convivir en comunidad y la armonía con la naturaleza.

Literatura y filosofía andina:

- Los sabios compartieron oralmente todas sus vivencias en cuanto a cuento, tradiciones y pensamiento andino.

Tecnología andina:

- Se ordenó los diferentes aspectos de la tecnología andina como pesca, agricultura, ganadería, etc.
- Se observó que existe dos posiciones: por un lado existe la tendencia a la comercialización competitiva, incluso en desmedro de la cultura, y por otro lado, el uso de la tecnología como un aspecto reivindicativo y de continuación del desarrollo natural de la misma.

Medicina natural:

- En cuanto a la medicina existe una fuerte afirmación del equilibrio de la relación del hombre con la naturaleza y a partir de ella recuperar toda la sabiduría que nos da la naturaleza para tratar nuestra salud y que estos conocimientos se incorporen en la escuela.

Organización comunal:

- Se debe estudiar en la escuela formas de organización comunal ya que son más eficientes y concordantes con nuestra forma de ser

La Reunión de los Sabios Andinos, llegó a las siguientes conclusiones:

- Que los sabios tengan la oportunidad de participar de la enseñanza en la escuela.
- Se recogió aportes valiosos en cuanto a contenido y metodología, un aspecto significativo fue que los contenidos se hallan en un entramado de relaciones con los diferentes aspectos de las demás áreas o mejor dicho de la vida del poblador andino, lo que se puede derivar o concluir que el tratamiento curricular responde en el mundo andino a un enfoque holístico, sólo así adquiere sentido para este mundo.
- Para tener una educación pertinente se debe estudiar en la escuela formas de organización comunal ya que han demostrado que son más eficientes y concordantes con nuestra forma de ser.

- Se formó el Consejo de Sabios Andinos cuya labor principal será de velar por que en el PCR se incluyan sus demandas y la de asesorar al equipo del PCR en la formulación de tan importante documento (DOC3)

2.3.7 PREVALIDACIÓN DEL PCR (2007)

Después del diseño del PCR se dio una etapa de prevalidación. Fue muy corta (3 meses) y solamente se hizo en algunas escuelas de Ilave, Mañazo y Puno (ENTR-1).

La prevalidación fue un piloto para ver cómo se iba a realizar la sistemática validación del PCR (ENTR-2). Antes de ingresar a la validación propiamente dicha, se quiso establecer si la metodología y los instrumentos que se iban a utilizar eran los más adecuados.

Las variables que se estudiaron fueron⁴⁴:

- a) Contenidos: Calidad de contenidos; cantidad de contenidos; secuencia de contenidos; pertinencia; graduación: interculturalidad de los contenidos.
- b) Capacidades: Formulación, secuencia lógica, correspondencia con los contenidos, correspondencia con los logros de aprendizaje.
- c) Estrategias metodológicas: Estrategias didácticas, enseñanza.
- d) Evaluación: Técnicas e instrumentos.
- e) Aprendizajes de los alumnos: Aprendizajes efectivos.

El especialista Cordero, precisa:

En la prevalidación se pusieron a prueba los procesos, los instrumentos que íbamos a usar para entrar al aula (si esos instrumentos eran o no pertinentes), cómo iba ser la relación de programación de actividades de aprendizaje, el tiempo necesario para reunirnos con los profesores. Deberíamos ver la coherencia entre los conceptos y categorías dadas en el PCR y cómo los docentes lo podían entender eso y también cómo construir los vacíos en el proceso de validación (ENTR-2).

Con la participación de los docentes de Ilave, Mañazo y Puno se inicia la etapa de prevalidación, contándose con la participación de 60 docentes

Luego de más de un mes de iniciado este proceso se realizó un encuentro de evaluación. La principal observación fue que no se contaba con material bibliográfico para tratar muchos contenidos regionales y también se observó que los docentes no manejaban actitudes interculturales lo que dificulta la aplicación del PCR.



⁴⁴ Ver DREP-CARE (2007). Plan de prevalidación del Proyecto Curricular Regional. Puno (mimeo)



2.3.8 REAJUSTE DE MATRICES CURRICULARES, SEGÚN NIVELES (2007).

Los resultados de la prevalidación permitieron tener insumos para hacer algunos correctivos. Esto se hizo con los grupos de trabajo y con la participación de especialistas.

Se realizó una revisión de matrices y avances del PCR (17/12/07 al 21/12/07), con la participación de expertos y personal de la DREP, así como de personal externo como es el caso de Alicia González.

En esta revisión se estableció que un primer nivel de trabajo corresponde a plantear los niveles de articulación para lo cual se tomó como punto de partida a los ejes de agrupación de las demandas, las cuales, llegaron a constituir los núcleos curriculares a partir de los cuales se organizó todo el tratamiento curricular. Este trabajo no se había concluido todavía, por lo que debía abordarse esta labor con mayor ahínco en las dos próximas reuniones posteriores (DOC3).

En términos generales, la prevalidación llevó a consolidar la idea de que las mallas curriculares deberían asumirse como orientaciones generales y que era necesario su contextualización a la realidad del aula (MS-FIGUEROA).

2.3.9 PRECISIONES AL MARCO DOCTRINARIO Y METODOLÓGICO DEL PCR: "CURRÍCULO POR SABERES" (2008).

Para tratar acerca del marco doctrinario del PCR se realizó el XVI Taller de construcción de mallas curriculares del PCR (28/01/08 08/01/08). Allí se definió que el currículo debía tener características descolonizadoras, liberadoras, problematizadoras e insertarse, explícitamente en él, los principios y normas de la racionalidad andina (DOC3). En suma, el enfoque de Educación Intercultural y Bilingüe debería estar presente teniendo en cuenta que:

El objetivo en el PCR es que el niño en quinto o sexto grado tiene que ser bilingüe. Tiene que manejar el castellano como el quechua para no sentirse marginado. Estos son aspectos fundamentales que tiene que considerar la EIB y va en relación directa con su baja autoestima. Es por eso que en la primaria -asumiendo un principio de la EIB- es cuando los niños están en mejores posibilidades de aprender una segunda lengua y pueden, de mejor manera, afirmar su primera lengua (ENTR-1).

Un debate importante fue la forma cómo debía organizarse el PCR. En el debate académico, se aceptó que la forma cómo se presentan los aprendizajes es finalmente el parámetro decisivo para

organizar el currículo. Cuando se hizo el debate en relación al PCR (2008), se plantearon cuatro propuestas centrales de organización del currículo:

- Por objetivos (modelo conductista)
- Por competencias / Capacidades (modelo cognitivo)
- Por estándares (propuesta del Banco Mundial)
- Por desempeños (modelo de la Pedagogía Histórico Crítica)

El saber: Más allá del conocimiento.

En el análisis desarrollado, se constató que -en el mundo andino altiplánico- el prototipo de personas muy bien formadas eran los "sabios" quienes no solamente tenían conocimientos, sino que acumulaban sentimientos, valores, formas de organización, costumbres, etc. El concepto de "saber" iba más allá del conocimiento.

Por otro lado, las cuatro normas de la racionalidad andina conformaban una totalidad significativa: "allin kawsay" (vivir bien); "allin munay" (querer bien); "allin yachay" (aprender bien) y "allin ruray" (hacer bien). No había separación y mucho menos dicotomías entre el vivir-querer-aprender-hacer pues todos ellos se conjugan y resumen en la categoría "saber".

Dentro del mismo debate occidental ya se habían postulado las tesis del "saber" como una categoría globalizante dentro del marco socio-crítico como lo señala Juan Pascual Leone quien distingue el saber objetivo, el saber subjetivo y el saber objetivado desde un análisis de la informática contemporánea⁴⁵.



Currículo por saberes.

En el debate del PCR, algunos consultores habían presentado también la opción de un "currículo por saberes"⁴⁶, que guardaba coherencia con la cosmovisión andina y su racionalidad. Esta opción se ubicaba dentro de la pedagogía histórico-crítica, como una forma de "pedagogía cultural" en la expresión de Giroux⁴⁷.

⁴⁵ Ver LEONE, Juan Pascual (1997). Constructivismo dialéctico como fundamento epistemológico de la ciencia humana. En OSPINA, Héctor y LÓPEZ, Lilia: *Estrategias constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano*. I Encuentro Internacional y IV Encuentro Nacional de Pedagogía Activa y Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá, 12-16 agosto 1997.
⁴⁶ Ver CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo (2009). Currículo por saberes. Puno, Diplomado sobre PCR.
⁴⁷ GIROUX, Henry (1987). *Escuela crítica y política cultural*. São Paulo, Brasil, Edit. Cortez, pág. 80-103.

De acuerdo a este enfoque, en todo pueblo social e históricamente-, hay una producción, acumulación y recreación de:

- Conocimientos que desarrollan estructuras cognitivas en los sujetos individuales y colectivos;
- Sentimientos y valores, que se articulan como estructuras afectivo-valorativas en las personas individuales y grupos; y
- Formas de actuar y hacer ejercicio de la libertad, que se traducen en estructuras volitivas o conativas.

La confluencia de estos componentes forma el *saber* de cada pueblo, como la dimensión subjetiva de la cultura. Detrás de toda realidad cultural objetiva, subyace este saber que es aprehendido por las personas individuales y sociales. La conversión del “*saber objetivo*” (fuera del sujeto) en “*saber subjetivo*” o aprendizaje (dentro del sujeto), se da mediante dos vías: por “aprendizaje directo” o por “aprendizaje mediado”. En la primera vía, se aprende por la experiencia directa; mientras que en la segunda vía se aprende con la intermediación de personas (docentes) y procesos intencionales y organizados (la práctica propiamente educativa).

La educación formal permite una intencional selección y organización de los diversos *saberes objetivos* para su conversión en *saberes subjetivos*. Pero, esta selección y organización se dan con propósitos definidos, desde las dinámicas concretas de los pueblos. La intencionalidad práctica permite que los *saberes subjetivos* se concreten en actividades individuales o sociales como *saberes objetivados*. En este proceso, los sujetos individuales o colectivos producen nuevos *saberes recreados*.

La práctica educativa formal se comporta como mediación entre la escuela y la sociedad, así como un doble puente entre las instituciones educativas y la sociedad concreta:

- Es puente al recoger y seleccionar el saber objetivo de la sociedad para que las personas individuales y colectivas lo interioricen (como saber subjetivo).
- Y es puente en la medida que el saber subjetivo se relaciona con la práctica social y responde intencionalmente a las necesidades personales y/o colectivas en la dinámica de los pueblos (como saber objetivado).

La concreción de las mediaciones antes señaladas suponen ejercicio de poder. Personas, grupos y clases sociales deben tomar decisiones respecto a qué saberes desarrollar en los educandos y con qué intencionalidad. Las intencionales prácticas de enseñar y de aprender se orientan finalmente hacia la construcción de un proyecto histórico social y esto conlleva opciones también ideológicas.

Dentro de este marco, el currículo no es sino una previsión intencional en el proceso de articulación del saber objetivo-subjetivo-objetivado-recreado de un pueblo. El currículo es la dimensión formativa de las personas prevista dentro de un proyecto histórico social. Operativiza la mediación entre escuela y sociedad y permite la formación de las personas para una adecuada relación *consigo mismo*, con *los demás* y con la *Pachamama* (Naturaleza).

Los actores directos del PCR Puno evaluaron las diversas alternativas y asumieron este enfoque socio-crítico del “Currículo por saberes”. En la malla curricular, el “saber objetivo” tomó el nombre de **saberes fundamentales: sinchi allin yachaykuna, jach'a yatiqawinaka**. Los saberes “subjetivo”, “objetivado” y “recreado” se les reconoce como **saberes aprendidos**.

El Proyecto Curricular Regional asume un modelo curricular por saberes. Estos son producto de las experiencias eco socioculturales e históricamente acumuladas por el hombre andino. En realidad son respuestas socioculturales a los planteamientos del devenir histórico que se expresan en forma de operaciones intelectuales o estrategias cognitivas de construcción que empleando herramientas o conocimientos culturalmente válidos, al procesarse, se originan como productos culturales complejos y holísticos (MAT1-PCR:95).

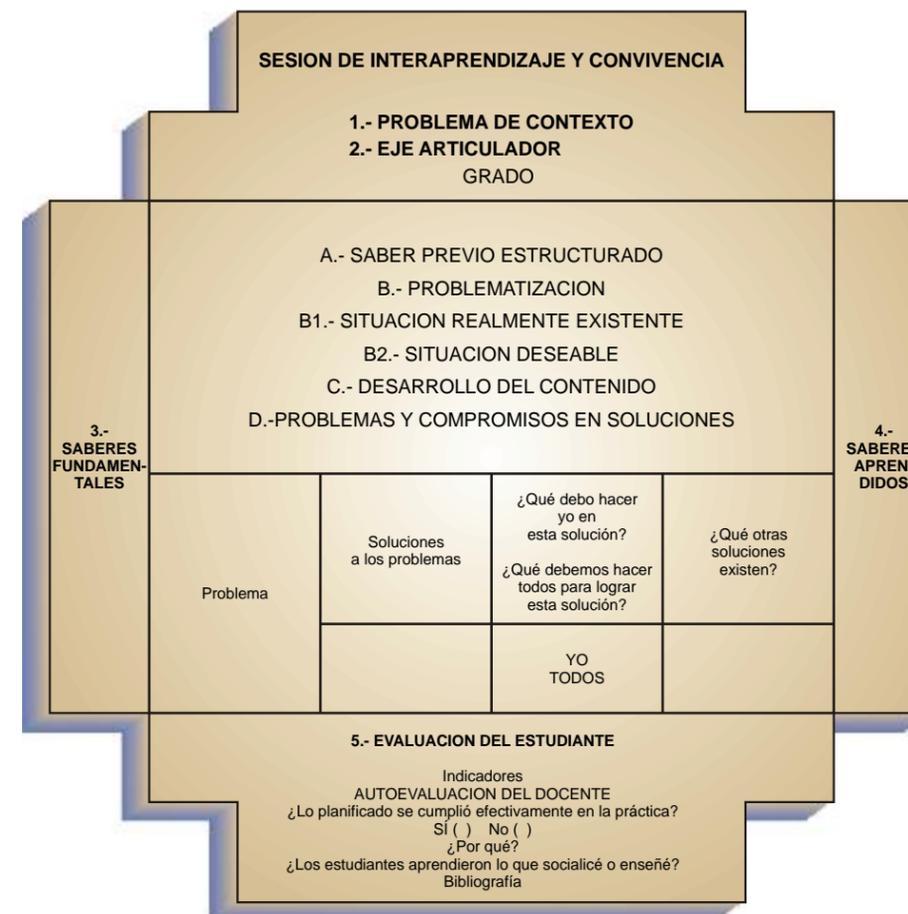
En el PCR se estableció una estrategia general para el tránsito de los *saberes fundamentales* hacia los *saberes aprendidos*. En coherencia con el enfoque asumido, se determinó la “problematización” como eje metodológico del currículo. Es decir, el PCR asume que el proceso educativo tiene razón de ser, en la medida que forma a los sujetos para una mejor relación *consigo mismo*, con *los demás* y con la *naturaleza o Pachamama*. La “*situación que es*” debe ser transformada en “*situación que debe ser*” y esto se consigue muy bien con la estrategia de la problematización. La Educación asume un sentido pleno para nuestros pueblos, en la medida que se orienta y concretiza el **Buen Vivir**.

Walter Paz Quispe, uno de los mentores del PCR recuerda:

Surgió como una especie de lluvia de ideas, y fue bien difícil definir esto de los saberes fundamentales, definir la problematización y los saberes logrados. En un primer momento, los esquemas que se manejaban eran del Ministerio de Educación. Y de pronto iban emergiendo las ideas de que no podía ser una copia, que no deberíamos diversificar un currículum si no armar un currículum emergente. Entonces, ahí surgieron las ideas de los participantes de cómo podría ser. Uno de ellos fundamentó la idea de los conocimientos, otro planteó sobre la *problematización* como factor muy importante en un enfoque socio crítico y alguien planteó que eso también en una sociedad actual requiere tener evidencias, y la única manera era colocando dentro de la malla la noción de *saberes logrados*, como una especie de estándares. Ya no recurrimos a la taxonomía del Ministerio, que son en el fondo las taxonomías de Bloom, nosotros usamos algunas investigaciones que se habían hecho sobre la inteligencia social, no sobre el modelo occidental, sino el andino. Y allí había una gran cantidad de saberes que demostraban la inteligencia social. Entonces en función a esos saberes armamos la propuesta de los saberes logrados. Tiene mucha relación con el modelo de inteligencia social que es el modelo del mundo andino (ENTR-3).

Gráfico N° 3

La chakana del PCR



En la malla curricular, van a señalarse de manera concreta los saberes específicos seleccionados - de la producción y acumulación local, regional, nacional y universal- los que deben servir para formar a los estudiantes para una adecuada relación *Consigno mismo, con los Demás* y con la *Pachamama*. Dentro de este enfoque es connatural una radical postura de armonía con la naturaleza.

El Equipo de la DREP y de CARE tradujo el enfoque de “currículo por saberes” en un esquema funcional de trabajo que le dieron la forma de la “chakana” o cruz andina: cuadrada y escalonada con doce puntas. Se asume como un símbolo recurrente de las culturas originarias quechuas y aymaras Ver gráfico N° 3.

Walter Paz recuerda:

La chakana surgió como una herramienta de operativización pedagógica. Estábamos buscando un modelo y de pronto surgió la idea de que la chakanita estuviera ahí, y encajó, en el primer lado saberes fundamentales y en el otro, saberes logrados, y en el medio, los procesos pedagógicos y la problematización. Creo que la chakanita aparte de ser un símbolo de los andes encaja muy bien para operacionalizar el currículo. En la parte de abajo pusimos evaluación y funcionó. (ENTR-3)

El PCR coherente a la ontogénesis de los *saberes*- reconoce que cada pueblo los produce, acumula y recrea. En este sentido, no puede solamente asumir los saberes propios, sino aceptar una “pluralidad curricular” (MAT1-PCR:101):

1. El PCR es el instrumento pluralizado o diversificado alternativo en todas sus partes. Corresponde al proceso de reinterpretación de las culturas universales más la afirmación de la cultura local y regional y, por lo tanto, todos los procesos pedagógicos parten de su comprensión y aplicación.
2. El PCR es el instrumento que se complementa con el Diseño Curricular Nacional (DCN) en los procesos de planificación y dinamización curricular.
3. El DCN es punto de partida del trabajo pedagógico y el PCR lo enriquece con los procesos de contextualización y adecuación curricular.

La misma concepción de **Buen Vivir** debe ser vista con enfoque de interculturalidad bien entendida⁴⁸



Vocación descolonizadora del PCR

El mismo enfoque curricular asumido supone que todo pueblo social e históricamente- produce, acumula y recrea sus propios saberes (conocimientos, sentimientos-valores y formas de actuar y hacer ejercicio de su libertad). En este sentido, en la misma ontogénesis de la educación está que ella debe dar continuidad al saber generado en cada pueblo, pero reconociendo que hay otros pueblos, con los cuales se interactúa, que tienen sus propios saberes. Este enfoque es asumido por el PCR Puno y, por ello, tiene una vocación descolonizadora.

⁴⁸ Ver: Alison Speding, Andrés Uzeda, Irene Torkaski y otros (2010). Suma qamaña. Miradas críticas al vivir bien. En *“Fe y Pueblo” N° 17*, Revista teológica y pastoral del Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, La Paz, Bolivia, julio 2010.

El sistema educativo peruano, hasta la fecha, avasalló el saber de los pueblos originarios. Las diversas propuestas curriculares oficiales impusieron con visión colonial- solamente el saber occidental. La práctica educativa oficial actuó como un medio de aculturación occidental de los pueblos. Inclusive, se utilizó el idioma externo para imponer contenidos de aprendizaje que solamente consideraban los saberes producidos fuera de las comunidades.

Desde hace unos 30 años se aplica en el país la educación intercultural y bilingüe (EIB); sin embargo, ella tuvo dos limitaciones: por un lado, se comenzó a usar la lengua y los rasgos culturales originarios, como puntos de partida, para finalmente terminar imponiendo desde la educación formal- la cultura dominante; y, por otro lado, la EIB generalmente se desarrolló en educación primaria, sin una visión holística que alcanzase los otros niveles educativos y el conjunto del sistema.

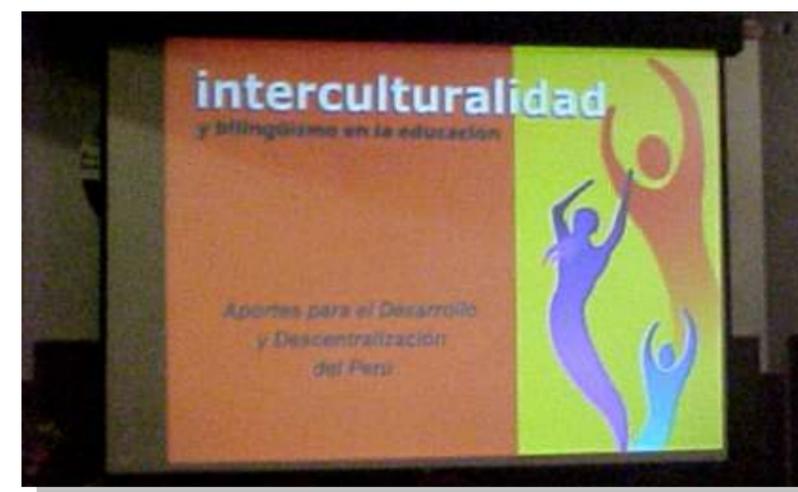
En los últimos tiempos, se aceptó la llamada “*diversificación curricular*”. En el anterior y en el vigente Diseño Curricular Nacional (DCN), se postula esta tesis. Sin embargo, esta diversificación se practicó como simple “*adecuación curricular*”. Es decir, los mismos contenidos curriculares del nivel nacional solamente se amoldan a los contextos regionales o locales. La realidad específica de los pueblos se toma como un “contexto de referencia” y no como un “contexto de transformación”.

Aún más, metodológicamente desde la década pasada- se comenzó a trabajar con los denominados “*saberes previos*”. Usando esta técnica, “lo que ya saben los estudiantes” se utiliza como punto de partida para lograr lo que está dispuesto en el Diseño Curricular Nacional. En la práctica, los saberes propios de cada pueblo son simplemente recogidos para negarlos después e imponer otros saberes, concretizando nuevas modalidades de enfoque colonial.

El PCR Puno recoge los procesos culturales y productivos propios de los pueblos quechua y aymara. Ellos pasan a ser parte de los propósitos, contenidos, métodos, recursos y formas de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aún más, el uso de las lenguas originarias en los procesos de enseñar y de aprender- resulta siendo un factor gravitante. Todo ello lleva a la afirmación de la propia identidad cultural y desarrollo de la Región Puno.

Pero al mismo tiempo, el PCR Puno asume también los procesos culturales, productivos y lenguas de otros pueblos. Sería negar la pertenencia a la ciudadanía peruana, quedarse meramente en un enfoque regionalista. Aún más sería ir a contracorriente de los flujos migratorios y de la globalización el olvido de aprendizajes de alcance nacional y universal.

Al recusar la simple imposición de saberes externos y rescatar lo propio, el PCR Puno adquiere un carácter *descolonizador*. Asume plenamente la radicalidad del enfoque de *interculturalidad*, poniendo en marcha las tesis de la intertransculturalidad⁴⁹.



⁴⁹ Ver PADILHA, Paulo Roberto (2009). Naturaleza y práctica de la pedagogía. Por una Pedagogía intertranscultural. En *“Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica”*. Publicación del Seminario Internacional del mismo nombre organizado por el Instituto de Pedagogía Popular. Lima, IPP, 2009, pág. 13-34.

La cuestión de género

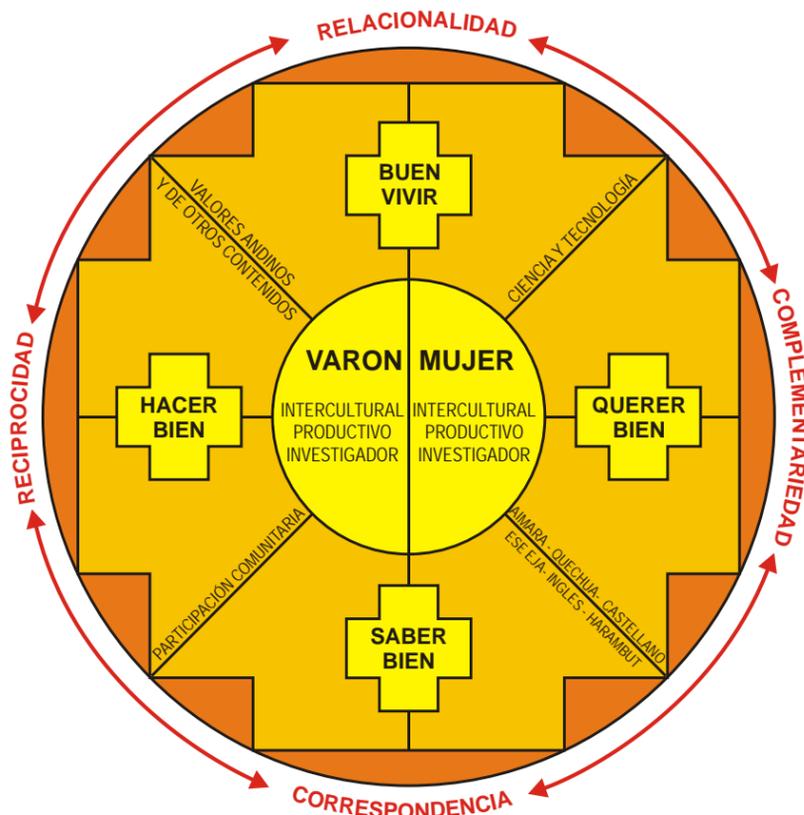
El PCR Puno aborda explícitamente la cuestión de género. De manera interesante recoge la misma racionalidad andina para superar el enfoque machista de nuestros pueblos. El **allin kawsay** -que tiene sus normas de vida en el **allin munay** (desarrollo afectivo y volitivo del hombre), en el **allin yachay**, el buen aprender, y el **allin ruray**, el buen hacer- debe ser visto también como un enfoque de desarrollo integral de las personas, que supere toda forma de discriminación. Como dice Marina Figueroa:

Con la aplicación de estos conceptos se espera ir acortando las brechas de desigualdad tanto social, cultural, como económica de las poblaciones más excluidas actualmente. Por esta razón es que también buscamos la igualdad de género entre hombres y mujeres, y el PCR busca en las aulas construir relaciones sociales más equitativas entre hombres y mujeres desde los principios de la cosmovisión andina que son la reciprocidad, la complementariedad, la relacionalidad y la correspondencia en la búsqueda de las mismas oportunidades de desarrollo humano entre hombres y mujeres” (MS-FIGUEROA).

El hombre y la mujer son vistos por el PCR como realidades complementarias y no contradictorias. En el hombre y la mujer, como personas, adquieren vida y sentido los cuatro principios centrales de la cosmovisión andina: reciprocidad, relacionalidad, complementariedad y correspondencia. (ver gráfico N° 4).

Gráfico N° 4

Principios del PCR



En el PCR, se postula que debe promoverse la interacción de niños y niñas y la práctica sistemática de participación en todo proceso escolar tanto de los varones como las mujeres. Aún más, se precisan cinco formas e actuar para garantizar la equidad de género (MAT1-PCR:105). En la misma malla curricular, se presentan saberes que deben ser trabajados para promover la adecuada convivencia entre hombres y mujeres (MAT1:PCR:142).



2.3.10 VALIDACIÓN DEL PCR (2008-09).

Para este proceso se desarrollaron cuatro talleres:

I Taller fue para lanzar públicamente el proceso de validación del PCR, participaron 74 personas, 18 especialistas de la DREP y 56 especialistas de las UGELs. En este taller se expuso el marco doctrinario, la metodología de construcción, el marco pedagógico, luego se expuso el plan de validación y los requisitos que deben cumplir las instituciones educativas participantes del proceso. Se acordó también reportar sobre las acciones de sensibilización que se realizaran en las distintas UGELs a favor de la propuesta del PCR.

II Taller de validación del PCR- Nivel primaria (17/07/08 - 18/07/08 ISP Puno). Hubo 120 docentes como participantes. En el reporte de logros destacó la UGEL Azángaro, con la IE de San Pedro de Collana y los profesores de Segundo Jilahuata y San Miguel. Ellos propusieron un modelo de planificación anual y una secuencia de actividades de aprendizaje en el marco del PCR.

El principal logro es que los docentes afianzaron sus conocimientos teóricos del PCR y asimilaron una propuesta operativa para ser mejorada en sus respectivos ámbitos, también se observó que las mallas curriculares están siendo validadas, motivo por el cual son objeto de modificaciones y observaciones que va a permitir mejorar la currícula.

III Taller de validación del PCR.- Nivel secundario (21/07/08 y 22/07/08 ISP Puno). Se dio con la participación de 121 docentes. El taller tuvo la finalidad de realizar un balance del proceso de validación y afrontar las debilidades presentadas hasta el momento.

Las instituciones que demostraron mejor recepción y operativización del PCR fueron Ocoro en Azángaro y la de Coaza en Carabaya. Se reforzó el conocimiento sobre el PCR y luego se planteó la operativización del mismo a partir de las experiencias en inicial y primaria. Las acciones de planificación curricular se realizaron por áreas, en las cuales muchos saberes fundamentales fueron cambiados así como muchas preguntas fueron agrupadas, permitiendo de esta manera un mejor uso del currículo.

IV Taller de validación del PCR. (Chucuito 16/10/08 - 17/10/08). Se desarrolló con la participación 112 docentes.

En este taller se observó que las principales dificultades se centran en la actitud hacia el facilismo de algunos docentes, la poca iniciativa para buscar información o adaptar la existente y las tareas paralelas de algunos especialistas de la DREP que influyeron en que en algunas áreas no se haya registrado un avance significativo por lo que el taller no tuvo un éxito satisfactorio.

Los principales logros fueron: Mayor y mejor manejo de la propuesta, elaboración de diez actividades de interaprendizaje y convivencia por cada área de saber fundamental, reflexión permanente de la propuesta, elaboración de material didáctico en especial en educación inicial, planteamiento de propuestas metodológicas y de evaluación, iniciativas y propuestas de corrección de la malla curricular.

Este taller fue determinante para consolidar el proceso de validación de la propuesta del PCR porque se despejaron dudas y fortalecieron aciertos (DOC3).

Marina Figueroa y Edmundo Cordero nos dicen:

La validación duró dos años, el 2008 y el 2009, porque la malla curricular resultó bastante complicada. También se validó la concepción a la cual la malla obedecía. Ahí es donde se incorporó todo el enfoque socio-crítico y también se creó la "chacana". En este período de validación fue donde se ajustó el proyecto como totalidad (ENTR-1)

Esta validación tiene una característica muy importante. En un principio los profesores todavía estaban sujetos a la influencia del DCN; entonces, cuando teníamos que formular un saber, recurrían a su DCN para copiar y repetirlo, pero como se insistía en el proceso empezaron a dejar el DCN y empezaron a plantear sus propias inquietudes, eso generó muchas necesidades. Una de ellas fue muy importante: la necesidad de textos y materiales educativos.

A finales del 2008, se hizo una reunión general, primero con todos los maestros que habían validado el documento. Todos dieron sus aportes, en todas las áreas y en todos los niveles. Con toda esa información producto de la validación, a finales del 2008 y a principios del 2009, se fue reajustando. De este modo, todo aquello que había que adecuar o acomodar en la malla se hizo de manera adecuada. Nosotros, por ejemplo, cuando hablábamos de problematizar, hablábamos de problematizar para mejorar los saberes; pero no lo enmarcábamos muy bien en el modelo socio crítico que habíamos establecido. De este modo, se afinó mucho mejor los procedimientos lo que nos permitió construir, de mejor manera, el modelo curricular que estábamos planteando inicialmente, pues se fortaleció con los aportes y sugerencias de los participantes. Este trabajo completó, para mí, el proceso de validación.

Simultáneamente se hizo una validación externa. Participan expertos como Sigfredo Chiroque, profesores de la UNAP, profesionales de otras ONG's los NACA (Núcleos de Afirmación Cultural Andina). Todos nos dieron importantes aportes sobre cómo asumir el saber andino. En conclusión fueron varias personas de diverso nivel académico que fueron parte del proceso (ENTR-2).

La validación tuvo como meta contar con 70 instituciones educativas (5 por UGEL), 280 docentes (20 por UGEL) y 57 Directores (5 por UGEL), con excepción de Puno donde se consideró a 5⁵⁰.

Edmundo Cordero hace las siguientes precisiones:

Seleccionamos una cantidad del 5% de centros educativos de la región e implementamos el proceso. Y lo hicimos democráticamente, un poco en la línea socio crítica. No impusimos. Hicimos una consulta: "Tenemos una propuesta, ¿desearían validarla?" y ellos democráticamente lo discutían en sus escuelas y decían sí o no.

Hicimos un proceso de investigación del proceso de validación, y encontramos grandes vacíos, por ejemplo, no había fuentes de información de donde sacar bibliografía de saberes locales y regionales. En la solución de esta carencia fue vital la cooperación de CARE al promover y publicar textos de diversas áreas del conocimiento andino. Esto sensibilizó a muchos alcaldes para plantear sus textos de historia, geografía, arqueología, arquitectura local. Por ejemplo, estos días se presentó un libro muy interesante sobre Carabaya el cual se constituirá, por el valor de su contenido, en un insumo más para el PCR.

Hay maestros que abandonaron la propuesta a medio aplicar y hay maestros que, por el contrario, lo asumieron y lo terminaron aplicando (ENTR-3).

2.3.11 AJUSTES A LA PRIMERA VERSIÓN DEL PCR (2009)

Mientras se culminaba el proceso de validación se fueron asumiendo medidas para el reajuste del PCR. Con esta finalidad se desarrolló el Taller de Reajuste del PCR (20/04/09) con la participación de representantes de docentes, especialistas y organizaciones educativas y sociales como el Copare y CARE.

En este taller se contó con la participación del profesor universitario Sigfredo Chiroque quien afianzó las tesis de la "Pedagogía por saberes", así como las estrategias metodológicas de la pedagogía socio-crítica.

⁵⁰ DREP-CARE. Plan de contingencia para la validación del PCR. Puno, junio 2008.

Los logros centrales de este evento fueron:

- Ubicación del PCR Puno dentro del marco de la educación como derecho y no como servicio y de una educación que es al mismo tiempo fin y medio del desarrollo humano.
- Precisiones sobre las bases del currículo. Se superó un posible reduccionismo culturalista, añadiendo también los fundamentos sociales y de inserción del PCR Puno en la estrategia de desarrollo regional.
- Se precisaron los fundamentos psicológicos, doctrinarios y normativos del PCR Puno. Esto llevó a establecer mejor el nexo entre PCR Puno y el Diseño Curricular Regional,
- Se explicitó el carácter de *construcción social* que tiene el PCR Puno.
- Se especificó mejor la estrategia metodológica del PCR Puno. Así, por ejemplo, en el uso de la problematización para pasar de los "saberes fundamentales" a los "saberes aprendidos".



2.3.12 APROBACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PCR EN PUNO (2009),

En el primer semestre del 2009 ya se tenía una propuesta final del PCR. En la medida que las autoridades de la DREP habían venido coordinando este documento con la Presidencia de la Región no fue difícil su aprobación. Importa recordar que el Plan de Desarrollo Regional Concertado 2007-2011 (aprobado en noviembre del 2008) había previsto como una de las estrategias de desarrollo regional:

La implementación de una currícula regional pertinente y relevante, orientado al desarrollo regional y vinculado al mundo globalizado.

En este sentido el 23 de junio del 2009 se aprobó la Resolución Directoral N° 1005 DREP en el que se resuelve:

Artículo 1º.- Aprobar, el Proyecto Curricular Regional, cuyo texto forma parte de la presente resolución, así como los textos de uso de los estudiantes y docentes.

Artículo 2º.- Disponer, que el Proyecto Educativo Regional aprobado por el artículo primero de la presente resolución, se generalice oficialmente en la región Puno, desde su aprobación y se aplique en forma gradual a partir del año escolar 2009.

Artículo 3º.- Disponer que las Unidades de Gestión Educativa Local de la jurisdicción de la Dirección Regional e Educación Puno, implementen, ejecuten, evalúen e informen la aplicación del PCR en las instituciones públicas y privadas, según los porcentajes señalados en la Resolución Ejecutiva Regional.

Para la presentación oficial en acto público del PCR se organizó un foro donde participaron representantes de diferentes organizaciones de la sociedad civil y del Estado. Se contabilizó un total de 529 personas (140 mujeres y 379 varones). Se destacó la presencia de actores sociales y del

Estado de las diferentes UGELs y provincias del departamento; la presencia de autoridades del nivel central del Ministerio de Educación, autoridades regionales y de los medios de comunicación de carácter regional y nacional.

La ceremonia de presentación fue el 25 de junio 2009. Destacó la presencia de Miriam Ponce Vértiz, Directora Nacional de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación.

El programa de presentación se dividió en tres partes (DOC3):

- **Primera.-** La presentación de la propuesta estuvo a cargo del director de gestión pedagógica de la DREP, quien describió las características del documento. Los comentaristas del PCR coincidieron en destacar la importancia estratégica del documento para el desarrollo regional. Uno de ellos, Grimaldo Rengifo, destacó el carácter propio u original del currículo en la medida que se inscribe en una posición intercultural.
- **Segunda.-** Se hizo precisiones sobre la bibliografía que acompaña el PCR.
- **Tercera.-** La última parte fue de agradecimiento y participación de las autoridades u organizaciones que participaron en el proceso de manera destacada. Los representantes de la DREP, CARE, y Gobierno Regional manifestaron sus compromisos para continuar desarrollando la implementación del PCR (DOC3)



2.3.13 SUPERANDO OBSERVACIONES DEL MED (2009)

Como hemos dicho, en la presentación del PCR en Puno, estuvo presente la directora de Educación Básica Regular Sra. Miriam Ponce Vértiz. En el evento no formuló mayores comentarios sobre el PCR. Sin embargo, apenas llegó a la Sede Central de Lima, el viceministro de Gestión Pedagógica Profesor Idel Vexler encargó su revisión a las diferentes instancias de educación inicial, primaria y secundaria (Memorandum Múltiple N° 047-2009 VMGP/DIGEBR).

Con Oficio N° 018-2009- VMGP/DIGEBR-DEI/DEP/DES (22-09-2009) los profesores Enma Aguirre Fortunic, Jorge Cobián Cruz y Cesar Puerta Villagara y directores de Educación Inicial, Primaria y Secundaria respectivamente presentan un documento de 12 páginas donde cuestionan al PCR Puno, en 11 conclusiones. Estas observaciones deberíamos levantarlas, en el marco de las decisiones políticas de no alterar mayormente el sistema educativo vigente⁵¹

⁵¹ Ver CUENCA PAREJA, Ricardo y otros (2009). La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009. Lima, Foro Educativo.

El cuestionamiento llegó finalmente a una recomendación:

Sugerir a la región Puno reformular su PCR tomando como base el DCN-EBR para lo cual la Dirección General de Educación Básica Regular debería apoyar esta reestructuración con el acompañamiento de sus especialistas.

En realidad, la posición del Ministerio de Educación fue la de señalar solamente una "sugerencia". Frente a ella, lo que ha quedado en claro es que el PCR operativiza la política 5.2 del Proyecto Educativo Nacional aprobado por una Resolución Suprema, mientras el DCN solamente está aprobado por una Resolución Ministerial. Por otro lado, el mismo carácter emergente del PCR estaba abierto para ir haciendo mayores precisiones y reajustes. Por ello, en la medida en que no hubo una desaprobación, sino una sugerencia de reestructuración, el PCR Puno ha continuado su operativización.

Para hacer precisiones a la problemática antes señalada, se decidió hacer otras presentaciones del PCR en la Capital de la República. Del 30 de septiembre al 04 de octubre del 2009 se presenta el PCR en Lima⁵².

Inicialmente se hizo una presentación en el Congreso de la República. Una Nota de Prensa de CARE resume así este acto:

El 30 de septiembre en el Congreso de la República se presentó el Proyecto Curricular de Puno con la participación de congresistas de la República por Puno, Aldo Estrada Choque, Margarita Sucari Cari, Susana Vilca Achata, quienes respaldaron el trabajo desarrollado por los especialistas de la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP), las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), miles de docentes y la sociedad civil. La iniciativa tuvo gran aceptación y una respuesta inmediata de parte de los congresistas, quienes asumieron el firme compromiso de gestionar el presupuesto que permita implementar el Proyecto Curricular Regional desde el 2010⁵³.

El 02 de octubre -en el local del Cafae-Lima- se hizo una importante presentación ante la Comunidad Educativa de la Capital de la República. En el evento⁵⁴ Germán Condori, Director Regional de Educación de Puno, reconoció el trabajo concertado de las autoridades de la Región, personalidades del ámbito educativo e instituciones. Precisó la necesidad de que el PCR contase con un presupuesto para garantizar su aplicación.

- Alicia Abanto, Jefa del Programa de Pueblos Indígenas de la Defensoría del Pueblo, destacó el enfoque intercultural de la Propuesta: "Es muy interesante que el primer principio pedagógico del documento sea el respeto a la identidad cultural, que es algo fundamental en toda política pública".
- A su turno, el especialista Sigfredo Chiroque señaló que la Región Puno se ponía a la vanguardia, concretizando lo previsto en la Política 5.2 del Proyecto Educativo Nacional, al haber diseñado su propio Proyecto Curricular Regional.
- El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), Dr. Andrés Cardó Franco, dijo que "la tarea no ha concluido y recién comenzará con la implementación de este Proyecto Curricular", (la cual deberá ser) "gradual y selectiva, con seguimiento y acompañamiento para ir recogiendo las bondades y dificultades, con el fin de realizar los correctivos necesarios, y sin perder de vista la concordancia con la estructura del Diseño Curricular Nacional".

Como señala Marina Figueroa:

Un problema que se tuvo que afrontar fue la oposición del Ministerio de Educación para la construcción de proyectos curriculares regionales. Sin embargo, esta situación se neutralizó con una gran movilización de la sociedad civil que, en este caso, se dio en el caso del PCR Puno (MS-FIGUEROA).

Como hemos dicho, en la reunión de diciembre del 2010 entre el Consejo Nacional de Educación y las Regiones de Educación se formalizó y generalizó la necesidad de elaborar Proyectos Curriculares Regionales. Y en este sentido, el PCR-Puno resultó pionero a nivel nacional.

⁵² Periódico "Los Andes". Puno, 19-09-2009, pág. 9

⁵³ CARE (2009). Presentación del Proyecto Curricular Regional de Puno. Primer Currículo Regional en el País. Nota de Prensa. Lima, CARE, octubre 2009.

⁵⁴ Nota de Prensa del Consejo Nacional de Educación, Lima 02-10-2009.



2.3.14 IMPLEMENTACIÓN INICIAL DEL PCR (2009-2010).

En el 2009 se tomó la decisión de iniciar el proceso de implementación del PCR el año siguiente. Para ello se tomaron previsiones para poner en marcha el PCR. Una de ellas fue trabajar con un 15% de los docentes de las 14 UGELs de la Región. No solamente se hicieron previsiones de normatividad, sino también de materiales didácticos y de personal para capacitar a los docentes de los tres niveles de educación básica. En este último caso, se organizaron dos diplomados: uno orientado a docentes de aula y otro a especialistas para realizar labores de capacitación y monitoreo respectivamente. Esta experiencia la explicaremos más detalladamente líneas abajo.

Con estas previsiones, en el año 2010, se comenzó la implementación del PCR en el 10 y 15% de instituciones educativas de la región Puno con apoyo de los Copare, Copal, DREP y CARE. En esta labor cumplieron un rol muy importante los egresados del Diplomado promovido por CARE Perú.

Todavía no hay una evaluación de los logros que se están alcanzando, pero un periódico regional decía que "El Proyecto Curricular Regional (PCR) se tiene que implementar sí o sí, aunque no tenga presupuesto aprobado"⁵⁵

Para la concreción del PCR se ejecutaron no menos de dos talleres en el mes de abril del 2010 con los docentes que aplicaban la propuesta. En algunos casos se han realizado hasta tres talleres (ver IINF-I e NF-II). Cada uno tuvo una duración de dos días.

- Los temas abordados en el I Taller⁵⁶ fueron, entre otros, los siguientes:
 - Marco operativo y diagnóstico
 - Programación anual
 - Sesiones de interaprendizaje y convivencia
 - Elaboración de chakanas
- En el II Taller⁵⁷:
 - Programación anual
 - Elaboración de la programación de meses setiembre-octubre.

⁵⁵ En "Correo Puno". Debe implementarse PCR. Puno, 22-02-2010, pág. 61

⁵⁶ Informe N° 02-2010-DREP/CPCR. Los talleres se ejecutaron en el mes de abril 2010.

⁵⁷ Informe N° 002-2010-DREP / Diplomado. PCR. Este segundo Taller se realizó los días 12-13 de agosto en el ISP de Huancané, con 17 participantes.

- Sesiones de interaprendizaje y convivencia
 - Socialización de chakanas por muestreo
 - Instrumentos de evaluación
 - Formulación de indicadores
 - Matriz de evaluación
- De los Informes de los Talleres I (realizados en varios lugares) se desprende que se presentaron problemas que se relacionan con limitaciones en el apoyo de la UGEL, cruce con actividades de la UGEL, DRE y ME, relativa resistencia a la nueva propuesta, falta de bibliografía y precisiones en los instrumentos operativos del PCR, además de escasez de tiempo.
 - En los informes de los Talleres II (realizados también en varios lugares), se señalan como problemas: la falta de un calendario comunal, mayor tiempo para talleres, falta de "T'ikas"⁵⁸, cruce de actividades, imprecisiones en algunos esquemas de trabajo y falta de coordinación para garantizar la presencia de estudiantes para las demostraciones en aula.

Se ha distribuido un ejemplar del PCR en físico para las instituciones educativas que han participado en el primer año de implementación y en versión digital para todos los maestros y maestras.

Se distribuyó material educativo para los niños y niñas de las escuelas de Azángaro, Melgar y San Román donde CARE intervino. En Huancané se imprimió el material en lengua aymara para todos los niños y niñas empleando recursos propios (MS-FIGUEROA). Los docentes que aplican el PCR han recibido algunos materiales del trabajo como:

- T'ika. Castellano. Cuaderno de trabajo. Básico
- T'ika. Castellano. Cuaderno de trabajo. Intermedio I
- T'ika. Castellano. Cuaderno de trabajo. Intermedio II
- Literatura puneña para Educación Secundaria
- Conocimiento y ciencia andina en el departamento de Puno
- Beso de lluvia. Tomo I
- Beso de lluvia. Tomo II

Para orientar a los docentes se elaboró un documento denominado "Marco Operativo del PCR". En él se hacen las siguientes recomendaciones (DOC3):

- El uso del diagnóstico para la elaboración del PEI y contextualizar el currículum: debe elaborarse una línea base a partir del cual se diseñará la programación curricular.
- Identificación del contexto: considerando las dimensiones de conocimiento, la situación de aprendizaje, la realidad y expectativas de los alumnos.
- Conocimiento de la situación de aprendizaje de los estudiantes: saberes con que cuentan los estudiantes, es decir, si poseen los requisitos exigidos para desarrollar los aprendizajes previstos. Para ello se aplicará una prueba de entrada elaborada a partir de una matriz de evaluación. Estos datos servirán para la formulación de indicadores de logro de aprendizajes.
- Conocimiento de la realidad socio cultural del estudiante: esta información será obtenida a través de encuestas, entrevistas, análisis de la ficha de matrícula etc. Serán almacenadas en una ficha que consignará, en esencia, la historia de vida del estudiante.

⁵⁸ Se trata de los materiales de comunicación.



- Expectativas de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia y comunidad: importante porque garantiza que la I.E. pueda ser coherente en su accionar y permitirá plantear metas de aprendizaje, compromisos de apoyo y participación. Las expectativas de los actores serán recogidos empleando una matriz con los ítems correspondientes que permitan recabar información relevante sobre lo que ellos esperan con la aplicación del PCR.
- Reunión para priorizar las acciones a trabajar
- Niveles de concreción curricular: la programación curricular anual es el primer nivel de operativización del PCR, pues constituye el medio por el cual se organiza y planifica las acciones curriculares a ejecutar durante el año. Articula el currículum al contexto, al calendario comunal, y la malla curricular.
- Desarrollo de actividades de interaprendizaje y convivencia: es la unidad ordenada y sistemática con la cual se concreta la propuesta del PCR. Se propone el esquema de la chacana para desarrollar las actividades.
- Evaluación: está diseñado con una perspectiva colectiva, pues busca que todos estén inmersos en el proceso de aprendizaje.

Sobre los inicios de la implementación del PCR, algunos especialistas de la UGEL de Azángaro señalaron lo siguiente:

En realidad la aplicación del PCR es todo un proceso. Este año hemos empezado un curso de capacitación a los colegas docentes. Luego de ese certamen hemos tenido algunas acciones de monitoreo y aplicación de algunas evaluaciones en el que, por cierto, ha sido participe, de forma muy directa, CARE Perú. El monitoreo consiste en verificar el trabajo de los docentes en trabajo técnico pedagógico.

Debería haber más capacitaciones o reuniones pero, a veces, las actividades que vienen normadas con directivas o resoluciones del mismo Ministerio de Educación de la capital de la república hacen que se nos limite el tiempo para poder trabajar con los profesores que aplican el PCR. Hay limitaciones en el acompañamiento técnico pedagógico en el conjunto de las instituciones educativas que aplican el PCR, pero también para las otras que no lo aplican. En suma para todas. (Ricardo Melo Quispe ENRE-28)

“Por otro lado quisiera también comentar que hay cierta resistencia en un sector de los profesores, para que el PCR se aplique. Lamentablemente el docente también está acostumbrado y todos nos hemos acostumbrado al facilismo. Al tener los textos mandados por el Ministerio de Educación, entonces ya se ven las cosas fáciles, y por ahí que de repente no se aplica el PCR puesto que para el PCR hace falta implementar. Falta bastante lo que es adquirir, o hacer una biblioteca que contribuya a que el PCR sea más factible, más tratable. Contenidos de cosmovisión, de cultura andina, ese tipo de contenidos no encontramos, no hay bibliografía. (Harold Azpaza Quispe ENTR-28).

En un sondeo inicial hecho a docentes (Ver anexos 3 al 14) se puede establecer algunos indicios de comportamiento del magisterio:

- En general el magisterio que aplica y no aplica el PCR asume que este genera impactos positivos. Los resultados señalan: cambio en el enfoque curricular (61.9%), cambios en los contenidos curriculares (59.5%) y cambios en la metodología (64.3%). Quienes afirman que no hay cambios es un porcentaje muy reducido, no mayor al 5%.
- De igual forma la mayoría de los docentes cree que hay cambios en los comportamientos y desempeños de los sujetos de la educación a partir del PCR: cambios en los educandos (64.3%), cambios en los docentes (61.9%) y cambios en la comunidad (61.9%).
- La mayoría de los cambios establecidos por los docentes están referidos a una mayor intensidad en el trabajo de desarrollo de la identidad cultural.

En el Anexo 15 presentamos los resultados de un sondeo realizado a 27 padres y madres de familia. De manera interesante, casi todos perciben cambios positivos en sus hijos y en los docentes. Entre los cambios que destacan en sus hijos es que a la vez que presentan un mejor rendimiento, también valoran la cultura propia. Además, en el caso de los docentes, se percibe mayor dedicación al trabajo y valoración de la cultura indígena.

EL PCR PUNO, COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Como se ha señalado, el PCR se elaboró como una *construcción social* y el enfoque que se asumió para construirlo fue el de concretizar la idea de una sociedad educadora, donde las personas y grupos sociales toman decisiones sobre lo que es y debe ser su proceso formativo. Con este enfoque no se trataba simplemente de “consultar” a los grupos de base; sino lo que se buscaba era incorporarlos y asumirlos como los decisores-actores en los principales procesos de la construcción del currículo. De alguna manera se buscaba que los principales grupos involucrados en el quehacer educativo hiciesen ejercicio del poder. Con este criterio se constituyó el “Mapa de actores”.

La elaboración del “Mapa de actores” no fue entonces un acto formal; sino una necesidad dentro del enfoque asumido. Promover la intervención de estos actores constituye una peculiaridad que ha permitido que el PCR gane en legitimidad y que se minimicen las personas y grupos opuestos al mismo.

En la práctica, el diseño del PCR asumió el enfoque centrado en los actores (conocido en inglés como *Actor-Oriented Approach*). En este marco, los actores sociales no son simples “beneficiarios pasivos”, sino “participantes activos” que toman decisiones, es decir, hacen ejercicio de poder para decidir cuestiones que atañen a su propia vida. Se trata de que la misma población de la región sea protagonista y decisora de sus procesos formativos. Siendo así, estas decisiones se comportan como una suerte de ejercicio del poder en una correlación de fuerzas determinada. Por ello, la misma población debería sentir que el PCR en su enfoque y contenido responde a su propia decisión propia y con el cual hacen ejercicio de su poder. Esta es una condición importante para que una práctica como la del PCR sea asumida como suya, tal como lo postula Long⁵⁹.

Uno de los rasgos fundamentales del PCR Puno, entonces, ha sido y es la de ser una construcción social. Los diversos estratos de la sociedad puneña fueron asumidos como actores en su proceso de construcción, ejecución y evaluación. Este rasgo evidentemente ha permitido que las principales organizaciones de la Región hagan suyo el PCR; la misma población siente que se trata de una propuesta que responde a sus propias vivencias y esto le genera legitimidad. Para el profesor Germán Condori, existe un nexo inseparable entre legitimidad social del PCR y el proceso de participación que se ha dado:

Claro que sí. El PCR tiene legitimidad social. Han participado estudiantes, alcaldes escolares, brigadieres, docentes de base y directores de instituciones educativas, padres de familia, Apafas, comités de aula, consejos de vigilancia, Coneis, los sabios andinos, etc. Por otro lado, organismos del Estado como: educación, agricultura, salud, gobiernos locales e instituciones superiores de educación. Finalmente la sociedad civil conformados por representantes de ONGs, empresas consultoras, colegios profesionales y organizaciones sociales y culturales.

Recalco nuevamente, la propuesta de la nueva currícula educativa ha sido concertada y legitimada en cientos de eventos patrocinados por la Dirección Regional de Educación y CARE Perú, aliado estratégico de la educación regional. Con orgullo podemos señalar que el PCR goza de una plena legitimidad social⁶⁰

Podemos afirmar que las diversas instancias de la Dirección Regional de Educación de Puno fueron de oficio- las que más se involucraron en el proceso de construcción del PCR. Sin embargo, en las instancias intermedias, no todas las UGELs respondieron con similar entusiasmo.

Por otro lado, es posible también recalcar que uno de los éxitos del PCR es el haber tenido “bases de apoyo” que paulatinamente se fueron y están convirtiéndose en decisores en el PCR. Algunas de estas bases de apoyo son las organizaciones sociales ya existentes como por ejemplo: el Copare, las Apafas, las autoridades políticas, consejos estudiantiles, instituciones de educación superior, etc. Asimismo se promovió la creación de organizaciones sociales *ad hoc* en relación al PCR. Entre estas últimas destacan (ENTR-2):

⁵⁹ Ver LONG Norman (2001). Development sociology. Actor perspectives. Londres y Nueva York: Routledge. pág.17

⁶⁰ SANCHEZ SERRUTO, Camilo (2010). “PCR: Primer proyecto educativo anticolonial del Perú”. Entrevista al Profesor Germán Condori, en la fecha Director Regional de Educación de Puno. En el periódico “Los Andes”, Puno 12 de diciembre 2010.

- La Red de Periodistas Interculturales.
- El Consejo Regional de Sabios Andinos.
- La Red Intercomunal de apoyo a la EIB de Chupa Arapa.
- La Red Intercomunal de apoyo a la EIB de Azángaro.
- La red de apoyo a la EBI.
- Asociaciones de padres y madres de familia.
- Egresados del diplomado.

En realidad, el desarrollo de estas “bases de apoyo” y su conversión en “actores” del PCR deberían verse como un principio y una estrategia de incidencia social y política utilizadas que lograron colocar en la agenda de diversas organizaciones sociales el tema de la importancia de la educación.

Con este enfoque el PCR fue un medio de cohesión social. Su carácter y concepción ha generado todo un consenso de aceptación en los diferentes grupos sociales de la Región. Se presenta como una base de la consolidación de una afirmación cultural que cohesiona, abriendo la posibilidad de construir colectivamente el desarrollo de la región, donde la diversidad, lejos de ser un problema, resulta siendo una ventaja.

Asimismo, la construcción del PCR ha creado mecanismos de descentralización, y un camino abierto para implementar políticas públicas nacionales y regionales que posibiliten el desarrollo de la región, cambiando los estilos clásicos de gobierno, basado en nuevas formas de participación y de gestión compartida entre instituciones públicas y no públicas.

Resumamos, entonces, algunas de las instituciones y grupos sociales que confluyeron alrededor del PCR Puno.



3.1 EL COPARE

A pesar de los continuos cambios en la Dirección Regional de Educación de Puno, el Consejo Participativo Regional de Educación de Puno (Copare) ha sido una de las instituciones que mejor ha funcionado. Se instaló a fines de abril del 2004, pero formalmente tuvo su reconocimiento el 01-03-2005 (Resolución Directoral N° 021181), con singular representatividad: Autoridades de educación; de la Mesa de la Lucha contra la Pobreza; de la Cámara de Industria, Comercio y Artesanía de la Pequeña y Microempresa; Asociación de Pensionistas y Cesantes Administrativos del Sector Educación; Iglesia; Infomu del Macro Sur; Academia Bilingüe Intercultural Quechua Aymara; Defensoría del Pueblo; y Pronaa Puno.

Durante los años 2005-2010, el Copare ha tenido un funcionamiento sostenido. Los primeros años (2005-2007) tuvieron como ejes de trabajo: la formación de los Consejos Participativos Locales en Educación (Copales), la elaboración de Proyectos Educativos Locales (PELs), los Presupuestos Participativos; y, principalmente, el diseño del Proyecto Educativo Regional. El 08-09 de septiembre del 2005 desarrollan la *Primera Audiencia Educativa Regional*. El estilo de “audiencias públicas” serán mecanismos permanentes para poder auscultar las diversas opiniones de la ciudadanía⁶¹.

Según el libro de actas del Copare Puno, del 21 de octubre del 2008 al 30 de noviembre 2010, se desarrollaron 15 eventos del mismo (reuniones, asambleas, talleres). En todos ellos, el PCR fue punto de agenda.

El 15 de mayo 2009 se realizó el Primer Plenario del Consejo Participativo Regional de Educación (Copare). El evento reunió a 14 Copales y uno de sus puntos de agenda fue la validación del PCR. Los diversos Copales aceptaron impulsar la validación del PCR en el 5% de instituciones educativas de Educación Inicial, 10% en Educación Primaria y 5% en Educación Secundaria⁶².

En la Reunión del 28 de abril 2010, las Actas del Copare registran el siguiente Informe acerca de la participación del profesor y autoridad de la DREP, Jesús Figueroa:

Con respecto al PCR dijo que la I parte fue el recojo de demandas de la población. La II parte es la sistematización técnica y la última reunión-taller fue hace una semana. Hasta el momento se han desarrollado 44 talleres y se van a seguir realizando. También dijo que en la última reunión hubo cosas nuevas de las UGELs y que no hubo aportes significativos y sugirió que los participantes sean los mismos para darle continuidad. Reconoció que en esta última fase no se invitó al Copare para acompañar el proceso. Destacó que se plantearon validaciones del borrador del PCR en las 13 UGELs y se recogieron observaciones. Se sigue corrigiendo el PCR y el 5 de mayo se presentarán las mallas curriculares. Luego se alcanzará al Copare para seguir recibiendo sugerencias y afinar el PCR. Luego se entregarán a los profesores para su aplicación y se seguirá ajustando el Proyecto y se expresa que a fines de año se le tenga culminado. Dijo que a nivel del país hay expectativa sobre el PCR” (DOC2:21).

El Copare Puno viene funcionando muy bien y con alta representatividad. Por ejemplo, en la Asamblea del 24 de noviembre 2010 hubo 107 participantes. En ella se renovó la Junta Directiva para el período 2010-2012. Los participantes provenían de Puno, Putina, Crucero, Melgar, Azángaro, Huancané, El Collao, Carabaya, Yunguyo, Moho, Lampa, San Román, Chucuito, Juli, Sandía.

El Copare Puno participó en la Reunión entre el Consejo Nacional de Educación y las Regiones de Educación (diciembre 2010) y fue uno de los abanderados para llegar a la conclusión que todas las Regiones del país debería construir su “Currículo Regional”.



⁶¹ VIGILA PERU PUNO -PROPUESTA CIUDADANA (2005). Reporte Regional Puno N° 7 y N° 8. Puno enero-abril 2005, pág. 19-22.; Puno al II Cuatrimestre, pág. 25-27.

⁶² En periódico “Los Andes”. Puno 16-5-2009, pág. 10.



3.2 LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes participaron en todo el proceso de construcción del PCR. En el levantamiento de demandas fueron entrevistados sobre sus expectativas que tenían sobre su educación, en la validación e implementación, en las consultas sobre los contenidos del proyecto curricular, en sus formas de participación en la escuela frente a los aprendizajes etc. (MS-CORDERO)

Los jóvenes de los colegios se dan cuenta de los cambios, están entusiastas con la nueva forma de aprender, pero esta situación aún no está consolidada, se están haciendo trabajos de liderazgo en comités estudiantiles, en 8 colegios y en las 50 escuelas que configuran el ámbito del proyecto. Se propende que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje, y pensamos que las actividades de liderazgo podrían ayudar a acelerar el cambio, tanto en docentes como en los estudiantes. (MS-FIGUEROA). Actualmente participan directamente en la implementación de la propuesta y generan propuestas y opiniones de mejora a través de sondeos y preguntas que les hacen los docentes. Por ejemplo, en diciembre 2010 tuvieron una jornada para mostrar sus reflexiones sobre temas educativos y de desarrollo social en el marco del PCR. (MS-CORDERO)

Su futura participación debe ser más protagónica, mostrar mejores desempeños y ser considerados en todos los procesos de la gestión pedagógica y, sobre todo, que tengan espacios propios para poder expresar sus pareceres, intereses y necesidades que contribuyan a mejorar el currículo. Debemos escuchar las voces de nuestros estudiantes en el desarrollo histórico del currículo:

Comprobamos que son los estudiantes los que mejor asimilan la propuesta, porque la consideración que se tiene hacia ellos es diferente y significativa. Son los estudiantes de los niveles de primaria y secundaria los que asimilan de mejor manera propuestas de cambio e innovación, que si orientamos nuestros esfuerzos estratégicos a educar a ellos es probable que tengamos una sociedad con los rasgos que define el PCR.

En el nivel secundario los adolescentes están más influenciados por los medios de comunicación y eso los aleja de su propia cultura y muchas veces de los problemas de su realidad, sin embargo cuando se inserta la propuesta corporativamente los estudiantes reciben de manera significativa los aportes curriculares (MS-CORDERO).

En toda institución educativa donde se aplica el PCR se ha organizado un Consejo Estudiantil. Paulatinamente, se les va formando para que los educandos/as sean sujetos de su propio quehacer educacional. He aquí un diálogo con un grupo de niños donde se aplica el PCR:

"Me llamo Edith y soy la Presidenta desde este año. Desde Mayo.

¿Qué hacen como comité estudiantil?

Hacemos reuniones de comité, hemos hecho regar las plantas, barrer a los niños. Organizamos.

¿Le piden cosas a la dirección?

Sí hemos pedido. Por ejemplo, jabones para lavarnos las manos, y nos pusieron.

¿Qué otra labor cumplen?

Organizamos a los niños, a no botar basura, a contar poesía, a venir limpios. Cuando vienen sucios, le hacemos lavar. Nos hacen caso.

¿Estás en quinto grado? ¿En qué idioma te enseñan?

En castellano y en quechua, las dos cosas.

¿Te gusta esa enseñanza?

Sí.

¿Qué te gusta jugar más?

Fútbol

¿Cuánto tiempo tienes de recreo?

Media hora

¿Comen algo en esa media hora?

Sí comemos. En la escuela nos dan segundo a las 12. Nos vamos a la casa a las 2 de la tarde. A las 9 entramos.

¿Comes en tu casa también?

Sí, sí como. (ENTRV-27 Alumno 4º Elmer Mamani Chavez - Vocal.)

¿Cuál te parece más rico, la comida de tu casa o de acá?

De acá, porque cocinan rico, mejor que en mi casa. En mi casa como menos. (ENTRE-27 Alumna 5º Rosmery Rosa Huallpa Machaca Vocal)

¿A los niños de aquí les llevan al médico?

Sí, dos veces al año. Los llevan a Chupa. Hay posta médica. (ENTRE-27 Alumna 5º Edith Gricelda Mercado Ramos)

¿Que es lo que más te gusta de la escuela?

Jugar con mis amigos. Juego vóley, "yases". Hacemos chiste o cuentos. (ENTRV-27 Alumna 5º JenyMarisol Mamani M.)

¿Los profesores, alguna vez les jalan el pelo o les pegan?

No, no nos pegan porque son buenos. Nos enseñan a estudiar, a escribir.

¿Qué te gusta más?

Que nos enseñan...

¿Qué es lo que no te gusta de ella?

Cuando falta. No falta mucho, algún día nomás falta. (Alumna Rosmery Rosa Huallpa Machaca Vocal) (ENTR-27 Alumnos de la IE.)



3.3 LOS DOCENTES DE BASE Y LOS GREMIOS MAGISTERIALES

Es común aceptar que "sin docentes no hay una reforma educativa". Y esto es verdad en la medida que ellos son los mediadores directos en la puesta en marcha y concreción de toda propuesta curricular. Finalmente, los desempeños docentes son uno de los factores determinantes en los resultados de los aprendizajes⁶³.

En el proceso de elaboración del PCR los maestros de base fueron consultados; sin embargo, el apoyo fue mayor con quienes ya venían trabajando en EIB.

⁶³ Ver CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo (2007). Desempeños docentes. Lima, IPP

En una zona de Azángaro se generó un rechazo a la aplicación del PCR, pero este hecho fue aislado y no se llegó a generalizar.

El magisterio puneño rural estuvo muy ligado a las dinámicas de violencia política en la década del 80 -90. A pesar de esta situación de radicalidad no se ha notado una oposición sistemática al PCR ni por los dirigentes de base, ni por el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación de Puno (Sutep). En un ligero sondeo que hemos realizado (Ver Anexo 5,6 y 7), podemos señalar que del total de los que participaron en la elaboración del PCR un 35.7% señalan que están afiliados al Sutep y que trabajan con esta organización gremial. Según este sondeo los maestros de base, que manifiestan estar afiliados al Sutep, reconocen que no ha existido ni existe un apoyo sistemático del gremio respecto al PCR, a pesar de la aceptación mayoritaria del magisterio de base.

Como se ve, los maestros de base aceptaron el PCR; pero no siempre esto se manifiesta en las dirigencias sindicales. Los directivos del Sutep Puno fueron indiferentes debido a que se encontraban muy dispersos y con problemas de organización y con otros intereses y conflictos internos, a pesar de hacer convocatorias para que participen del proceso. Sin embargo los directivos de los Suteps provinciales mostraron mayor disposición a participar y lo hicieron en muchas provincias de manera individual.

Entrevistado para este documento- el profesor Lucio C'allo Callata Subsecretario Regional del Sutep Puno (ENTR-22) mostró reticencias en aprobar el PCR, en la medida que se requería previamente una revolución sociopolítica en el país. En todo caso postuló la necesidad de que el documento se vuelva a discutir:

El PCR debe ser objeto de debate, no solo del Sutep, sino del magisterio en su conjunto y también deben intervenir los padres de familia. Que se vuelva a debatir porque proyectos educativos unilaterales no han tenido los resultados que uno desea lograr. Si queremos de verdad mejorar la educación de la región, el PCR debe hacerse con participación de las bases, maestros, padres de familia y estudiantes.

El mismo proceso formativo genera dificultades en la aplicación del PCR por parte de los maestros y maestras.

Algunos docentes no apoyan porque esperan que se les brinde todas las facilidades, incluso que el PCR se reduzca a una acción meramente de ejecución de acciones directas sin que demande en ellos un proceso de análisis y esfuerzo por diseñar mejor las actividades curriculares. Como esto no ocurre, entonces van abandonando la propuesta y aducen que falta bibliografía, que no existe monitoreo, etc.

El trabajo con los docentes en este proceso nos ha enseñado que en la medida que se trabaja con ellos y son parte del proceso, se involucran y defienden la propuesta, una vez que la conocen la difunden.

Pero también que muchos docentes muestran una débil profesionalidad porque su desempeño se ha reducido a ejecutar acciones concretas sin que previamente exista un análisis y asumir con convicción la propuesta. (MS-CORDERO).

La mayoría de los directores se interesa por el PCR, muestra su expectativa por querer que se implemente en sus IIEE, sin embargo, también siente que podría tener problemas si es que los docentes y padres de familia no lo asumen y aceptan.

Muchos directores no asumen liderazgo frente al proceso de implementación de la propuesta por lo que los docentes tampoco se involucran en el proceso. Los directores que están preparados y que tienen visión aceptarán la propuesta, y aquellos que tienen cierta rigidez en su forma de proceder no lo harán fácilmente.

En el sondeo realizado a los docentes, solamente una minoría manifestó estar colegiado. La totalidad de los sondeados desconoce alguna actividad del Colegio de Profesores en Puno.

El profesor Edmundo Cordero nos dice:

El PCR les ha dado a los profesores el argumento técnico político, y tal vez hasta ideológico, para asumir la defensa y la revitalización de la cultura. Entonces al tener ese argumento técnico, ellos ya sienten que no hay barreras para enseñar en su lengua materna. Esto ha generado que muchos profesores hayan formalizado su intención de emplear la lengua materna y, como dicen, las clases son más alegres, los niños son más felices, sin dejar de aprender el castellano. Hay un impacto muy interesante en los profesores, porque la lengua la revitalizan y la emplean porque sienten que es algo muy propio. (ENTR-2)



3.4 LOS PADRES DE FAMILIA Y LA COMUNIDAD

Inicialmente los padres madres de familia (Apafas, Comités de aula y consejos de vigilancia) mostraron una actitud de rechazo al PCR por la discriminación que sufren como consecuencia de ser bilingües incipientes. La asociación entre lengua nativa (quechua o aymara) y pobreza es directa en la población. Por lo tanto, en la medida que solamente se postule una educación "bilingüe" la aceptación de los Padres- Madres de Familia va a ser muy relativa y, a la larga, puede ser uno de los factores de los bajos rendimientos académicos de sus hijos.

En el caso del PCR, al inicio hubo padres y madres de familia que se oponían. Otros participaron en el levantamiento de la información y apoyaron en la aplicación de la propuesta satisfechos con que la propuesta reivindicase la cultura y lengua. En los talleres de levantamiento de información muchos padres y madres de familia encontraron el espacio para decir lo que esperaban de la educación y fueron críticos frente a la crisis educativa (MS-FIGUEROA). Sin embargo, hay algunos que piensan que el PCR sólo es la enseñanza del quechua o aymara y es exclusivo para el medio rural por lo que muestran aún su rechazo. (MS-CORDERO)

Al principio muchas comunidades campesinas se mostraron incrédulas y se tuvo que realizar jornadas de sensibilización e información para que puedan apoyar la construcción del currículo. Apoyaron en el levantamiento de información sobre las demandas sociales de aprendizaje, en la construcción de las mallas curriculares, en la evaluación de la implementación y validación del currículo. Se formaron incluso redes de apoyo a la EIB para vigilar el proceso de construcción del PCR y ser tomados en cuenta. En algunas comunidades el apoyo fue débil en el momento de la implementación del currículo (MS-CORDERO)

Se partió de la hipótesis de trabajo de generar un puente entre la escuela y comunidad que haga posible una gestión óptima de la escuela. Esta propuesta fue trabajada en el Proyecto Kawsay donde se trató explícitamente la participación de la comunidad. Esta práctica pasó a formar parte del marco operativo del PCR, primero, para luego, levantar las demandas y expectativas educativas. Las consultas, se hacen actualmente en actividades de gestión de la escuela y desarrollo de la comunidad. De este modo los PEI con el PCR se han convertido en planes reales de desarrollo comunal y de la escuela (MS-FIGUEROA).

Ahora, después de un proceso de sensibilización en talleres comunales e intercomunales, se han formado redes de apoyo a la EIB y al PCR los que se han convertido en los defensores del PCR y autores de su legitimación social. La otra razón de aceptación está en los resultados de aprendizaje de sus hijos e hijas, pues han comprobado que son mejores que otros años. Actualmente, en las IIEE donde se lleva a cabo la implementación del PCR, los padres de familia en su mayoría la apoyan, específicamente, participando en la elaboración de materiales, compartiendo sus saberes e involucrándose más en el proceso pedagógico.

Edmundo Cordero nos señala:

En Azángaro tenemos dos redes de apoyo a la interculturalidad bilingüe, que es en realidad un apoyo directo al PCR. Estas redes están conformadas por comuneros y padres de familia, de Chupa, Arapa, San José, Azángaro y parte de Asillo. Ellos respaldan todo el proceso de construcción del PCR a nivel de comunidades campesinas. Esto se forma el 2008. Tuvo un fuerte auge en ese año. La organización social está establecida y ha participado, más que todo, en darle el respaldo social y legitimidad a la propuesta a través de la realización de manifestaciones públicas en plazas y mercados en las que dan a conocer su opción por una educación más crítica y descolonizadora que permita atender sus necesidades, sus vivencias y sus exigencias. Por lo tanto, también es más intercultural. (ENTR-2)

Es importante anotar que, en la medida que hay saberes propios de una localidad o zona, muchas veces los padres-madres de familia tienen un mejor manejo de esos saberes que los mismos docentes. Y en este sentido, están encontrando un espacio de participación para dialogar con los estudiantes sobre lo que ellos/as saben. En varias instituciones educativas donde se aplica el PCR viene dándose este fenómeno: padres o madres de familia desarrollan algunos contenidos curriculares, desempeñándose mejor que los docentes, en la medida que tienen vivencia de esos saberes.

La profesora Carmen Salazar de Educación Inicial (Independencia, Puno) nos da su testimonio:

En mi institución educativa, tenemos muy buena acogida, porque al papá lo hacemos parte del proyecto curricular. Por ejemplo, cuando tenemos alguna actividad (nuestras actuaciones son con bailes, costumbres, etc.), tratamos de incorporar algo propio del lugar. En las reuniones agrupamos a los padres de familia y los invitamos a que cuenten sus experiencias de su lugar de origen para aplicar eso en las danzas y poesías, o en los juegos andinos. En los juegos andinos yo tuve la experiencia de contar con los papás para hacer esto, y les preguntábamos cómo ellos jugaban de niños, y había unos juegos muy bonitos e interesantes que ahora ya no se juegan y que los niños desconocen. Por ejemplo, el "tejo" es un juego que en inicial sirve de mucho, por ejemplo, para reconocer colores, formas, números, etc. (ENTR-10).

El comunero Benito Chipana Quispe, presidente de la Apafa de la Institución Educativa 72160 (Comunidad de Collpani, distrito de Chupa, Azángaro) donde se aplica el PCR, nos dijo:

Esta institución educativa está cambiando poco a poco. Gracias a la capacitación de CARE, los profesores mejoran día a día. Los alumnos y profesores antes no sabían escribir en quechua. Cuando nos comenzaron a capacitar, nosotros nos oponíamos al principio, porque queríamos que enseñen el castellano, para que haya más oportunidades para los niños. Ahora ya están aprendiendo mejor el quechua y, como no es fácil, la escritura también. Los profesores están enseñando mejor. Más control también hay. Antes los profesores no venían, a veces faltaban. Ahora están viniendo más puntuales. Cuando son impuntuales, la comunidad reclama.

También nos llaman siempre a reuniones. Para dictar clase no nos llaman porque, a veces, estamos en la chacra y no podemos. Nos llaman para practicar como se habla o escribe el quechua. Como para que seamos profesores de cómo se habla el quechua. Yo a veces vengo continuamente. Nos hablan de los estudiantes, nos orientan en el quechua, nos corrigen (ENTR-25).

Al entrevistar a 22 madres de familia y 7 padres de instituciones educativas rurales donde se aplica el PCR, encontramos que más de la mitad de ellos, no había escuchado hablar sobre el PCR; pero las madres tenían un mayor conocimiento. Esta situación debe asociarse a una mayor presencia femenina en la educación de los hijos, sea por factores culturales o por razones de trabajo de los varones quienes están generalmente fuera del hogar.

De manera interesante, la mayoría de entrevistados tiene la percepción de que hay cambios positivos en sus hijos y en los docentes. (ver Anexo 15). Estos cambios que se han percibido se les asocian a cuestiones fundamentalmente culturales:

Por ser los padres de familia actores que en su mayoría son de contextos rurales prevalece en ellos valores comunitarios que permiten que la propuesta del PCR pueda ser concordante con sus expectativas y necesidades de querer una mejor educación para sus hijos e hijas.

Si desarrollamos liderazgo en padres y madres de familia en diferentes dimensiones de la gestión educativa, se ampliaría su participación en la escuela, es decir, iría más allá de lo instrumental o simplemente ligado a la gestión institucional. En otras palabras, si hacemos que participen crítica y conscientemente en el sentido y definición del tipo de educación que requieren sus hijos, podamos encontrar en ellos una sostenibilidad propia para el desarrollo del PCR (MS-CORDERO).



3.5 LAS AUTORIDADES POLÍTICAS Y EDUCATIVAS

Se puede afirmar que el contexto de las autoridades políticas y educativas de la Región ha jugado favorablemente al desarrollo del PCR. Las autoridades de la DREP, y más específicamente de la Unidad de Gestión Pedagógica, se han mostrado como los aliados más importantes del PCR.

Como hemos dicho, el PCR aparece como parte de las políticas de la Región desde el 2006. El apoyo del sector educación a nivel de la DREP y UGELs fue determinante, en especial, del área de Gestión Pedagógica cuyos integrantes mostraron interés y se involucraron en forma importante.

Al principio se tuvo un nivel de indiferencia. Sólo algunos especialistas se mostraban convencidos de la construcción del PCR, sin embargo, poco a poco se fue logrando que se involucraran cada vez más importante en este proceso.

Apoyaron en la convocatoria, en generar los dispositivos y normas legales que permitan la construcción del PCR, en lograr que su impacto tenga incidencia regional.

No pudieron apoyar en dotar la logística necesaria, porque no contaban con la disponibilidad de recursos necesarios, porque en muchos casos los trabajadores de gestión institucional y administrativa no brindaban el apoyo necesario para desarrollar la propuesta (MS-CORDERO).

El 19 de abril del 2009, en Puno, se realizó el "Primer Encuentro de Gobernadores en el marco del PCR". En el evento "los señores gobernadores... plantearon sus alternativas y alcances para mejorar el PCR; así mismo, asumieron el compromiso de coadyuvar en la mejor implementación del PCR y la mejora de la educación, así mismo, participar en el control y coordinación con los agentes educativos y órganos intermedios"⁶⁴

Marina Figueroa hace un recuento del apoyo al PCR por parte de las autoridades políticas:

El gobierno provincial de Azángaro se involucró con CARE en el desarrollo de un proyecto educativo denominado Nueva Educación Secundaria Quechua para la provincia. El gobierno provincial de Puno, fue un proceso: se involucraron después de la presentación del PCR, aprobando en el presupuesto participativo un proyecto para la impresión de material educativo en el marco del PCR. La participación de los otros gobiernos provinciales se encuentra en proceso, motivados por las UGELs. Es el caso de Melgar, Carabaya, Lampa y Sandia (MS-FIGUEROA)

Se puede decir que actualmente la mayoría de las autoridades de los gobiernos locales están enteradas de la propuesta del PCR y la apoyan; sin embargo, al momento, no hay un apoyo efectivo en términos presupuestales. Solo en el caso de Puno y Azángaro, han considerado partidas financieras en el presupuesto participativo 2010 (MS-CORDERO).

El 22 de septiembre del 2010 varios candidatos para presidentes y vicepresidentes regionales, así como uno para alcalde provincial y otro para regidor participaron en un "Foro por la Educación de

⁶⁴ Libro de Actas del Primer Encuentro de Gobernadores en el marco PCR. Firmado por 36 participantes

Puno” convocado por la Dirección Regional de Educación de Puno. En el evento, hubo consenso en apoyar el Proyecto Educativo Regional y más específicamente el Proyecto Curricular Regional de Puno⁶⁵.

Actualmente su apoyo es positivo. El tema educativo está entrando en la agenda de los gobiernos locales y se está ampliando su concepto. Más allá del ladrillo y del cemento están entrando en la impresión de material educativo para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas. Este fue el caso de los municipios distritales de Azángaro, así como de los provinciales de Puno y Azángaro. (MS-FIGUEROA)

Las nuevas autoridades del Gobierno Regional que tomaron posesión el 1 de enero de 2011 han ratificado su apoyo al PCR. De manera significativa, uno de los mentores del PCR el profesor Edmundo Cordero- ha sido encargado de la Dirección Regional de Educación de Puno. Un mes antes de esta designación, el profesor Cordero señalaba:

Actualmente la participación de los representantes y autoridades del Sector Educación es significativa pero no suficiente; porque no han logrado insertar en su proceso de planificación y ejecución presupuestal partidas a favor de la implementación y desarrollo del PCR. Muchos especialistas a veces priorizan los proyectos que vienen del nivel central del Ministerio de Educación, en un trato desigual frente a la implementación del PCR.

Los órganos intermedios siguen apoyando la convocatoria en emitir e incluir en los dispositivos y normas que regulan el año escolar lo concerniente a las orientaciones para desarrollar el PCR, la capacitación docente y el monitoreo; pero nunca invirtieron nada de su presupuesto en esta propuesta.

Su apoyo en el futuro depende de la voluntad política de las nuevas autoridades del gobierno regional, sin embargo, por la expectativa y la posición que ha logrado el PCR, es probable que se vean obligados a apoyar la propuesta (MS-CORDERO).



3.6 LOS SABIOS ANDINOS

El sabio andino es una persona que por su condición en la comunidad se destaca por las cualidades que tiene. Hay sabios andinos en los diferentes campos del saber, no solamente en lo místico y ritual, sino que también son sabios aquellos que manejan la textilería, la cerámica, la medicina, tecnología andina u otros aspectos del saber universal. Alguno destaca en algún campo más que el otro y por lo cual en la comunidad es reconocido y respetado. Es una persona que no se elige, sino que por sus dotes naturales y por su experiencia es digno de aprecio.

La primera vez que se reunieron fue en diciembre del 2007 y fueron convocados por la Región de Educación y por Kawsay. Se reunieron en Puno más de 200 sabios y se trabajó básicamente en 5 especialidades: medicina natural, tecnología andina, arte andino, oralidad (mitos, leyendas, cuentos, adivinanzas, proverbios, etc.), organización de la comunidad y valores de la comunidad. El producto de ese taller permitió enriquecer la malla curricular.

⁶⁵ Radio Pachamama. Puno, 23 de septiembre 2010.

Otra función de los sabios andinos es ser un órgano consultivo en relación al PCR. Esto ha permitido que puedan ser parte de los Copares, los Copales y de ser tomados en cuenta en asuntos pedagógicos. (ENTR-2)

De acuerdo a la información del Cuadro N° 8 y de los Anexos 1 y 2 encontramos un registro total depurado de 89 sabios andinos directamente comprometidos con el PCR. De ellos, el 68.5% son varones y el 31.5% mujeres. El número de sabias andinas es mayor en las provincias de San Antonio de Putina, Sandía, San Román y Moho. De manera interesante el 40% de los sabios andinos se ubica en el rango de edad de 40 a 49 años. Solamente un 9.3% tiene 60 años y más.

La quinta parte de los sabios andinos (20.22%) ejercen un liderazgo general en sus comunidades. De manera significativa un 15% manifiesta ser sabio en lo que genéricamente se podría llamar medicina natural pues son: yatiris, chamanes o curanderos. Un considerable 10% señala tener sabiduría en relación a la música y danzas andinas; y un 9% reporta tener sabiduría referente a la agricultura.

Cuadro N° 9

REGIÓN PUNO. SABIOS / YACHAQ / YATIRIS ANDINOS QUE APOYAN EL PCR, SEGÚN SEXO

PROVINCIA	HOMBRE		MUJER		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Azángaro	8	57.1	6	42.9	14	100.0
Carabaya	9	100.0	0	0.0	9	100.0
El Collao	5	100.0	0	0.0	5	100.0
Huancané	9	75.0	3	25.0	12	100.0
Lampa	10	71.4	4	28.6	14	100.0
Melgar	8	66.7	4	33.3	12	100.0
Moho	3	50.0	3	50.0	6	100.0
Puno	3	60.0	2	40.0	5	100.0
S. Antonio Putina	1	33.3	2	66.7	3	100.0
Sandía	1	33.3	2	66.7	3	100.0
San Román	1	50.0	1	50.0	2	100.0
Yunguyo	3	75.0	1	25.0	4	100.0
TOTAL	61	68.5	28	31.5	89	100.0

FUENTE.- Ficha de inscripción de Sabios / Yachaq / Yatiris andinos. No se han considerado los menores de 30 años, ni los docentes.





3.7 EGRESADOS DEL DIPLOMADO.

El Diplomado surge como una necesidad al tomarse conciencia de que llegado el momento de tener el PCR, faltaría “cuadros” que puedan apoyar en su aplicación. Fue así que se llegó a realizar un convenio entre CARE y la Universidad Nacional del Altiplano (ENTR-2).

Para fines del 2009, periódicos locales dan cuenta del *Diplomado de Especialista en Currículo Regional*⁶⁶. Aparecen como instituciones promotoras y ejecutoras:

- La Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno;
- La Dirección Regional de Educación, Puno; y
- CARE Perú - Oficina Regional Puno - Proyecto Kawsay.

Explícitamente se reconoce como objetivo general del Diplomado:

Capacitar un equipo de docentes en fundamentos teóricos y metodológicos del Proyecto Curricular Regional (PCR), como soporte humano especializado para la implementación, monitoreo y evaluación del mismo⁶⁷.

La Dirección Regional de Educación hizo la convocatoria del Diplomado a docentes de aula de todas las UGELs. La inscripción de los participantes fue voluntaria, priorizándose a los docentes nombrados y contratados de las instituciones educativas donde estaban aplicando el PCR como centros piloto. Otro criterio de selección fue el manejo de la lengua quechua-aymara. Al final, se inscribieron 160 docentes (89 varones y 71 mujeres) y culminaron 128 (74 varones y 54 mujeres). Adicionalmente ingresaron 95 especialistas de las UGELs y de la DREP (70 varones y 25 mujeres), de los cuales concluyeron sus estudios 82 (63 Varones y 19 mujeres). No todos han sustentado su monografía.

El Diplomado consideró los siguientes cursos: Fundamentos del PCR, Cultura Andina, Educación Intercultural, Marco Operativo del PCR, Realidad Educativa, Política Educativa, Quechua - aymara, Enfoques de desarrollo y educación, Investigación acción, Seminarios de matemática intercultural; comunicación socio cultural y multilingüe (Iniciación y consolidación de la lectura y escritura en Primaria - estrategias metodológicas para la enseñanza del quechua y castellano como segunda lengua), tecnología andina y productividad; evaluación del aprendizaje; monitoreo y acompañamiento.

⁶⁶ Periódico “Los Andes”, Puno 27-10-2009, pág. 10.

⁶⁷ UNA PUNO (2009). Diplomado en especialización en currículo regional intercultural.

El logro más importante de este Diplomado fue el haber constituido un grupo de intelectuales como soporte del PCR. Fue así que los alumnos más destacados del Diplomado, conformaron el equipo de docentes que capacitaron en aspectos del PCR a las instituciones educativas de inicial, primaria y secundaria seleccionadas en la Región Puno.

3.8 LA RED DE PERIODISTAS

En la fase intermedia también se forma la Red de Periodistas de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe. Esta red tiene como objetivo principal el apoyar y fortalecer el proceso de implementación del PER y el PCR con enfoque de interculturalidad. Lo interesante de esta Red es que está conformada por reporteros, que recogen las noticias en la calle, la mayoría son jóvenes y cuentan a la fecha con 40 socios. La Red funciona por sí sola es sostenible y siguen trabajando en la línea con la que inicialmente fue creada. (ENTR-2)

Hugo Supo Tipula, directivo de la RED nos dice:

La Red de periodistas se crea el 19 de junio del 2008. Es una iniciativa conjunta de periodistas, pero concretizada a través de la invitación que nos hace CARE para apoyar una causa. Lo que nosotros hemos hecho no es un gremio, sino es una organización de tipo académico, un círculo de estudios y de trabajo.

A la última reunión que hemos convocado han asistido 40 personas que ejercen el periodismo en la ciudad de Puno. Tienen presencia en medios escritos, radiales y televisivos de cobertura nacional y regional, por ejemplo, un grupo labora en las emisoras radiales “Pacha Mama” y “Onda Azul” y otros que están en radios como “RPP” y “CPN” en calidad de corresponsales. También hay presencia en la televisión universitaria, en TV Cosmos. Asimismo estamos en medios escritos como en los diarios “Los Andes” y “Correo” que son los medios que tienen mayor influencia en la opinión pública en la región Puno.

Los ejes temáticos que se abordan del PCR, a través de los medios, es el tema cultural de la identidad. La relación PCR Cultura es un tema que se ha mediatizado bastante desde el inicio en cuanto se ha empezado a hablar del PCR. El otro, la educación como plataforma general de solución a los problemas básicos de la sociedad puneña y el tema de la descentralización, es decir, no depender de ningún tipo de centralismo” (ENT-16).



3.9 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Inicialmente el involucramiento y apoyo de los representantes y autoridades de Educación Superior (Universidades, ISP e IST) fue relativo. La Universidad Nacional del Altiplano (UNA) Puno brindó un mayor apoyo, pero no como institución, sino a través de la Escuela de Postgrado. Con ellos es que se realiza la consulta de expertos sobre los contenidos disciplinares que debía considerar el PCR. Algunos docentes de la UNA, mostraron indiferencia y cuestionaron el proceso de construcción del PCR, calificándolo de culturalista y romántico. Los ISP e IST casi no apoyaron en nada. (MS-CORDERO)

Para el primer año de implementación del PCR, la Escuela de Postgrado, CARE Perú y la UNA suscribieron un convenio para llevar a cabo dos diplomados sobre currículos regionales, con el propósito de formar a docentes y especialistas en el PCR.

En la Maestría de Lingüística Andina y Educación, se llevó a cabo un taller sobre el PCR. Está programada una pasantía en las escuelas donde se viene aplicando el PCR. (MS-FIGUEROA)

Actualmente el PCR está siendo considerado como objeto de estudio en algunas facultades y especialidades de maestría; pero es previsible que el PCR puede tener un mayor apoyo por parte de las universidades (MS-CORDERO).



3.10 ENFOQUE INTERSECTORIAL

La educación es un derecho humano y, como tal, es exigible, irrenunciable e indivisible. Con esta última característica se hace alusión a que la práctica educativa es concomitante a otras dimensiones del desarrollo humano. Por ello, intrínsecamente la práctica educativa debe relacionarse al quehacer de otros sectores de la ciudadanía. Dentro de este marco, en la construcción del PCR, se involucró a los diferentes sectores de la sociedad. Hagamos un breve resumen de esta participación.

Sector Salud

El sector salud fue convocado, pero no participó activamente. Solamente lo hicieron en el taller de expertos. Tenemos coincidencias en la aplicación de salud como un servicio comunitario. Se han construido casas de salud materna, donde las mujeres del medio rural dan a luz utilizando sus propias prácticas de parto, por ejemplo, el vertical.

A pesar de que coincidimos en la recuperación de las buenas prácticas tradicionales, y en otros aspectos de políticas de salud de la cultura andina, no se tuvo el eco que era de esperar.

Sector Agricultura

Su participación fue muy importante en el taller de expertos. Ellos apoyaron en la construcción del currículo en las disciplinas medio ambientales, en el marco del calentamiento global y la conservación del medio ambiente.

Actualmente tienen una disposición favorable. Ellos ven con buenos ojos, sobre todo, la cuarta finalidad del PCR referida al desarrollo de una educación productiva y empresarial. Ellos han participado en la construcción del enfoque medio ambiental, que está desarrollado en 2 áreas de la malla curricular.

Ciertamente su aporte en el futuro será positivo y necesario. El Sector debe apoyar en la implementación del PCR mediante las agencias agrarias que funcionan en cada provincia, haciendo extensivo sus proyectos a los colegios agropecuarios.

Marina Figueroa nos dice:

En el futuro se deben potenciar los aportes del Sector Agricultura. Debemos articularnos no solo en convenios de carácter educativo, sino en políticas de desarrollo agropecuario, considerando la vocación de la zona, aportando soluciones a la migración y creando espacios para que los jóvenes del medio rural empiecen hacer producir sus hatos y chacras, y creen las condiciones de vida para desarrollar su medio y alcanzar el allin kawsay. (MS-FIGUEROA).

Sector empresarial

En el proceso de construcción del PCR los empresarios expresaron su interés y apoyo. Al inicio participaron en el levantamiento de demandas sociales y su contribución fue determinante ya que dio lugar a que una de las finalidades del PCR sea contar con una educación productiva y empresarial (MS-CORDERO).

Los empresarios puneños plantearon que al finalizar la secundaria los jóvenes deberían tener habilidades de emprendimiento, ser capaces de producir y obtener una certificación que les permita trabajar en el mercado empresarial. Estas y otras sugerencias fueron incluidas en la malla curricular (MS-FIGUEROA).

Actualmente su aporte depende de una organización más estratégica por parte de la DREP para aprovechar la voluntad de los empresarios. Por ejemplo, EMSA Puno, está muy motivada para financiar el PCR en aspectos de manejo del agua. Su propuesta está focalizada en niños y niñas de inicial y los primeros grados, para que aprendan ahorrar el agua. Este tema está consignado en la malla curricular y busca mejorar el uso del agua lo que, a la larga, significa desarrollo.

Por otro lado, los empresarios del ramo de turismo son los que muestran mayor simpatía hacia el PCR, porque revaloriza el patrimonio cultural de la región y eso permite que exista una mayor consideración hacia lo propio y también orgullo frente a los visitantes, esto se complementa con la posibilidad de generar mayores ingresos y divisas para la población puneña.

Es posible que los empresarios puedan apadrinar una escuela e invertir en material educativo y contribuir con la implementación del PCR. Les interesa porque el PCR es una posibilidad para desarrollar potencialidades en aspectos de emprendimiento ya que ello contribuiría al desarrollo de la empresa en Puno (MS-FIGUEROA).



Organizaciones sociales y culturales

Varias asociaciones independientes no estatales, historiadores, poetas, narradores y personalidades de la cultura regional se han aproximado a los responsables del PCR y a CARE para publicar sus escritos, sus poemas, sus pinturas y sus obras culturales. Hay talento en Puno, pero no tuvo la oportunidad de participar y ser reconocido como tal. El PCR para ellos fue una oportunidad. Casi mensualmente hay publicaciones de libros y muchas empresas o gobiernos locales hacen de auspiciadores. El PCR, en este aspecto, está promoviendo el desarrollo cultural.

En el futuro la participación de las organizaciones sociales y culturales será vital, sobre todo, para reajustar la malla curricular del PCR, y creemos que pronto el Ministerio de la Cultura será realidad y se podrá generar procesos de retroalimentación sobre aspectos relacionados con la cultura, entendida esta en su más amplia dimensión especialmente con el desarrollo regional (MS-FIGUEROA).

3.11 ALIADOS Y OPOSITORES DEL PROCESO

Al inicio del proceso, el principal aliado del proceso fue el Director Regional de Educación, en la medida que buscaba concretizar uno de los objetivos aprobados en el PER del 2006 el cual coincidía con el propósito central del Proyecto Kawsay de CARE.

En un segundo momento, se generaron y debatieron dos enfoques acerca de la estrategia de construcción del currículo. Para el Director de la DREP, la elaboración del PCR se debería encargar a los especialistas de esta institución. Para otros, como los especialistas de CARE, el PCR debería ser una construcción social con enfoque de EIB y, por lo tanto, en su diseño deberían participar diversos grupos sociales y también los especialistas de la DREP. Esta diferencia de enfoque generó un momento de tensión; sin embargo, esto se superó (ENTR-1).

Uno de los gestores del PCR precisa:

Tenemos diferentes personas y personalidades en toda la región Puno que abogan y están a favor del PCR como el señor René Calcin de Juliaca y Leoncio Ceje que es profesor y director de Gestión Pedagógica de la UGEL de Huancané. Este docente cuando era director de la UGEL Huancané hizo que del presupuesto ordinario de la UGEL se destinasen fondos para implementar el PCR y editó textos en aymara para sus estudiantes. Por ello, es esta UGEL donde se ve un proceso muy dinámico y comprometido respecto a la diversificación de la educación. En Ayaviri tenemos profesores que han interiorizado tanto la propuesta que la han hecho parte de su forma de pensar (ENTR-2).

Ciertamente las diversas instituciones antes señaladas como base social del PCR no solamente han sido aliados, sino gestores del mismo proceso. Medios de comunicación, organizaciones sociales y políticas han constituido un importante soporte en el desarrollo e implementación del PCR.

Dentro de las diversas organizaciones gubernamentales de desarrollo que actúan en la Región, cabe destacar el compromiso de la Asociación Educativa para el Desarrollo (Aedes) que es una ONG que trabaja con la educación secundaria técnica y cuenta con el apoyo decidido de los Núcleos de Afirmación Cultural Andina (NACA).

Importa anotar que no se han tenido propiamente enemigos del PCR. Sin embargo, se han registrado personas o instituciones con enfoque diferente al asumido en el PCR.

En el caso del SUTEP, las bases magisteriales y dirigencias locales e intermedias han participado activamente en el diseño del PCR. Sin embargo, algunas dirigencias regionales han expresado una oposición relativa.

De igual manera, se ha tenido dirigencias del Copare que criticaron al PCR por su enfoque intercultural pues consideran que lo cultural es un asunto arqueológico que retarda el desarrollo (ENTR-2).

DOS CUESTIONES ABIERTAS: CULTURA-DESARROLLO Y SOSTENIBILIDAD.

La aplicación del PCR no puede ser mecánica. Tampoco se trata de un simple documento que culminó su diseño fundamental. Hay varias cuestiones que han sido abiertas, pero destacamos dos:

- El nexo entre el PCR Puno con la cultura y el desarrollo; y
- La sostenibilidad social, política y financiera del mismo.

4.1 EL PCR, LA AFIRMACIÓN CULTURAL Y EL DESARROLLO

La educación es una práctica social que permite la continuidad histórica en el desarrollo de los seres humanos.

Las *prácticas* humanas, como respuesta a sus necesidades, se convierten en *experiencias* que como hemos dicho- constituyen el *saber* social e históricamente producido, acumulado y recreado en cada Pueblo. El Saber es parte de la Cultura, conformada por la objetividad y la subjetividad de las creaciones y recreaciones humanas. Por ello, podemos afirmar que dentro de las culturas quechua y aymara de la Región Puno, hay saberes propios, social e históricamente producidos, acumulados y recreados. Estos saberes están referidos a creaciones y/o recreaciones culturales en general, donde se incluyen las diversas formas de encarar el desarrollo personal o grupal de los pueblos.

Si un pueblo no tiene acumulación de experiencias, pierde su continuidad histórica respecto a los antecedentes de su desarrollo y a su propia identidad. Por ello, la educación es importante, pues se comporta como un vehículo de saberes social e históricamente acumulados por los pueblos, en todas las dimensiones de la práctica humana: lo productivo, la organización, el arte y, en términos generales, lo cultural.



Negación de una dicotomía.

Las propuestas educativas de José Antonio Encinas y otros buscaban relacionar la cuestión cultural y el desarrollo productivo. No se postulaban dicotomías. El modelo socio-económico colonial y neocolonial impactaban simultáneamente a ambas dimensiones del quehacer social: la producción y la cultura. Es más, en la cosmovisión andina las dos categorías andan juntas: los procesos productivos son parte de la cultura andina, como los procesos culturales son parte de la misma producción material.

Posteriormente, se quiso imponer una propuesta educativa que "respetaba" las lenguas originarias y las costumbres ancestrales, pero en el marco de un modelo de desarrollo ajeno a nuestros pueblos.

Con este enfoque “lo cultural” aparece como algo del pasado, sin continuidad y esto es negar la misma historicidad de la cultura. Aún más, lo cultural aparece en un carril diferente a los procesos productivos y sociales, es decir, separado del mismo proceso de desarrollo (presente y futuro) de los pueblos.

De alguna manera, algunos postulados de la oficial Educación Intercultural y Bilingüe se basan en este enfoque: diálogo de culturas, pero dentro de un marco estructural de desigualdad en lo económico y político. Y en este sentido, como que el respeto de lo “cultural-ancestral” significaba reconocer el pasado de los pueblos, pero funcionalmente supeditado al desarrollo-futuro, en un modelo económico estructuralmente colonizante. Con este marco, es aceptable una EIB siempre y cuando no altere el sistema hegemónico vigente, como señal del futuro.



Opciones en el enfoque curricular.

Todo lo antedicho se traduce en opciones de currículo:

- En algunos casos, se trata de recoger en el currículo lo cultural como aspectos puntuales del pasado histórico del país o de la región y, con aspectos también puntuales, referidos al desarrollo en el pasado; y
- En otros casos, se puede aceptar trabajar todo un sistema de educación bilingüe, con historicidad cultural que incluya también el desarrollo.

Currículos aceptando dicotomía

La primera opción asume el enfoque dicotómico antes mencionado. Pero además, puede aceptar trabajar con lenguas originarias y aún con experiencias productivas originarias. Pero todo ello como una suerte de rescatar algo del “pasado” y radicalizando este enfoque, como una suerte de indigenismo paralizado en el tiempo; pero que pertenece al **pasado ancestral** de nuestros pueblos. Este enfoque ha generado distorsiones al analizar comportamientos de los pueblos indígenas, explicándolos solamente por su “herencia indígena”, como si no hubiese interacción pasada, presente (y también futura) entre los pueblos de diversas culturas. Para el antropólogo Carlos Iván Degregori, se trata de un enfoque que debe ser superado⁶⁸ y/o seriamente analizado, en el marco de una globalización irreversible⁶⁹.

En la educación peruana, siempre se enseñó las culturas peruanas del pasado. Aún más, se hicieron esfuerzos muy grandes para demostrar que algunos procesos productivos y tecnológicos

⁶⁸ DEGREGORI, Carlos Iván (2010). Qué difícil es ser Dios. Lima, IEP, pág. 32-65. El autor demuestra las limitaciones de este enfoque para analizar casos como la matanza de periodistas en Uchuraccay (Ayacucho) o la misma interpretación de la violencia de Sendero Luminoso en todo el país.

⁶⁹ Ver DE LA CADENA, Marisol y STARN, Orin (2010). Indigenidades contemporáneas: Cultura política y globalización. Lima, IEP-IFEA.

del pasado podían recuperarse en el presente. El mismo enfoque de Educación Intercultural Bilingüe retomó y puso en práctica esta tesis con el uso del mismo idioma originario.

Para el imaginario del campesinado y de los sectores populares, lo cultural no estaba (está) explícito en la práctica educativa, como si lo estaba (está) la idea de desarrollo y progreso. Ya en 1980, Rodrigo Montoya había señalado que este nexo era muy importante para entender las movilizaciones campesinas por la educación⁷⁰. Aún más, el nexo existente en la conciencia de muchos entre educación-desarrollo (antes que educación-cultura) genera resistencias ante el proceso EIB.

La misma concepción de “desarrollo” de los pueblos indígenas conlleva muchas veces contradicción con la manutención de su propia identidad⁷¹. Y esta situación necesariamente tiene repercusiones en las opciones educativas.

La dicotomía entre <educación-cultura> y <educación-desarrollo> está llevando a que se pueda aceptar una propuesta de Educación Intercultural y Bilingüe que acepte lo cultural-pasado de los pueblos; pero supeditado a un sistema de desarrollo-presente-futuro ajeno a los mismos intereses de los pueblos. Se trata de un replanteamiento del mismo modelo (neoliberal) de desarrollo que se postula como opción del presente y del futuro, respetando, aceptando y cooptando los mismos valores y vivencias “culturales ancestrales” de nuestros pueblos.

Currículo superando dicotomías

En la segunda opción, se trata de superar la dicotomía: <educación-cultura-pasado> y <educación-desarrollo-futuro>. Se trata de asumir la cultura y el desarrollo con historicidad en los pueblos, dentro del marco de lo que denominamos *interculturalidad crítica*⁷².

Plantear un currículo dentro de este marco, supone que la malla curricular y el enfoque metodológico asumido:

- Establecen un nexo inseparable entre cultura y desarrollo.
- Asumen la cultura y desarrollo, como dimensiones de un mismo modelo de sociedad.
- Reconocen la cultura y el desarrollo con historicidad: dentro de un mismo proceso pasado-presente-futuro de los pueblos; y
- Reconocen que el diálogo de culturas solamente es válido en la medida que hay respeto entre las opciones de cada pueblo por modelos de sociedad.

Una propuesta curricular con estos rasgos generalmente corresponde a una nación, con opciones claras del modelo societal que desea asumir. Cuando se plasma a nivel de una región como Puno-necesariamente nos llevaría a la presunción de que se estaría realizando un currículo para una nación con rasgos específicos. Y esto evidentemente es aceptar que el Perú tiene varias nacionalidades.

PCR: cultura y desarrollo.

El PCR Puno pone efectivamente énfasis en lo cultural; sin embargo, al hacerlo se asume también una opción de desarrollo:

El enfoque de Desarrollo Humano, por el cual el PCR busca como fin último el desarrollo del hombre en todas sus dimensiones, y que va ligado al desarrollo de la sociedad, basado en el buen vivir o el **allin kawsay**, que tiene sus normas de vida en el **allin munay** (desarrollo afectivo y volitivo del hombre), en el **allin yachay**, el buen aprender, y el **allin ruray**, el buen hacer, le da un sentido humanista al desarrollo por lo que este concepto está implícito y explícito en el concepto de cultura (MS-FIGUEROA).

⁷⁰ Ver MONTOYA, Rodrigo (1980). Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Un estudio histórico de su articulación en un eje regional. Lima, Mosca Azul.

⁷¹ Ver GROS, Christian & FOYER, Jean (2010). ¿Desarrollo con identidad? Gobernanza económica indígena. Siete estudios de caso. Lima, IFEA-FLACSO-CEMC.

⁷² VIANÁ, Jorge, TAPIA, Luis y WALSH, Catherine (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica, La Paz, Convenio Andrés Bello

Formalmente, el PCR Puno considera las dos dimensiones: el desarrollo de la identidad cultural y el desarrollo productivo de la región. En el documento del PCR Puno, se explicita claramente la necesidad de responder a las demandas sociales en lo axiológico, cultural, estético, económico laboral y social (Pág.41). Es más, el VII Taller abordó específicamente el enfoque productivo que debería tener el PCR.

De manera explícita el PCR Puno establece una relación entre (pág. 59-61):

- Cultura educación y desarrollo regional
- Cultura y medio ambiente
- Cultura etnia , etno y etnicidad
- Cultura modernidad y posmodernidad
- Cultura ciencia y tecnología y
- Cultura desarrollo socio político y económico

De lo que se trata es articular los procesos económicos productivos y sociales con los procesos culturales. Por ello en el PCR se establece el principio de una Ciencia y Tecnología en armonía con la Pachamama. Este principio constituye una de las áreas de los saberes fundamentales:

Abarca los conocimientos y actitudes necesarias para hacer que la Pachamama viva bien. Es la formación del estudiante en relación con su contexto natural y su propio cuerpo. Por ende debe desarrollar sus conocimientos referentes a los recursos potenciales de su medio (hídricos, solares, eólicos, etc.), plantas y animales que lo rodean, el ecosistema regional y la contaminación ambiental, sobre su higiene personal y la prevención de enfermedades, el uso de las plantas medicinales de su medio y el uso de sus recursos alimentarios de su medio para una buena alimentación con las diferentes tecnologías que ello implica⁷³.

En los últimos tiempos la cultura ha comenzado a redefinir paulatinamente su papel frente a la economía y al desarrollo. Poco se duda ya acerca de su importancia como inductora de desarrollo y cohesión social.

En la malla curricular se expresa este nexo en las diferentes áreas del saber fundamental. Por ejemplo, se plantea la temática de “trabajo y producción comunitaria” desde educación inicial, en los campos: agrícola, pecuario y minería (pág 128, 189-210 etc.).



Conciencia y percepción de los actores

Formalmente, el PCR postula un nexo inseparable entre desarrollo y cultura. Sin embargo, cuando se hizo entrevistas para elaborar la presente sistematización, la mayoría absoluta y relativa de los entrevistados solamente hacían el nexo entre PCR y afirmación cultural. La relación con los procesos productivos y de desarrollo eran obviados.

⁷³ PCR Puno, pág 89

La entrevista con un dirigente del SUTE-Puno es ilustrativa. Su oposición al PCR se relativizó cuando señaló que efectivamente el PCR recogía el ancestro cultural de los pueblos quechuas y aymaras (ENTREV-22) de la Región. Es decir, los postulados del PCR Puno respecto a la cultura regional servían de elemento de consenso.

Al revisar diversos escritos periodísticos de la Región, se encontró similar comportamiento. La mayoría de ellos hacían alusión al nexo entre PCR y cultura. Solo en escasas oportunidades se colocaba sobre el tapete la relación del PCR con el desarrollo. Implícitamente este comportamiento lleva a no tomar posición sobre el “modelo de desarrollo” que se propugna para la Región, tema que probablemente resulta polémico.

Esta constatación nos permite afirmar que en la conciencia colectiva de los puneños se está sesgando el PCR solamente para una de sus dimensiones: lo cultural, asumiendo implícitamente una dicotomía entre desarrollo y cultura inexistente en la formulación del PCR; pero si presente en la conciencia de las mayorías de los actores. Dejar que prospere este enfoque resulta dañino y ajeno al mismo enfoque del PCR.

De lo que se trata es de asumir el mismo desarrollo socio-económico con enfoque de interculturalidad.



4.2 SOSTENIBILIDAD DEL PCR

El eje de la sostenibilidad del PCR está en que los diferentes actores lo asuman como una necesidad para su propio desarrollo socio-económico con un enfoque de interculturalidad. A partir de esta opción básica, se derivan diversas dimensiones de la sostenibilidad en lo político, social y económico. Si existe este consenso la correlación de fuerzas se inclinará a favor del PCR.

Sostenibilidad económica y financiera

Inicialmente el PCR se ha venido implementando con los recursos del Proyecto Kawsay de CARE. La Región no ha aportado nada. Las Municipalidades de Puno y de Azángaro han aprobado (presupuesto participativo) unos 600 mil nuevos soles cada uno.

Buscando sostenibilidad financiera estratégica, se la elaboró un “Plan de inversión multianual para la implementación del Proyecto Curricular Regional en la Región Puno 2010-2014”. Esta propuesta

fue formalmente elaborada y presentada ante el Congreso de la República del Perú en septiembre del 2009. Los costos previstos son:

Total inversión año 2010	: S/	15,712,042.
Total inversión año 2011	: S/	14,145,476
Total inversión año 2012	: S/	20,468,772
Total inversión año 2013	: S/	14,145,476
Total inversión año 2014	: S/	7,808,056
Presupuesto Total	: S/	72,279,823

La prensa local se hizo eco del requerimiento: "El PCR requiere un monto de 72 millones de soles para su ejecución entre el 2010 y el 2014" Se hacen gestiones ante el Congreso de la República para garantizar este financiamiento⁷⁴.

En la definición y aprobación de cada presupuesto anual los gobiernos regionales y sus sectores respectivos pueden proponer y asignar recursos. En tal sentido, la voluntad política del gobierno regional para priorizar el PCR en la asignación de recursos también es fundamental.

Deberíamos encarar el futuro del autofinanciamiento y la sostenibilidad del PCR, haciendo que se reconozca su implementación dentro del presupuesto del Sector Educación y que este presupuesto sea desconcentrado al nivel regional y administración desde la sede regional.

Sostenibilidad social y política

La sostenibilidad social y política del PCR se previó inicialmente a través de la participación de todos los actores en el proceso por lo que, desde un primer momento, este proceso se definió como socio cultural y emergente.

Actualmente la sostenibilidad social y política del PCR se ve en amplios sectores sociales y políticos que insertan en su agenda el PCR, lo cual permite alentar y mostrar que la propuesta está madurando y esta posesionándose en estos sectores.

Las autoridades que estuvieron en la Región hasta el 2010 formalmente apoyaron el PCR. Las nuevas autoridades, desde enero del 2011, también afirman la vigencia del PCR. Esto hace prever niveles aceptables de sostenibilidad social y política.

El futuro de la sostenibilidad social y política del PCR debemos encararla incorporando el liderazgo del Gobierno Regional en la conducción del PCR. Importa negociar con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía y Finanzas.



⁷⁴ REYNOSO, Christian. La fiesta del Proyecto Curricular Regional". En periódico "Los Andes". Puno, 22-1-2010, pág. 4

5.1 LECCIONES APRENDIDAS

1. Un importante aprendizaje ha sido que los cambios educativos son posibles, si ellos son portadores de las demandas y aspiraciones del pueblo y si su participación y su opinión se ven plasmadas en el objetivo, en los sueños que tiene cada persona individualmente y como colectivo social. En el PCR Puno se busca relacionar la práctica de enseñar y de aprender para lograr el *Buen Vivir* en nuestra región, en nuestro país y en la sociedad en general.
2. Se ha confirmado que el diseño de un currículo regional como el PCR Puno tiene como supuesto la decisión individual y colectiva de realizar cambios a favor de nuestro Pueblo. Los procesos *volitivos* individuales y colectivos- desencadenan los procesos de *pensar* también los procesos de *actuar* de manera organizada. El PCR Puno fue ejercicio colectivo y personal de querer-pensar-actuar, para prever un mejor proceso formativo de los pueblos quechua y aymara del Altiplano.
3. Se ratifica que los currículos deben ser adecuados al contexto social, cultural, económico de un espacio. En nuestro caso, la Región Puno y el Perú en su conjunto. Por ello, debe obedecer a las demandas y aspiraciones de los estudiantes. Deben darse eficaces niveles de articulación entre las normas nacionales, regionales y locales.
4. Hemos aprendido que un currículo meramente cognitivo contradice la cosmovisión andina. El *allin kawsay* -que tiene sus normas de vida en el *allin munay*, desarrollo afectivo y volitivo del hombre, en el *allin yachay*, el buen aprender, y en el *allin ruray*, el buen hacer- debe ser visto también como un enfoque de desarrollo integral. Esta racionalidad andina y el mismo enfoque de *sabio andino* asumen que lo que se debe aprender es algo más que conocimientos. También sentimientos y valores y también formas de organizarse y actuar. El *currículo por saberes* de alguna manera- se ajusta mejor a esta manera de entender los procesos formativos de un pueblo. Por ello, el PCR Puno se inclinó y recreó este modelo curricular.
5. Confirmamos que la elaboración de un currículo supone tomar múltiples decisiones. El currículo es una previsión intencional en el proceso de articulación del saber objetivo-subjetivo-objetivado-recreado de un pueblo. El currículo es la dimensión formativa de las personas prevista dentro de un proyecto histórico social. Operativiza la mediación entre escuela y sociedad y permite la formación de las personas para una adecuada relación Consigo mismo, con los Demás y con la Pachamama (Naturaleza).



6. Aprendimos a establecer una estrategia general para el tránsito de los Saberes fundamentales hacia los Saberes aprendidos. En coherencia, con el enfoque asumido, se determinó la “problematización” como eje metodológico del currículo. Es decir, el PCR asume que el proceso educativo tiene razón de ser, en la medida que forma a los sujetos para una mejor relación Consigo mismo, con los Demás y con la Naturaleza o Pachamama. La “situación que es” debe ser transformada en “situación que debe ser” y esto se consigue muy bien con la estrategia de la problematización. La Educación asume un sentido pleno para nuestros pueblos, en la medida que se orienta y concretiza el **Buen Vivir**.
7. Creativamente, aprendimos a traducir el enfoque de “currículo por saberes” en un esquema funcional de trabajo que se le dio la forma de la “chakana” o cruz andina: cuadrada y escalonada con doce puntas.
8. Aprendimos que es posible construir una malla curricular combinando saberes locales, regionales, nacionales y universales. Todo ello, con potencial humano, fundamentalmente de la Región, recogiendo los antecedentes regionales. En la región Puno tenemos un conocimiento históricamente acumulado que hasta el día de hoy no ha sido llevado al currículo escolar y que se debe investigar para lograr un proceso de reconocimiento cultural ligado estratégicamente al desarrollo de Puno en los diferentes aspectos.
9. Ha sido una buena estrategia la formación de organizaciones que sirven de soporte social al PCR. De esta manera, el criterio de construcción social no se quedó en un principio abstracto, sino se formalizó de manera práctica.
10. Hemos aprendido a sostener políticamente y conceptualmente el PCR. Nos hemos dado cuenta que el PCR es un reto para los estudiosos e investigadores de la educación. Quienes conocen de EIB aprecian al PCR y son los primeros militantes; pero los estudiosos de la educación desde una perspectiva monolingüe y monocultural, sostienen que una educación para el medio rural, en el que se regresa al pasado, el uso de las lenguas originarias es un atraso.
11. Una lección aprendida ha sido que hay que tener cuidado en no dicotomizar cultura y desarrollo, como tampoco desarrollo de saberes locales-regionales y saberes nacionales-universales. Un enfoque holístico de los saberes debe permitirnos asumir el PCR Puno como una herramienta simultánea de afirmación cultural y apuesta por el desarrollo, como continuidad histórica pasado-presente-futuro.
12. Debemos reconocer la necesidad de profundizar el tema de la cultura para entender los alcances de una educación intercultural y bilingüe que es la que corresponde al país por su diversidad cultural, ecológica, productiva, organizacional etc., y si se quiere acortar brechas de inequidad e



- injusticia la vía es la educación intercultural y bilingüe, dentro de un marco de equidad en el conjunto social, en la perspectiva del Vivir Bien. El PCR Puno es un germen e instrumento en la construcción de estos propósitos.
13. Reconocemos que la cooperación internacional y las ONGs tienen éxito en su gestión de proyectos como es el caso de CARE Perú con su proyecto Kawsay- siempre y cuando ellos respondan a las necesidades y aspiraciones de los pueblos. Al mismo tiempo, *los pueblos no deben ser considerados como “beneficiarios”, sino como “actores”*. el PCR Puno testimonia este *estilo de trabajo*. Este enfoque no solamente es coherente a una visión humanista de las prácticas sociales, sino también les genera sostenibilidad.
 14. El acento que el PCR Puno hace de la “cultura propia” es un elemento estratégico en el desarrollo de consensos en la Región. Cabe continuar insistiendo en este enfoque, pero explicitando, al mismo tiempo, su nexo con el desarrollo.
 15. Hemos aprendido a practicar y defender un verdadero criterio de descentralización educativa en un campo tan importante como el currículo. Presentar el PCR Puno (a nivel de la Región y en la Capital del país) fue un reto y un desafío al poder centralista del Ministerio de Educación que nos hacía y hace observaciones. Se abrió un gran camino en el proceso de descentralización educativa, situación que favorecerá el fortalecimiento de instituciones educativas regionales en la toma de decisiones. Ahora, es posible opinar y hacernos escuchar desde las regiones, para el *allin kawsay* del país.
 16. Reconocemos que la voluntad -colectiva, concertada y organizada- en el PCR Puno permite que se pueda aceptar la factibilidad de elaborar otros *currículos regionales*, en otros espacios del país. Todo ello, en concordancia con las políticas 5.1 y 5.2 del *Proyecto Educativo Nacional al 2021*.
 17. Se ha conseguido relativizar el cuestionamiento al PCR Puno por parte de algunas dirigencias del SUTEP de Puno, poniendo énfasis en el nexo del PCR con la identidad cultural. Sin embargo, hay un camino todavía por avanzar para también generar la participación orgánica de los maestros, en sus gremios (Sindicato y Colegio de Profesores).
 18. Importa reconocer mejor el rol de los estudiantes en el PCR Puno. La participación de las organizaciones estudiantiles es fundamental. Paulatinamente, también ellos deberían ser actores del PCR y testimonios vivientes de sus bondades. Sin embargo, hay que precisar con más detenimiento sus formas de participación que pueden tener diferencias en el área urbana y en el área rural.



19. Hemos constatado la necesidad de trabajar de manera más sistemática con las Asociaciones de Padres y Madres de Familia, actores que en su mayoría son de contextos rurales. Las familias pueden ser los grandes aliados y en ellas descansaría la sostenibilidad de la propuesta porque exigirían que se implemente y respete la propuesta.
20. Aprendimos que los procesos de gestión y monitoreo de las instituciones debemos repensarlos considerando las vivencias de las familias y de la comunidad. La propuesta de gestión educativa institucional debe guardar coherencia con la gestión del tiempo y planificación que realizan las comunidades originarias en su trabajo diario, caracterizado por acuerdos, informes de resultados de los acuerdos cumplidos y reprogramación de lo no logrado. Diariamente se fijan cómo va creciendo la planta y con esa similitud deberían controlar el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos e hijas.
21. Hemos aprendido que el PCR Puno no debe ser solamente de la "Comunidad Educativa", sino de la "Sociedad Educadora". Son ellos quienes deben actuar en la formulación, rediseño permanente, vigilancia social en su cumplimiento y evaluación de resultados. Debe involucrar a estudiantes, docentes, padres-madres de familia, pero también a diversas organizaciones de la sociedad civil y otros sectores. Todo ello supone organizar mejor la incidencia social y política.
22. Los gobiernos locales pueden contribuir en el desarrollo educativo en sus ámbitos, pueden entender su prioridad, siempre y cuando conozcan las dimensiones de la educación con respecto al desarrollo de su ámbito local, y como conocen los alcances del PCR su apoyo es casi seguro. Solo es necesario trabajar en su fortalecimiento institucional, especialmente en los municipios distritales. Y esto del 2011 al 2014 tiene un contexto interesante: aproximadamente la cuarta parte de alcaldes distritales de la Región Puno son docentes de profesión.
23. Hay necesidad de afianzar los nexos entre el PCR y las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria.
24. Se ha aprendido que los empresarios pueden ser buenos aliados y soportes estratégicos para desarrollar la iniciativa del PCR, pero se debe seguir trabajando con ellos de manera que no se desentiendan de la propuesta curricular, ni la distorsionen en su carácter popular. En el PCR, hay saberes fundamentales que interesan a los empresarios. Por ello es bueno buscar coincidencias en objetivos y estrategias para incrementar los niveles de apoyo que ha logrado a la fecha el PCR.
25. El enfoque de desarrollo de la identidad cultural y de mejoramiento de la calidad educativa en la Región debería permitir espacios nuevos para diversos profesionales. Su talento en la ingeniería, arquitectura, salud, artesanía, literatura, historia, etc. deberían ser canalizados en el PCR.



26. En los procesos sociales de construcción del currículo no se pueden determinar con precisión metas e impactos por que muchas veces van más allá de lo previsto. La Dirección Regional de Educación de Puno debería liderar el proceso, pero también las diversas Unidades de Gestión Educativa deberían aunarse al mismo proceso. Este liderazgo permitiría mejor capacidad para hacer los requerimientos ante el gobierno local, regional y nacional a fin de conseguir los recursos y la logística necesaria para el PCR.
27. En el monitoreo deberíamos mejorar en: (a) Precisar más los objetivos de algunos eventos (talleres); (b) Mejorar los mecanismos de convocatoria; (c) Involucrar a los gobiernos locales en la previsión logística en las diferentes capitales de provincias; (d) Los procedimientos de recolección de información y convocatoria deben estar adecuados a las características de los diferentes actores; (e) Acentuar la responsabilidad y liderazgo del director de la DREP y de las UGELs; (f) Cronogramar las actividades con mayor flexibilidad de tiempo.
28. Es necesario ser coherentes entre lo que planteamos, las demandas de la población y el desarrollo de la región y la opción pedagógica que escogemos.
29. Para lograr la coherencia anterior se debe acompañar más a los docentes en aula y mejorar la forma como planteamos los hallazgos correspondientes al marco operativo para revalorar la experiencia docente y también la participación comunal en los aprendizajes de niños y niñas.
30. La experiencia del Diplomado ha sido muy acertada. Ha permitido contar con personal propio y voluntario para el acompañamiento a los docentes y la ampliación de la experiencia.
31. Debemos asumir que usando lo que tenemos podemos lograr generar propuestas y procesos eficientes. Podemos maximizar el uso de los recursos, si es que previamente planificamos la acción en función a las cantidades exactas de participantes en los diferentes talleres.
32. La práctica de implementación del PCR Puno nos ha llevado a establecer que los fondos del Gobierno regional y central puedan ser orientados a la sostenibilidad presupuestal del PCR y que este debe ser parte de la agenda de los actores comprometidos con el proceso. El autofinanciamiento es posible, ya lo demostró la UGEL Huancané.



33. La sostenibilidad empieza desde un inicio del proceso y ella es posible cuando los actores sociales y políticos comulgan con los fines y principios educativos que permitan lograr aprendizajes para el desarrollo, disminuir la inequidad, lograr mayor justicia social y una interculturalidad en un espacio que visibilice las situaciones inequitativas de poder con el ánimo de superar las condiciones que generan este marco. El PCR también es un documento educativo y político que necesita una legitimación social y política a nivel de la población y de las autoridades regionales.
34. Debemos encarar la evaluación, la validación y el monitoreo del PCR Puno como procesos continuos, reflexivos y holísticos. Todo ello debe contribuir a seguir mejorando esta herramienta de desarrollo educativo, desde una visión de evaluación formativa e iluminativa del proceso.



5.2. CONCLUSIONES

1. La elaboración del PCR Puno es un testimonio objetivo de que hay posibilidades de plantear alternativas educativas al sistema. El PCR Puno se comporta como germen e instrumento de un nuevo tipo de educación. Es *germen*, en la medida que prefigura y concretiza ahora lo que debería ser la educación; y es *instrumento* en cuanto se postula como un medio para avanzar en la transformación educacional y social.
2. El PCR Puno se reconoce como una construcción histórico-social. Por ello, no solamente asume la objetividad y la subjetividad de la historia nacional y regional, en un contexto de globalización; sino que se reconoce como “emergente”; es decir, como una propuesta abierta: que puede y debe ser mejorada. A quienes han participado en su diseño se les considera “actores”; es decir, personas históricamente determinadas que toman decisiones sobre el proceso formativo del presente y futuro de su propio Pueblo.
3. Se ha ido desmitificando el pensamiento de las personas en el sentido de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es sólo para el medio rural. El PCR-Puno tiene una perspectiva intercultural y bilingüe que debe aplicarse en el medio urbano y rural.
4. El PCR Puno formalmente busca combinar la afirmación cultural y el desarrollo socio-económico. Se ubicó dentro de la racionalidad andina donde se acepta como totalidad significativa: el “Allin kawsay” (vivir bien); el “Allin munay” (querer bien); el “Allin yachay” (aprender bien) y “Allin ruray” (hacer bien). El currículo de la Región debía formar a los estudiantes en esta perspectiva; sin que esto llevase ni a un reduccionismo localista, ni a un reduccionismo culturalista. El PCR busca formar ciudadanas y ciudadanos peruanas y peruanos desde y para la Región Puno y el país; pero también busca formar a ciudadanos/as con identidad cultural propia y nacional; orientados para el desarrollo pleno a nivel personal, local, regional, nacional y universal.

5. En el análisis desarrollado se constató que -en el mundo andino altiplánico- el prototipo de personas muy bien formadas eran los “sabios”, quienes no solamente tenían conocimientos, sino que acumulaban sentimientos, valores, formas de organización y costumbres. El concepto de “saber” iba más allá del conocimiento. Desde esta experiencia regional, se asumió la propuesta de un currículo organizado en “saberes”: conocimientos + sentimientos y valores + formas de actuar con libertad. Estos saberes social e históricamente acumulados en cada Pueblo (saberes objetivos) se transforman en aprendizajes (saberes subjetivos) vía la educación intencionalmente organizada. A su vez, los “saberes aprendidos” se concretizan en la práctica social (saberes objetivados) y deben irse perfeccionando históricamente (saberes recreados).
6. El currículo fue asumido como una previsión intencional en el proceso de articulación del saber objetivo-subjetivo-objetivado-recreado de los pueblos quechua y aymara; como una dimensión formativa de las personas prevista dentro de un proyecto histórico social de nuestros Pueblos altiplánicos y de País.
7. El PCR asumió los saberes propios de la Región, pero también los saberes producidos por otros pueblos y a nivel nacional. En este sentido, fue más allá de un enfoque de “adecuación curricular”, asumiendo el enfoque de educación inter-intra y transcultural. La “diversificación curricular” se hace a partir del PCR y no del DCN.
8. Los actores directos del PCR Puno evaluaron las diversas alternativas de modelos curriculares y asumieron el enfoque socio-crítico del “Currículo por Saberes”. En la malla curricular, el “saber objetivo” tomó el nombre de *Saberes fundamentales: Sinchi Allin yachaykuna: Jach'a Yatiqawinaka*. Los saberes “subjetivo”, “objetivado” y “recreado” se les reconoce como *Saberes aprendidos*.
9. El PCR Puno es la primera propuesta en el país que adopta creativamente la Política 5.2 del “Proyecto Educativo Nacional al 2021, la cual postula la necesidad de contar con “currículos regionales”.
10. La construcción social del PCR se ha ido dando por aproximaciones. El trabajo de construcción de la malla curricular siempre ha estado y está en revisión. El mismo enfoque curricular se ha ido perfilando paulatinamente. El PCR ha nacido como emergente y sigue teniendo este rasgo. Esto lo ubica como una construcción con historicidad y perfectible.
11. Para la construcción del PCR se ha logrado una movilización social en diferentes sectores de la Región. Ha motivado a la generación de redes de apoyo al PCR, para contribuir a su legitimación social en apoyo a su aceptación por el gobierno central como un medio de descentralización educativa.



- 12. En el aspecto político ha logrado que las autoridades consideren en su plataforma de gobierno y propuesta los planteamientos del PCR, por considerarla técnica y socialmente viable.
- 13. La población tiene una nueva mirada de la educación. Deja de ser vista solamente como un servicio y se le asume fundamentalmente como un derecho, que es al mismo tiempo medio y fin del desarrollo humano.



DOCUMENTOS CONSULTADOS

CODIGO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
DOC1	CARE (2005-2010). “Calidad y equidad en la educación intercultural en Puno” Proyecto CARE apoyado por la “European Commission” (Comisión Europea). Se le conoce como “Proyecto Kawsay”.
DOC2	Libro de Actas del Copare-Puno.
DOC3	CORDERO MALDONADO, Edmundo (2010). Actividades y Tareas ejecutadas por año, para construir PCR-Puno. Documento elaborado ad hoc, para el presente trabajo.
DOC4	COMISIÓN EUROPEA-CARE-MED (2010). Marco Operativo del PCR. Puno, Perú (mimeo).
PELAZ	UGEL AZÁNGARO MUNICIPALIDAD PROVINCIAL DE AZÁNGARO Copales CARE (2009). Proyecto Educativo Local de la Provincia de Azángaro 2007-2021.
ENTR-1	Entrevista a Profesora Marina Figueroa Díaz Coordinadora del Proyecto Kawsay - CARE (Puno, 29/11/10).
ENTR-2	Entrevista a Profesor Edmundo Cordero Maldonado Directivo del COPARE Puno.
ENTR-3	Entrevista a Profesor Walter Paz Quispe.
ENTR-4	Entrevista a Cesar Suaña Zenteno Comunicador Social Sub presidente del COPARE.
ENTR-5	Entrevista a Profesor Juan Miranda Vilca Director de la I.E. 70029 María Auxiliadora Puno. Ex especialista de la DREP.
ENTR-6	Entrevista a Profesor Porfirio Enrique Salas Profesor de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano.
ENTR-7	Entrevista a Roxana Aquize Vilca, Profesora de la especialidad de matemática en secundaria.
ENTR-8	Entrevista a Luis Ronquillo Atencio del Comité Directivo Regional “Aymaras y quechuas unidos e integrados”.
ENTR-9	Entrevista a José Luis Velazquez Garambel.
ENTR-10	Entrevista a Carmen Tatiana Salazar Peñaloza Profe. de Educación Inicial de la I.E. 270 de Independencia Puno.
ENTR-11	Entrevista a Profesora Rosa Velazco Reyes del Colegio Santa Rosa de Puno de la especialidad de CC.SS.



CODIGO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
ENTR-12	Entrevista a Mercedes Calcina Machaca. Sabia Indígena quechua. Dirigente de la "Asociación de Mujeres Manuela Copa Condori".
ENTR-13	Entrevista a Benida Cutida Luque Profesora de Educación primaria de la Escuela 72262 de Pampa Amaru Huancané.
ENTR-14	Entrevista a Eulalia Antonia Pino Apaza, profesora de Educación primaria y especialista de la UGEL-Puno.
ENTR-15	Entrevista a René Calcín Historiador del Instituto de Investigación y Promoción Educativa.
ENTR-16	Entrevista a Hugo Supo Tipula, Periodista, Directivo de la Red de Periodistas Intercultural bilingüe de Puno.
ENTR-17	Entrevista a Jaime Barrientos Quispe, Profesor del colegio "Alfonso Torres Luna" de Acora, actualmente especialista de la DREP.
ENTR-18	Entrevista a Clemente Casilla Machaca profesor de la Red educativa del distrito de Chupa.
ENTR-19	Entrevista a Norberto Julilaqui, profesor miembro del Colegio de Profesores del Perú-Puno. Especialista de la DREP en EIB.
ENTR-20	Entrevista a la profesor Julio David Vilca Justo. Director de la UGEL Azángaro.
ENTR-21	Entrevista a la profesora Grimalda Quispe Blanco.
ENTR-22	Entrevista al profesor Lucio C'allo Callata Sub secretario Regional del SUTEP Puno.
ENTR-23	Entrevista a Luis Alberto Caira Huanca profesor, especialista de CARE en EIB.
ENTR-24	Entrevista a Miriam Dueñas Ramos profesora de educación inicial del CEI 379 Dos de Mayo Puno.
ENTR-25	Entrevista a integrantes de la comunidad educativa de Pollpani.
ENTR-26	Entrevista a miembros de la Comunidad Educativa de la I, E N° 72153 de la Comunidad Agua y Milagro del Distrito de Chupa.
ENTR-27	Entrevista a miembros de la Comunidad Educativa de la IE N° 72618 del Distrito de Chupa.
ENTR-28	Entrevista a Especialistas de la UGEL Azángaro.
INF-I	Informes del I Taller de implementación del Proyecto Curricular Regional 2010. Se ejecutaron en el mes de abril 2010. Ay reporte de lo ejecutado en: Yunguyo, Moho, Ayaviri, Sandia, Crucero, Puno, Lampa, San Román, Chucuito, Juli, Ayaviri, Carabaya, Ilave, El Collao, Lampa, San Antonio de Putina, Huancané.



CODIGO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
INF-II	Informes del "II Taller de implementación del Proyecto Curricular Regional 2010" de Moho, Yunguyo, Chucuito, Puno, Macusani, Juli, El Collao-Ilave, Huancané, Sandia, Lampa, Putina, Carabaya, Crucero, Ayaviri, Lampa, Los talleres se realizaron en agosto del 2010.
MS-CORDERO	CORDERO MALDONADO, Edmundo (2010). Respuesta a Matriz de Sistematización.
MS-FIGUEROA	FIGUEROA DIAZ, Marina (2010). Respuesta a Matriz de Sistematización.
MS-PAZ	PAZ QUISPE, Walter (2010). Respuesta a Matriz de Sistematización.
MAT1-PCR	GOBIERNO REGIONAL PUNO MED-DREP COPARE CARE COMUNIDAD EUROPEA (2009). Proyecto Curricular Puno. Puno, Editorial Altiplano E.I. R. L.
MAT2	PROYECTO "FORTALECIENDO LA EDUCACIÓN Y EL LIDERAZGO DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES ANDINAS EN EL PERÚ (2010).. Cinco módulos: Material de apoyo para tutoría en temas de liderazgo y autoestima, Textos dirigidos a "Comités estudiantiles" Azángaro, Kawsay-Care Perú.
MAT3	PROYECTO KAWSAY (2010). Marco operativo del PCR. Puno, Comisión Europea, Care, MED.
MAT4	FORO REGIONAL PUNO. Educación, Interculturalidad en contextos multilingües. Puno 16 y 17 agosto 2007. Tres Tomos:
PER2006	MED-DREP COPARE PUNO (2006). Proyecto Educativo Regional Concertado 2006-2015. Puno, Gobierno Regional DREP.
BIBL1	ENRÍQUEZ SALAS, Porfirio (2007). Políticas de uso y desarrollo de las lenguas indígenas: Región Puno. Puno, Comisión Europea, CARE, MED.
BIBL2	RODRÍGUEZ BENAVIDES, Hugo y otros (2007). Puno en los albores del Siglo XXI. Elementos para educar hacia la interculturalidad. Puno, CARE-CIED.
REV1	YACHACHINAKUSUM. Revista de actualidad y participación educativa comunal en el marco de la EIB.(2010). Tequena-Azángaro-Puno, Comisión Europea, CARE.
TEXT01	MENDOZA MONTESINOS, Leonor Bisnarda y (2010). T'IKA Castellano. Cuaderno de trabajo. Básico. Tercera edición. Puno, Societe Generale, MED.
TEXT02	MENDOZA MONTESINOS, Leonor Bisnarda y GALDÓS PINEDA, Benjamín (2010). T'IKA Castellano. Cuaderno de trabajo. Intermedio I. Tercera edición. Puno, Societe Generale, MED.
TEXT03	MENDOZA MONTESINOS, Leonor Bisnarda y GALDÓS PINEDA, Benjamín. (2010). T'IKA Castellano. Cuaderno de trabajo. Intermedio II. Tercera edición. Puno, Societe Generale, MED.
TEXT04	VELÁSQUEZ GARAMBEL, José Luis Selección, notas y estudio crítico. (2008). Beso de lluvia (Literatura puneña). Tomo I. Puno, Comisión Europea, CARE, MED.
TEXT05	VELÁSQUEZ GARAMBEL, José Luis Selección, notas y estudio crítico. (2008). Beso de lluvia (Literatura puneña). Tomo II. Puno, Comisión Europea, CARE, MED.
TEXT06	PALAO BERASTAIN, Juan B. (2008). Conocimiento y ciencia andina en el Departamento de Puno. Puno. Comisión Europea, CARE, MED.
TEXT07	ZAGA BUSTINZA, Literatura puneña para Educación Secundaria. Puno. Comisión Europea, CARE, MED



ANEXOS

Anexo N° 1

Sabios andinos, según especialidad manifiesta

ESPECIALIDAD MANIFIESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alpaquero	1	1.12
Arte andino	3	3.37
Artesanía	6	6.74
Cerámica	3	3.37
Comerciante	1	1.12
Elaboración de charqui	1	1.12
Crianza de animales menores	1	1.12
Liderazgo en general	18	20.22
Literatura y Filosofía-cosmovisión andinas	7	7.87
Medicina natural: Yatiri, colliri, curandero/a	13	14.61
Música y danza andinas	9	10.11
Narrador, cuentero	3	3.37
Partera	1	1.12
Pesca originaria	1	1.12
Productor agropecuario, agricultor	8	8.99
Señales, señalero y creencias	2	2.25
Tecnología andina	5	5.62
Tejido	5	5.62
Teñido	1	1.12
TOTAL	89	100.00

FUENTE.- Ficha de inscripción de Sabios / Yachaq / Yatiris andinos. No se han considerado los menores de 30 años, ni los docentes.



FUENTE: Ficha de Inscripción de Sabios / Yachaq / Yatiris andinos. No se han considerado los menores de 30 años, ni los docentes.
 NOTA: No se consideraran las provincias de Carabaya y Puno, por falta de información.

PROVINCIA	MENOS DE 30 AÑOS		30 A 39 AÑOS		40 A 49 AÑOS		50 A 59 AÑOS		60 Y MÁS AÑOS		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Azángaro	0	0.0	5	35.7	6	42.9	2	14.3	1	7.1	14	100.0
El Collao	0	0.0	1	20.0	3	60.0	1	20.0	0	0.0	5	100.0
Huancané	0	0.0	2	16.7	5	41.7	4	33.3	1	8.3	12	100.0
Lampa	0	0.0	3	21.4	7	50.0	2	14.3	2	14.3	14	100.0
Melgar	0	0.0	4	33.3	2	16.7	5	41.7	1	8.3	12	100.0
Moho	0	0.0	2	33.3	3	50.0	0	0.0	1	16.7	6	100.0
S. Antonio Putina	0	0.0	1	33.3	1	33.3	0	0.0	0	0.0	3	100.0
Sandia	0	0.0	0	0.0	2	66.7	0	0.0	1	33.3	3	100.0
San Román	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
Yunguyo	0	0.0	3	75.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0	4	100.0
TOTAL	0	0.0	23	30.7	30	40.0	15	20.0	7	9.3	75	100.0

REGIÓN PUNO. SABIOS / YACHAQ / YATIRIS ANDINOS QUE APOYAN EL PCR, SEGÚN RANGOS DE EDAD

Anexo Nº 2

Anexo Nº 3
 PARTICIPACIÓN EN PCR, SEGÚN AÑOS DE TRABAJO EN ACTUAL I.E.

AÑOS	SI		NO		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 a 4	4	20.0	16	80.0	0	0.0	20	100.0
5 a 9	6	50.0	5	41.7	1	8.3	12	100.0
10 a 14	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
15 a 19	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
20 a 24	5	100.0	0	0.0	0	0.0	5	100.0
25 y más	1	50.0	1	50.0	0	0.0	2	100.0
NR	0	0.0	3	100.0	0	0.0	3	100.0
TOTAL	16	38.1	25	59.5	1	2.4	42	100.0

Anexo Nº 4
 TRABAJA CON EL PCR, SEGÚN AÑOS DE TRABAJO EN ACTUAL I.E.

AÑOS	SI		NO		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 a 4	10	50.0	7	35.0	3	15.0	20	100.0
5 a 9	3	25.0	9	75.0	0	0.0	12	100.0
10 a 14	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
15 a 19	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
20 a 24	1	20.0	4	80.0	0	0.0	5	100.0
25 y más	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
NR	1	33.3	2	66.7	0	0.0	3	100.0
TOTAL	17	40.5	22	52.4	3	7.1	42	100.0

Anexo Nº 5
 PARTICIPACIÓN EN PCR, SEGÚN PERTENENCIA A SUTEP

SUTEP	SI PARTICIPA		NO PARTICIPA		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	5	35.7	9	64.3	0	0.0	14	100.0
NO	9	45.0	11	55.0	0	0.0	20	100.0
NR	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100.0
TOTAL	16	38.1	25	59.5	1	2.4	42	100.0

Anexo N° 6

TRABAJO CON EL PCR, SEGÚN AFILIACIÓN AL SUTEP

SUTEP	SI TRABAJAN		NO TRABAJAN		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	5	35.7	9	64.3	0	0.0	14	100.0
NO	7	35.0	11	55.0	2	10.0	20	100.0
NR	6	75.0	1	12.5	1	12.5	8	100.0
TOTAL	18	42.9	21	50.0	3	7.1	42	100.0

Anexo N° 7

OPINIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN DEL SUTEP EN EL PCR, SEGÚN AFILIACIÓN AL SUTEP

SUTEP	P. ÓPTIMA		P. BUENA		P. REGULAR		P. MALA		P. PÉSIMA		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	0	0.0	2	14.3	3	21.4	1	7.1	8	57.1	14	100.0
NO	0	0.0	8	40.0	2	10.0	1	5.0	9	45.0	20	100.0
NR	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	12.5	7	87.5	8	100.0
TOTAL	0	0.0	10	23.8	5	11.9	3	7.1	24	57.1	42	100.0

Anexo N° 8

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON PCR SOBRE CAMBIOS EN ENFOQUE CURRICULAR

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	19	90.5	1	4.8	1	4.8	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	26	61.9	2	4.8	14	33.3	42	100.0

Anexo N° 9

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON PCR SOBRE CAMBIOS EN CONTENIDOS CURRICULARES

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	18	85.7	2	9.5	1	4.8	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	25	59.5	3	7.1	14	33.3	42	100.0

Anexo N° 10

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON PCR SOBRE CAMBIOS EN METODOLOGÍA CURRICULAR

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	18	85.7	0	0.0	3	14.3	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	25	59.5	1	2.4	16	38.1	42	100.0

Anexo N° 11

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON PCR SOBRE CAMBIOS EN LOS EDUCANDOS

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	20	95.2	0	0.0	1	4.8	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	27	64.3	1	2.4	14	33.3	42	100.0

Anexo N° 12

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON EL PCR SOBRE CAMBIOS EN LOS DOCENTES

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	19	90.5	0	0.0	2	9.5	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	26	61.9	1	2.4	15	35.7	42	100.0

Anexo N° 13

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON EL PCR SOBRE CAMBIOS EN LOS PADRES DE FAMILIA

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	19	90.5	0	0.0	2	9.5	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	26	61.9	1	2.4	15	35.7	42	100.0

Anexo N° 14

OPINIÓN DE QUIENES TRABAJAN CON EL PCR SOBRE CAMBIOS EN LA COMUNIDAD

TRABAJAN	SÍ HAY CAMBIOS		NO HAY CAMBIOS		NO RESPONDE		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	19	90.5	0	0.0	2	9.5	21	100.0
NO	6	33.3	1	5.6	11	61.1	18	100.0
NR	1	33.3	0	0.0	2	66.7	3	100.0
TOTAL	26	61.9	1	2.4	15	35.7	42	100.0

Anexo N° 15

MADRES-PADRES DE FAMILIA Y EL PCR-PUNO

TRABAJAN		MADRES		PADRES		MADRE + PADRES	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sabían de la existencia del PCR	Sí	10	45.45	2	40.00	12	44.44
	No	12	54.55	3	60.00	15	55.56
	NR	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Totales	22	100.00	5	100.00	27	100.00
Participaron en construcción del PCR	Sí	4	18.18	2	40.00	6	22.22
	No	17	77.27	3	60.00	20	74.07
	NR	1	4.55	0	0.00	1	3.70
	Totales	22	100.00	5	100	27	100.00
Percepción de cambios positivos en estudiantes	Sí	22	100.00	4	80.00	26	96.30
	No	0	0.00	1	20.00	1	3.70
	NR		0.00		0.00	0	0.00
	Totales	22	100.00	5	100.00	27	100.00
Tipo de cambios positivos percibidos en estudiantes	Rendim. Mat.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Rendim. Comun.	3	13.64	0	0.00	3	11.11
	Desarr-Cult.propia	7	31.82	2	40.00	9	33.33
	Rendim-gral.	8	36.36	2	40.00	10	37.04
	Conductas	2	9.09	1	20.00	3	11.11
	NR	2	9.09	0	0.00	2	7.41
	Totales	22	100.00	5	100.00	25	100.00
Percepción de cambios positivos en docentes	Sí	22	100.00	4	80.00	26	96.30
	No	0	0.00	1	20.00	1	3.70
	NR	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Totales	22	100.00	5	100.00	27	100.00
Tipo de cambios positivos percibidos en docentes	Exigen más a Estud.	3	13.64	1	20.00	4	14.81
	Se reúnen más	1	4.55	1	20.00	2	7.41
	Valoran cult.propia	3	13.64	2	40.00	5	18.52
	Particip.eventos com.	3	13.64	1	20.00	4	14.81
	Más tiempo de trabajo	4	18.18	0	0.00	4	14.81
	Más preparados	3	13.64	0	0.00	3	11.11
	Otros	2	9.09	0	0.00	2	7.41
	NR	3	13.64	0	0.00	3	11.11
Totales	22	100.00	5	100.00	27	100.00	
TOTAL SEGÚN SEXO		22	81.48	5	18.52	27	100.00