**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, INTERCULTURAL BILINGÜE Y DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL ÁMBITO RURAL - DIGEIBIRA**

PRIMER ENTREGABLE

**ACTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

**Etapa de Diseño**

**Paso 1. Delimitación del Problema Público**

**Paso 2. Enunciaciones y estructuración del Problema Público**

**Mayo, 2021**

Contenido

[1. Enunciado del problema público 4](#_Toc71317292)

[2. Modelo del problema público 4](#_Toc71317293)

[2.1.- Árbol de Problemas 5](#_Toc71317294)

[3.- Población objetivo de la política 9](#_Toc71317295)

[4. Balance de la política Sectorial EIB y del Plan nacional EIB 10](#_Toc71317296)

[5. Conceptos claves 10](#_Toc71317297)

[6. Situación del problema público. 13](#_Toc71317298)

[7. Situación del problema público. Causas directas e indirectas. 24](#_Toc71317299)

[7.1.- Causa Directa 1: Inadecuado tratamiento de la diversidad cultural en el sistema educativo 24](#_Toc71317300)

[Causa indirecta 1.1. Inadecuado clima escolar para el desarrollo de competencias interculturales en la educación básica. 24](#_Toc71317301)

[6.1.2 Causa Indirecta 1.2 Inadecuado clima institucional para el desarrollo de competencias interculturales en la educación técnico productivo y superior. 31](#_Toc71317302)

[Causa Indirecta 1.3 Limitado tratamiento del diálogo intercultural en el desarrollo curricular de la educación básica, técnico productivo y superior. 32](#_Toc71317303)

[Causa Indirecta 1.4.- Limitado desempeño de competencias interculturales en docentes y en otros mediadores, en todas las etapas, niveles y modalidades. 36](#_Toc71317304)

[Causa Indirecta 1.5.- Recursos educativos físicos y virtuales con limitada incorporación de saberes y conocimientos de la memoria colectiva de los pueblos. 39](#_Toc71317305)

[7.2.- Causa Directa 2: Inequidad en las trayectorias educativas con calidad y pertinencia de los estudiantes de los pueblos indígenas u originarios, afroperuanos, migrantes nacionales y extranjeros. 41](#_Toc71317306)

[Causa Indirecta 2.1 Limitaciones en la disponibilidad y accesibilidad a la educación básica regular y educación básica alternativa con calidad y pertinencia. 41](#_Toc71317307)

[Causa Indirecta 2.2 Insuficientes alternativas de atención educativa que asegure la permanencia y culminación satisfactoria de la educación básica. 58](#_Toc71317308)

[Causa Indirecta 2.3. Inadecuadas condiciones de bienestar que responda a las necesidades y características de los sujetos de derechos 61](#_Toc71317309)

[Causa Indirecta 2.4. Limitado acceso, permanencia promoción y culminación en la formación Técnico-productiva y educación superior que responda a las necesidades de la población en sus contextos. 71](#_Toc71317310)

[7.3.- Causa Directa 3. Limitadas condiciones del servicio educativo para la atención de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas u originarios 76](#_Toc71317311)

[Causa Indirecta 3.1. Insuficientes docentes y de otros mediadores formados para la atención del servicio de educación intercultural bilingüe 77](#_Toc71317312)

[Causa indirecta 3.2. Docentes con limitado desempeño en la atención del servicio de educación intercultural bilingüe 85](#_Toc71317313)

[Causa Indirecta 3.3. Limitada oferta para el proceso de titulación de docentes y certificación de otros mediadores en educación intercultural bilingüe 98](#_Toc71317314)

[Causa Indirecta 3.4. Modelo de servicio EIB poco desarrollada para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística 111](#_Toc71317315)

[Causa Indirecta 3.5. Limitada disponibilidad y uso de los recursos educativos para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística 116](#_Toc71317316)

[Causa Directa 4. Escaso reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el entorno social de los sujetos de derechos. 120](#_Toc71317317)

[Causa Indirecta 4.1 Inadecuado aprovechamiento del potencial cultural que ofrece la familia y la comunidad en el proceso educativo. 120](#_Toc71317318)

[Causa Indirecta 4.2. Reproducción de estereotipos y prejuicios en el entorno social. 122](#_Toc71317319)

[Causa Indirecta 4.3. Limitado proceso de transmisión de saberes intergeneracional y de uso social y público de las lenguas originarias. 123](#_Toc71317320)

[Causa Indirecta 4.4 Limitado reconocimiento de los aprendizajes comunitarios en la promoción y desarrollo de la diversidad cultural y lingüística. 125](#_Toc71317321)

[Causa Indirecta 4.5.- Escasa vigilancia y participación social organizada en el desarrollo de la educación intercultural en todas las etapas, niveles y modalidades. 128](#_Toc71317322)

[8.- GLOSARIO Y ACRÓNIMOS 130](#_Toc71317323)

[9. BIBLIOGRAFÍA 132](#_Toc71317324)

[10.- ANEXOS 138](#_Toc71317325)

[Anexo 01.- Población objetivo de la política 138](#_Toc71317326)

[Anexo 02 Balance de la política Sectorial de educación intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y del Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe 140](#_Toc71317327)

# 1. Enunciado del problema público

El Problema público identificado se enuncia de la siguiente manera:

**MUJERES Y HOMBRES CON POCO DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS A LO LARGO DE LA VIDA**

# 2. Modelo del problema público

El contexto actual presenta una alta diversidad cultural y lingüística expresada en la presencia de un conjunto significativo de culturas y lenguas en el territorio peruano. Existen procesos migratorios externos e internos que generan múltiples interacciones que deben ser atendidas por el sistema educativo en un mundo contemporáneo cada vez más global, diverso e interconectado que demanda distintas formas de aprendizaje organizado en relación a la alteridad de lo diverso. La diversidad debe dejarse de ver como problema para asumirla como oportunidad de crecimiento personal y colectivo en el desarrollo de las practicas pedagógicas formativas que se brindan a los estudiantes para su formación integral en su trayectoria de vida, de no ser así, seguirán actuando como discriminados o discriminadores(as), o excluidos del sistema mismo, por ende tendrá menos oportunidades de ejercer una ciudadanía plena, de mejorar el desempeño de función pública o desenvolverse sin barreras en el mundo laboral, estos efectos se explicita en la estructuración del problema público.

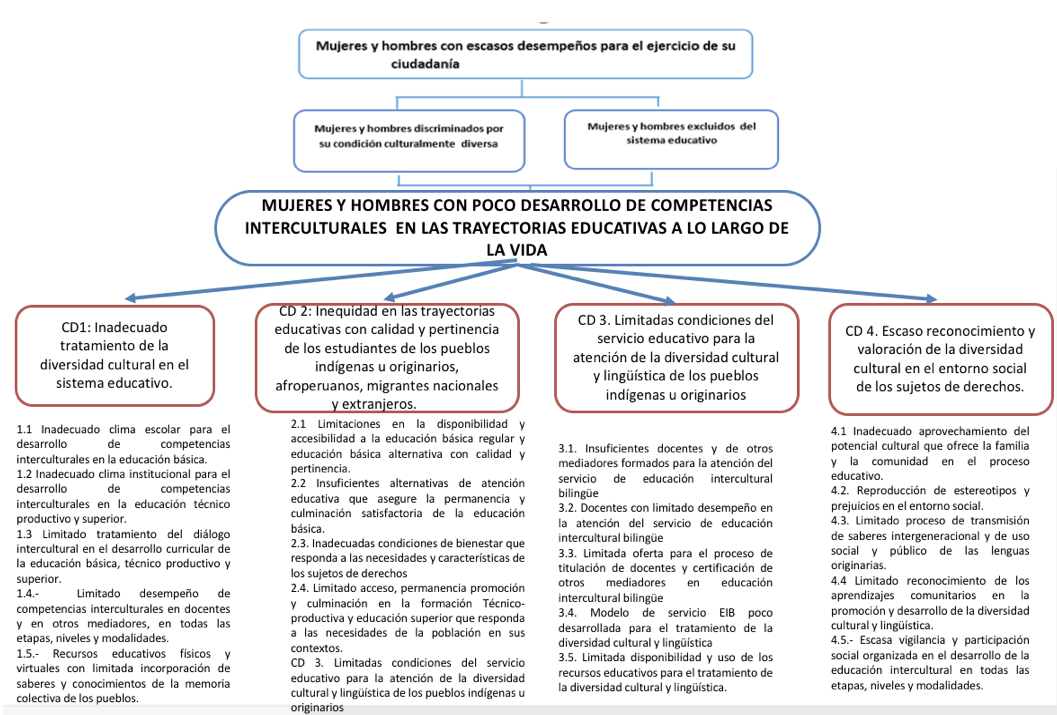
Desde la perspectiva educativa y responsabilidad del Sector ,se asume el desarrollo de las competencias interculturales desde el enfoque de interculturalidad crítica, orientado a la transformación social para visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, y el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas. En este marco, se busca generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantener vigente la diversidad en contextos de globalización e intercambio cultural. Para ello, se cuestiona la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, géneros o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores; así como las relaciones asimétricas de poder que las sustentan. De esta manera, se espera construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos (MINEDU-DIGEIBIRA, 2013). La proyección de las competencias interculturales —entendidas como saberes integrales, complejos, dinámicos y no terminales— no se limitan al ámbito curricular. Estas competencias están organizadas en las temáticas centrales de contacto cultural, habilidades comunicativas, modos de conocer y aprender, relaciones de poder y ciudadanías interculturales (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).

Asimismo, se sustenta con enfoque de ciclo de vida porque permite tener “una visión más comprehensiva sobre la educación, las experiencias educativas y el modo en el que surgen las desigualdades en la vida cotidiana”. El desarrollo de las competencias interculturales en las trayectorias educativas se refieren al conjunto de experiencias que se van adquiriendo, transitando y acumulando en el transcurso del ciclo de vida (Crosnoe y Benner 2016). Las trayectorias se configuran en las interacciones educativas que se dan tanto al interior de la escuela, como también en la familia y de la comunidad. En ese sentido, permitirá por un lado identificar y fortalecer los recursos, estrategias y acciones que satisfacen sus necesidades y aspiraciones (Casillas y otros 2015); que contribuyen al desarrollo del individuo y la colectividad, así como también visibilizar e identificar posibles obstáculos que niegan la posibilidad del ejercicio de sus derechos y ciudadanía.

Por ello, el desarrollo de competencias interculturales en las trayectorias educativas se constituye en demandas y necesidades de carácter público que busca asegurar el desenvolvimiento de las ciudadanas y ciudadanos en un mundo cada vez más complejo en el que la negociación, interacción y gestión de las relaciones con los otros requiere de habilidades que deberían ser desarrolladas por y en el sistema educativo.

Unesco,(Guidelines on Intercultural Education, 2006), identifica a la escuela como el escenario ideal para desarrollar competencias interculturales vinculadas estrechamente con el aprendizaje del saber, hacer y ser, por lo cual, facilitan la posibilidad de expresar la cultura y el mundo propio, así como interpretar y acercarnos a la comprensión sobre el otro y su cultura, cuestionar las certezas consolidadas y previamente construidas para encontrar espacios de diálogo y comprensiones compartidas. Sin embargo, dada su relevancia para la vida política y social, también reconoce el valor de la educación no formal en el desarrollo de las competencias interculturales, en tanto estas atañen al conjunto social. Así, se reconoce que los individuos no nacen interculturalmente competentes, sino que se vuelven competentes a través de la acción educativa y las experiencias vitales que se dan en otros espacios como la familia, la comunidad, los medios de comunicación social, etcétera.

# 2.1.- Árbol de Problemas



**2.2.- Efectos del problema público**

**Los efectos que derivan del análisis de las causas directas asociadas al problema público son los siguientes:**

* **Mujeres y hombres discriminados por su condición culturalmente diversa**

Como fruto de las brechas de desigualdad y homogeneización cultural; las interacciones entre las peruanas y peruanos, están marcadas por estereotipos y prejuicios que se manifiestan permanentemente en actitudes e ideas discriminatorias u otras formas de violencia y exclusión relacionadas con posiciones de privilegio o de subordinación, relegando así a las comunidades originarias o afrodescendientes que muchas veces por su color de piel o por sus raíces ancestrales, quedan claramente “marcados” para terminar siendo excluidos(Césarie, 2006). Se percibe que la población amazónica en un 57%, la andina (59%) y 60% afroperuana es discriminada por la vestimenta, lengua o rasgos faciales o físicos, respectivamente (Ministerio de Cultura, 2018).

Las evidencias dan cuenta que la discriminación y exclusión se da en diversos ámbitos de la vida nacional. En el ámbito laboral las personas “blancas” casi tienen 100% más oportunidades de obtener empleo que los sectores de la población indígena o afrodescendiente ». Asimismo, las personas clasificadas como «mestizas» tienen 30% más posibilidades de obtenerlo que aquellas clasificadas como «indígenas» (Moreno, Ñopo, Saavedra y Torero, 2012).

En los procesos de selección de personal en empresas de Lima Metropolitana, según el estudio de Galarza, Kogan y Yamada (2012), se aprecia que los hombres recibieron 20% más llamadas para una entrevista que las mujeres. Asimismo, los postulantes «blancos» recibieron 80% más llamadas que los postulantes «andinos». En el caso de los empleos profesionales y no calificados la respuesta para los «blancos» fue mayor en 8,7 puntos porcentuales respecto de los «andinos». Los datos refieren que existiría una «doble discriminación» sexual y racial en contra de las mujeres andinas, quienes recibieron una tasa de respuesta mucho menor que las mujeres blancas y que los hombres andinos.

Según Benavides, Torero y Valdivia (2006) encontraron que en una muestra de jefes de hogar afroperuanos, el 10,2% de estos se han sentido discriminados en su centro de trabajo, teniendo como motivo de la discriminación el color de piel y la clase social u origen socioeconómico. Esta misma situación de discriminación se aprecia en la evolución de las brechas de ingresos en el mercado laboral peruano, persisten grandes diferencias de ingresos entre «indígenas» y «no indígenas». En los últimos años, en promedio ganan 49% menos del ingreso de los «no indígenas» 53% (Yamada, Lizarzaburu y Samanamud ,2011).

Las personas que se forman en el proceso educativo llegan a desempeñarse en instituciones públicas; si no han desarrollado las competencias interculturales, entonces cuando desempeñen la función, no tendrá los elementos básicos para servir con calidad y pertinencia, de acuerdo a las características y demandas de la población originaria, afroperuana, migrantes y de otras tradiciones culturales, conllevando a la generación de desconfianza por un lado y por el otro a negar las oportunidades de desarrollarse. El estudio de Montero y Yamada (2011) sobre situaciones de discriminación y corrupción en entidades del estado encontró que los hogares indígenas tienen niveles más bajos de acceso a servicios públicos, así como menores tasas de conclusión de trámites. El análisis de regresión realizado sugiere que la menor tasa de acceso puede explicarse por una mayor prevalencia de la pobreza y menores niveles educativos en los hogares indígenas. Es decir, se trataría de un problema de exclusión, antes que de discriminación. Por su parte, la menor tasa de conclusión de trámites sí podría, según los autores, revelar un problema de discriminación al interior de las entidades estatales.

Por todo lo mencionado, el desarrollo de competencias interculturales neutralizará los factores que de manera voluntaria o involuntaria promueven el desarrollo de una visión histórico-crítica de la discriminación e incentivan no solo espacios de encuentro para la comprensión de la diversidad como factor que ayude a superar las exclusiones, sino y, sobre todo, articular las políticas de educación intercultural para todas y todos con otras políticas de estado que se orientan a superar la inequidades y a fortalecer la capacidad de actuación y la afirmación de ciudadanía de los sectores excluidos y marginados.

* **Mujeres y hombres de pueblos originarios, afroperuanos y migrantes en condiciones vulnerables terminan excluidos del sistema educativo.**

Niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de nuestro país que constituyen la población objetivo, necesitan reconocerse como sujetos de derecho. Este reconocimiento debe aportar a configurar servicios educativos que respondan a sus características, necesidades e intereses, de lo contrario terminarán aumentando la brecha de exclusión de los mismos. Asimismo, se debe negociar las condiciones de bienestar que les permitan acceder, permanecer y culminar en el servicio educativo para asegurar las trayectorias educativas de los estudiantes de los sectores más vulnerables. En esta línea se requiere asegurar el derecho a la educación cerrando brechas en disponibilidad y accesibilidad a los servicios educativos.

El diagnóstico de brechas da cuenta de la situación de exclusión y vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres, los pueblos indígenas, los ciudadanos afroperuanos y las personas con discapacidad. Lo más destacado es la persistencia del analfabetismo para los indígenas, la alta brecha de mujeres con primaria incompleta o menor, y los bajos resultados educativos en general de las personas con discapacidad (Grade:2019)[[1]](#footnote-1). Adicionalmente, existe un alto porcentajes de hombres y mujeres sin ingresos propios que afecta su calidad de vida.

El Censo Nacional de Población y Vivienda 2017, señala que el 35% (45,151) de los hablantes de una lengua originaria de tres a cinco años no asiste a educación inicial. Además, 21,041 (7%) niños y niñas de pueblos originarios de 6 a 11 años no asiste al nivel primario. De manera similar, se evidencia la brecha que existe en el acceso de la población indígena u originaria a la educación superior universitaria y no universitaria; al respecto 632 mil 435 personas señalaron tener estudios superiores no universitarios (11,6%) y 798 mil 690 indicaron que habían estudiado educación superior universitaria (14,7%) (Censo Nacional 2017).

Las mayores brechas sociales afectan a la mujer indígena, la cual representa el 8.9% de la población nacional (ENAHO, 2018). Actualmente, el 24.2% (488 281) de las mujeres indígenas son analfabetas, tan solo un tercio ha completado la secundaria y el 4% y el 6%, son mujeres que tienen estudios no universitarios y universitarios, respectivamente. Además, la “alta participación de las mujeres en el trabajo doméstico no remunerado les genera una dependencia económica que establece patrones de asimetría en el intercambio, reforzando así las relaciones de poder y subordinación con respecto a sus pares masculinos. En el caso de las niñas, el trabajo doméstico limita su desempeño escolar y su posibilidad de gozo a través del juego” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019: 14).

El 67% de jóvenes afrodescendientes no accede a la educación superior. Del conjunto que sí lo hace, sólo el 3% logra terminar estudios universitarios; y el 8% alguna carrera técnica. Esto corrobora que el acceso a este nivel educativo para los jóvenes afroperuanos se encuentra 10% por debajo del promedio nacional (43%). (GRADE, 2015).

Por otro lado, existe una población de 8 millones 273 mil 511 de 15 años de edad que está, en condición de analfabeta, con primaria y secundaria incompleta; concentradas, especialmente, en las regiones de Lima, Cajamarca y Cusco

Castro, Yamada y Asmat (2011) presentan evidencias en su estudio de la existencia de diferencias étnicas y de sexo en el progreso educativo en el Perú en los últimos cincuenta años. Los autores encontraron que el riesgo de deserción escolar de los grupos quechua, amazónico y afrodescendiente es mayor que el del grupo blanco/mestizo. CEDET, Plan Internacional y UNICEF (2013:46), mencionan que existe deserción escolar de las niñas, los niños y adolescentes afroperuanos debido a experiencias relacionadas a «discriminación» en un 33.31%, seguido por la «falta de dinero» con un 14.16% y «enfermedad o accidente» con un 8.28%. Asimismo, la deserción podría remontarse años atrás, según un estudio elaborado por Castro, Yamada & Asmat (2011: 26), el grupo afrodescendiente exhibe más del doble de probabilidad de desertar que el grupo blanco/mestizo al inicio de la primaria, situando a los afrodescendientes en mayor desventaja que a otros grupos étnicos (2011: 26).

El resumen, no acceder al servicio educativo, incapacita a la población para desempeñarse adecuadamente en las funciones que le corresponden en una sociedad moderna, intercultural y plurilingüe. Además, esto genera inequidad en las oportunidades educativas, lo cual limita el desarrollo de sus competencias para desenvolverse en contextos diversos y responder a las problemáticas y desafíos presentes, como las acciones de reconocimiento, de redistribución económica y de articulación de políticas que permita generar espacios de representación para el ejercicio de sus derechos.

Ambos efectos, discriminación por su condición culturalmente diversa y exclusión del sistema educativo derivan en un efecto final asociado al bienestar a lo largo de la vida.

* **Mujeres y hombres con limitado ejercicio de su ciudadanía**

La ciudadanía está alejada de todo tipo de exclusiones y discriminaciones. Se alimenta y vive de la justicia y, por ello, es el objeto del Estado y de todo proyecto que apunte a la reconciliación. En esta perspectiva, el respeto por los derechos humanos es el fundamento del Estado. [...] La vida ciudadana permite reconocer al «otro» como sujeto de derechos, siendo esta la mejor garantía de contar con un pacto social fuerte y consolidado, el mejor antídoto contra la violencia”. (CVR 2003: tomo IX: 94-96).

Según el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía ICCS 2016. Los estudiantes de lengua materna originaria muestran más dificultades para el desarrollo de la competencia de cívica y ciudadanía. El 35.5% se encuentra por debajo del nivel básico y el 43.2% se encuentra en el nivel básico. Del mismo modo, los estudiantes de escuelas rurales muestran más dificultades para el desarrollo de cívica y ciudadanía que sus pares de ámbitos urbanos. 28,8% se encuentra debajo del nivel básico, 36,3% en nivel básico, mientras que 23,8% se encuentra en nivel 1. Por otro lado, cuando se revisan los resultados globales del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía, el Perú ocupa el puesto Nº 24 de 25 países en donde se aplicó la muestra quedando solo por encima de Republica Dominicana.

Por tanto, es deber y responsabilidad del Estado peruano garantizar, organizar y promover un sentido de bienestar, vida en común y visión de país que involucre al conjunto de ciudadanos y que este constructo se fundamente en el reconocimiento de la gran diversidad cultural y lingüística existente, así como en los derechos y responsabilidades individuales y colectivos de los diversos pueblos que conforman la nación. Sin embargo, el ejercicio de la ciudadanía, la participación en los asuntos públicos, la convivencia se encuentra limitados en un contexto de exclusión del sistema educativo y discriminación. Ello debilita las posibilidades de búsqueda del bien común, la equidad, justicia y desarrollo, minando así las bases de la convivencia y democracia como sistema político. Además, todos estos problemas debilitan una óptima inserción de los estudiantes en el mundo laboral.

Según Trivelli una agricultora peruana que vive en la zona rural y que además tiene ascendencia indígena, tiene muchas menos probabilidades de salir de la pobreza que otra peruana que vive en Lima. La diferencia está que en el campo adolece de menos servicios públicos y privados de calidad, menos acceso al mercado, deficientes y limitaciones instituciones, menor información y más costos de transacción. Además de todas estas limitaciones casi estructurales, sufre discriminación. (Trivelli, 2010: 33). Por tanto, la interculturalidad cobra mayor relevancia porque permite ejercer el derecho a una educación de calidad con pertinencia cultural que aporte al cierre de brechas y combata firmemente la exclusión y discriminación cultural en la escuela, en la familia y la comunidad, como condición fundamental para el desarrollo de la ciudadanía intercultural, la democracia inclusiva y el desarrollo territorial y económico productivo en el nivel local, regional y nacional.

Atacar las causas directas e indirectas de la estructuración del problema público tendrá un efecto directo con respecto a la inserción de las personas en el desempeño de la función pública y en el mundo laboral. Loayza (2006) señala que un menor capital humano reduce la productividad de los trabajadores, generando informalidad y pérdidas en la generación de empleos con mayores ingresos y en el crecimiento de largo plazo. Los retornos a la educación en ingresos laborales son significativos si se aumenta el acceso y la calidad del servicio, “el retorno estimado de un año adicional de educación –incluyendo educación superior- es de 7.5 % al controlar por las habilidades cognitivas y no cognitivas” (Manrique, 2017); el retorno estimado sobre los ingresos de un año de escolaridad adicional es de 5.7% (en ingresos/hora) (Díaz et al., 2016). Asimismo, “las personas con mayor nivel de habilidades cognitivas y socio emocionales consiguen mejores empleos e ingresos: las *habilidades cognitivas* y la *estabilidad emocional* tienen un retorno de 9% y 5.8% en los ingresos laborales” (Díaz et al., 2016). Con respecto a la educación universitaria Yamada y Castro (2010) señalan que “el retorno estimado para la educación superior universitaria completa puede ser hasta 29.2%, casi tres veces mayor a cada año de educación primaria”. Asimismo, los mismos autores señalan que la educación superior universitaria tiene un retorno casi dos veces mayor que la no universitaria.

# 3.- Población objetivo de la política

La población objetivo está definida por mujeres y hombres del sistema educativo, que ascienden a 9 964 522 (CPV 2017) estudiantes de la educación básica (78,2 %) y educación superior (21,8 %). Esta población se encuentra distribuida en el área urbana el 82,9 % y en el área rural el 17,1 %. De acuerdo al tipo de gestión de la educación, en pública se encuentra el 75,0% y en gestión privada el 25,0 %; en este grupo encontramos a:

* 1 269 171 estudiantes en IIEE de gestión pública bilingües y 5 029 496 estudiantes en IIEE de gestión pública no bilingües de Educación Básica Regular.
* 164 033 estudiantes de nacionalidad extranjera en la Educación Básica Regular.

Asimismo, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2017, el 30 % de la población objetivo\* se autoidentifica como población afroperuana y el 23,6 % como población de pueblos indígenas u originarios.

**El anexo 01 detalla las intervenciones del sector educación relacionada con el público objetivo de la política.**

# 4. Balance de la política Sectorial EIB y del Plan nacional EIB

La propuesta de actualización de la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe al 2030 incorpora, en su problematización, todos los ejes de la política vigente, así como los objetivos del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Como podemos observar la actualización de la política incorpora en su problemática todos los ejes de la política vigente, así como los objetivos del plan nacional EIB. El eje 1 de la política sectorial y el objetivo 1 del Plan Nacional se articulan con la causa directa 2 del problema público identificado; el eje 2 y 3 de la política sectorial y los objetivos 2 y 3 del Plan Nacional, todos se articulan con la causa directa 3, referida a las limitadas condiciones para implementar el servicio educativo EIB. Finalmente, el eje 4 y el objetivo 4 se articulan con la causa directa 4 referida al entorno social e institucional de los sujetos de derechos de la política.

**El detalle de los logros alcanzados de la implementación del Plan de Educación Intercultural Bilingüe se explican en el anexo 02.**

# 5. Conceptos claves

Los conceptos centrales constitutivos del problema público son:

**Competencia.** El Currículo Nacional define la competencia “como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada”[[2]](#footnote-2). Esta definición es profundizada por Perrenoud cuando afirma que “es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones, estas situaciones están vinculadas a contextos culturales, a oficios, a condiciones sociales. La puesta en movimiento de estos recursos en situaciones complejas requiere de tiempo, gestiones didácticas y situaciones apropiadas”. (Perrenoud, 2009)

**Competencias interculturales.** El Ministerio de Cultura define a las competencias interculturales como el “Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que le permite a una persona comunicarse e interactuar apropiadamente con personas de diferentes culturas. Implica el aprendizaje de nuevos patrones de comportamiento, de aprender a mirarse y mirar al otro con respeto y adquirir capacidades para aplicarlos en interacciones de carácter intercultural” (2015:18). Diversos autores coinciden en mencionar que es “acción y proceso permanente de convivencia respetuosa que afirma identidades en alteridad y fomenta el diálogo para la incorporación de elementos culturales de otros, de manera selectiva y crítica en el intercambio recíproco, identificando proyectos comunes en base a la negociación de significados e intereses desde la especificidad cultural de cada uno.” Walsh, 2010; Tubino, 2005; Perrenoud, 2010; Fornet, 2006.

Para efectos de la política se asume como competencias interculturales;

1. **Analiza de manera crítica la realidad.** Se aproxima **y** valora la existencia de una pluralidad de concepciones del mundo, racionalidades, tiempos espacios, modos de hacer, de conocer y de aprender y se interesa por conocerlas, comprenderlas, experimentarlas y por enriquecerse con los aspectos que le parecen positivos (P35, Cuenca, Zavala, Córdova 2005). Identifica, caracteriza y comprende las relaciones y las formas de organización social, económica y política4, entre personas y grupos culturalmente diversos en un territorio y momento histórico determinado, considerando tanto los factores que favorecen como las barreras y conflictos coyunturales y estructurales que limitan o impiden la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática, justa e inclusiva, recociendo la igualdad de derechos y oportunidades de todas y todos los ciudadano.
2. **Participa y se involucra en asuntos públicos.** Las personas participan en la toma de decisiones dentro del espacio educativo, y otros espacios públicos; se involucra haciéndose responsable de representar a sus pares delibera sobre asuntos públicos y participa en acciones que promueven el bien común, como expresión del ejercicio de ciudadanía desde un pensamiento crítico y formación ética.
3. **Se relaciona de manera equitativa**. Percibe de manera crítica las estructuras de poder que legitiman un determinado orden social y toma una posición proactiva para combatir las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones socioculturales en la sociedad” (P 38 Cuenca, Zavala Córdova 2005), practica el sentido de empatía entre las personas y relaciona mediante el respeto, con equidad y seguridad, entendiendo las emociones, sentimientos y formas de comprender el mundo más allá del propio marco cultural. Asume posición crítica y desarrolla acciones frente a la discriminación contra personas afrodescendientes, migrantes, pobres e indígenas y de otras tradiciones culturales, promoviendo el trato y diálogo igualitario, sin violencia ni acoso, tanto en espacios físicos como virtuales. Si existiera algún tipo de hostigamiento o abuso se tienen los mecanismos institucionales para su tratamiento.
4. **Se Comunica interculturalmente**. Interactúa con personas que provienen de diferentes orígenes o culturas, con sensibilidad y horizontalidad, manifestando sus ideas y opiniones con respeto recíproco, comprendiendo las distintas formas, variedad de lenguas y lenguajes que se usan en las situaciones comunicativas particulares, en diálogo intercultural.
5. **Se reafirma en su identidad cultural en alteridad**. Tiene una actitud abierta para tomar contacto con lo diferente, acercarse al otro para aportar y para tratar de aprender de él, demuestra disposición a enriquecerse de los códigos culturales de otros, ya que comprende que esto no significa una amenaza a lo propio. Asimismo, trata de manejar los conflictos que surgen durante este contacto. Reconoce los referentes culturales que hacen parte de nuestra identidad en la relación con los de otras tradiciones culturales existentes (P26) Cuenca, Zavala, Córdova). Asume distintas identidades presentes en cada persona, desarrolla el sentido de pertenencia a un colectivo social con el que hay un vínculo territorial, histórico y cultural, y reconstruye críticamente el pasado común a partir de la memoria histórica.
6. **Asume sentido trascendental a su vida desde diferentes espiritualidades**. Es capaz de promover espacios y condiciones para la expresión de las espiritualidades, fomentando el respeto por las diversas formas de practicar y cultivar nuestra religiosidad o espiritualidad.
7. **Convive democráticamente en la diferencia.** Constituye la base para relacionarse con las personas de otras culturas, dado que construye normas y asume pactos o acuerdos inclusivos y por consensos, interactúa con todas las personas considerando como sujeto de derechos; maneja conflictos de manera constructiva.

Desde la perspectiva de la educación, las competencias interculturales se enmarcan en la construcción de un proyecto de país inclusivo y como tal, en conformidad con lo establecido en la Ley General de Educación, deben desarrollarse “en todo el sistema educativo”. Fortaleciéndose como principio rector de la educación pública y privada.

**Discriminación étnico-racial. “**Es todo trato diferenciado, excluyente o restrictivo basado en el origen étnico cultural (hábitos, costumbres, indumentaria, símbolos, formas de vida, sentido de pertenencia, idioma y creencias de un grupo social determinado) y/o en las características físicas de las personas (como el color de piel, facciones, estatura, color de cabello, etc.) que tenga como objetivo o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas en la esfera política, económica, social y cultural” (Mincul, 2015: 19).

**Racismo.** Ideología basada en que los seres humanos podemos ser categorizados en razas, esta categorización se fundamenta únicamente en características físicas y/o biológicas de los seres, y postula que dentro de esta categorización existen algunas razas que son superiores a otras. La Convención Interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia, postula que “el racismo es cualquier teoría o doctrina que enuncia un vínculo causal entre las características fenotípicas o genotípicas de las personas y sus rasgos intelectuales y culturales”.

**Estereotipos y prejuicio.** El estereotipo es aquella imagen o idea que se le atribuye a una persona o a un grupo. Es una generalización en los atributos mediante la cual construimos la relación y percepción que tendremos de ese grupo sin que haya un juicio o experiencia propia. El prejuicio es el conjunto de creencias de carácter negativo atribuido a la persona antes de conocerla. Son ideas arbitrarias que se emiten anticipadamente (pre-juicio) sin tener la información suficiente. La discriminación es una acción que se deriva y se fundamenta en prejuicios y estereotipos, los cuales se reproducen continuamente en la interacción entre las personas en diversos ámbitos.

**Exclusión social.** Es la negación del acceso a oportunidades económicas, sociales, culturales o políticas que por derecho tenemos todos los ciudadanos y ciudadanas sin distinción alguna, que tiene lugar en las estructuras sobre las cuales se sostiene nuestra sociedad como resultado de un proceso histórico de reproducción continua de la discriminación desde la colonización.

El abordaje del problema público se pretende hacer desde una política de educación intercultural para todos y de un servicio específico de educación intercultural bilingüe, el mismo que capitaliza la experiencia ganada en el periodo de implementación anterior:

**Educación Intercultural para todos (EIT).** ElMinedu define a la EIT como la política educativa que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo de forma contextualizada, reflexiva y crítica. Busca que todas las mujeres y hombres puedan construir identidades plurales desde la afirmación de lo propio y con relación a lo culturalmente distinto, así como participar en el diálogo de saberes. La EIT construye una convivencia basada en la comunicación, el respeto y el establecimiento de relaciones de complementariedad. En suma, promover el ejercicio de una ciudadanía que apunte al logro de objetivos comunes de desarrollo como país, enfrentando toda forma de discriminación, sexismo y racismo y consolidando un modelo democrático de sociedad. (Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural Bilingüe, 2018)

**Educación Intercultural Bilingüe (EIB).** El Minedu entiende a la EIB como la política educativa que orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía. Propone que estas personas sean protagónicas en la construcción de una sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito la educación se basa en la herencia cultural, el diálogo con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias; la enseñanza se imparte tanto en lengua originaria como en castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. (Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural Bilingüe, 2018)

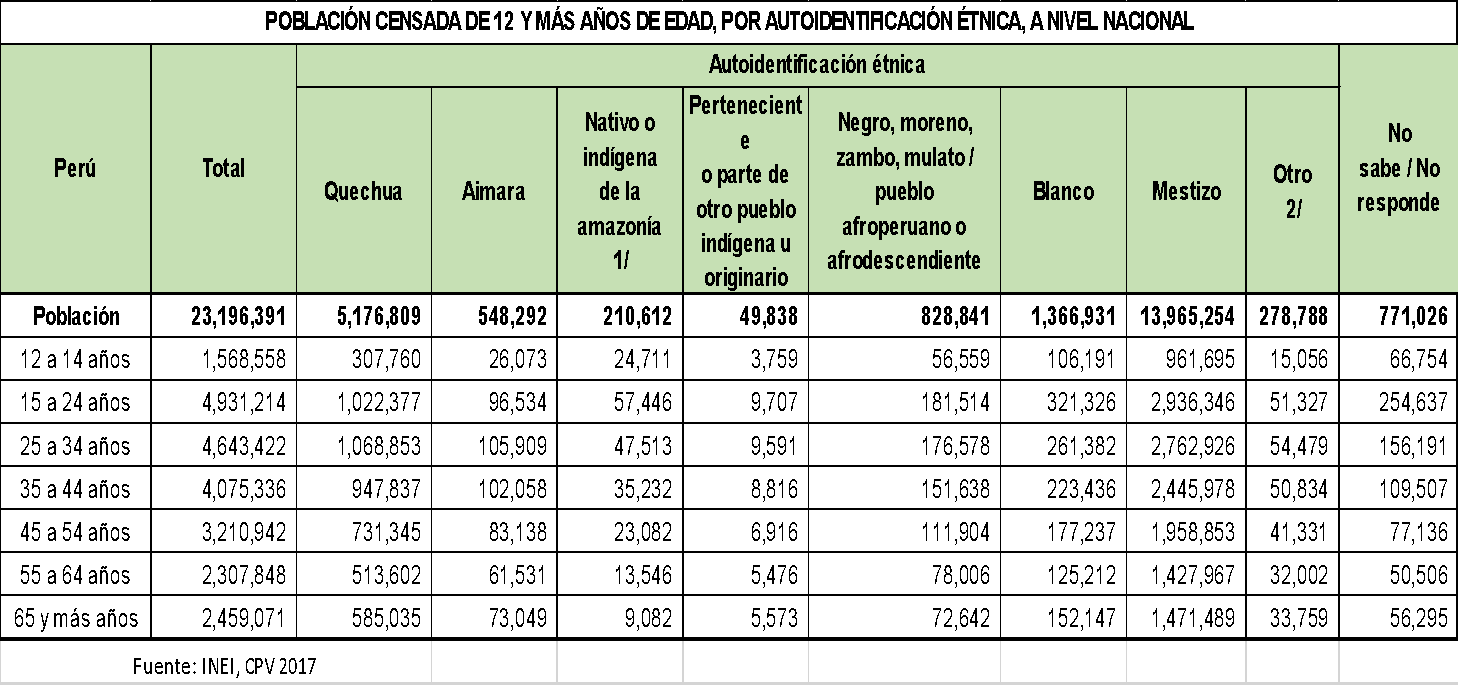
# 6. Situación del problema público.

El diagnóstico da cuenta de los factores que limitan el desarrollo de las competencias interculturales en las trayectorias educativas para una auténtica ciudadanía y convivencia democrática de las mujeres y hombres del Perú . Entre ellos, el inadecuado tratamiento educativo a la diversidad cultural y lingüística tanto en el sistema educativo como en la comunidad, asociando los resultados de los servicios educativos, así como la demanda de atención de la población que se auto identifica como parte de alguna cultura en específico, en términos de acceso, permanencia y aprendizajes. El problema público afecta a 9 964 522 (CPV 2017) estudiantes de la educación básica (78,2 %) y de educación superior (21,8 %). Y se ha venido expresando a lo largo de la historia tanto a la población del área urbana el 82,9 % como del área rural el 17,1 %, en todo el territorio nacional.

Según el Censo de Población y Vivienda (CPV) del año 2017 la población total del Perú es de 29,381.884, de los cuales 23,311 893 (79.34%) viven en zona urbana, mientras que 6,069 991 (20.66%) viven en zona rural. Esta situación demuestra el cambio de escenario y de vida de población respecto a hace 10 años atrás donde la ruralidad comprendía alrededor del 33% de la población y la mayoría estaba constituida por poblaciones de pueblos originarios y afroperuanos; ello ha conllevado a que muchas familias de pueblos originarios se asienten en las ciudades intermedias y grandes ciudades desenvolviéndose en actividades de servicios, sin perder el vínculo con sus espacios comunitarios, frecuentemente asentados en zonas rurales, en este tipo de relaciones es donde se agudiza el desconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística e incrementan las brechas de desigual, exclusión y las prácticas discriminatorias, enraizadas a través de la historia de nuestro país, justamente por el poco desarrollo de las competencias interculturales.

Por otro lado, está latente la demanda del derecho a visibilización, reconocimiento y autoidentificación de población indígena u originaria y afroperuana, no sólo por al interior de ellos sino en todos los espacios y contextos, tal cual lo dejaron expresado en el CPV 2017.

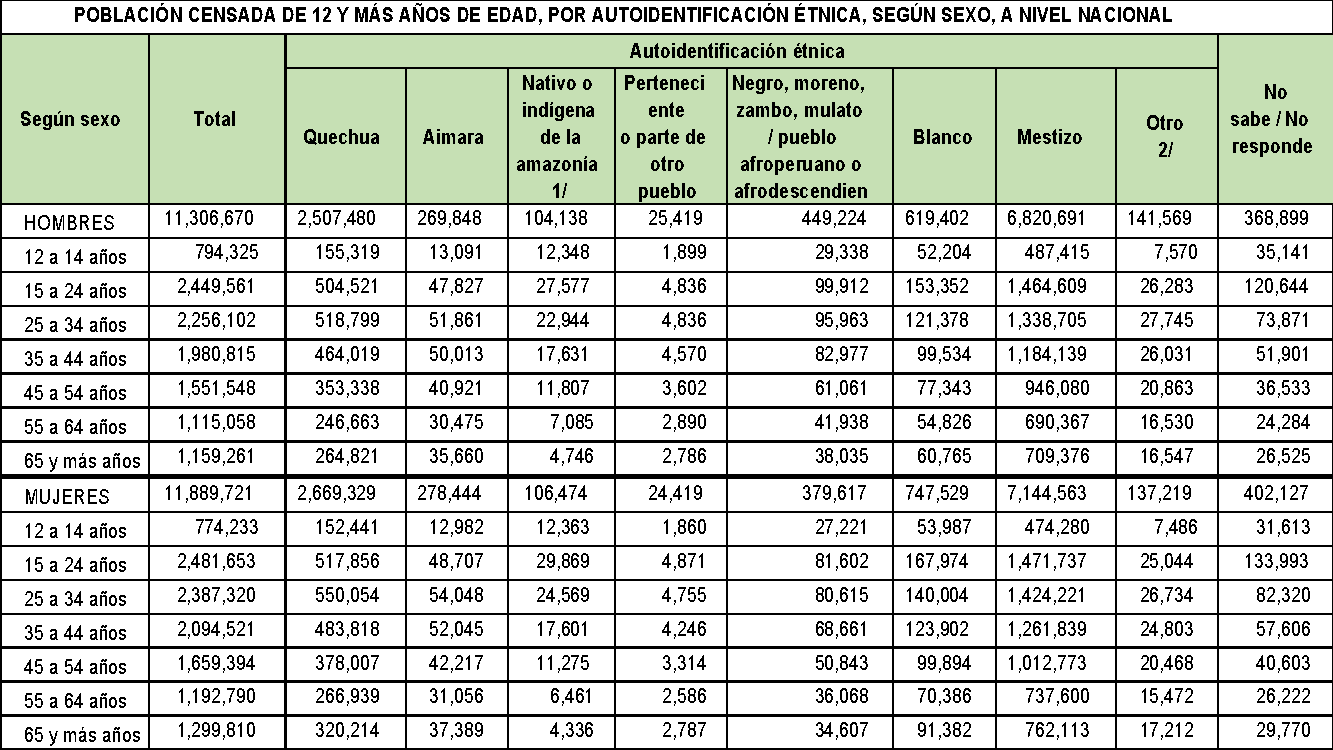
**CUADRO 01. POBLACIÓN CENSADA DE 12 AÑOS A MÁS POR AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICA**



En el cuadro se aprecia que la población total censada es 23, 196, 361. De ese total el 60.2% corresponde a población que se auto identifica como mestizo, el 25.8% se auto identifica como población indígena u originaria, el 5.9% se auto identifica como blanco y el 3.6% se auto identifica como población afroperuana o afrodescendiente. Este hecho da cuenta de una transformación en la percepción de la población respecto al ser o no indígena y de pérdida de vergüenza étnica, alentado –entre otros factores- por las políticas de promoción de la diversidad implementadas en los últimos años.

Esta adscripción es más notoria cuando se precisan los datos por género.

**CUADRO 02. POBLACIÓN CENSADA DE 12 AÑOS A MÁS POR AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICA SEGÚN SEXO**



Fuente: INEI, CPV 2017

Según el CPV 2017 en la población Quechua existe un total de 2, 507,480 hombres y 2, 669,329 mujeres. En la población Aimara existe un total de 269,848 hombres y 278,444 mujeres; y en la población Afroperuana existe un total de 449,224 hombres y 379,617 mujeres. Se observa que no existen diferencias significativas con respecto a la cantidad de hombres y mujeres, tanto en población Quechua, Aimara, de otros pueblos indígenas, nativo indígena de la Amazonía, afro peruanos, blanco y mestizos. La concentración de la población auto identificada étnicamente, tanto en hombres como en mujeres, se ubica entre los 15 y 44 años de edad, sin embargo, como veremos más adelante existe una amplia brecha de inequidades.

La diversidad cultural y lingüística de nuestro país debe ser atendida en todo el territorio, dado que la población indígena u originaria y población afroperuana se encuentra en las 24 regiones del país siendo Lima y Puno los departamentos que abarcan el 22.5% y el 14.3% respectivamente (Ministerio de Cultura, 2019:6). El siguiente cuadro ubica a la población censada por auto identificación étnica según área geográfica.

**CUADRO 03. POBLACIÓN CENSADA DE 12 AÑOS A MÁS POR AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICA SEGÚN ÁREA**



Fuente: INEI, CPV 2017

La población identificada como Quechuas se encuentra distribuido más en las zonas urbanas (3, 526, 456) y menos en las rurales (1, 650, 353). La diferencia es más del 100%. Las otras poblaciones identificadas como Aimaras, Afroperuanos, Blancos y Mestizos también se concentran en las zonas urbanas y menos en las rurales. Los que se concentran más en las zonas rurales son los nativos de la Amazonía. El total de población indígena rural asciende a 2, 042, 386 personas. El total de población indígena urbano asciende a 3, 943, 165. Esta concentra la mayor población indígena, casi el doble con respecto a lo rural. Esta diversidad cultural muchas veces no es atendida por el estado, muchos de los servicios a los que acceden se dan solo en castellano y desde una sola estructura cultural.

Con respecto a la población migrante extranjera, el informe del INEI sobre la migración venezolana (ENPOVE, 2018), reportó un total de 630 715 personas, 42% de ellos jóvenes cuyas edades oscilan entre 18 a 29 años; los cuales viven –según el informe- situaciones de racismo y de explotación laboral (INEI-ENPOVE, 2018: 24). De acuerdo a la autopercepción étnica, la población venezolana migrante se considera, en su mayoría, mestizo, no habiendo diferencia entre mujeres (62.4%) y hombres (64.6%). Las mujeres se identifican como blancas (25.1%) a diferencia de los hombres (19.9%). En menor porcentaje se ubican la población afro descendiente e indígena. (INEI-ENPOVE, 2018: 33).

Con respecto al nivel educativo alcanzado por los migrantes venezolanos, la encuesta sobre la población venezolana (ENPOVE 2018) “revelan que el 37,9% de la población venezolana de 15 y más años de edad tiene estudios universitarios (24,9% con estudios universitarios completos) y el 0,8% postgrado. Aunado a ello, el 19,2% tienen un nivel educativo de técnico superior, (15,5% superior técnico completo), es decir, han cursado un plan de estudios de una duración de tres años o seis semestres para obtener el título profesional. Por otra parte, el 31,9% de la población venezolana logró estudiar la educación media (25,9% completa y el 6,0% incompleta) y, el 10,2% educación básica”. (INEI-ENPOVE, 2018: 81).

1. **Como afecta la política a la población en términos de logros de aprendizajes en estudiantes monolingües y bilingües**

El siguiente cuadro muestra los logros de aprendizajes tanto a matemáticas como en comprensión lectora (población monolingüe).

**CUADRO 04. LOGROS DE APRENDIZAJES 2016 - 2018**

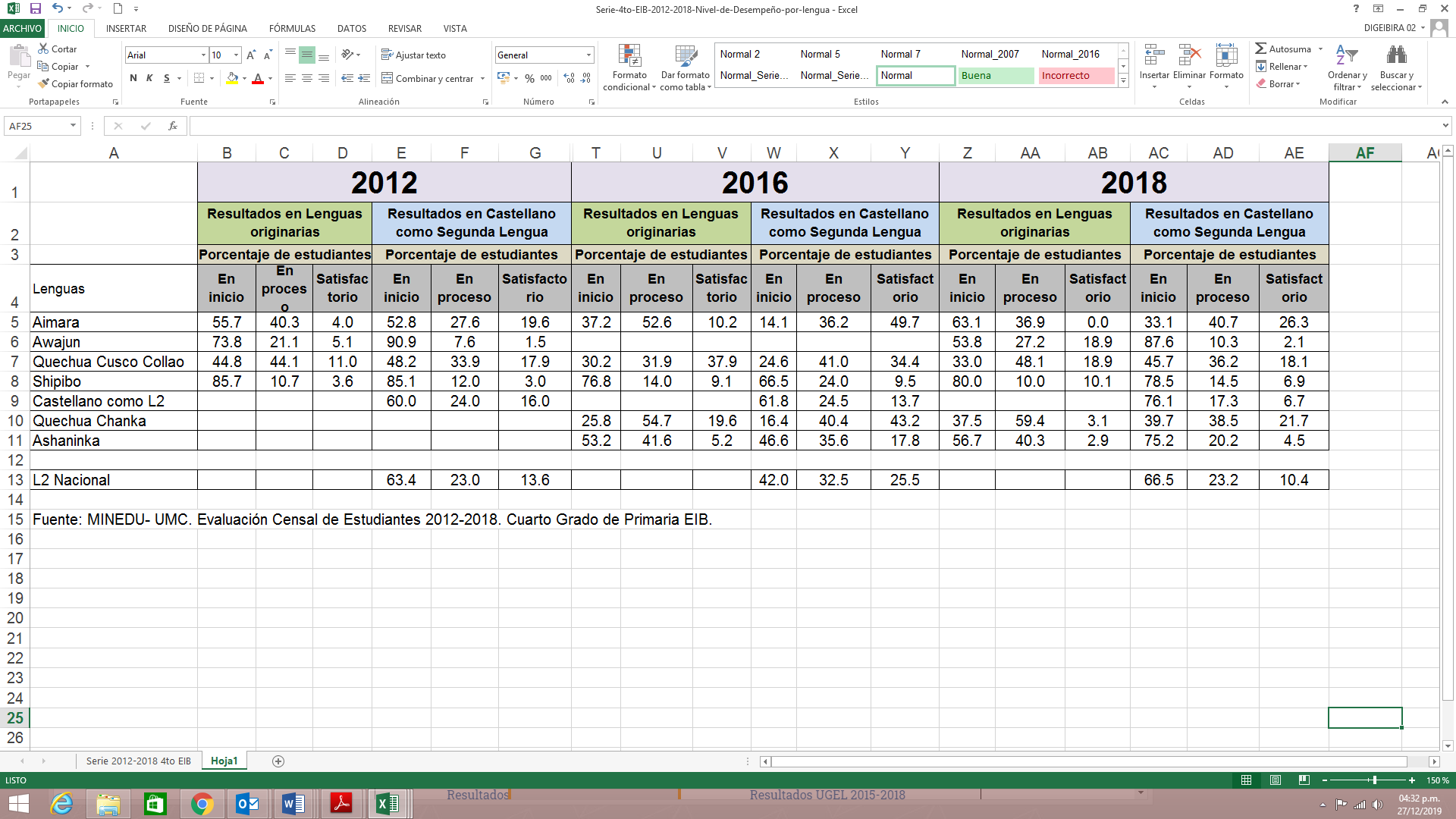




Si bien es cierto se observa un incremento de cinco puntos en el nivel satisfactorio en lo que respecta logros de aprendizaje en matemáticas y de 3.4 en comunicación del 2016 al 2018, en líneas generales se mantiene una enorme brecha de 60%, cuyo mayor estancamiento se da mayoritariamente en el área rural, si en el proceso educativo no se desarrolla un tratamiento adecuado de la diversidad, no se puede esperar mejoras en los resultados, por tanto, no se están desarrollando las competencias interculturales ,con lo cual la población se ve afectada en términos de oportunidades y de desarrollo, además de perder identidad.

Con respecto a los logros de aprendizaje en comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria EIB, para el período 2016 al 2018 se puede afirmar que los resultados obtenidos en el nivel satisfactorio han disminuido notablemente en lengua originaria como en los resultados de castellano como segunda lengua en los seis pueblos evaluados (Aimara, Awajún, quechua Cusco Collao, shipibo, quechua Chanca y Ashaninka. No obstante la brecha sigue siendo muy alta.

**CUADRO 05. LOGROS DE APRENDIZAJES EIB 2012 - 2018**



El quechua Chanka y quechua Collao han experimentado un mayor declive en sus resultados en castellano como segunda lengua y su lengua originaria. Estos resultados denotarían vulnerabilidad de un segmento de la población que no está logrando sus competencias básicas para establecer un diálogo equitativo con sus pares. Por otro lado se puede observar que en el año 2016 las lenguas que fueron evaluadas como el Aimara, Quechua Cusco Collao, Shipibo, tanto en lengua originaria como en castellano como segunda lengua alcanzaron altos porcentajes en el nivel de logro satisfactorio, respecto al 2012.

## 

1. **Como afecta a la población el poco desarrollo de las competencias interculturales:**

**a) Respecto a la valoración a los otros en los estudiantes de educación primaria y secundaria.**

Una de las dimensiones importantes de las competencias interculturales es el respeto y valoración a los otros culturalmente diversos[[3]](#footnote-3). Es clave colocarse en el lugar de los otros para entender sus emociones, sentimientos y formas de concebir el mundo más allá de nuestros propios marcos culturales.

El Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía 2016 (ICCS) evalúa cómo los jóvenes se encuentran preparados en el ejercicio ciudadano dentro de nuestras democracias. Una de las preguntas –a estudiantes del segundo grado de secundaria- era referida hacia cuánto creían que se discriminaba a diversos grupos sociales. La respuesta de los estudiantes peruanos con respecto al promedio latinoamericano es igual en el caso de los afros descendientes (61%), seis puntos menos con respecto a los inmigrantes (45% frente al promedio de AL: 51%) y tres puntos por encima con respecto a las personas de origen indígena (63% frente a promedio de AL: 60%). En conclusión se aprecia que la discriminación en la sociedad peruana es altamente sentida en todo el territorio . Ahí reside, por tanto. en el desarrollo de políticas educativas el estado tiene que fortalecer el clima escolar y luchar contra las diversas formas de discriminación.

### 

**b) Respecto a la participación de los estudiantes e involucramiento.** El ICCS 2016 muestra resultados importantes sobre la participación de los estudiantes en actividades cívicas de la escuela. 51.5% señalaron su interés en participar en la elección de delegados de clase, municipio escolar o el consejo estudiantil. Las otras respuestas contrastan esta afirmación porque muestran poco interés en ser parte de la toma de decisiones sobre el manejo del colegio (21.3%). El mismo estudio arroja que 59% de los estudiantes tienen interés en estar informados sobre los candidatos antes de emitir su voto. Sin embargo, el interés baja cuando implica actividades de mayor involucramiento político, como ser candidato (20%) o unirse a un partido político (19.2%). De continuar esta realidad tendremos ciudadanos temerosos de sí mismo, sin oportunidades, debido a que en la escuela no se desarrollaron unas de las competencias interculturales asociadas a la participación.

Asimismo, en lo que concierne a equidad de género los estudiantes en un 97% declaran que tanto mujeres como hombres deben tener las mismas oportunidades para participar en el gobierno, sin embargo, es preocupante que en un 80.5% piensen que las mujeres no deben participar en política, sustentado con un adicional de 73,5 que indican que los hombres están mejor calificados para ser líderes, esta situación se da a nivel nacional y se agudiza más en los ámbitos rurales, andinos y amazónicos. Esto evidencia la vulnerabilidad del principio de equidad y el derecho a la participación de las mujeres. (IEA, 2016. Esta situación determina la postergación de la mujer y el incremento de las brechas sociales en términos de oportunidades para el ejercicio de funciones públicas o desempeños laborales, entre otros.

**c) En lo concerniente a la convivencia democrática en los estudiantes del nivel primaria.** La convivencia democráticaforma parte de las competencias interculturales porque permite relacionarse con todos los ciudadanos a fin de cumplir sus deberes y derechos, al respecto el Ministerio de Educación realizó en el 2018 la evaluación muestral (EM) a estudiantes de sexto grado de primaria sobre ciudadanía en la cual se encontró que en lo concerniente a la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, los resultados tienen relación directa con el poco desarrollo de las competencias interculturales para la convivencia democrática de los peruanos. A nivel nacional solo el 33,5 % de los estudiantes lograron aprendizajes a nivel satisfactorio, lo que indica esta competencia no está siendo desarrollada adecuadamente en el proceso educativo.

El 66.5% de estudiantes tienen como desafío la valoración de la dignidad de las personas, y la realización de actos de solidaridad que pueden implicar un compromiso personal, o participar en actividades relacionadas con el bien común (representación política o vigilancia ciudadana, pues sienten existen casos de vulneración de normas en la escuela. Además reconocen que todas las personas deben ser respetadas porque son iguales, tienen la misma dignidad, y poseen los mismos derechos y deberes, a partir del reconocimiento en diferentes contextos (escolar, local y nacional)” (Minedu, 2019: 7). En relación a las diferencias por sexo se encuentra que el 70.3% de hombres no logran sus aprendizajes satisfactorios en ciudadanía, frente a un 62.7% de mujeres.

**d) La situación con respecto al reconocimiento de derechos, situaciones de conflictos y discriminación cultural en los estudiantes de primaria.** Uno de los hallazgos identificados en el informe de la EM 2018 sobre ciudadanía es lo referido al ejercicio de los derechos para todos “los estudiantes de 6.º grado de primaria reconocen que hombres y mujeres tienen los mismos derechos. Sin embargo, evidencian dificultades para elaborar razonamientos que justifiquen el cumplimiento de algún derecho basado en la realidad del contexto social peruano” (Minedu, 2019: 15). Los estudiantes tienen la capacidad de formular argumentos sobre la importancia de los derechos para todos, pero aún no pueden aplicar estos argumentos a ejemplos concretos del ejercicio de esos derechos. El estudio señala que una de las explicaciones sobre este problema podría deberse a que los estudiantes “mantienen estereotipos respecto a los roles que corresponden a hombres y mujeres en la escuela y la sociedad…la escuela no estaría contribuyendo a crear un contexto propicio para la igualdad de oportunidades entre todas las personas” (Minedu, 2019: 18). La escuela no estaría cumpliendo con ser un espacio de bienestar estudiantil y formar integralmente, esta situación termina describiendo como se afecta el proceso formativo de la población.

El informe reporta otro hallazgo que sustenta la identificación del problema público de la política “los estudiantes de 6.º grado de primaria reconocen mecanismos democráticos para resolver conflictos interpersonales planteados de manera explícita en un contexto escolar. Sin embargo, aún tienen dificultades para comprender y aplicar mecanismos diversos para solucionar conflictos formulados en contextos no escolares y con mayor complejidad” (Minedu, 2019: 19).

El informe explica que los estudiantes que responden las preguntas “parcialmente adecuadas reflejen la aproximación de los estudiantes a mecanismos de resolución de conflictos, como el diálogo, que podrían estar desarrollándose de manera superficial sin el análisis y la reflexión necesarios para apropiarse de estos conceptos y reconocer sus potencialidades y limitaciones” (Minedu, 2019: 21). Podría ser una valla más para el desarrollo del diálogo intercultural y el reconocimiento del otro culturalmente diverso.

Además, el informe indaga que los estudiantes entienden el diálogo como una forma de emitir una opinión sin requerir el intercambio de argumentos y razones, pilares de la deliberación pública en una sociedad democrática (Minedu, 2019: 22). Estaríamos identificando otra valla para el desarrollo de las competencias interculturales.

El informe de la EM 2018 sobre ciudadanía señala que los estudiantes valoran positivamente la existencia de derechos para todos “sin embargo muestran dificultades para reconocer situaciones de discriminación cultural y para identificar formas democráticas de resolver problemas relacionados a ellas” (Minedu, 2019: 24). Las dificultades encontradas podrían relacionarse por el desconocimiento de las distintas caras de la discriminación (étnica, socioeconómica, cultural, etc.). El informe señala que esto podría deberse a una enseñanza memorística que no complejiza el concepto de discriminación (Minedu, 2019: 25). Otras de las dificultades identificadas en el informe “está relacionada con el hecho de que, frente a situaciones de violencia y discriminación, la escuela no esté brindando respuestas adecuadas que permitan hacer de ella un espacio de libertad, confianza y respeto” (Minedu, 2019: 27). Además, se señala que los estudiantes confunden convivencia armoniosa “con actitudes de pasividad, evasión o indiferencia frente a situaciones de discriminación, debido a la inacción de los adultos en el contexto escolar. Por esta razón, los estudiantes podrían estar optando también por mecanismos que promueven acciones de justicia directa, respondiendo a una agresión con más violencia, dejando de lado mecanismos como el diálogo o la denuncia ante la autoridad”. (Minedu, 2019: 27).

Las evidencias mostradas sustentan la necesidad de resolver el problema público, se requiere que el Sector establezca una orientación política a nivel de objetivos, lineamientos y servicios para reducir esta situación de los estudiantes a nivel primaria y secundaria. El desarrollo de las competencias interculturales se ve afectada si los estudiantes de todo el sistema educativo no reconocen situación de discriminación cultural porque impediría la convivencia intercultural y el reconocimiento del otro –culturalmente diverso- como igual.

**e) La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria con respecto al ejercicio de la ciudadanía.** El estudio ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú (IEP, 2016) realizó una encuesta para conocer percepciones y expectativas sobre formación ciudadana de estudiantes, docentes, y familias en las regiones de Arequipa, Ayacucho, Callao, Iquitos, Lima y Piura. Con respecto a los estudiantes fueron encuestados un total de 1,119 del nivel primaria y 1,356 del nivel secundaria.

Frente a la pregunta ¿Cuáles son los grupos de personas que sufren más discriminación en nuestro país? los estudiantes del sexto grado de primaria señalan a los pobres (69%), discapacidad (43%), homosexuales (39%) y afroperuanos (45%). Los estudiantes de cuarto de secundaria señalan a los pobres (59%), discapacidad (38%), homosexuales (46%) y afroperuanos (39%). A esto se suma las percepciones sobre los pueblos originarios las cuales son preocupantes. Alrededor de un 20% de estudiantes de 6to. de primaria y de padres y madres de familia piensa que los indígenas son pobres porque son menos inteligentes. La persistencia de esos estereotipos en los estudiantes y padres de familia de esas seis regiones, nos muestran que el nivel de desarrollo de sus competencias interculturales es muy bajo, lo cual, hace más difícil la convivencia democrática no solo en las aulas sino también en las familias, la comunidad y la sociedad en general.

Con respecto a la percepción sobre los peruanos en general, los entrevistados tienen una opinión bastante negativa. “La mayor parte de todos los grupos considerados piensa que los peruanos son exigentes con sus derechos; al mismo tiempo, consideran que son violentos en sus reclamos y que no son ni responsables con sus obligaciones ni honestos en sus acciones” (IEP, 2016: 9).

Con respecto a la confianza, uno de los requisitos necesarios para la construcción de vínculos interculturales, el 85% de los estudiantes de sexto de primaria confía nada en las personas que no conoce; en el caso de los estudiantes de cuarto de secundaria desconfían un total de 60%. La desconfianza es generalizada. “Los niveles de desconfianza, que ya son bastante altos de por sí, son aún mayores entre las niñas y las jóvenes, sus madres de familia y sus profesoras. Todo lo anterior influye en el tipo de vínculos que se establecen entre los peruanos, dificulta la construcción de una noción de comunidad y limita la existencia de relaciones de respeto, cooperación e identificación” (IEP, 2016: 10). Al no existir una noción de comunidad se hace difícil desarrollar las competencias interculturales en las trayectorias educativas de los peruanos en general.

**f) La escasa formación docente intercultural afecta a los estudiantes público objetivo de la política, en el desarrollo de las competencias interculturales.**

La respuesta del estado en el desarrollo de las competencias interculturales es fundamental. A lo largo de los años, la formación de docentes en general ha sido homogeneizadora con respecto a la cultura castellano hablante. No ha prestado atención a las características culturales y lingüísticas del país. Una de las evidencias la encontramos en la necesidad de contar con mayor número de docentes EIB para cubrir la demanda de las IIEE EIB. De los 76,560 docentes que brindan servicio a las instituciones educativas EIB, sólo el 11.28% tiene algún tipo de formación pedagógica en EIB, 4.25% de los docentes han recibido tres o más años de acompañamiento pedagógico en EIB, 26.77% forman parte de la brecha de formación inicial docente, y un 57.70% son docentes que no tienen ningún tipo de formación pedagógica en EIB (Registro Nacional de II.EE. EIB RVM 185-ED).

Esta situación es grave porque limita a los estudiantes de la educación básica ser atendidos de manera efectiva, violando sus derechos a tener una educación de calidad y con pertinencia cultural y en el caso de superior muchos de ellos terminan abandonando la formación porque no se han generado las condiciones para abrazar la diversidad cultural, ello conlleva a que en proceso educativo no se desarrolle las competencias interculturales de las y os estudiantes en las diferentes etapas y niveles educativos.

Con respecto a la formación en servicio, esta evidencia una limitada atención para el desarrollo de competencias interculturales con respecto a las IIEE monolingües. El cuadro siguiente muestra las competencias a desarrollar en el proceso de acompañamiento pedagógico para las IIEE de inicial y primaria y secundaria polidocentes completas y primaria multigrado rural priorizadas según la RVM 290-2019.- MINEDU, que establece, las “Disposiciones para el desarrollo de **Acompañamiento Pedagógico** en instituciones educativas de la Educación Básica Regular, para el periodo **2020**-**2022**".

|  |  |
| --- | --- |
| **DOMINIO** | **COMPETENCIAS** |
| **DOMINIO I** | * **Competencia 2**: Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. |
| **DOMINIO II** | * **Competencia 3**: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. * **Competencia 4**: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales. * **Competencia 5**: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales. |
| **DOMINIO III** | * Competencia 6: Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad. |

Sin embargo, para el acompañamiento a instituciones educativas EIB se priorizan otras competencias del MBDD:

|  |  |
| --- | --- |
| **DOMINIO** | **COMPETENCIAS** |
| **DOMINIO I** | **COMPETENCIA 1:** Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. |
| **DOMINIO III** | **COMPETENCIA 7:** Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados. |

Los programas formativos a nivel de diseño no prioriza el desarrollo de las competencias claves relacionadas con la diversidad cultural y la interculturalidad, esto se corrobora con un estudio realizado por Tapia (2019), en el cual el 51% de docentes involucrados en el acompañamiento pedagógico en IIEE EIB, muestran nivel insatisfactorio respecto al desempeño “promueve el diálogo de saberes, con pertinencia pedagógica y didáctica” , esto muestra lo difícil que es abordar en clase la interculturalidad. La noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. Las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos es indiscutible, pero también lo es reconocer los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre “pueblos indígenas” y “occidente”, como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con el otro (UNESCO, 2017)[[4]](#footnote-4).

# 7. Situación del problema público. Causas directas e indirectas.

## 7.1.- Causa Directa 1: Inadecuado tratamiento de la diversidad cultural en el sistema educativo

El actual sistema educativo, particularmente las instituciones educativas en general han reproducido las estructuras de desigualdades sociales, y de relaciones entre las personas marcadas por prejuicios y actitudes discriminatorias, afectando a toda la población en general y de manera directa a los pobres, a las personas con alguna discapacidad física y mental, homosexuales, mujeres, estudiantes de pueblos indígenas u originarios, afroperuanos, migrantes nacionales y extranjeros. Una de las conclusiones a la cual arriba el Banco Mundial (2018) respecto a los Afrodescendientes en Latinoamérica es que “las escuelas a menudo contribuyen a promover representaciones estigmatizadas de los mismos.

La diversidad cultural es vista o tratada como un problema y no como una fuente de aprendizaje y de desarrollo, que permite la cohesión y la convivencia armoniosa, eso conlleva no sólo a perder la identidad sino también limita el crecimiento como país. El inadecuado tratamiento de la misma implica sostener y naturalizar en cada ciudadano, al margen de su condición, situaciones de discriminación, acoso, agresión y en su última escala, la violencia que se ejercen con todos los grupos sociales. Según la ENARES del 2015 estima que el 73,8% de los adolescentes de 12 a 17 años fue víctima, alguna vez en su vida, de algún tipo de violencia por sus pares en la institución educativa donde estudiaba. La violencia física y psicológica en el hogar y la escuela tienen efectos perjudiciales para el desempeño educativo de los estudiantes en las dos cohortes de edad analizados (de 9 a 11 años y de 12 a 17 años). En particular, ser víctima de violencia psicológica aumenta la probabilidad de desaprobar un curso en 45 %, mientras que de violencia física en un 60 %.”[[5]](#footnote-5)

El inadecuado tratamiento de la diversidad cultural se debe a que en las escuelas no se promueve un adecuado clima escolar basado en el respeto y la convivencia democrática y en el caso de las instituciones de educación superior tampoco se promueve el clima institucional positivo, que asuma la interculturalidad como un principio y fin de la educación; que coadyuve a valorar y aprovechar sus potencialidades para el desarrollo personal, profesional y social.

## Asimismo existe un limitado tratamiento del diálogo intercultural en el desarrollo curricular de la educación básica, técnico productivo y superior, lo cual incrementa la marginación de los grupos étnico-culturales, esta situación se convierte en una barrera para la búsqueda del entendimiento, complementariedad y consenso entre los culturalmente diversos donde los conflictos se asuman como oportunidades de crecimiento y fortalecimiento de nuestro proyecto de sociedad democrática cada vez más justa, solidaria y equitativa.

El inadecuado tratamiento de la diversidad también obedece a un limitado desempeño de competencias interculturales en docentes y en otros mediadores, en todas las etapas, niveles y modalidades. En las interacciones pedagógicas que desarrolla el docente con los estudiantes o en las que promueve de sus estudiantes con sus pares no se abordan las diferentes formas de saber, de hacer, de pensar o de comunicarse y en los proceso formativos no se incorporan estrategias para ayudar a un mejor relacionamiento.

## Otro de los factores del inadecuado tratamiento de la diversidad es la limitada incorporación de saberes y conocimientos de la memoria colectiva de los pueblos, en los recursos educativos físicos y virtuales, pues no propicia un reconocimiento de la identidad étnico/cultural de los niños y niñas afroperuanos o se aborda de manera folclórica y superficial, invisibilizando la memoria histórica y reproduciendo estereotipos típicos.

## Causa indirecta 1.1. Inadecuado clima escolar para el desarrollo de competencias interculturales en la educación básica.

Un clima escolar[[6]](#footnote-6) que promueve el desarrollo de competencias interculturales comparte con toda la comunidad educativa las siguientes características: oportunidades y espacios para crear cultura, discutir valores fundamentales para reconocer y tratar la diversidad cultural (Sistema de creencias, tradiciones, valores, formas de hacer las cosas, normas, organización, etc.); una gestión y liderazgo que promueva y proteja la confianza, el aprendizaje en el trabajo, la flexibilidad, la asunción de riesgos, la innovación y la adaptación al cambio; y un firme apoyo por parte de padres y madres de familia.

Sin embargo en la educación básica se observa una serie de problemas que afecta el desarrollo de un clima escolar de respeto y convivencia democrática.

**Problemas en el desarrollo de un clima escolar positivo.**

Una clara mayoría de estudiantes perciben en un 70% en el caso de 6to. de primaria y casi un 50% de 4to. de secundaria el acoso escolar como un problema fundamental, seguido de la indisciplina de los estudiantes 65 y 64 ( Aragón et al., 2015). Por su parte la escuela refuerza símbolos de poder y autoridad ligados a una relación vertical y al ejercicio de la fuerza, la cual valida una estructura de cultura escolar que no contribuye al desarrollo de ciudadanía. Como señala Rojas (2011):

“Las relaciones que se entretejen en las instituciones educativas nos llevan a reflexionar sobre el poder. […] el poder cualquiera sea su tipo, implica siempre la posibilidad para algunos individuos (o grupos) de actuar sobre otros individuos (o grupos); y donde actuar sobre el otro es actuar en relación con el mismo. Así́, para esta investigación entendemos el poder como una relación entre actores donde está en juego “la posibilidad de acción” de estos. Entonces, no hay un actor que detenta el poder, sino más bien un escenario constante de negociación del mismo, donde el contacto es parte de la dinámica profesor-alumno.”

Entonces el poder es un objetivo que también aparece en las instituciones educativas, incluso como componente de los procesos pedagógicos:

“[…] A través de las diferentes estrategias de control, la institución escolar muestra y rearma simbólicamente el poder que tiene para castigar a los estudiantes. Además, sus diferentes instrumentos terminan por reforzar estereotipos de género que reproducen el discurso de masculinidad asociado a la fuerza. Por otro lado, es importante señalar que los estudiantes, al entender la violencia como estrategia natural en las relaciones sociales, la reproducen y se valen de ella para obtener autoridad entre sus grupos de pares. Esto termina siendo un camino fértil para la reproducción del hostigamiento hacia los otros alumnos considerados débiles o diferentes” (Rojas, 2011).

**Acoso y violencia**

De acuerdo con el reporte de SíSeve[[7]](#footnote-7) de 2018, la violencia ejercida entre escolares alcanza el 49.7% de los casos registrados, mientras que el 50.3% corresponde a la aplicada por personal de las instituciones educativa a los estudiantes. El mayor porcentaje de estos actos se relacionan a abusos físicos, psicológicos, sexuales y verbales, como se puede observar en el cuadro 11.

**CUADRO 11. SÍSeve 2018: CASOS REPORTADOS DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS POR TIPO**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tipo de violencia** | **Número** | **Porcentaje** |
| Físico | 4457 | 52% |
| Psicológica | 1787 | 21% |
| Sexual | 1321 | 15% |
| Verbal | 762 | 9% |
| Internet | 116 | 1% |
| Hurto | 34 | 0% |
| Armas | 62 | 1% |
| Total | 8539 | 100% |

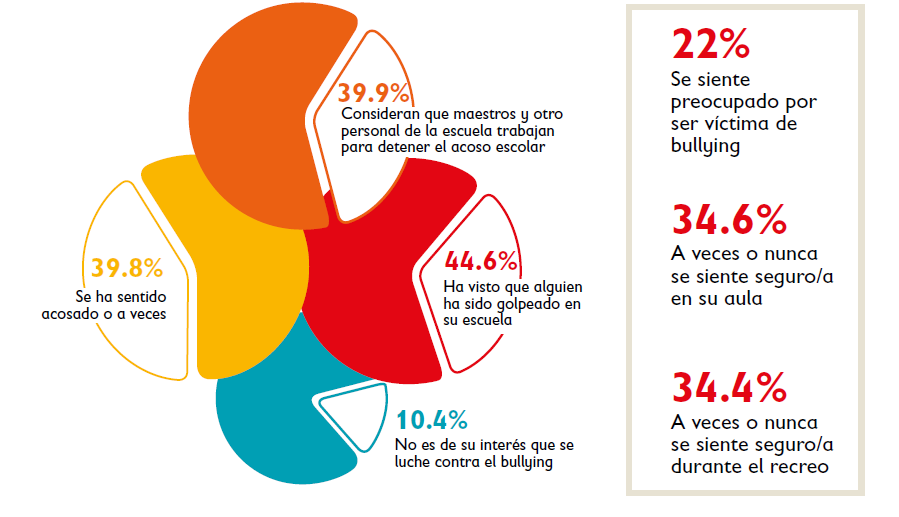
Fuente: SíSeve (2018). Elaboración propia

De este total de casos reportados por Síseve, el 51% corresponde al sufrido por estudiantes mujeres y el 49%, por estudiantes hombres. A nivel etario, casi la mitad de los casos (49%) se concentra en las edades entre 12 y 17 años, correspondiente al nivel secundario. El nivel primario, entre las edades de 6 a 11 años, reporta el 32% de los casos; y el nivel inicial llega al 10% del total.[[8]](#footnote-8) Lamentablemente, no se dispone de información categorizada por el origen o la expresión de la violencia sufrida.

**Acoso y violencia en la adolescencia**

El Informe de Young Voice Perú sobre una encuesta realizada a adolescentes de 11 a 17 años se muestra que “Solo el 39.9% considera que maestros y otro personal de la escuela donde estudian trabajan para detener el acoso escolar. Esta percepción en los estudiantes es preocupante cuando un porcentaje muy similar (39.8%) se ha sentido acosado durante el año escolar. (…) un 44.6% han visto que alguien ha sido golpeado en la escuela. (…) El 46.1% se siente preocupado por ser víctima de violencia, particularmente víctima de bullying (22%) o de experimentar violencia de parte de sus pares (24.1%); y poco más de la tercera parte de los adolescentes encuestados a veces o nunca se siente seguro/a en su aula (21.8% a veces, 12.8% nunca) o durante el recreo (21.9% a veces, 12.5% nunca).”[[9]](#footnote-9)

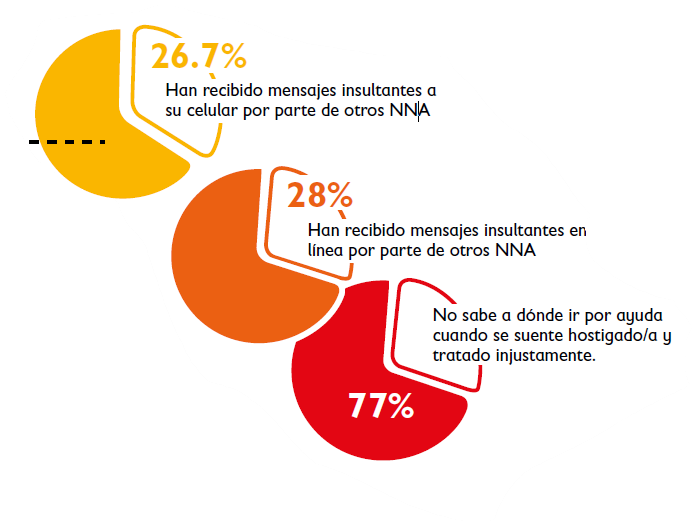
**Gráfico 12. Percepción de los adolescentes sobre seguridad, vulnerabilidad y violencia. Perú 2017**



Fuente: Informe Resultados de la encuesta Young Voice Perú 2017. Save The Children Suecia

Con respecto al CiberBullying entre los niños, niñas y adolescentes el informe señala que “El espacio físico no es el único donde los adolescentes pueden ser y son víctimas de acoso. Casi la mitad de los que cuentan con un teléfono celular (64.3% tienen celular) afirman haber recibido mensajes insultantes por este medio (26.7% de los encuestados). Dichos mensajes fueron realizados por otros niños, niñas o adolescentes en el presente año. Además, el 28% afirma haber recibido mensajes insultantes en línea.”[[10]](#footnote-10)

**Gráfico 13. Percepción de los adolescentes sobre seguridad, vulnerabilidad y violencia. Perú 2017**



Fuente: Informe Resultados de la encuesta Young Voice Perú 2017. Save The Children Suecia

Con respecto a la violencia sexual en el sistema educativo en regiones y localidades que muestran la gravedad “*En el estudio sobre factores de riesgos de la violencia sexual, realizado en el departamento de Huánuco (Claux, 2017), el 8% de los agresores son profesores. Los estudiantes mencionaron algunos riesgos en las escuelas como cuando no tienen buenas notas y el profesor ofrece clases privadas para la recuperación; los servicios higiénicos inseguros; falta de seguridad en el entorno de las escuelas; el abuso de confianza con los administrativos; y algunos profesores que constantemente están hablando en doble sentido, que están al acecho y que son medio “pervertidos*”. Las adolescentes también resaltaron el acoso al que están sometidas constantemente por sus compañeros varones.[[11]](#footnote-11)

Asimismo, “*En la UGEL de Condorcanqui, más de la mitad de los casos son de violencia sexual. Con estos datos marca una diferencia con respecto de las otras provincias del mismo departamento así como de otros lugares.”[[12]](#footnote-12) De manera específica “La diferencia de la violencia que se ejerce contra los niños y niñas de primaria (41%) no es mucho menor que la que se ejerce contra los estudiantes de secundaria (46%). La diferencia la dan tres casos de violencia física. Sin embargo, el número de víctimas de violencia sexual es mayor en primaria. En Condorcanqui tienen el mayor número de víctimas de abuso sexual. Esto coincide con la preocupación de la población por la violencia sexual que se ejerce contra sus hijas y también la preocupación por la prevalencia del VIH en algunas localidades de la provincia*.”[[13]](#footnote-13)

**Violencia en estudiantes de IIEE EIB**

De manera sucesiva la violencia que se ejerce y es ejercida por los niños, niñas y adolescentes es influenciada desde distintos niveles en la sociedad, como el género, la apariencia, los estereotipos, la edad, la pertenencia étnica o la cultura. Cuando profundizamos la estadística, vemos que, en todos los tipos de violencia, sea física, psicológica o sexual, los casos siguen incrementándose en las tres formas de atención de las IIEE EIB: fortalecimiento, revitalización, y urbana; tanto en inicial como primaria y secundaria. Por un lado, se puede inferir que las victimas empiezan a denunciar y a sincerar las cifras de los casos de violencia.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CUADRO 13: NÚMERO DE CASOS DE VIOLENCIA EN IIEE EIB DE INICIAL ESCOLARIZADA** | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **FORMAS DE ATENCIÓN** | **TIPO DE VIOLENCIA** | **AÑO** | | | | | | | |
| **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019\*** | **Total general** |
| **EIB de fortalecimiento** | Física | 1 | 7 | 5 | 3 | 3 | 9 | 5 | 33 |
|  | Psicológica |  | 5 | 6 | 5 | 2 | 7 | 2 | 27 |
|  | Sexual |  | 1 |  | 1 |  |  | 1 | 3 |
| **Total EIB de fortalecimiento** |  | **1** | **13** | **11** | **9** | **5** | **16** | **8** | **63** |
| **EIB de revitalización** | Física |  | 7 | 12 | 4 | 3 | 45 | 11 | 82 |
|  | Psicológica | 2 | 5 | 4 | 2 | 3 | 20 | 11 | 47 |
|  | Sexual |  |  | 3 | 1 |  | 2 | 3 | 9 |
| **Total EIB de revitalización** |  | **2** | **12** | **19** | **7** | **6** | **67** | **25** | **138** |
| **EIB en ámbitos urbanos** | Física | 2 | 4 | 6 | 8 | 7 | 11 | 28 | 66 |
|  | Psicológica | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 19 | 16 | 42 |
|  | Sexual |  |  |  | 3 | 1 | 2 | 1 | 7 |
| **Total EIB en ámbitos urbanos** |  | **3** | **5** | **7** | **13** | **10** | **32** | **45** | **115** |
| **TOTAL GENERAL** |  | **6** | **30** | **37** | **29** | **21** | **115** | **78** | **316** |
| Fuente: SISEVE, Minedu. | | | | | | | | | |
| \*/ La información está actualizada a octubre de 2019 | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **CUADRO 14: NÚMERO DE CASOS DE VIOLENCIA EN IIEE EIB DE PRIMARIA** | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **FORMAS DE ATENCIÓN** | **TIPO DE VIOLENCIA** | **AÑO** | | | | | | | |
| **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019\*** | **Total general** |
| **EIB de fortalecimiento** | Física | 5 | 10 | 44 | 34 | 32 | 45 | 39 | 209 |
|  | Psicológica | 2 | 7 | 29 | 13 | 20 | 14 | 14 | 99 |
|  | Sexual |  |  | 20 | 16 | 11 | 29 | 54 | 130 |
| **Total EIB de fortalecimiento** |  | **7** | **17** | **93** | **63** | **63** | **88** | **107** | **438** |
| **EIB de revitalización** | Física | 1 | 10 | 57 | 28 | 29 | 63 | 71 | 259 |
|  | Psicológica | 13 | 19 | 34 | 17 | 19 | 31 | 36 | 169 |
|  | Sexual |  | 5 | 15 | 21 | 17 | 20 | 42 | 120 |
| **Total EIB de revitalización** |  | **14** | **34** | **106** | **66** | **65** | **114** | **149** | **548** |
| **EIB en ámbitos urbanos** | Física |  | 16 | 53 | 50 | 42 | 98 | 87 | 346 |
|  | Psicológica |  | 3 | 14 | 19 | 10 | 26 | 64 | 136 |
|  | Sexual |  | 4 | 8 | 17 | 13 | 29 | 17 | 88 |
| **Total EIB en ámbitos urbanos** |  |  | **23** | **75** | **86** | **65** | **153** | **168** | **570** |
| **TOTAL GENERAL** |  | **21** | **74** | **274** | **215** | **193** | **355** | **424** | **1,556** |
| Fuente: SISEVE, Minedu. | | | | | | | | | |
| \*/ La información está actualizada a octubre de 2019 | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **CUADRO 15: NÚMERO DE CASOS DE VIOLENCIA EN IIEE EIB DE SECUNDARIA** | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **FORMAS DE ATENCIÓN** | **TIPO DE VIOLENCIA** | **AÑO** | | | | | | | |
| **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019\*** | **Total general** |
| **EIB de fortalecimiento** | Física | 2 | 4 | 27 | 33 | 42 | 48 | 58 | 214 |
|  | Psicológica | 5 | 5 | 32 | 32 | 13 | 33 | 43 | 163 |
|  | Sexual | 3 | 1 | 26 | 27 | 18 | 84 | 91 | 250 |
| **Total EIB de fortalecimiento** |  | **10** | **10** | **85** | **92** | **73** | **165** | **192** | **627** |
| **EIB de revitalización** | Física |  | 10 | 68 | 65 | 61 | 93 | 68 | 365 |
|  | Psicológica | 8 | 6 | 64 | 72 | 41 | 70 | 53 | 314 |
|  | Sexual | 2 | 4 | 23 | 38 | 39 | 72 | 71 | 249 |
| **Total EIB de revitalización** |  | **10** | **20** | **155** | **175** | **141** | **235** | **192** | **928** |
| **EIB en ámbitos urbanos** | Física | 2 | 18 | 108 | 77 | 72 | 107 | 106 | 490 |
|  | Psicológica | 2 | 9 | 66 | 60 | 53 | 71 | 105 | 366 |
|  | Sexual | 1 | 15 | 12 | 27 | 26 | 42 | 66 | 189 |
| **Total EIB en ámbitos urbanos** |  | **5** | **42** | **186** | **164** | **151** | **220** | **277** | **1045** |
| **TOTAL GENERAL** |  | **25** | **72** | **426** | **431** | **365** | **620** | **661** | **2,600** |
| Fuente: SISEVE, Minedu. | | | | | | | | | |
| \*/ La información está actualizada a octubre de 2019 | | | | | | | | | |

#### **Existencia de estereotipos y discriminación sobre las capacidades de la población afroperuana.**

En el proceso educativo se reproducen una serie de prejuicios y estereotipos sobre la cultura afroperuana, colocando a las y los estudiantes afroperuanos en constantes desafíos para auto reconocerse, auto valorarse y reafirmarse en su identidad cultural propia. Probablemente, la desventaja de la población afroperuana, respecto a los promedios nacionales, se deba a situaciones de violencia y discriminación racial, como se menciona en el EEPA (2015, pág. 57) al analizar las razones de inasistencia a la escuela. Así, según CEDET, Plan Internacional y UNICEF (2013), estas se expresan por medio de insultos o apodos ofensivos propalados entre estudiantes, de docentes a estudiantes y entre docentes.

La mayoría de estos términos aluden a las características físicas, específicamente con el color de la piel y, en ciertos casos, referidas a supuestas escasas habilidades intelectuales. Este tipo de afirmaciones, pueden influenciar en los estereotipos donde confinan a las y los afroperuanos a labores físicas y operativas. El 28.9% de niñas y niños afroperuanos ha sufrido violencia psicológica, 19,5 puntos que el promedio nacional (9.5%), el 22.1% de adolescentes han experimentado alguna forma de discriminación en las escuelas,6 puntos porcentuales más que sus pares que no son afroperuanos (16%), destacándose como motivo principal su raza o color de piel (50%). Según Carrillo, M. & Carrillo, G. (2011), también se denomina ofensivamente a los afroperuanos/as como negro, negrito, negra, negrita, además de animalizarlos, con las categorías de mono, monas, gorilas, gallinazos.

El 60%[[14]](#footnote-14) percibe que la población afroperuana es discriminada o muy discriminada, siendo las principales causas su color de piel, sus rasgos faciales o físicos y porque son asociados a la delincuencia. Los principales motivos que percibe la propia población afrodescendiente para ser discriminada son, de forma independiente: color de piel (65%), las costumbres (17%), rasgos faciales o físicos (15%) y la forma de hablar (15%). En esa misma línea, el Ministerio de Cultura indica que cerca del 43% de la población afroperuana ha presenciado el maltrato o discriminación hacia otra persona afroperuana, principalmente debido a su raza (Galarreta, 2019).

La encuesta de la fundación Van Leer y GRADE del año 2011, arroja que el 22.1% de las y los adolescentes afroperuanos reportó haber experimentado alguna forma de discriminación en la escuela en comparación con el 16% de sus pares no afroperuanos. De los tres motivos por los cuales las y los estudiantes afroperuanos se sienten discriminados, dos hacen referencia a su “origen étnico” o “color de piel”, o la de sus familiares. (CEDET, 2013)

De este modo, el racismo y la discriminación en el Perú operan fundamentalmente de dos maneras. Violencia simbólica, en el que los insultos, la mofa y la burla se normalizan y se establecen como formas de interrelación aceptadas. El otro, es el racismo estructural, que limita el ejercicio de los derechos fundamentales. Ambos niveles de discriminación pueden darse simultáneamente, junto a otras formas de discriminación (género, edad, discapacidad, etc.) (CEDET, 2013:68)

En el año 2016 el Perú participó por primera vez en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS), [[15]](#footnote-15) el cual busca identificar las oportunidades de aprendizaje requeridas para formar ciudadanos, encontrando entre otros resultados que un 35% de estudiantes afirman que, en los últimos tres meses, al menos una vez los han llamado por un apodo ofensivo o fueron blanco de burlas en la escuela.

## Causa Indirecta 1.2: Inadecuado clima institucional para el desarrollo de competencias interculturales en la educación técnico productivo y superior.

Un clima institucional que desarrolla competencias interculturales evidencia características como: calidad, pertinencia y equidad de la oferta académica, compromiso con la humanidad en general y el medio ambiente, presencia en las comunidades, aportan al reconocimiento y promoción de la diversidad cultural y al desarrollo de formas de organización social caracterizadas por relaciones interculturales más equitativas y valorizadoras de la diversidad que las generalmente prevalecientes en las sociedades contemporáneas, logran integrar en su proyecto institucional y currículo las necesidades y demandas de los grupos de población a los cuales brindan sus servicios educativos, con sus visiones de mundo, sus lenguas, sus propios estilos y proyectos de vida, sus saberes y sus modos de aprendizaje y producción de conocimiento.

**La “inferiorización” de las culturas tradicionales e identidades**

La “inferiorización” de las culturas tradicionales por ser distintas a la cultura hegemónica, se aprende y se reproduce desde el sistema educativo, en el que la Universidad es el último escalón. Los alumnos rurales, han aprendido desde el colegio que no deben ser lo que son, que para ser aceptados en el medio educativo y urbano tienen que dejar de ser lo que son. Entonces, esto implica no hablar mucho, para evitar críticas e incluso burlas; los estudiantes deben cuidarse en todo momento, para evitar “hablar mal” o “motosear”, o tener algún comportamiento que pueda ser visto como inadecuado. En este contexto, los estudiantes usan estrategias para evitar la burla y el cuestionamiento, una de ellas es hablar poco, lo cual es percibido por la comunidad universitaria como expresión de timidez. Es una invención –como ya se ha dicho– de ese otro (Zavala y Córdova 2010) que tiene un papel subordinado que debe cumplir. El problema es que estas estructuras subyacentes no se ven a simple vista, son invisibles y pasan desapercibidas, se han naturalizado y forman parte del paisaje “natural”.” (Najarro, 2012)

**Tensiones para el diálogo/encuentro de conocimientos en la Universidad.**

La participación de los estudiantes en un auténtico diálogo intercultural, como parte del desarrollo de competencias interculturales implica que las personas acuerden escuchar y entender múltiples perspectivas, inclusive cuestionando certezas bien consolidadas, es un intercambio abierto y respetuoso de visiones, de co-construcción de hacer interacciones conjuntas. Sin embargo, como menciona Villacorta (2014) “La Universidad obliga a transitar hacia una única forma académica de aprender, así como a desarrollar nuevas habilidades que no corresponden a las culturalmente construidas en el mundo rural, con el que los estudiantes mantienen estrecha relación (Zavala y Córdova 2009).”[[16]](#footnote-16) El tratamiento homogéneo de los conocimientos, “(…) plantea muchas dificultades a los estudiantes, no solo al no ser consideradas como diferencias que deberían ser integradas pedagógicamente, sino que, al ser señaladas como problemas de rendimiento debido a los déficits escolares con que llegan, los estudiantes terminan siendo señalados como los únicos responsables” obstaculizando no solo el avance hacia un proyecto intercultural sino y sobre todo, no permitiendo un proceso formativo con sentido, significado y pertinencia.

El efecto se da en el proceso formativo, afectando el desempeño “De esta manera, los estudiantes encuentran un reducido margen de acción para enfrentar las consecuentes malas calificaciones, sin llegar a comprender lo que sucede, lo que los lleva a dudar sobre sus propias capacidades, les genera frustración y/o les confirma que efectivamente no todos pueden. No reconocer las diferencias culturales no solo impide la valoración de las mismas, sino que desfavorece la integración de sus estudiantes, y contribuye al mantenimiento, generalización y a la reproducción de bajos niveles de rendimiento académico.” (Villacorta, 2014)

Con respecto a las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas, León y Sugimaru (2017), los autores refieren que existe una alta valoración de la continuidad en los estudios superiores entre los estudiantes, sean a nivel técnico o universitario. A nivel nacional el porcentaje es de 76.6% y en las regiones amazónicas llega al 75.5%. Los estudiantes consultados afirman también estar interesados en continuar estudios técnicos (23%), seguir la formación militar o policial (13%) o seguir estudios universitarios (40%). Esto se debería a factores como la mirada que se comparte sobre los estudios superiores como medios para el ascenso económico y social.

## Causa Indirecta 1.3 Limitado tratamiento del diálogo intercultural en el desarrollo curricular de la educación básica, técnico productivo y superior.

En el contexto de una sociedad como la peruana, marcada por brechas históricas y estructurales de desigualdad que generan la marginación y exclusión de distintos grupos étnico-culturales, el diálogo intercultural resulta esencial tanto para la búsqueda del entendimiento, complementariedad y consenso entre los culturalmente diversos como para convertir los conflictos en oportunidades de crecimiento y fortalecimiento de nuestro proyecto de sociedad democrática cada vez más justa, solidaria y equitativa. De esta forma, el diálogo intercultural se convierte en estrategia fundamental para el desarrollo de las competencias interculturales de la población, pero también en un fin en sí mismo por su trascendencia en el momento histórico presente.

Las evidencias mostradas a continuación evidencian el limitado desarrollo del diálogo intercultural en el desarrollo curricular.

La caracterización socio cultural de contexto es importante para centrar el proceso de aprendizaje, donde el diálogo intercultural es un elemento necesario para entender al otro, para escuchar al otro culturalmente diverso. En el marco de la implementación del Currículo Nacional se puso a disposición la cartilla de planificación curricular para la educación primaria (Minedu 2017a). Esta cartilla orienta el proceso de aprendizaje de los docentes a nivel nacional. De acuerdo con la cartilla, se priorizan tres procesos de planificación:



Fuente: Minedu 2017. Cartilla de planificación curricular

El ciclo de planificación pone énfasis en el propósito de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje y el desarrollo de esos aprendizajes. Este diseño de planificación no considera el proceso previo: caracterización socio cultural del contexto donde viven los estudiantes, donde estos se constituyen como individuos. El diseño no considera el enfoque intercultural y por tanto no visibiliza la complejidad de enseñar a estudiantes culturalmente diversos (migrantes, afroperuanos, etc.),

De otro lado, la Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE) del Ministerio de Educación, con el propósito de recoger “información clara y confiable sobre lo que pasa en la institución educativa y en el aula específicamente. Es decir… la evidencia que dé cuenta sobre lo que sucede una vez que los insumos y servicios llegan al aula y antes de que los aprendizajes se concreticen” (2020b: 2)*,*  ha planteado el Monitoreo de Practicas Escolares (MPE), para lo cual estableció rubricas para los catorce (14) indicadores del MPE organizados en tres dimensiones: Enseñanza y Aprendizaje, Clima de la institución educativa y, Liderazgo y Gestión Escolar. El principal rubro relacionado a la enseñanza y aprendizaje consta de ocho (8) indicadores:

1. Estructura y organización de la sesión
2. Maximización del tiempo en la sesión
3. Pensamiento crítico y razonamiento.
4. Involucramiento de los estudiantes en la sesión de clase.
5. Monitoreo y retroalimentación durante la sesión de clase.
6. Retroalimentación del trabajo escrito de los estudiantes.
7. Relaciones al interior del aula.
8. Manejo de comportamiento en el aula.

Como se puede apreciar no existe ni un indicador o criterio específico para monitorear el tratamiento del diálogo intercultural en el desarrollo curricular en el aula, no por ser menos importante sino por la poca practica que existe sobre el asunto tanto a nivel del aula, como en los decisores y gestores educativos.

Analizando investigaciones, GRADE elaboró un estudio sobre la implementación del currículo nacional en 9 IIEE públicas de primaria en los ámbitos urbanos (2018).Dos hallazgos importantes refuerzan la causa indirecta relacionada con el limitado tratamiento del diálogo intercultural en la educación básica regular. Uno es que los docentes “están equiparando los enfoques transversales con los temas transversales. Se debe trabajar con ellos para que comprendan por qué un enfoque es cualitativamente diferente a un tema, y que a partir de ello puedan entender que los enfoques deben ser trabajados no solo en el aula sino en toda la institución educativa, involucran a todos los actores de la comunidad educativa (y no solo a los estudiantes), y necesariamente deben traducirse en formas específicas de pensar y de actuar sobre determinados temas” (Guerrero, 2018: 84). Es importante, por tanto, priorizar el enfoque intercultural en el desarrollo curricular para que los aprendizajes no se reduzca solo en el aula sino comprometa a toda la comunidad educativa y se generen espacios para el diálogo intercultural, algo que actualmente es limitado.

El otro hallazgo está relacionado con la contextualización del currículo. Se señala que no existe una claridad de cómo desarrollar la contextualización “no existe una idea compartida entre los diferentes equipos del ministerio (el de Acompañamiento y el de Asistencia) sobre cómo debe ser tratado este aspecto. El currículo hace referencia a dos niveles de concreción del currículo: el regional y el de la institución educativa (en la sección “Orientaciones para la diversificación”) (Guerrero, 2018: 85). La contextualización del currículo es un elemento importante para que se trabajen aspectos socio culturales pertinentes para promover aprendizajes inclusivos, donde el diálogo intercultural debería de ser priorizado.

Con respecto a la educación técnico productivo, existe actualmente una débil y escaza implementación del enfoque intercultural en los planes de estudio, programación curricular, actividades de aprendizaje y otras relacionadas a la gestión pedagógica e institucional. Si bien existe un marco normativo amplio en la práctica aún existen limitaciones para la adecuada implementación de este enfoque. Revisando los contenidos del Catálogo Nacional de Oferta Formativa[[17]](#footnote-17) (CNOF), no se visualiza el tratamiento de la diversidad cultural y del dialogo intercultural, además están alineados a las demandas actuales y futuras del mercado laboral, con una formación de competencias estandarizadas.

No obstante, en la autonomía facultada a las instancias educativas, de acuerdo con el marco normativo vigente, estas pueden proponer nuevos programas de estudio, siempre y cuando estén vinculados con las familias productivas del CNOF.

Los planes de estudio, programación curricular y actividades de aprendizaje son responsabilidad de los Institutos de Educación Superior y las Escuelas de Educación Superior Tecnológico[[18]](#footnote-18), ya que debe considerarse además de la complejidad de las competencias, el grupo a quien va dirigido, el contexto local y nacional, el modelo educativo, entre otros.

Los IES deben contemplar en los Planes de estudios de sus Programas de Estudio, los siguientes componentes curriculares:

* Competencias técnicas o específicas: son los conocimientos, habilidades y actitudes específicas, necesarias para que los estudiantes se adapten e inserten a un espacio laboral determinado para desempeñarse en una función técnica.
* Competencias para la empleabilidad: son conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en el trabajo a lo largo de la vida en diferentes contextos, están vinculadas a características personales y sociales. Se relacionan con competencias vinculadas a la comunicación efectiva, trabajo en equipo, liderazgo, solución de problemas, autonomía, toma de decisiones, proactividad, pensamiento crítico, ética, compromiso, con la organización, responsabilidad social, pensamiento estratégico, tecnologías de la información, metodologías de investigación, gestión.

Adicionalmente a lo mencionado, las instituciones públicas deben de responder a los fines y políticas educativas y enfoques transversales tales como: enfoque de derechos, enfoque intercultural, enfoque ambiental, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque de igualdad de género, entre otros.

**Diseño y diversificación curricular: pertinencia e impacto**

Un aspecto positivo de la propuesta EIB, se refleja en los resultados de la Evaluación del Programa Acompañamiento Pedagógico (Mora y Tapia, 2019) implementadas en instituciones educativas bilingües desde una perspectiva de pertinencia educativa y cultural destaca:

Desde los actores se identifican algunos aspectos en los que los docentes habrían mostrado progresos y que serían atribuibles al Acompañamiento Pedagógico EIB, entre ellos se identificaron: Planificación curricular; Reflexión de la práctica; Mejor manejo de estrategias didácticas; Mayor responsabilidad sobre su trabajo docente; y Fortalecimiento del enfoque EIB

Respecto a los niños y niñas de las IIEE, los logros cualitativos identificados por los actores, principalmente estuvieron asociados a las competencias de comunicación: Mejor lectura en general; Avances en la lectura y escritura de su lengua originaria; Aprendizaje del castellano como segunda lengua; Mejora en la expresión oral, menor timidez para hablar en su lengua y en el castellano; frente a un público y en la interrelación con el resto de sus compañeros de aula.

En relación a la aceptación de la propuesta pedagógica EIB, existe avances en la valoración de la propuesta por parte de los actores educativos, aunque insuficientes. Si bien en el modelo EIB los estudiantes desarrollan capacidades analizando su entorno y su cultura, apropiándose de costumbres, fortaleciendo su identidad, entre otros, sin embargo, tanto los actores escolares como los comunales señalan la necesidad de recuperar o conservar sus saberes, sus costumbres y su lengua como parte integral del proceso educativo (Mora y Tapia, 2019). Es decir, no solo la Institución Educativa reconoce la potencialidad y la pertinencia en el tratamiento de los saberes culturales para la formación de los estudiantes, sino en aquellas IIEE donde se implementa el modelo EIB, los padres de familia y la comunidad lo demandan.

**Inadecuado tratamiento pedagógico de los saberes de la cultura afroperuana.**

Uno de los problemas recurrentes que enfrenta la población afroperuana como colectivo, es la invisibilización de sus aportes culturales y una degradación (desvaloración) de sus manifestaciones culturales. Esto se debe, principalmente, a lo que diversos autores y organismos supranacionales de justicia, como la CIDH, llaman “discriminación estructural”[[19]](#footnote-19). Por tanto, la niñez y adolescencia afroperuana forman parte de los grupos con mayores vacíos y limitaciones en cuanto al ejercicio pleno de sus derechos y de su ciudadanía. La discriminación y el racismo, rezago del colonialismo, ha originado percepciones erradas sobre su etnicidad, sin reconocer que jugó un rol muy importante en la construcción de nuestra identidad nacional. Los saberes de la población afroperuana utilizados en las dinámicas de aprendizaje hacen referencia en su mayoría a la condición de esclavizados a la que fueron sometidos sus antepasados, o son reducidos a la gastronomía, música, danza y deportes; los cuales han sido cargados de prejuicios y, en escasas oportunidades, asumido como orgullo de la identidad afroperuana.

## Causa Indirecta 1.4.- Limitado desempeño de competencias interculturales en docentes y en otros mediadores, en todas las etapas, niveles y modalidades.

El limitado desempeño de las competencias interculturales en los docentes lo podemos observar en el diseño de las diversas estrategias y acciones que ejecuta el Minedu.

Es importante precisar que desde hace algunos años se identificó la percepción de los docentes con respecto a la cultura y los aprendizajes. El 2002 el Ministerio de Educación y Unesco aplicaron una encuesta nacional a 1989 docentes. Uno de los hallazgos, explicados por Cépeda (2009: 41), señalan que “En cuanto al rol docente, ante las alternativas: A) “El docente, es mas que nada, un transmisor de cultura y conocimiento” B) “El docente es, sobre todo, un facilitador del aprendizaje de los alumnos”, el 83.7 % de maestros encuestados se identificó con la opción B”. Los docentes priorizan ser un facilitador de aprendizajes que un transmisor de cultura. Se observa que la cultura podría ser obviada para el desarrollo de los aprendizajes. Por tanto la necesidad del desarrollo de competencias interculturales se hace necesaria para revertir esta situación.

El acompañamiento pedagógico (AP) es una “estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes -de manera individual y colectiva- la mejora de su práctica pedagógica… e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (2017b: 7) por tanto se hace necesario entender si esta estrategia considera –como enfoque- elementos de las competencias interculturales o algunos aspectos sobre el tratamiento de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes.

Uno de los aspectos importantes del AP es la observación del desempeño docente en el aula. Al respecto se elaboraron las rúbricas de observación de aula; instrumentos que permiten detectar el nivel de los docentes acompañados. Seis fueron los desempeños priorizados en el instrumento de observación en aula:

|  |  |
| --- | --- |
| **Desempeños priorizados** | **Contenidos** |
| 1. Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. | Logra la participación activa y el interés de los estudiantes por las actividades propuestas, ayudándolos a ser conscientes del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende. |
| 2. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje. | Usa de manera efectiva el tiempo, logrando que, durante toda o casi toda la sesión los estudiantes estén ocupados en actividades de aprendizaje. |
| 3. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. | Propone actividades de aprendizaje y establece interacciones pedagógicas que estimulan la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales o el desarrollo de estrategias. |
| 4. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. | Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizajes identificadas. |
| 5. Propicia un ambiente de respeto y proximidad. | Se comunica de manera respetuosa con los estudiantes y les transmite calidez o cordialidad dentro del aula. Además, está atento y es sensible a sus necesidades afectivas o físicas, identificándolas y respondiendo a ellas con comprensión y empatía. |
| 6. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes. | Las expectativas de comportamiento o normas de convivencia son claras para los estudiantes. El docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos positivos que favorecen el buen comportamiento y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos. |

Fuente: Ministerio de Educación (2017b). Manual de Uso de Rúbricas de Observación de Aula. Lima: Minedu. 30pp.

Analizando las rúbricas no podemos identificar el tratamiento de la diversidad cultural; tampoco como enfoque transversal que permita identificar la necesidad de identificar al otro culturalmente diverso o el planteamiento de la interculturalidad para todos. Sin embargo, podemos identificar la existencia de algunos componentes de las competencias interculturales explicados en los conceptos claves y en la situación del problema público: convivencia democrática, participación, relaciones equitativas, empatía, lucha contra la discriminación y racismo, entre otros. De ahí el sustento por el cual señalamos el limitado desempeño de competencias interculturales.

La observación de aula permite orientar al docente en el análisis y la comprensión de su práctica pedagógica y del aprendizaje de sus estudiantes. Sinembargo la variable referida a la diversidad cultural, competencia clave de las competencias interculturales no se hace visible, impidiendo considerar su importancia.

En estos contextos, el diálogo entre los diversos grupos es una condición sine qua non del proceso educativo. El profesorado debe conocer cómo gestionar adecuadamente este proceso con el fin de facilitar el intercambio de valores, pautas de comportamiento, las percepciones (a veces tan diferentes) con respecto a un mismo elemento de la realidad. Los docentes deben potenciar la participación afectiva y efectiva en las relaciones y diálogo en contextos de diversidad cultural para conseguir que los estudiantes interioricen de manera natural el respeto por la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la justicia, la empatía, etc. (Avoro, 2015)

**Expectativas de los docentes sobre el nivel educativo que alcanzarán sus alumnos**

En lo relacionado a las expectativas de los docentes sobre el cumplimiento de la escolaridad máxima que alcanzarían sus alumnos, al menos a nivel de educación básica regular, las percepciones son influenciadas por el origen o pertenencia étnica de los estudiantes. Al respecto, Treviño (2003) señala:

“En promedio, los docentes tienen menores expectativas de escolaridad futura de sus alumnos en aulas donde más de la mitad del estudiantado es indígena. Como puede observarse en el cuadro, los docentes en salones donde entre el 50 y 75% de los estudiantes es indígena, esperan que sus alumnos alcancen un nivel máximo de estudios de primaria completa o secundaria incompleta (un promedio de 2.86). Sin embargo, los profesores tienen mayores expectativas en aulas donde más de tres cuartas partes del alumnado son indígena. Es importante destacar que, en promedio, los docentes de esta submuestra esperan que los alumnos alcancen la educación secundaria sin terminarla.”

Esta diferencia dependiente del porcentaje sobre las expectativas que varía a partir del número de estudiantes implicaría que, al tener un número no mayoritario de estudiantes indígenas, la propia interrelación con los estudiantes no indígenas coloca en relieve las diferencias estructurales entre unos y otros. Esto explicaría que cuando el número de estudiantes indígenas es mayor que las tres cuartas partes, las expectativas cambian debido a que dichas diferencias no serían tan notables.

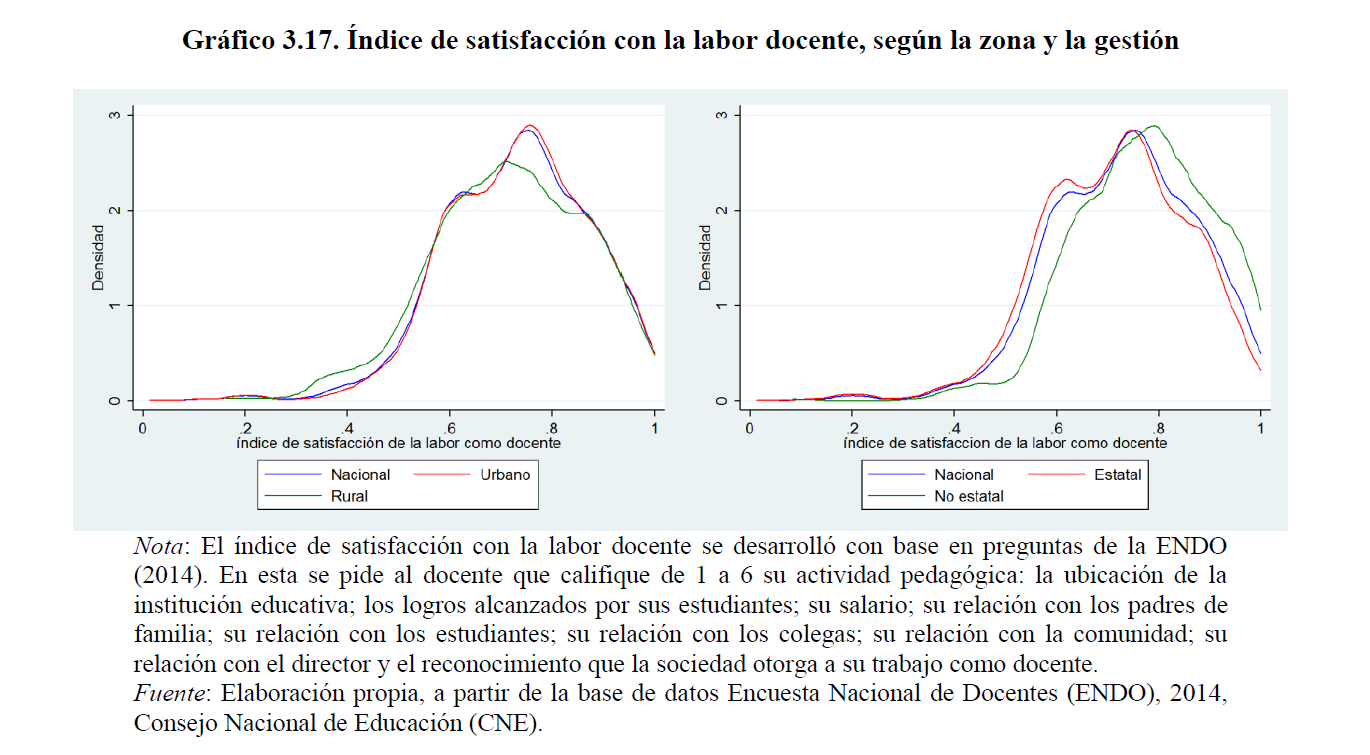
**CUADRO 16. Expectativas de los docentes sobre la escolaridad máxima que alcanzarán sus alumnos por porcentaje de estudiantes indígenas en el salón**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón** | **Promedio** | **Desviación Estándar** |
| 0-25% | 3.73 | 1.123 |
| 25.1-50% | 3.32 | 1.4 |
| 50.1-75% | 2.86 | 1.276 |
| 75.1-100% | 3.33 | 1.223 |
| Total | 3.48 | 1.234 |

Fuente: Treviño, 2003

Se aprecia que los docentes de áreas urbanas se ubican en los valores más altos de satisfacción, a diferencia de aquellos de las zonas rurales, que se encuentran en los valores menos elevados. Al analizar la satisfacción con la labor docente según el tipo de gestión de la escuela, se observa un mismo patrón a favor de las privadas. OCDE (2017)

**GRÁFICO 14. ÍNDICE DE SATISFACCIÓN CON LA LABOR DOCENTE, SEGÚN LA ZONA Y LA GESTIÓN**



**Docentes afroperuanos.**

El Censo Nacional 2017, arroja que en el país se cuenta con 11 935 docentes auto identificados como afroperuanos, de los cuales el 5% se desempeña como profesor de universidades, 3306 en secundaria, 3281 en primaria y 1564 en el nivel inicial.

**Cultura y formación docente.**

Considerando la información anterior, sobre el estado de discriminación, desigualdad y violencia, una de las demandas formativas en escenarios diversos, es “el respeto intercultural”, como un valor que se desea fortalecer en ámbitos sociales donde subsiste la desigualdad dirigido a poblaciones originarias, así “los comuneros andinos y amazónicos han planteado tres desafíos al sistema que implican el diálogo entre dos culturas educativas: la de la comunidad y la de la escuela. Estos son: 1) la recuperación del respeto, 2) la enseñanza de los oficios campesinos e indígenas, y 3) la enseñanza de la lectoescritura. La formación de formadores tiene como uno de sus retos hacer realidad esta demanda. (Rengifo, 2015).”[[20]](#footnote-20) (Santisteban y Trapnell, 2018). De otro lado, “Los datos muestran que los profesores con menos años de capacitación trabajan en aulas con mayores porcentajes de estudiantes indígenas. Se observa que los salones con mayor proporción de alumnos indígenas están a cargo de docentes con menos experiencia. El panorama en escuelas con niños indígenas es algo distinto de lo que se muestra en el cuadro, pues aquí es evidente que docentes con menos años de capacitación enseñan en los salones donde más del 75% de los estudiantes son indígenas.” (Treviño, 2003)

Articulando el análisis de Cavero (2018) con el estudio de Treviño (2003) encontramos relación con la distribución etaria y de acuerdo a lengua predominante en la IE, “[…] se encuentra que el perfil joven del docente EIB se acentúa en el contexto amazónico. En las IIEE EIB donde predomina una lengua amazónica el 23% de los docentes tienen entre 18 a 29 a años de edad, frente a 6.5% en el contexto andino. Dado el rango etario, es altamente probable que varios de los docentes no cuenten con formación inicial docente culminada” profundizando más aún la brecha de oportunidades de calidad por experiencia docente según la zona en la que se desempeña.

## Causa Indirecta 1.5.- Recursos educativos físicos y virtuales con limitada incorporación de saberes y conocimientos de la memoria colectiva de los pueblos.

Benavides, Sarmiento, Valdivia y Moreno (2013) señalan que la escuela no propicia un reconocimiento de la identidad étnico/cultural de los niños y niñas afroperuanos en los materiales educativos, y su relación con las actividades pedagógicas. La temática afroperuana se encuentra poco abordada y se desarrolla de manera folclorizante y superficial, invisibilizando la memoria histórica y reproduciendo estereotipos típicos sobre la población afroperuana dentro del quehacer educativo.

En esta misma línea, en el estudio “¡Aquí estamos! Niños, niñas y adolescentes afroperuanos” de CEDET, PLAN INTERNACIONAL Y UNICEF (2013), se expresa que en el caso de la escuela, la identidad afroperuana está siendo invisibilizada en la práctica y se encuentra en proceso de incorporación en los instrumentos de gestión pedagógica de educación inicial, primaria y secundaria, y que los pocos casos en los que se trabaja la identidad afroperuana están relacionados con su música y su danza, folclorizando su cultura, invisibilizando su memoria histórica y profundizando los estereotipos generados hacia la población afroperuana.

Asimismo, el sociólogo afroperuano José Luciano, en su libro “Racismo, discriminación e identidad (2012)”, alega que la exclusión absoluta de la población afroperuana en los contenidos escolares existe en función de la perpetuación del racismo y la discriminación en el sistema.

La principal constante en la escuela es que no se incorporan la historia, saberes, prácticas y aportes del pueblo afroperuano, ni en áreas curriculares específicas, ni en los materiales educativos que se utilizan en el aula.

Sobre la existencia de materiales que visibilicen la memoria colectiva del pueblo afroperuano

En lo que respecta a la Educación Básica Regular, el Informe de Adjuntía Nº 004-2019-DP/ADHPD[[21]](#footnote-21), señala que, el MINEDU ha producido once materiales bibliográficos, entre textos, cartillas, guía para docentes, sobre aportes de la historia, saberes y aportes del pueblo afroperuano. Sin embargo, estos materiales aún no han sido reproducidos en cantidades suficientes para ser distribuidos a todas las instituciones educativas, docentes y estudiantes del país, y debido a ello, tampoco han sido utilizados en las sesiones de aprendizaje, ya que su tiraje fue solo 500 ejemplares.

Además, el libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) 1° al 5°”, distribuido de manera virtual en el año 2020, contiene el subcapítulo “Las culturas afroperuanas”. En esta misma línea, ante el actual contexto de educación a distancia, se elaboraron seis materiales audiovisuales con contenido sobre cultura afroperuana que se difundieron a través del canal de TV de la estrategia Aprendo en Casa.

Sobre estos primeros esfuerzos, la Red Peruana de Jóvenes Afrodescendientes – Ashanti Perú[[22]](#footnote-22), señala que:

“Es importante que los materiales educativos aborden temas relacionadas a la cultura afroperuana, las y los héroes afroperuanos, líderes y referentes históricos, así como, las tradiciones y costumbres ancestrales del pueblo afrodescendiente en el Perú. De igual manera, que se visibilicen las luchas y resistencias antiesclavistas de las personas descendientes de africanos en el país, por medio del cimarronaje y la creación de palenques. Además de promover la reflexión estudiantil sobre frases y dichos populares que refuerzan estereotipos raciales hacia las personas afroperuanas. Ello contribuye, a que si una niña, niño o adolescente afrodescendiente es discriminado y ofendido por su color de piel o identidad étnica, encontrará en estos libros sus principales referentes históricos y organizaciones afroperuanas que defienden sus derechos. Todo esto, como una fuente importante de contención y fortalecimiento de la autoestima e identidad afroperuana en la búsqueda de una nueva ciudadanía intercultural.”

Sin embargo, la producción de materiales que revaloren el bagaje cultural afroperuano, es limitado en toda la Educación Básica Regular. Esta problemática se acrecienta en la Educación Básica Alternativa y Educación Superior, donde es nula la incorporación de la memoria colectiva del Pueblo afroperuano en los materiales educativos.

Esta invisibilización de la memoria y aportes histórico-culturales afroperuanos, genera una lectura limitada de la experiencia colectiva del Pueblo Afroperuano, que conllevaría a una reproducción de las limitaciones estructurales aún imperantes, que dificultan la inserción plena de lo afroperuano al proyecto intercultural nacional. Es por ello que se requiere mayor visibilización sobre los diversos aportes, saberes y experiencias colectivas de las y los afroperuano dentro de los materiales educativos que coadyuven al rescate, revaloración y reinterpretación de la presencia afroperuana en las dinámicas de aprendizaje de todos los niveles educativos.

Finalmente, a pesar de estos primeros esfuerzos a nivel de materiales educativos, es importante que estos puedan llegar al mayor número de estudiantes y docentes, con el objetivo de dinamizar el aprendizaje, lo que contribuye a la visibilización positiva del pueblo afroperuano, eliminando los prejuicios, estereotipos y demás situaciones de violencia que afectan a las y los estudiantes afroperuanos, y en este sentido, a toda diversidad cultural del país.

El Ministerio de Educación anualmente distribuye diversos recursos educativos para los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades de la educación básica. De ellos, los más usuales que llegan a todos los estudiantes, son los materiales impresos que consisten en cuadernos de trabajo, cuadernos de autoaprendizaje, cuadernillos con fichas de trabajo y textos escolares para las diferentes áreas. En caso de los materiales educativos en castellano de Educación Básica Regular llegan a un total de 8,167,723 estudiantes (1,715,402 de educación inicial, 3,795,184 estudiantes de primaria y 2,657,137 de educación secundaria).

Éstos recursos que se distribuyen para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en la lengua castellana, en su generalidad desarrollan actividades desde un solo enfoque ligado al conocimiento científico, descuidando la incorporación de saberes y conocimientos de la memoria colectiva de los pueblos, que son tan importantes y necesarios para un dialogo de saberes y su contribución al desarrollo de las competencias interculturales de todos estudiantes de la educación básica.

En el análisis realizado a un material impreso, que se distribuye a 439,898 estudiantes del primer grado de educación secundaria, nos muestra como en sus diferentes actividades, se soslaya el abordaje de saberes y conocimientos de otras tradiciones culturales.

En el 2013, un texto de lectura obligatoria para estudiantes de segundo año del Perú generó una gran controversia por representar el origen de la “raza negra” como el resultado de bañarse en agua sucia. Más aún, uno de los valores y actitudes que la lectura buscaba promover, en el ejercicio sugerido posterior a la lectura, era la higiene. El libro fue retirado del plan de estudios nacional poco después, pero representaciones como ésta—algunas más sutiles que otras— son comunes en la región.”[[23]](#footnote-23)

**Recursos tecnológicos**

*“La tecnología es clave para los procesos de etnogénesis rural que se están desarrollando al o largo del país. A pesar de las brechas de cobertura de telefonía celular e internet, todos los jóvenes aprovechan las oportunidades tecnológicas para generar nuevas identidades y maneras de pensar lo comunitario. La tecnología sirve para producir capitales simbólicos que contribuyen a que la juventud tenga otras aspiraciones.” (C. Trivelli y A. Urrutia, 2018, p.60)*[[24]](#footnote-24)

En el marco de competencias interculturales y su relación con las TIC la “(…) digiculturalidad emerge con fuerza a través de plataformas y comunidades virtuales que son a la vez camino y destino de una conciencia comunitaria e intercultural donde lo importante es crecer individual y socialmente valorando positivamente la diversidad cultural y los valores universalmente aceptados contemplados en los derechos humanos (Martínez, 2010).”[[25]](#footnote-25)

Surge como aporte al mundo de la interculturalidad, destacan cuatro características básicas que servirán de soporte para: Motivar a los más jóvenes a participar en la generación de comunidades virtuales; Promover el conocimiento y reconocimiento de las diferencias culturales como claves positivas de enriquecimiento personal y social; Facilitar la comunicación intercultural a través del contacto de personas y culturas muy diversas; Favorecer la participación activa y colaborativa gracias al empleo sistemático de herramientas virtuales de la Web 2.0. Priegue y Leiva (2012)

"Para lograr transmitir las competencias de la interculturalidad a través de las TIC es necesario llevar a cabo una planificación de la intervención pedagógica para crear nuevos espacios virtuales de intercambio y aprendizaje intercultural, donde la diversidad cultural se convierte en una oportunidad para aumentar el entorno personal de aprendizaje, el conocimiento de otra cultura y las competencias culturales (Mira, 2017). La digiculturalidad y multiafabetización defendida por Borrero y Yuste (2011) requieren la integración de las TIC en el currículo mediante nuevos canales favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Flores, 2018)."[[26]](#footnote-26)

“El contexto educativo actual requiere del cumplimento de ciertas demandas que deben ser incluidas en las políticas públicas, a fin de que la educación intercultural alcance un cierto grado de relevancia en la sociedad. Por lo que, los diferentes países a nivel mundial han considerado que la incorporación de los recursos tecnológicos (tics) podrían incidir en la calidad y equidad del proceso de aprendizaje basado en la educación intercultural en los centros educativos. En este contexto, es necesaria la integración curricular de las TIC’s permitiría una nueva práctica educativa en la que se destacaría: la ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espaciotemporales, potenciación de escenarios y de entornos interactivos, entre otras posibilidades (Guerrero, 2011)”[[27]](#footnote-27)

El desarrollo de las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento implica que “(…) los docentes deben dinamizar propuestas que construyan comunidades de aprendizaje, luego la formación y la comunicación debe ir adquiriendo un matiz comunitario básico en la configuración de redes educativas dinámicas donde familias, profesorado y alumnado tengan mejores y mayores oportunidades de conocimiento y comprensión intercultural.”[[28]](#footnote-28)

# 7.2.- Causa Directa 2: Inequidad en las trayectorias educativas con calidad y pertinencia de los estudiantes de los pueblos indígenas u originarios, afroperuanos, migrantes nacionales y extranjeros.

La inequidad en las trayectorias educativas de los estudiantes, principalmente, de los pueblos indígenas u originarios, afroperuanos y migrantes nacionales y extranjeros es el resultado de las limitaciones en la disponibilidad y accesibilidad de los servicios educativos en todos los niveles y modalidades, las insuficientes alternativas de atención educativa que aseguren la permanencia y la culminación satisfactoria de la educación, a las inadecuadas condiciones de bienestar que responda a las necesidades y características de los estudiantes de la básica y al limitado acceso, promoción y culminación en la formación técnico-productivo y educación superior que responda a las necesidades de la población en sus contextos.

Estas causas nos permiten entender y superar nociones individualizadoras sobre las trayectorias educativas y nos permite superar el análisis de dichas trayectorias, solo en términos de entrada y salida al sistema educativo, Guevara (2018), puesto que esto limita poder explicar problemas complejos como la exclusión escolar y el abandono de estudios, pues muchas veces lo vemos como un caso o como una situación aislada y como una experiencia vinculada únicamente a los estudiantes y sus familias, sabiendo que el propio sistema educativo forma parte del problema y de la solución. Resulta necesario entonces, pasar de la atención puesta en los estudiantes, hacia las estructuras del propio sistema educativo, por las que atraviesan los sujetos, así Terigi (2007) señala que es necesario atender sistémicamente la problemática de los recorridos educativos, puesto que van determinando la base de la exclusión y la discriminación de las poblaciones[[29]](#footnote-29) y termina por restringir sus aspiraciones y reforzar obstáculos para llevar la vida que valoran como pueblo[[30]](#footnote-30).

La inequidad en las trayectorias en la educación básica reproduce un círculo vicioso de desigualdades iniciales, generando menores oportunidades y prolongando la discriminación política socio económico y cultural de los estudiantes en general y en especial para la población indígena u originaria, afroperuanos y migrantes nacionales y extranjeros. Esto debilita a la larga, una convivencia democrática. Estas diferencias entre grupos de estudiantes asociadas a varias características socioeconómicas de los individuos y de ellos agrupados en instituciones educativas, han hecho notar altos niveles de segregación socioeconómica entre escuelas.[[31]](#footnote-31) En relación a ello, Murillo (2016) señala que la segregación es claramente una situación de injusticia que, más allá de las repercusiones académicas a corto plazo, contribuye a generar sociedades excluyentes, y afirma que los sistemas educativos pueden contribuir a transformar situaciones de inequidad o pueden ayudar a perpetuarlas y legitimarlas.

## Causa Indirecta 2.1 Limitaciones en la disponibilidad y accesibilidad a la educación básica regular y educación básica alternativa con calidad y pertinencia.

La asequibilidad o disponibilidad, se refiere a contar una oferta suficiente de instituciones y programas educativos, asequibles a todas las personas, para asegurar la universalización de la educación, ello implica contar con docentes calificados y locales escolares suficientes y adecuados pedagógicamente con instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, luz eléctrica, conexión a internet, instalaciones para personas con discapacidad, materiales educativos, bibliotecas, servicios de informática, equipos de tecnología de la comunicación e información, por otro lado, la accesibilidad implica que los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada uno de los estudiantes, eso implica que deben estar diseñados e implementados considerando necesidades educativas especiales, de grupos sociales y vulnerables, sin distinción de cultura, religión o sexo u otra causa de discriminación, asimismo implica considerar la situación geográfica o tecnológica del estudiante. Si bien estos aspectos son necesarios, los estudiantes deberán desarrollar competencias vinculadas con sus intereses y que estos les resulta útiles para su vida actual y futura.

A pesar de los avances en materia de expansión educativa todavía persiste la desigualdad educativa en la disponibilidad de servicios educativos para la población originaria e indígena como afrodescendiente, este principalmente se concentra en el nivel inicial y secundaria en ambas poblaciones. También resulta resaltante lo que está sucediendo con la población originaria de 6 a 11 años, si bien existe una cobertura de 95%, sin embargo, esa brecha que no permite la universalización de la educación primaria se concentra en poblaciones indígenas que por su ubicación no logran asistir a una IIEE. Finalmente, en este bloque también damos cuenta de la situación del grupo de 15 años a más que no lograron concluir su educación básica, lo que afecta considerablemente en la continuidad en sus trayectorias educativas de la población originaria y afrodescendiente.

Se explicará las evidencias con respecto a las brechas existentes en el acceso a la educación básica y posteriormente se muestran evidencias que explican las causas de estas brechas.

**Población originaria o indígena.**

Con relación al nivel **inicial**, en estos últimos diez años la cobertura para el nivel ha ido creciendo, privilegiando acciones que permitieron el acceso de niños y niñas de los ámbitos rurales y de pueblos indígenas, sin embargo, el Censo Nacional de Vivienda 2017, señala el 35% (45,151) de los hablantes de una lengua originaria de tres a cinco años, no asisten a alguna institución educativa del nivel. Esta situación se debe principalmente, por que estos niños en su mayoría forman parte de **comunidades dispersas**. Al respecto, el 60% de los centros poblados tienen menos de 07 niños de 3 a 5 años y el 4% de los centros poblados tienen más de 07 niños de 3 a 5 años[[32]](#footnote-32). Esta situación impide la creación de un servicio educativo del nivel inicial, según norma debe existir igual o mayor de 15 niños, si hay un número menor a este, se puede crear un servicio educativo no escolarizado, y si el número de niños es menos de 07 niños de 3 a 5 años, se ofrece un servicio no escolarizado itinerante. Sin embargo, este modelo no ha logrado ser validado por el Sector a la fecha.

El acceso a la educación inicial cuenta con evidencia de su potencial impacto en reducir desigualdades educativas. Un estudio de UNICEF en la región de América demostró que los servicios públicos del nivel inicial tienen un efecto de largo plazo importante sobre el logro académico de los niños de 4to año básico[[33]](#footnote-33) Es importante también señalar que el impacto también podría ser negativo si la calidad del servicio es deficiente[[34]](#footnote-34).

Según Escale, en el 2018, solo 8 de cada 10 niños que ingresa a la primaria y que son hablantes del quechua, han logrado estar en el nivel inicial tres años. Al respecto, el Censo Nacional de Vivienda 2017, identificó que 31,265 niños de 3 a 5 años hablantes del quechua no se encuentran en una institución educativa correspondiente a su edad. En el caso de los niños asháninca, solo 5 de cada 10 que ingresó al nivel primario en el 2018, logró estar tres años en el nivel inicial. Por otro lado, los servicios a los cuales accedieron no necesariamente contaron con condiciones mínimas para asegurar la calidad de la atención educativa, así, por ejemplo, en Satipo y Chanchamayo, provincias de Junín, donde se concentra la mayor cantidad de la población asháninca, el 40% de las docentes que brindan el servicio no cuentan con un título profesional.

Fuente: CPV 2017, INEI. Elaboración DIGEIBIRA

Disponer el servicio de educación inicial implica contar con maestras formadas, este es otro factor del porqué no logramos cerrar la brecha en educación inicial, al respecto existe un déficit de maestras formadas y hablantes de una lengua originaria, especialmente si esta es amazónica, la demora en la implementación de una estrategia de formación inicial para jóvenes de pueblos de lenguas minoritarios está sumando a que la brecha en el nivel inicial no se cierre.

En el caso del **nivel secundario**, el 10% (29,253) de la población hablante de una lengua originaria entre 12 y 17 años, se encuentra fuera de un servicio educativo del nivel secundario[[35]](#footnote-35). La mayor parte se concentra en la población hablante del quechua (20,225), seguido por los hablantes del asháninca con 2,645 y Awajun con 2,047 adolescentes de 12 a 16 años que no asiste a una IE secundario. Puno y Loreto son las regiones que concentran una mayor cantidad de adolescentes hablantes de una lengua originaria que no asiste una institución educativa.

**Cuadro Nª 16: Tasa neta de matrícula, educación secundaria (% de población con edades 12-16)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **2016** | **2017** | **2018** |
| PERÚ | 83.6 | 85.0 | 86.0 |
| **Lengua materna** |  |  |  |
| Castellano | 84.4 | 85.6 | 86.4 |
| Indígena | 79.2 | 81.2 | 83.2 |
| Brecha | 5.2 | 4.3 | 3.2 |

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Según la ENAHO 2018, aún el 17% de la población con edad de 12 a 16 años y hablante de una lengua originaria, no se encuentra en institución educativa del nivel secundario. En este caso si hay una brecha con relación a los adolescentes hablantes del castellano en 3 puntos porcentuales.

Fuente CNV 2017.INEI

En el caso de la población de 6 a 11 años, si bien la ENAHO 2018 señala que existe una tasa neta de asistencia (TNA) de 96% de la población hablante de una lengua originaria de 6 a 11 años, es importante resaltar que Según el CNV 2017, existe 21,041 (7%) niños y niñas de 6 a 11 años hablantes de una lengua originaria que no asiste a una institución educativa, más de 11,000 corresponde a la población quechua, seguido por los hablantes del asháninca con 2,316 niños y niñas que no asisten a ningún servicio. El principal motivo por el cual no acceden es por no contar con un servicio educativo público de fácil acceso desde su vivienda.

Con relación a la población **analfabeta**, según la ENAHO 2019, la tasa en el ámbito rural es 14,5, mientras que en el ámbito urbano es de 3.4 (Ver Tabla N° 18). Esta misma encuesta señala que el principal motivo por el cual no asiste a un servicio tiene que ver con problemas económicos familiares que experimenta esta población (55.7%). En segundo lugar, se encuentran razones vinculadas a la falta de interés por el estudio o las malas calificaciones que obtenían al asistir (21.1%) y la inexistencia de un servicio educativo en el centro poblado se mantiene como la tercera causa (1.8%).

**Cuadro Nª 17:** Analfabetismo

(% respecto del total de población de 15 y más años)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ámbito** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2019** |
| **Nacional** | **6.2** | **6.2** | **6.3** | **6** | **5.6** |
| **Área** |  |  |  |  |  |
| Urbana | 3.3 | 3.5 | 3.7 | 3.6 | 3.4 |
| Rural | 15.9 | 15.8 | 15.7 | 14.8 | 14.5 |
| **Departamento** |  |  |  |  |  |
| Amazonas | 8.8 | 9.3 | 9.5 | 8.6 | 8 |
| Ayacucho | 13.8 | 13.4 | 12.7 | 11.5 | 11.5 |
| Cajamarca | 11.8 | 14.2 | 13.1 | 13.1 | 12.1 |
| Huancavelica | 14.9 | 13.8 | 15.6 | 14.3 | 12.5 |
| Fuente: INEI- ENAHO | | | | | |

El analfabetismo funcional alcanza hasta aquellas personas que no han concluido la primaria, tanto el analfabetismo absoluto como el funcional suman más de ocho millones de personas en el país, convirtiéndose en población potencial para la Educación Básica Alternativa (Ver Tabla N°19).

**Cuadro Nª 18: Total población mayor de 15 años que no ha iniciado o concluido la educación básica.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Departamento** | **Población potencial** | | | | |
| **Total** | **Analfabeto** | **Tasa de analfabetismo**  (% del grupo de edades 15 a más) | **Primaria incompleta** | **Secundaria incompleta** |
| Total | 8 273 511 | 1 326 340 | 5,6% | 2 062 325 | 4 884 846 |
| Amazonas | 162 419 | 25 893 | 8,4% | 39 289 | 97 238 |
| Ancash | 366 761 | 81 303 | 9,6% | 88 950 | 196 508 |
| Apurímac | 157 818 | 45 013 | 14,0% | 40 858 | 71 948 |
| Arequipa | 271 997 | 36 256 | 3,5% | 65 593 | 170 148 |
| Ayacucho | 230 788 | 58 235 | 11,9% | 63 206 | 109 347 |
| Cajamarca | 623 420 | 125 167 | 11,5% | 192 303 | 305 949 |
| Callao | 191 161 | 16 235 | 2,0% | 38 784 | 136 142 |
| Cusco | 411 718 | 104 677 | 10,6% | 122 240 | 184 801 |
| Huancavelica | 162 173 | 39 806 | 12,4% | 40 235 | 82 132 |
| Huánuco | 323 284 | 78 206 | 12,9% | 96 572 | 148 506 |
| Ica | 136 789 | 11 994 | 2,0% | 27 877 | 96 918 |
| Junín | 376 210 | 61 800 | 6,3% | 98 406 | 216 004 |
| La Libertad | 568 865 | 78 838 | 5,6% | 166 667 | 323 360 |
| Lambayeque | 351 936 | 58 895 | 6,1% | 81 172 | 211 869 |
| Lima | 1 755 165 | 157 782 | 2,0% | 362 023 | 1 235 360 |
| Loreto | 366 308 | 46 526 | 6,4% | 78 826 | 240 956 |
| Madre de Dios | 40 013 | 4 791 | 4,3% | 9 584 | 25 639 |
| Moquegua | 42 634 | 6 692 | 4,6% | 10 437 | 25 505 |
| Pasco | 82 910 | 13 934 | 6,3% | 22 964 | 46 011 |
| Piura | 609 254 | 106 459 | 8,0% | 168 321 | 334 473 |
| Puno | 404 596 | 91 263 | 8,7% | 90 090 | 223 243 |
| San Martin | 336 567 | 45 804 | 7,3% | 88 363 | 202 400 |
| Tacna | 72 440 | 8 713 | 3,2% | 15 636 | 48 091 |
| Tumbes | 67 281 | 5 539 | 3,0% | 18 399 | 43 344 |
| Ucayali | 161 004 | 16 519 | 4,5% | 35 532 | 108 953 |

Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO). MINEDU, Censo Educativo y SIEBA 2018-Elaboración DIGEIBIRA

La población potencial para recibir educación básica alternativa, cuenta con el Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa, dirigida a población que no cuenta con el nivel primaria completo. Los estudiantes que participa de este Programa tienen limitaciones para continuar al nivel Avanzado, puesto que, tendría que viajar o acercarse hacia la capital de la provincia, donde existe un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) y poder continuar con su aspiración de concluir la educación básica o esperar que se abra un servicio periférico para recibir el ciclo avanzado.

Esta situación es evidente en los centros poblados de distritos con mayor proporción de población en situación pobreza extrema, que, en la mayoría, alberga a población indígena u originaria. Podemos apreciar según la Tabla N° 20, que la mayor demanda recae en población que no ha concluido la primaria por tanto el servicio sería el nivel inicial e intermedio. Ante esta realidad, el PACE constituye una valiosa oportunidad, sin embargo, la disponibilidad de dicho servicio es limitado, evidenciándose que más de medio millón de personas mayores de 15 años de estos ámbitos no cuentan con el servicio, perpetuándose de esta manera una situación de exclusión e inequidad.

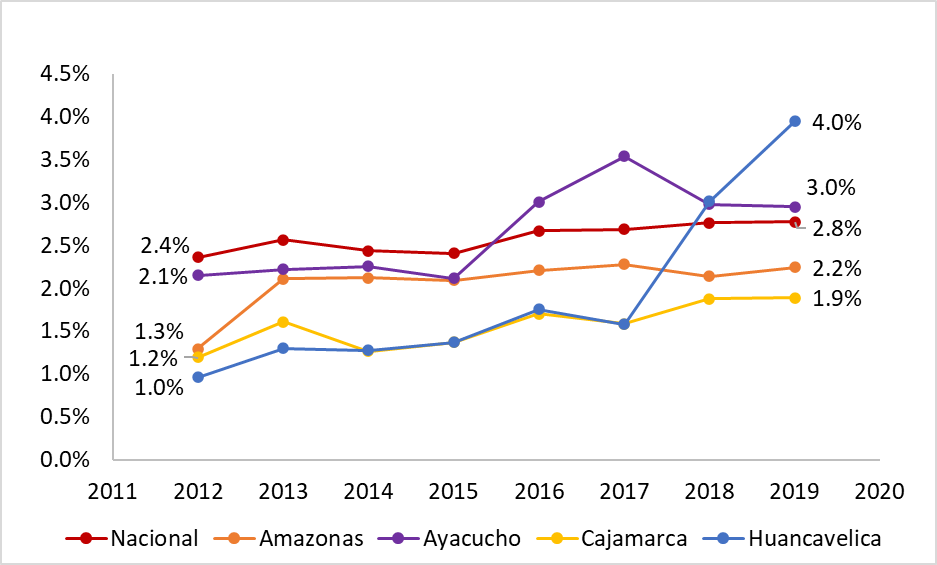
**Cuadro Nª 19: Población rural mayor de 15 años de los distritos con mayor proporción de población en situación de pobreza extrema, según departamento, 2018**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Departamentos** | **Grupo de pobreza extrema semejante 2019** | **Distritos** | **Centros Poblados** | **Población No Atendida Total** | **Demanda de atención** | | |
| Inicial e Intermedio | Avanzado | EBA |
| **Amazonas** | Grupo 3 | 22 | 799 | 39,330 | 19,217 | 15,280 | 34,497 |
| **Áncash** | Grupo 3 | 38 | 1,340 | 43,351 | 29,910 | 11,055 | 40,965 |
| **Apurímac** | Grupo 2 | 24 | 830 | 23,332 | 16,303 | 6,187 | 22,490 |
| **Arequipa** | Grupo 4 | 1 | 86 | 818 | 622 | 162 | 784 |
| **Ayacucho** | Grupo 2 | 45 | 1,750 | 45,024 | 30,442 | 12,494 | 42,936 |
| **Cajamarca** | Grupo 1 | 101 | 4,570 | 309,199 | 192,981 | 102,416 | 295,397 |
| **Cusco** | Grupo 3 | 18 | 1,732 | 47,496 | 35,182 | 10,179 | 45,361 |
| **Huancavelica** | Grupo 2 | 24 | 938 | 26,741 | 17,526 | 7,853 | 25,379 |
| **Huánuco** | Grupo 3 | 14 | 847 | 25,101 | 17,406 | 6,005 | 23,411 |
| **Junín** | Grupo 3 | 3 | 305 | 15,023 | 8,155 | 5,529 | 13,684 |
| **La Libertad** | Grupo 2 | 33 | 1,479 | 86,143 | 54,723 | 25,945 | 80,668 |
| **Lambayeque** | Grupo 4 | 2 | 223 | 10,451 | 7,234 | 2,554 | 9,788 |
| **Lima** | Grupo 4 | 2 | 46 | 524 | 295 | 203 | 498 |
| **Loreto** | Grupo 2 | 23 | 1,009 | 58,543 | 30,286 | 21,910 | 52,196 |
| **Pasco** | Grupo 3 | 8 | 413 | 7,715 | 4,466 | 2,611 | 7,077 |
| **Piura** | Grupo 3 | 13 | 1,221 | 80,251 | 54,622 | 20,920 | 75,542 |
| **Puno** | Grupo 2 | 30 | 1,986 | 51,865 | 34,782 | 14,857 | 49,639 |
| **San Martín** | Grupo 3 | 2 | 69 | 5,268 | 2,721 | 2,072 | 4,793 |
| **Ucayali** | Grupo 4 | 1 | 27 | 816 | 516 | 111 | 627 |
| **Total general** |  | 404 | 19,670 | 876,991 | 557,389 | 268,343 | 825,732 |

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2017, Mapa de Pobreza Monetaria Provincial y Distrital 2018, Encuesta Nacional de Hogares 2019

De otro lado, existen solo 2,452 servicios educativos públicos y privados de la Básica Alternativa y de ese total el 3% (69) atiende a población originaria o indígena, si observamos el Gráfico N°21, podemos ver que el crecimiento de la cobertura es muy bajo y en los 10 últimos años esta se ha mantenido relativamente igual, a excepción de Huancavelica que los tres últimos años hay un ligero incremento en la cobertura del servicio de EBA. Una principal causa por el cual no se ha crecido en cobertura, es que a la fecha no se cuenta con suficiente presupuesto asignado para incrementar los servicios, asimismo, dado que la alfabetización se soporta en el voluntariado, los alfabetizadores reciben una propina de 450.00 soles, monto que no resulta atractivo para docentes o para otras profesiones. Según el reporte de monitoreo del equipo de EBA, se encuentra que muchos facilitadores en alfabetización abandonan la tarea, por otro lado, se observa que los estudiantes participantes terminan retirándose por diferentes motivos, entre ellos, por motivos laborales, económicos y familiares, haciendo falta mejorar la oferta educativa en EBA, que responda a las necesidades y características de quienes demandan estos servicios

**Gráfico N° 17 Tasa de cobertura en la EBA**



***Fuente:*** *Censo Educativo 2012-2019 y SIEBA -2018-2019*

La actual situación de emergencia sanitaria exacerbó y reveló las grandes brechas en el acceso efectivo al mundo digital, a la conexión a internet, a la televisión y a la radio, encontrando a las poblaciones originarias entre las más excluidas y precarias, se sabe que quienes tienen acceso a estas herramientas han podido responder a la educación remota planteada por el MINEDU a través de Aprendo en Casa (AeC), al respecto, según el ENAHO 2020, en el área rural solo el 5.9% de los hogares tienen conexión a internet, sin embargo el 23.8% de la población de 6 y más años de edad accedió a internet y el 90.3% lo hizo a través de un celular.

Por otro lado, según el Censo Educativo 2018, las escuelas del nivel primario del área rural, solo el 13.5% cuentan con acceso a internet, pero en provincias con alta población originaria como Condorcanqui, solo el 6.2% y en el distrito de Imaza esto llega solo al 2.8% o San Ignacio en Cajamarca con el 8,9%. A nivel secundario la situación mejora relativamente puesto que el 44.1% de las instituciones educativas cuentan con acceso a internet, provincias como Condorcanqui el 32% y en Imaza el 44%.

Estas brechas en el acceso al internet y las brechas existentes en el acceso al servicio tienen explicación en gran parte, en la forma de cómo venimos creando los servicios. Este proceso, se ha venido dando, sin considerar un orden territorial que favorezcan los tránsitos y trayectorias educativas de los estudiantes, afectando principalmente a la población indígena u originaria y aquellos que habitan en ámbitos rurales. Al respecto, la organización de los servicios a nivel nacional como regional se ha estructurado de manera radial, “del centro a la periferia”[[36]](#footnote-36) generando diferencias y desigualdades en la provisión y acceso a servicios entre la población de los distritos de las capitales provinciales de departamentos con respecto a los distritos del interior[[37]](#footnote-37). Al respecto, Guadalupe (2017) señala “*seguir incrementando el número de las IIEE de esa manera (sin considerar un orden territorial), implica el riesgo de atomizar los servicios…*” algo que atenta contra la calidad de estos y recomienda que se trabaje considerando el territorio.

La disponibilidad de servicios, en el sector, se encuentra mediado por la existencia de una demanda suficiente. Esta demanda se encuentra definida por el número de estudiantes existentes en un espacio definido, dejando fuera a una gran cantidad de población que se encuentra dispersa. Al atender por demanda, tampoco se ha tomado en cuenta el análisis geoespacial en cada territorio, así como las instalaciones ya existentes y menos las características y necesidades de la propia población sujeto del derecho.

Esta forma de atender la demanda ha dejado a muchos estudiantes fuera de ella, haciendo que la oferta educativa no sea lo suficientemente accesible para facilitar el tránsito de los estudiantes a lo largo de distintos niveles de la Educación Básica. Así, de los 31,021 centros poblados[[38]](#footnote-38) sólo el 5.1% cuenta con IIEE del nivel primaria y secundaria, ello permite la transición de un nivel a otro y promoviendo una trayectoria educativa en la educación básica de manera oportuna, situación que no es posible asegurar en el resto de los centros poblados.

La identificación de la demanda debe constituir procesos mediante los cuales el Estado, mediante el sector, como garante de derechos de los y las ciudadanas, permita describir, localizar, contabilizar e identificar a los sujetos de derecho, sus necesidades y expectativas individuales y colectivas, desde su propia cosmovisión y concepción de bienestar. Se debe evitar seguir con el accionar histórico que ha invisibilizado la diversidad cultural, criticándola como una situación perjudicial o poco útil, y discriminando a los grupos minoritarios hasta generar procesos de rechazo de su lengua y cultura, falta de transmisión de lenguas, saberes y costumbres culturales, así como de asimilación cultural forzada mediante diversas formas de violencia en ámbitos públicos y privados.

Hace falta un análisis geoespacial articulado y a nivel nacional para contar con escenarios de accesibilidad que permitan optimizar las instituciones educativas ya existentes en el territorio o crear servicios que considere la presencialidad, semipresencial o a distancia, así se superaría la exclusión de poblaciones de ámbitos rurales y dispersos visibilizados en la actual emergencia sanitaria, que obligó brindar un servicio remoto, pero que no llegó a la totalidad de la población.

Estos escenarios de accesibilidad deben ser construidos a partir del sujeto de derecho y sus posibilidades de acceder al servicio más próximo a pie, vía red vial o fluvial o determinar la no accesibilidad al servicio existente, para determinar recién en la creación del servicio a través de modalidades accesibles haciendo uso de la modalidad semipresencial y a distancia a través de diferentes plataformas virtuales, de TV o la radio, apoyado de materiales auto instructivos, que sumado a una estrategia comunitaria el servicio no solo logra accesibilidad sino también un mejor aprovechamiento.

En el caso del sector educación, las UGEL son las primeras y principales responsables de realizar una georreferenciación considerando a todas las instituciones educativas bajo su jurisdicción, pero dicha tarea en muchos casos, no se realiza metodológicamente de la manera adecuada, imposibilitando tener con exactitud la ubicación de los estudiantes o de las propias instituciones educativas, de primera fuente.

Por otro lado, el Ministerio de Cultura brinda información estadística y geográfica de los pueblos indígenas hasta el nivel de centro poblado a través de la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (BDPI), la cual cuenta con 16 445 centros poblados reconocidos por el Estado Peruano. Esta información es la primera fuente que permite aproximarse a la demanda de la EIB, puesto que, en dichos centros se encuentran población hablante de la lengua originaria o en proceso de revitalización.

Actualmente el sector hace uso de otras fuentes estadísticas nacionales gestionadas por distintas instituciones a nivel nacional pero que no se encuentran articuladas entre sí, ni tampoco brindan información histórica del niño (es decir, desde su nacimiento hasta su culminación educativa). Para ello, el MINEDU realiza el cruce de información de las siguientes bases para atender a la población:

**CUADRO Nª20. Bases de datos utilizadas**

|  |  |
| --- | --- |
| **Edad** | **Base de Datos** |
| 0 a 5 años | Sistema de Información de Apoyo a la  Gestión de la Institución Educativa – SIAGIE  Programa Nacional Cuna Más  MINSA (BD de niños de 0 a 5 años) |
| 6 a 14 años | SIAGIE |
| 15 a + | Censo Nacional de Población (INEI) |

Fuente: DEIB Elaboración propia

En general, la principal causante de no identificar la demanda es la poca información articulada, consistente e histórica de la población; sobre todo indígena; puesto que, el Estado aún no incorpora en sus fuentes estadísticas las variables necesarias y relevantes para poder identificarlas. Es el caso de la población afrodescendiente, se cuenta con información solo a partir de los 12 años.

Asimismo, el propio sector no hace uso de la Base de Datos de instituciones educativas de EIB para los procesos de intervención, obviando características que se demandan tener en cuenta para ofrecer intervenciones pertinentes.

Por otro lado también se identifica a niños y adolescentes originarios con **necesidades educativas especiales** que no acceden a un servicio, así la Educación Básica Especial registra apenas 22 servicios educativos de gestión pública directa identificadas en el Registro de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) según la RVM N.º 185-2019-Minedu, atendiéndose 311 estudiantes con necesidades educativas especiales, en la población indígena u originaria hablantes de Quechua Chanka, Collao, Huánuco y Pasco, y de la lengua originaria Awajún respectivamente. Asimismo, las formas de atención que se demanda están referidas a la EIB en ámbitos urbanos en la Básica especial primaria.

**Población Afroperuana.** Con respecto a la población Afroperuana seevidencia que las niñas, niños y adolescentes afroperuanos tienen serios problemas de acceso y permanencia en la Educación Básica Regular. Según el Estudio Especializado sobre Población Afroperuana (2015), el segmento de 03 y 17 años que asiste a las escuelas es del 87%. De ellos, los afroperuanos enfrentan mayores limitaciones en los niveles de inicial y secundaria, ya que sólo el 72% de niñas y niños, y el 72% de adolescentes, acceden a las escuelas, cuando el promedio nacional es 82%. No obstante, en los últimos años se ha incrementado la cobertura en educación secundaria, subsiste aún un 14% de la población afroperuana entre 12 y 17 años que no asiste a una institución educativa. A ello se suma una diferencia porcentual de 8 puntos respecto a la no atención educativa de las mujeres con relación a los hombres; si bien es cierto no se tiene una cifra exacta se asume que una de las posibles causas la constituye el embarazo precoz.

**Servicios existentes no responden a las características y necesidades de los estudiantes en todas las etapas niveles modalidades y formas de atención**

Según el último balance del Plan de la EIB (2019), el 13,6% de los niños y niñas indígenas reciben el servicio de EIB en el nivel inicial y el 16.3%[[39]](#footnote-39) reciben el servicio EIB en el nivel primario. Al respecto, recibir un servicio EIB, según el mismo documento, implica contar **con docentes preparados, que hablan la legua, material educativo y el desarrollo del modelo de servicio EIB (MSE-EIB).**

**CUADRO Nª 21: POBLACIÓN INDÍGENA U ORIGINARIA QUE RECIBE SERVICIO EDUCATIVO EIB**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| REGIÓN / Indicadores | 1. Porcentaje de niños y niñas indígenas que reciben el servicio educativo EIB en el nivel inicial EBR | 2. Porcentaje de niños, niñas y adolescentes indígenas que reciben el servicio educativo EIB en el nivel primaria de EBR. |
| AMAZONAS | 68.0 | 78.8 |
| ANCASH | 11.5 | 10.7 |
| APURÍMAC | 16.6 | 22.5 |
| AREQUIPA | 8.5 | 8.0 |
| AYACUCHO | 7.2 | 11.3 |
| CAJAMARCA | 2.5 | 2.5 |
| CUSCO | 6.6 | 9.2 |
| HUANCAVELICA | 5.1 | 5.6 |
| HUÁNUCO | 4.9 | 6.1 |
| ICA | 0.0 | 0.0 |
| JUNÍN | 21.5 | 16.7 |
| LA LIBERTAD | 0.0 | 0.0 |
| LAMBAYEQUE | 22.9 | 35.6 |
| LIMA METROPOLITANA | 0.0 | 0.0 |
| LIMA PROVINCIAS | 2.3 | 3.0 |
| LORETO | 40.5 | 44.4 |
| MADRE DE DIOS | 26.1 | 19.7 |
| MOQUEGUA | 0.0 | 0.0 |
| PASCO | 1.2 | 6.2 |
| PIURA | - | 0.0 |
| PUNO | 2.4 | 3.3 |
| SAN MARTÍN | 1.8 | 4.6 |
| TACNA | 0.0 | 0.0 |
| UCAYALI | 41.4 | 45.9 |
| **Nacional** | **13.6** | **16.3** |

Fuente: Registro de IIEE EIB -DEIB

Según el cuadro N° 21, la región Amazonas es la región que cuenta con la mayor cantidad de población indígena del nivel primario que reciben servicios educativos con los tres elementos antes mencionados, seguido por el nivel inicial, sin embargo este mismo cuadro nos revela tremendas inequidades, puesto que regiones como Apurímac, Ayacucho y Puno, donde se concentran un buen porcentaje de población con lengua originaria, no logran recibir servicios educativos con los tres elementos mencionados: docentes preparados que hablan la lengua, material educativo y que desarrollan el modelo del servicio EIB (MSE-EIB). Es posible que la mayoría cuente con material educativo entregado por el MINEDU, sin embargo, sus docentes no se encuentran suficientemente preparados para ello, siendo necesario capacitarlos en el uso adecuado de estos.

Al respecto, acceder a la educación no solo implica contar con el servicio y con condiciones necesarias, sino que estas en su conjunto respondan a las necesidades y características culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas u originarias, afrodescendiente y otras tradiciones culturales. Entregar servicios con esas características no solo constituye un derecho sino también la oportunidad de romper con esquema de significaciones y representaciones simbólicas que afectan el desarrollo integral de las personas, especialmente los estudiantes de los pueblos originarios, afrodescendiente y otras tradiciones culturales.

**Población indígena u originaria**

La población indígena u originaria representa en 2017 el 25.8% de la población nacional según el INEI, y presenta una gran diversidad: reúne a 55 pueblos originarios y 44 lenguas amazónicas y 4 lenguas andinas (Ministerio de Cultura, 2019) y cuentan con marcos nacionales e internacionales que explicitan el bilingüismo y la interculturalidad como parte de la educación que deben de recibir y hacen referencia al objetivo de la educación de los pueblos indígenas y precisa que es “impartir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”[[40]](#footnote-40)

En el reciente Censo Nacional del 2017 se incluye la variable étnica que permitirá al Estado contar con estadística con mayor precisión en cuanto a los pueblos indígenas y la población afroperuana y poder elaborar políticas y programas en favor de esta población, si bien estas ya venían desarrollándose, los resultados del Censo dimensionan la tarea pendiente.

La variable étnica incorporó la pregunta “Por sus costumbres y sus antepasados Ud. se considera quechua, aimara, nativo o indígena de la Amazonía, Parte de otro pueblo indígena u originario, Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente, Blanco, Mestizo, Otro, No sabe, no responde, Nikkei, Tusán", es así como, 2´3 196 391 de personas censadas declararon reconocerse según las categorías mencionadas.

**GRÁFICO Nª 18. TOTAL, DE POBLACIÓN ENCUESTADA POR AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICA**

La migración del campo a la ciudad, así como las dinámicas de migraciones internas han generado áreas urbanas con fuerte concentración de población indígena. Según el INEI, de los 5 771 885 habitantes de 12 años a más edad, que se auto identifican como indígenas andinos, el 67% reside en áreas urbanas y en estos ámbitos es ausente la presencia de servicios educativos que respondan a dicha realidad cultural y lingüística.

Por otro lado, en el campo de las investigaciones, la pertinencia es respaldada, así se ha demostrado la ventaja del empleo de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de los estudiantes indígenas, pues permitía mayor desarrollo de la memoria y el pensamiento divergente, así como un incremento de la capacidad para encontrar soluciones alternativas a procesos complejos y para adaptarse a nuevos contextos. Por otro lado, estas investigaciones también señalaron que los estudiantes que aprenden en su lengua materna no solo aprendían mejor, sino que desarrollaban su autoestima, se sentían seguros de sí mismos, desarrollaban una mayor identidad y sentido de pertenencia cultural, y naturalmente[[41]](#footnote-41), puntos importantes que también tienen que ver con la convivencia y el bienestar dado que el aprendizaje se inserta bajo conexiones emocionales.

Por otro lado, existe evidencia que los programas de educación bilingüe son consistentemente superiores a programas de una sola lengua. Así, si el programa de educación desarrolla las dos lenguas tiene mejores resultados que aquellos programas que quieren usar a la L1 como transición a la lengua L2[[42]](#footnote-42)

Teniendo en cuenta estos referentes, actualmente se ha configurado escenarios socioculturales y lingüísticos que permite la caracterización del sujeto del derecho y a través de ello brindar servicios pertinentes y de calidad[[43]](#footnote-43). La mayoría de los estudiantes de la institución educativa comprenden y hablan fluidamente una lengua originaria y su uso es predominante en el aula y la comunidad frente al castellano, que no dominan del todo. En el segundo escenario, la mayoría de los estudiantes de la institución educativa ubicada en área rural, comprenden y hablan ambas lenguas (originaria y castellano). En el escenario 3, la mayoría de los estudiantes comprende y se expresa principalmente en castellano o son bilingües, pero comprenden limitadamente la lengua originaria. En el escenario 4, la mayoría de los estudiantes comprenden y se expresan fluidamente en castellano y no conocen o conocen muy poco la lengua originaria, la cual es hablada principalmente por la generación de abuelas y abuelos. En el Escenario 5, la IE se encuentra ubicada en el área urbana o periurbana, donde los contextos de interacción social son básicamente en castellano, pero confluyen estudiantes que provienen de diferentes pueblos, asimismo los estudiantes presentan distintos niveles de bilingüismo (lengua originaria y castellano)

Habiéndose identificado los escenarios se ha identificado públicos objetivos:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Público Objetivo de la forma de atención EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico | Público Objetivo de la forma de atención EIB de Revitalización cultural y lingüística | Público Objetivo de la forma de atención EIB en ámbitos urbanos |
| Pertenecientes al escenario 1 y 2 | Pertenecientes al Escenario 3 y 4 | Pertenecientes al escenario 5 |

**CUADRO Nª 22: IIEE EIB EBR**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Nivel educativo** | **Forma de atención** | | | **Total** |
| **EIB de fortalecimiento** | **EIB de revitalización** | **EIB en ámbitos urbanos** |
| Inicial | 4 182 | 3 985 | 1 005 | 9 172 |
| Inicial – Pronoei | 1 249 | 1 229 | 223 | 2 701 |
| Primaria | 6 512 | 4 619 | 688 | 11 819 |
| Secundaria | 1 562 | 1 215 | 393 | 3 170 |
| **Total** | **13 505** | **11 048** | **2 309** | **26 862** |

Fuente: Registro de IIEE EIB -DEI

Se cuenta con 26,862 instituciones educativas de la básica regular y la básica alternativa activas, registradas como servicios de Educación Intercultural Bilingüe, esto significa, 1’238,329 estudiantes que deben recibir el servicio implementando el Modelo de Servicio Educativo EIB[[44]](#footnote-44), según los escenarios descritos y las formas de atención establecidas en dicho Modelo, sin embargo, lo que se aprecia según el Cuadro N° 23 es que no todas las IIEE EIB reciben o cuentan con los tres elementos: docentes preparados, que hablan la legua, material educativo y el desarrollo del modelo de servicio EIB (MSE-EIB).

Solo el 29,6% de IIEE EIB del nivel inicial y el 36.5% del nivel primario implementan la propuesta pedagógica para la EIB, el 84% de las IIEE EIB inicial y el 90.5% de las IIEE EIB primaria de Fortalecimiento respectivamente, reciben material educativo pertinente. En el caso de las IIEE EIB de revitalización es mucho menor, solo el 21.6% en el nivel inicial y 21.5% en el nivel primaria.

Se sabe que acceder a un servicio educativo debe de contribuir tanto al desarrollo individual del estudiante, al desarrollo comunitario como a su participación en la sociedad en sentido más amplio[[45]](#footnote-45)La realización del derecho a una educación es un medio esencial de lograr el reconocimiento de derechos a las personas y la libre determinación de los pueblos indígenas[[46]](#footnote-46), pero asegurar este derecho implica asegura condiciones básicas, como contar con docentes hablantes de la lengua debidamente formados. Al respecto, se sabe que no se cuenta con suficientes docentes hablantes de una lengua debidamente formados, asimismo se cuenta plazas ocupadas por docentes monolingües castellano hablantes, la sumatoria de esta situación, según la DEIB (2019) plantea una brecha de 25,796 docentes hablantes de una lengua originaria debidamente formados en EIB, Lograr contar con este número de docentes permitiría brindar servicios de calidad, pertinentes cultural y lingüísticamente a la población originaria.

En un análisis detallado encontramos que el 61% de estas plazas están ocupadas por docentes *monolingües* que desconocen la lengua de los estudiantes. Entre ellos figuran monolingües contratados con título pedagógico (7786), monolingües contratados sin título pedagógico (2622) y monolingües nombrados (5317), los cuales atienden a cerca de 320 000 niños, niñas y adolescentes, violando su derecho a recibir una educación en su lengua originaria y castellano, así como en el marco de su cultura.

En un análisis realizado por Lucy Trapnell (2020), constata que la brecha de docentes EIB estimada por la DEIB, también está compuesta por un porcentaje de nuevas plazas que requieren ser creadas (24,5%) para ser cubiertas con docentes formados en EIB, a fin de superar la sobrecarga docente, en cumplimiento a la Resolución Ministerial 556-2014-MINEDU y contar con docentes con mejores competencias para el desarrollo de la EIB.

Los docentes bilingües sin título pedagógico que trabajan en las instituciones educativas EIB (14,5%), constituyen otra porción importante de la brecha. Al interior de este grupo de docentes existe una gran diversidad de situaciones, pudiendo tratarse de egresados sin título pedagógico (1670), con estudios pedagógicos no concluidos (1451), con estudios no pedagógicos (399) o egresados de educación secundaria (217). Aun cuando estos docentes manejan la lengua originaria de sus estudiantes, carecen de las competencias pedagógicas en EIB necesarias para desarrollar aprendizajes pertinentes y de calidad.

Como se puede apreciar la situación de los docentes y la brecha existente exige tomar medidas urgentes si realmente se quiere brindar un servicio de calidad y mejorar los aprendizajes en los estudiantes de poblaciones originarias.

**Población Afroperuana**. Según el último Censo Nacional 2017, la población afroperuana mayor de 12 años de edad asciende a 828, 894 habitantes (3,6% de la población total), de los cuales el 83,2% se encuentra en los ámbitos urbanos y 16,8 % en el ámbito rural, las mismas que se concentran en los departamentos de Tumbes (11,5%), Piura (8,9%), Lambayeque (8,4%), La Libertad (7,4%), Cajamarca (5,8%), Ica (5.0%), Callao (4,8%) y San Martín con un 4,7%. En el Censo Educativo, encontramos que existen 1,348 II.EE del nivel secundario y 2101 II.EE del nivel primario que atiende a estudiantes afroperuanos, representando el 8.9% y el 5.41% respectivamente. Se constata también que para esta población no se ha logrado consolidar una propuesta educativa pertinente.

**Migrantes internacionales. El caso de Venezuela.** El Perú es el segundo país que alberga a más migrantes venezolanos con alrededor de 600 000 residentes la mayoría llegados entre el 2017-2018, esta situación ha retado a todos los sistemas, incluidos al educativo para dar respuesta inmediata en el aseguramiento del acceso a la educación de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Lacomba (2001) señala que la migración es el tránsito de un espacio social económico político y/o cultural a otros con el fin de desarrollar un determinado proyecto y tratar de responder a unas determinadas expectativas personales o de grupo[[47]](#footnote-47). Torres (2002) señala que la integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproca entre el inmigrante y la sociedad de acogida, supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social. En este proceso se incluye el diálogo y el intercambio desde un enfoque intercultural.

El cuadro presenta el reto de disponibilidad y adaptabilidad de los servicios para que los estudiantes migrantes venezolanos puedan seguir ejerciendo el derecho a la educación.

**CUADRO Nª 23: MATRÍCULA Y ASISTENCIA EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN VENEZOLANA EN EL PERÚ**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| GRUPOS DE EDAD | El año pasado 2017, ¿estuvo inscrito/matriculado en algún centro o programa de educación básica o superior? | | | Este año, ¿está inscrito/matriculado en algún centro o programa de educación básica o superior en Perú? | | | Actualmente, ¿asiste a algún centro o programa de educación básica o superior? | | |
| SI | NO | TOTAL | SI | NO | TOTAL | SI | NO | TOTAL |
| De 3 a 5 años | 185 | 238 | 423 | 129 | 294 | 423 | 123 | 300 | 423 |
| Hasta 11 años | 493 | 128 | 621 | 312 | 309 | 621 | 299 | 322 | 621 |
| De 12 a 16 años | 239 | 74 | 313 | 125 | 188 | 313 | 126 | 187 | 313 |
| De 17 a 21 años | 368 | 620 | 988 | 16 | 972 | 988 | 14 | 974 | 988 |
| Más de 21 años | 721 | 6 062 | 6 783 | 17 | 6 766 | 6 783 | 14 | 6 769 | 6 783 |
| TOTAL | 2 006 | 7 122 | 9 128 | 599 | 8 529 | 9 128 | 576 | 8 552 | 9 128 |

Fuente: INEI. ENPOVE 2018

A la fecha los avances son significativos pero insuficientes para la cantidad de estudiantes que demandan del servicio.

**Evidencias que explican las brechas en el acceso**

El INEI de acuerdo con la ENAHO del 2016 (trimestre de abril – junio) identifica cuatro principales razones de inasistencia escolar de la población de 6 a 16 años de edad:

“(1). Problemas económicos familiares (53%), lo cual incluye a los que dejaron de estudiar por trabajar y a los que se dedican a los quehaceres del hogar. Este porcentaje se incrementó en 4.1 puntos porcentuales en relación al 2015, que en este semestre ascendía a 48.9%. (2) Por enfermedad, accidente u otras razones (26.3%), incrementándose en 0.7 puntos porcentuales en relación a este trimestre en 2015 (25.6%). (3) No le interesa el estudio / sacaba bajas notas (19.1%), lo cual se redujo en 3.2 puntos porcentuales en relación al mismo trimestre en 2015 (22.3%). (4) No existe un centro de enseñanza en el centro poblado (1.6%), lo cual se redujo en 1.6 puntos porcentuales en relación al mismo trimestre en 2015 (3.2%)” (Minedu, 2020: 290).

Marcela Román (2013) analiza los factores asociados al abandono y deserción escolar. Identifica 5 factores externos y 4 internos: “En relación a Perú, tomando como base el estudio realizado por Lorena Alcázar denominado Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú. (REICE, 2009), identifica los siguientes factores asociados al abandono y deserción escolar. Factores exógenos: (1) Bajos ingresos familiares, (2) Necesidad de trabajo; inserción Laboral, (3) Maternidad y paternidad temprana, (4) Escolaridad de los padres/ madres con menor escolaridad aumentan la probabilidad de deserción en los hijos/as, (5) Asiste educación inicial. Los Factores endógenos: (1) Bajo desempeño académico, (2) Problemas escolares de distinto tipo: conducta con compañeros o profesores, (3) No entienden lo que le enseñan, (4) No le gusta, no le sirve lo que enseñan en la escuela. (Minedu, 2020: 295).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares 2017 “una de las razones expresadas por las familias por las cuales el niño de 3 a 5 años no está matriculado o no asiste a algún centro o programa de Educación Básica tiene que ver con la inexistencia de un centro educativo en el centro poblado (5.5%)” (Minedu, 2020: 272).

Un estudio realizado por la Dirección de Educación Inicial (2017) analiza 12 servicios educativos del nivel inicial en 6 distritos de Lima Metropolitana. Se evidencian dos hallazgos: “La insuficiente oferta y cobertura de servicios educativos para niños de 3 años, es la principal razón por la cual no se matriculan” (Minedu, 2020: 272). No solo falta de oferta sino la calidad de esa oferta “Las expectativas de calidad de los padres relacionada a la infraestructura de los servicios educativos, en los espacios donde aprenden y se recrean los niños, influye en su decisión de matricular a sus niños en el servicio” (Ibídem). Una de las causas que generan la brecha de cobertura en la educación pública en inicial es la deficiente oferta y la calidad de la misma.

En el informe técnico Nª2 Condiciones de vida en El Perú (Octubre – Diciembre 2017) del INEI –usando información del ENAHO 2017- evidencian las razones que influyen en el acceso de los niños y adolescentes de 6 a 16 años a la educación secundaria: influye el nivel económico de las familias, el desinterés de los estudiantes por el estudio y las deficientes calificaciones. Todas estas abonan a un aumento de la deserción. El mismo informe señala que otro factor que afecta es la inexistencia de la oferta en el centro poblado donde viven los estudiantes.

## Causa Indirecta 2.2 Insuficientes alternativas de atención educativa que asegure la permanencia y culminación satisfactoria de la educación básica.

La existencia de modelos como la secundaria en alternancia, secundarias tutoriales o la secundaria con residencia estudiantil son modelos que viene implementando el sector progresivamente para brindar una atención acorde a las distintas realidades que se dan sobre todo en la zona rural, pero que sin embargo no son los modelos más extendidos, así también hace falta modelos o programas vinculados con la educación básica alternativa. El desafío es mejorar las condiciones y calidad del servicio educativo, asegurarían también una baja en el atraso y el abandono estudiantil, asegurando las trayectorias de los estudiantes, en especial de los pueblos indígenas u originarios, y de toda la población de otras tradiciones culturales que se ubican en el ámbito rural.

Actualmente se cuenta con 54,514[[48]](#footnote-48) estudiantes de ámbitos rurales no matriculados, siendo esta la brecha por atender con estos modelos. Al respecto se sabe que se ha creado 76 ***Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia* (CRFA)**, atendiendo solo a **5,695** estudiantes en edad escolar que no cuenta con servicio educativo en su comunidad y tienen la necesidad de apoyar en la subsistencia familiar. Se ubican principalmente en Cusco (21), Loreto (15), Apurímac (7), San Martín (7), Ayacucho (6) y en otras 9 regiones a nivel nacional. Por otro lado; un modelo de servicio que responde a la dispersión geográfica es el ***Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial (ST)*** en el ámbito rural de la Educación Básica regular**,** a la fecha se han creado 37 ST, atendiendo a 909 estudiantes en edad escolar que viven a 60 minutos o más de distancia a una escuela secundaria. Se encuentra dirigido especialmente a estudiantes que han abandonado o se encuentran en riesgo de abandonar la educación de nivel secundaria.

Se ubica principalmente en Junín (18), Huánuco (11), Huancavelica (6), Áncash Ucayali ambas con 1 ST. Otro modelo que responde a la realidad de estos estudiantes es el **Servicio de educación secundaria con residencia estudiantil (SER)**, a la fecha se han creado 76 SER, atendiendo a **16,019** estudiantes en edad escolar de extrema pobreza que no cuenta con el servicio en su comunidad y que el modelo contempla residencia estudiantil que acoge a los estudiantes durante todo el periodo escolar.

Si viene todos estos modelos necesitan ampliar su cobertura, también necesitan ofrecer sus servicios según los diversos escenarios socio lingüístico en el cual se ubican.

La evidencia muestra que sin bien existen modelos de servicio que aseguran la atención educativa de los estudiantes de la educación básica, estas siguen siendo insuficientes porque estos servicios no responden a las características y necesidades de los estudiantes y su entorno. La Defensoría del Pueblo (2013) identifica elementos de contexto que podrían afectar el desempeño académico de los estudiantes “En esta visita realizado a las IIEE se observó el medio de transporte, tiempo y frecuencia de traslado de los estudiantes a las Instituciones Educativas, y la implicancia que esto puede tener con respecto al desempeño académico y al riesgo de la integridad física que se expone a los estudiantes por el excesivo tiempo de traslado de sus hogares a la IE y viceversa” (Minedu, 2020: 280).

Un estudio cualitativo sobre oferta y demanda de educación secundaria analiza las razones de deserción existentes en las escuelas “La mayoría de los estudiantes entrevistados (8 IE) señala que la cercanía es la razón principal para asistir a su colegio, y que la falta de recursos no les permite ir a otro. Los padres coinciden en ello, pero su concepto de “cercanía” referencia a una mayor proximidad que les permita estar cerca de sus hijos, controlarlos, que estén cerca para apoyar a la comunidad y aprender actividades productivas ligadas a su zona. Algunos padres reconocen aspectos positivos de la escuela (buena enseñanza) y la seguridad como razones para enviar a sus hijos al colegio, y varios señalaron que no enviarían a su hijo a la capital distrital más cercana a estudiar, pues consideran que hay mucho riesgo de que “en la ciudad se pierda”, y prefieren un colegio cercano en su localidad rural” (Minedu, 2020: 281).

El Banco Mundial (2006) identifica el factor económico como la principal causa del abandono escolar “si bien la ausencia de un centro educativo es una de las razones asociadas con el abandono escolar de los estudiantes, esta explica solo el 5% de los casos de abandono. Las principales razones de la deserción escolar son económicas, vinculadas al trabajo o problemas económicos” (Minedu, 2020: 283).

Los efectos de no contar con servicios que aseguren la permanencia y la culminación, general también brechas que consolidad inequidad en las trayectorias. Así, el 76% de los niños hablantes de una lengua materna originaria concluyen la primaria y el 57.9% concluye la secundaria respecto al 90.4% y el 76.6% de los hablantes del castellano, respectivamente. Si bien el porcentaje de conclusión avanza anualmente entre uno y dos puntos porcentuales, es evidente que aún contamos con estudiantes hablantes de una lengua materna que no concluyen en la edad que les corresponde afectando su trayectoria escolar.

La exclusión escolar, es el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y causas, situaciones como la inasistencia, la repetición y el atraso escolar son algunos aspectos que van dando señales en el itinerario de los estudiantes antes de retirarse definitivamente. Al respecto, una de la variable más potente a la hora de predecir el abandono escolar en el nivel primario, es la repitencia escolar[[49]](#footnote-49) , en consecuencia, la repitencia, independientemente del género, aumenta la probabilidad de dejar el aula[[50]](#footnote-50).

A nivel rural el porcentaje de repetidores de primaria es de 5.8% y a nivel secundario 4%. Esta situación va generando el atraso escolar, así a nivel primaria el porcentaje crece a 12% de población hablante de una lengua originaria, y es más si esta lengua es amazónica como el asháninca que llega a 18,2%, con relación al castellano 3.9%.

**CUADRO Nª 24: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON ATRASO ESCOLAR, PRIMARIA, TOTAL (% DE MATRÍCULA INICIAL)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **2016** | **2017** | **2018** | **2019** |
| PERÚ | 5,4 | 5,0 | 4,4 | 4,0 |
| **Lengua materna** |  |  |  |  |
| Castellano | 4,8 | 4,6 | 3,9 | n.d. |
| Indígena | 13,9 | 12,1 | 12,0 | n.d. |
| Brecha | -9,1 | -7,6 | -8,1 | n.d. |
| Quechua | 11,0 | 9,3 | 8,0 | n.d. |
| Aymara | 4,4 | 3,7 | 2,6 | n.d. |
| Asháninka | 19,7 | 20,5 | 18,2 | n.d. |
| Aguaruna (Aguajun) | 21,8 | 18,3 | 18,4 | n.d. |
| Otra | 20,8 | 17,8 | 20,9 | n.d. |

Fuente: Censo Educativo del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística

La población entre 13 y 19 años hablante de una lengua originaria manifestó a través de la ENAHO 2017, que la principal razón por la cual dejaron de estudiar fue por problemas económicos (33.4%), seguido de “quehaceres del hogar” (26.8%), problemas familiares (16.8%), No quiso estudiar (16.7%) y el 2.7% manifestó que no había una institución educativa.

El 57.7% de la población entre 5 a 17 años del escenario rural se encontraba trabajando, así regiones como Huancavelica y Apurímac que cuentan con significativa población estudiantil EIB tienen 57% y 67% a niños y adolescentes trabajando respectivamente. Al respecto, en un estudio Alcázar[[51]](#footnote-51), señala que los resultados encontrados también podrían estar explicando en parte por debilidades de la educación que se imparte en las escuelas secundarias de las zonas rurales. Señala que los programas curriculares, los horarios de enseñanza y las instituciones educativas mismas no están concebidas para atender las necesidades de los jóvenes rurales y menos aún de los jóvenes con problemas particulares de aprendizaje o familiares. No son necesariamente los estudiantes con menor rendimiento quienes abandonan los estudios.

Esta situación reta en pensar en estrategias destinadas prioritariamente a fortalecer la trayectoria escolar de los adolescentes estudiantes expuestos a entornos que impulsan su incorporación a actividades económicas, a reducir al mínimo las interferencias que introduce el trabajo en las trayectorias escolares de los adolescentes que estudian y trabajan.

El proceso no responde con las necesidades de las familias, así la familia quiere que los estudios contribuyan en lo inmediato, útil y practica eso ayudaría a mejorar las tensiones y expectativas.

En resumen, el abandono de la escuela está enmarcada en un sistema socio económico más complejo que incide en la decisión de dejar la escuela, interactúa las características familiares, el entorno escolar, la propuesta educativa, etc, no son por tanto necesariamente los estudiantes con menor rendimiento quienes abandonan los estudios. Pensar desde la perspectiva de las trayectorias, implica cuestionar las condiciones de escolarización de la escuela estándar[[52]](#footnote-52) y colocar en el centro a las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes expuestos al trabajo.

**Población afrodescendiente.** Respecto a la deserción escolar, encontramos que unos de los motivos es que: “no les gusta la escuela debido a experiencias relacionadas a la discriminación” (33.31%), seguido por la “falta de dinero” (14.16%) y “enfermedad o accidente” (8.28%). Según CEDET, Plan Internacional y UNICEF (2013, pág. 46), la “discriminación racial es un aspecto identificado como una de las principales dificultades que afrontan las niñas, los niños y adolescentes afroperuanos en la escuela”. Asimismo, la deserción podría remontarse años atrás, pues según un estudio elaborado por Castro, Yamada & Asmat (2011), el grupo afrodescendiente exhibe más del doble de probabilidad de desertar que el grupo blanco/mestizo al inicio de la primaria, situando a los afrodescendientes en mayor desventaja que a otros grupos étnicos (pág. 26).

Según Mónica Carrillo & Sofía Carrillo, “la repitencia es uno de los motivos principales de la deserción escolar [siendo esta, a partir de las opiniones de los encuestados], la ausencia de acompañamiento académico por la limitada educación de los padres, madres y cuidadores, quienes además trabajan fuera del hogar, lo que reduce el tiempo de acompañamiento” (2011, pág. 94). Realidad que alerta una posibilidad de que, de no sanearse con capacitación de tutores y apoderados, esta causa pueda perpetuarse.

### 

## Causa Indirecta 2.3. Inadecuadas condiciones de bienestar que responda a las necesidades y características de los sujetos de derechos

El aprovechamiento de la educación requiere una serie de condiciones de contexto que garantizan el bienestar de los y las estudiantes. Las y los estudiantes, pasan gran parte de su tiempo en las escuelas, y es ahí donde desarrollan, refuerzan, conviven a través de las diferentes formas de relaciones sociales. Siendo este espacio significativo para reconocer lo que ahí sucede, y lo que se busca es contar con espacios y climas favorables que faciliten los aprendizajes, vale decir en un clima de seguridad, escucha, diálogos respetuosos, donde hay que instalarlos, promoverlos y ser referente los adultos orientadores de dichos modelos. Así, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), refiere al bienestar Subjetivo a partir de las evaluaciones de Pisa, refuerzan la idea con la evaluación de los estudiantes respecto a su vida, vale decir sobre su satisfacción en la experiencia escolar (Bienestar Escolar). Hace énfasis en que, a mayor apoyo de las familias, hay más sentido de pertenencia con la escuela, se reduce la ansiedad propia que puede llevar aprender y manifiestan mayor satisfacción con la vida propia. (Castillo, C; y Henríquez, C. 2017[[53]](#footnote-53)).

Sobre el término y para dilucidar, a continuación, se expone un breve referente de sus cercanías y diferencias:

* El bienestar físico, hace referencia que el cuerpo funciona adecuadamente y no hay órgano alguno que tenga alguna dolencia.
* El bienestar mental, tienen en cuenta las habilidades: a) Aprender y tener capacidad intelectual. b) Procesar información y actuar conforme a ella. c) Discernir sobre valores y creencias. Tomar decisiones bien pensadas y ponerlas en práctica. e) Comprender nuevas ideas.
* El bienestar psicológico o emocional, es el balance entre expectativas y logros, la significancia de cada persona, el disfrute, la expresión de las emociones y las expectativas trazadas, el desarrollo de la personalidad y por las condiciones sociohistóricas y culturales en que se desenvuelve el individuo. La OMS, no la menciona como tal, lo orienta a la salud mental.
* El bienestar social, se orienta a conocer de cerca las relaciones sociales, como afectan en la vida de las personas, haciendo referencia del recorrido histórico de los grupos para comprenderlo mejor.
* El bienestar escolar, alude al grado de satisfacción por labores propias de la escuela. Por ende, cuando miramos a la escuela, el estado de bienestar compromete un conjunto de elementos que fluyen y comulgan entres si para establecer y desarrollar relaciones armoniosas, equitativas, con base y fundamento en el respeto a los derechos humanos, donde las y los estudiantes se sientan seguros, cómodos y con las condiciones para aprender, convivir e interactuar en la diversidad con la que vivimos.

Como podemos apreciar todos estos componentes del bienestar se encuentran vinculados con varias dimensiones del estudiante y de la propia escuela, para fines del presente documento nos concentraremos en aquellos aspectos que afectan el estudiante y que lo pone en desventaja al resto de estudiantes del país.

Las condiciones de bienestar son importantes porque mejoran la convivencia entre todos los actores vinculados al servicio educativo en especial la relación estudiante – docente. Marcela Román (2028) identifica que la convivencia y el “tipo de relación establecida con los docentes y compañeros actúa como factor de retención o expulsión de los estudiantes. Las bajas expectativas y estigmatización de los docentes respecto de estudiantes con mayores dificultades para aprender, de conducta o disciplina, configuran relaciones tensas que contribuyen a que los estudiantes no encuentren sentido a asistir a la escuela y pierdan la motivación y confianza en sus propias capacidades” (Minedu, 2020: 279).

Alcázar y Benavides (2008) analizaron la asistencia y deserción escolar en escuelas secundarias rurales del Perú. Utiliza como fuente “encuestas aplicadas a una muestra de 932 jóvenes (de 14 a 18 años de edad) estudiantes y 416 desertores de la educación secundaria en zonas rurales, de 23 departamentos del Perú” (Minedu, 2020: 294). Los problemas económicos siguen siendo uno de los problemas graves “Los resultados del estudio señalan que la presencia de problemas económicos familiares y la necesidad de conseguir un trabajo para el mantenimiento del hogar es la razón clave para el abandono definitivo de la escuela (30% a 50% de casos), según declara el grupo de jóvenes desertores.” (ibídem). Se agrega además algo importante: los jóvenes no tienen una valoración positiva a la educación “Este escaso interés por estudiar según los jóvenes desertores está vinculado principalmente por la valoración de la educación, manifiestan que no les gusta el estudio, las cosas que aprende no le sirve en la vida, otros jóvenes como él han dejado de estudiar y les va bien, o no entienden lo que les enseñan en la escuela. Otra causa importante del abandono de la escuela son el embarazo y el inicio del matrimonio o convivencia”(ibídem).

Belén (2006) identifica factores causantes del bajo rendimiento, absentismo o abandono escolar en los colegios españoles. Entre los principales factores “se considera la limitación y parcialidad de los modelos de intervención escolares. Este factor se suma a otros tantos que favorecen en el tránsito a la vida adulta la entrada del círculo de la subocupación o el paro crónico, así como un incremento del riesgo de iniciar trayectorias desestructuradas que pueden derivar en procesos de exclusión social” (Minedu, 2020: 286).

Finalmente, la infraestructura educativa tiene un peso directo con las condiciones de bienestar de los estudiantes, dado que tienen que ser “amigables” y pertinentes para la seguridad de los estudiantes. Guerrero (2012) identifica la poca oferta del servicio pero además señala el temo a que estas no puedan ser seguros “En este estudio se observa que la principal razón por la cual las familias de niños y niñas menores de 3 años de zonas rurales no envían a sus hijos a servicios de Educación Inicial es debido a la falta de oferta educativa en su misma comunidad o en una cercana. También entre otras causas señalan su temor porque los niños pueden sufrir accidentes en las instalaciones del servicio educativo, lo que hace ver su preocupación por las características de los espacios físicos donde funciona” (Minedu, 2020: 279).

Las siguientes situaciones afectan el estado de bienestar de los estudiantes teniendo un efecto en la permanencia y la continuidad educativa, siendo necesario reconocerlas para su prevención y atención:

**La Violencia sexual en el ámbito educativo rural e indígena**

A nivel nacional, según los resultados obtenidos en la Encuesta aplicada en la ECE 2019, se sabe que 8 de cada 10 estudiantes manifiestan que existe algún tipo de violencia entre pares, 5 de cada 10 estudiantes manifiestan que existe algún tipo de violencia de docentes a estudiantes y 6 de cada 10 estudiantes, manifestó que existe algún tipo de discriminación en la institución educativa.

Esta situación no es ajena en escenarios como en la amazonía. El estudio realizado por Rodrigo Lazo “Violencia Sexual en el mundo awajún” (2020), analizó 47 casos de violencia sexual contra estudiantes de 13 a 16 años, entre los años 2011-2019, constatando que la violencia ejercida contra las adolescentes por parte de los docentes o algún familiar quedan en total impunidad.

Al respecto, el informe de la Defensoría del Pueblo señala que la violencia sexual cometida contra niñas y adolescentes por parte de miembros de su ámbito escolar *“es una de las peores manifestaciones de la discriminación basada en el género y constituyen una afectación de numerosos derechos[[54]](#footnote-54).* La violencia sexualrepercute en la baja tasa de matrícula y las tasas de deserción escolar de las niñas y las adolescentes, además incide en la permanencia y rendimiento escolar de las adolescentes, generando daños emocionales y físicos, exponiéndolas a infecciones de transmisión sexual y embarazos a temprana edad.

Por otro lado, si bien el Ministerio de Educación cuenta con una dirección que viene trabajando la promoción, prevención y atención de la violencia, que a través del portal Síseve[[55]](#footnote-55), este sistemafacilita tener un referente de la magnitud de los casos detectados en la educación Básica. Así, se tiene que, al cierre del año 2019, se registraron 36 mil 558 casos, de ellos 18, 958 de violencia física, 12,114 de violencia psicológica y 5,486 de violencia sexual en escuelas del país. Sin embargo, registrar en línea los casos de violencia de escuelas no resulta fácil en escenarios con limitaciones de conectividad, observándose un subregistro de casos.

Situación similar se evidencia en el ámbito de la educación técnico-productiva y superior, en el que la violencia física, psicológica, sexual son manifestaciones que atraviesan las mujeres adolescentes, jóvenes, adultas y adultas mayores de estos niveles y modalidades formativas, y que interrumpen el acceso, la permanencia y culminación de su proceso formativo, haciéndose esta situación más notoria en las zonas rurales.

Según la ENDES correspondiente al periodo 2017, el 65,4% de mujeres, jóvenes y adultas, alguna vez unida sufrió algún tipo de violencia por parte del esposo o compañero. De este total, el 61,5% sufrió violencia psicológica y/o verbal; el 30,6% sufrió violencia física y el 6,5% sufrió violencia sexual.

Entre otras razones que tienen las mujeres entre los 15 a 24 años para no continuar sus estudios, es la carga familiar, en esta categoría se encuentra el problema del embarazo no deseado, la cual obliga a las mujeres a truncar sus estudios, influyendo poderosamente en su alejamiento de la actividad educativa y económica. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares del año 2017, existen más mujeres (24%) que hombres (11,8%) que no estudian ni trabajan. Esta brecha se acentúa en las zonas rurales, donde las mujeres que ni estudian ni trabajan alcanzaron el 22,1% en contraste con los hombres (7%). De esta manera se evidencia la alta cifra de mujeres que no accede a ningún nivel formativo y por ende tienen Minímas probabilidades para obtener independencia económica a lo largo de su vida.

Queda ampliamente sustentado como afecta la violencia en sus diversas modalidades el cerebro, las funciones neuronales cuyas respuestas se evidencia en la depresión, ansiedad desbordada, impulsividad, agresividad, trastornos en el sueño la alimentación, pudiéndose llegar hasta el suicidio. Uno de estos estudios es realizado por la Universidad de McGill (2017[[56]](#footnote-56)) a través del Grupo de Estudios sobre el Suicidio (Instituto Universitario de Salud Mental Douglas) investigaron los efectos de niños y niñas con experienciastraumáticas como la violencia física y sexual, demostrando las deficiencias estructurales y funcionales de las células del córtex, afectando a las emociones y estados de ánimo. Los investigadores refieren que la mielina protege los axones y les ayuda a conducir señales eléctricas de manera más rápida y eficiente, pero cuando tenemos a la violencia esta capa de mielina en los niños es inferior, es de menor espesor. Se encuentran alteraciones en las células de generación y mantenimiento de la mielina. Todo ello unido al aumento del diámetro de algunos axones provoca la alteración emocional y los problemas que todo ello conlleva. Por ende, la adversidad en la vida temprana puede interrumpir de manera duradera una serie de funciones neuronales.

**Embarazo en niñas y adolescentes**

El embarazo adolescente constituye en la actualidad, un problema de salud pública en el Perú[[57]](#footnote-57). Es importante su prevención por el nivel crítico que ha alcanzado en algunas regiones del país, como Amazonas, Loreto, San Martin y Ucayali[[58]](#footnote-58) y por sus consecuencias en términos de efectos e impactos en el corto y largo plazo en la vida de las y los adolescentes, sus familias y la comunidad, ya que profundiza la desigualdad de género, reduce las oportunidades educativas, afecta su salud y perenniza la pobreza, especialmente de las mujeres y las niñas tal como se precisa en el Plan Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente 2012-2021.

Un embarazo en la edad escolar trae graves consecuencias para la salud de la madre, como para la del hijo. La OMS considera el embarazo precoz de riesgo, por ser la causa principal de mortalidad entre las adolescentes que se embarazan, ya sea por complicaciones del parto o debido a abortos[[59]](#footnote-59) practicados en condiciones de inseguridad El embarazo en las adolescentes tiene profundas repercusiones en su desarrollo personal, familiar y social.

Respecto al embarazo adolescente (de 15 a 19 años), entre el 2014 y el 2017, se redujo en 1.2 puntos porcentuales (de 14.6% a 13.4%) a nivel nacional, y en 1.5 puntos porcentuales en el área urbana (de 12.2% a 10.7%). Sin embargo, en el área rural se dio un incremento de 1.2 puntos porcentuales, de 22% a 23.2%, sin embargo, de acuerdo con la ENDES 2018, se registra un incremento, alcanzando un 32%, es decir que por cada cien adolescentes 32 son madres o están embarazadas.

En la actualidad las y los adolescentes inician sus relaciones sexuales coitales a edades cada vez más tempranas (Plan Nacional Contra el Embarazo Adolescente 2012-2021) MINSA, 2012) [[60]](#footnote-60). Se observa que las mujeres de 15 a 19 años, incremento en el porcentaje de aquellas que tuvieron su primera relación sexual antes de cumplir los 15 años, este porcentaje paso de 5.1% en el 2000 a 6.9% en el 2015 (MINSA 2017)[[61]](#footnote-61).

**Limitaciones en el acceso a servicios de salud**

El informe de Benavides y otros (2010) revela además que en las provincias con mayor proporción de niños niñas y adolescentes indígenas hay escasa disponibilidad de centros de salud. Esto se hace mucho más agudo en el caso de los establecimientos de salud con especialistas en pediatría y ginecología que responden a las necesidades de salud de niños, niñas y adolescentes: por ejemplo, en la provincia de Chumbivilcas (Cusco), hay en promedio un centro de salud de nivel I-4 (con especialista en pediatría y ginecología) por cada 37 mil habitantes.

Asimismo, la cantidad de profesionales de la salud por habitantes están muy por debajo de las recomendaciones de la OPS/OMS. Los ciudadanos y ciudadanas indígenas que residen en áreas rurales refieren que los costos de transporte son elevados, e implican pérdidas en las jornadas de trabajo. Estas limitantes afectan el seguimiento oportuno y los controles periódicos de los niños, niñas y adolescentes indígenas. A esto se deben considerar las barreras culturales en el acceso a los servicios de salud, que incluyen barreras lingüísticas, discriminación por parte del personal de salud y barreras culturales que dificultan a los padres, madres de familia y cuidadores(as) a solicitar servicios de salud de calidad.

**Problemática en salud y su impacto en el desarrollo de las personas**

Según la OMS para el 2018, la desnutrición crónica en el área rural es 25.7% mientras que en el área urbana es de 7.3%, por otro lado, la prevalencia de desnutrición crónica es mayor en la población indígena respecto de la no indígena, al igual que la anemia en niños menores de cinco años (Díaz, et al., 2015). Asimismo, el embarazo adolescente afecta en gran medida a las adolescentes indígenas: según datos del Censo de 2007, las adolescentes mujeres de 15-20 con al menos un hijo nacido vivo con lengua materna indígena representan el 21.8%, por encima de la tasa de adolescentes mujeres con lengua materna castellana (14.5%) (Benavides y otros, 2010, p.52)

La anemia impacta en la salud de las personas y en la sociedad, y es además una causa directa de menor productividad y desarrollo cognitivo lo cual afectan la calidad de vida de quienes lo padecen desde muy temprana edad (Velásquez Hurtado, et. al., 2013). Un estudio selecciona variables independientes agrupadas en tres grupos: a) variables sociodemográficas[[62]](#footnote-62); b) variables relacionadas con el niño[[63]](#footnote-63), y c) variables del cuidado materno e infantil. En tanto que el supuesto de la variable dependiente fue la existencia o la ausencia de anemia en niños de seis a 35 meses de edad, resultando:

* Una prevalencia de anemia de 47,9 % entre los niños que formaron parte del estudio La prevalencia fue mayor cuando la madre del niño con anemia declaró en la encuesta ENDES una lengua originaria como lengua materna (55,2% en quechua, 64,0% en aimara, y 54,8% en otra lengua)
* Prevalencias mayores ante situaciones de mayor altitud en metros sobre nivel del mar, quintiles de bienestar o riqueza del hogar (54,8% en quintil más pobre Q1, 54,0% en quintil Q2) y áreas rurales (54,7%).

Nótese que éstos factores que resultaron significativamente asociados a la anemia (p-value menores a 1% y 5%) se asemejan mucho a las características geográficas y sociodemográficas de la población potencial a ser atendidos por los servicios educativos comprendidos en el Registro Nacional de IIEE-EIB y en particular alguna de ellas forman parte de los criterios de focalización y priorización en el acompañamiento pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe (tales como quintiles de pobreza Q1 y Q2, ámbitos andinos, altoandinos, amazónicos, rurales de frontera, en comunidades nativas y de contextos bilingües, etc.).

**CUADRO Nª 25: Factores sociodemográficos asociados a anemia en niños de seis a 35 meses de edad**

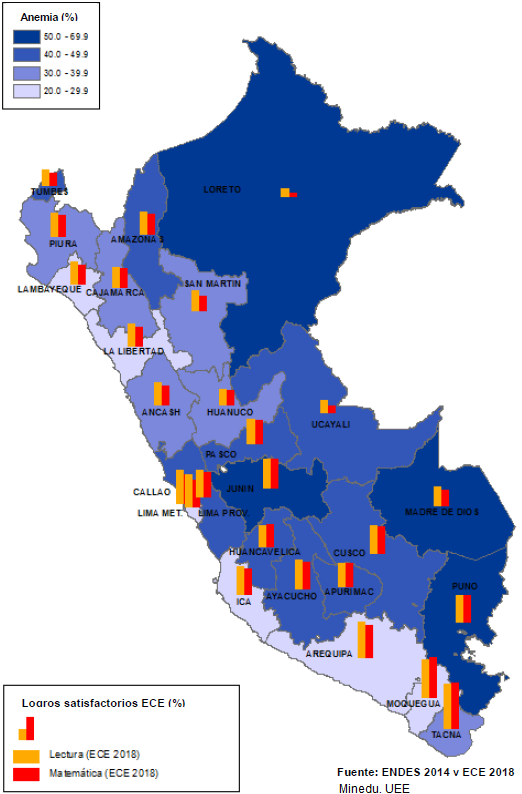
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Prevalencia | % |
| Área | Urbana | 44.1% |
| Rural | 54.7% |
| Región | Lima y Callao | 38.1% |
| Resto de costa | 42.6% |
| Sierra | 55.9% |
| Selva | 51.3% |
| Altitud (msnm) | <1.000 | 43.3% |
| 1.000 a 1.999 | 39.4% |
| 2.000 a 2.999 | 47.0% |
| 3.000 a 3.999 | 62.3% |
| ≥4.000 | 73.3% |
| Quintil de bienestar o riqueza del hogar | Q5 | 30.6% |
| Q1 | 54.8% |
| Q2 | 54.0% |
| Q3 | 48.6% |
| Q4 | 40.7% |
| Edad materna (años) | ≥19 | 47.2% |
| ≤19 | 61.2% |
| Grado de instrucción de la madre | Superior | 34.8% |
| Secundaria | 46.4% |
| Ninguno/primaria | 54.2% |
| Lengua materna | Español | 43.2% |
| Quechua | 55.2% |
| Aymara | 64.0% |
| Otra lengua | 54.8% |

Fuente: Velásquez Hurtado, et. al., 2013

A pesar de corregirse la anemia, los niños con este antecedente presentan, a largo plazo, un menor desempeño en las áreas cognitiva, social y emocional. La anemia puede disminuir el desempeño escolar, y la productividad en la vida adulta, afectando la calidad de vida, y en general la economía de las personas afectadas (Zavaleta y Astete-Robilliard, s.f.).

**Logros de aprendizaje y su vinculación con la anemia**

Un análisis interesante respecto a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) es el supuesto que a más anemia peor es el desempeño educativo. La Unidad de Estadística Educativa del MINEDU[[64]](#footnote-64), contrasta los resultados de la ECE en el cuarto grado de primaria del año 2018 (cohorte de 9 años) con los resultados de la ENDES referidos a la prevalencia de anemia en el grupo de niños y niñas de 6 a 59 meses de edad a nivel regional del año 2014 (cohorte de menores de 5 años) encontró una correlación negativa significativa de 0.414 para comprensión lectora y de 0.309 para matemáticas, es decir, a mayor prevalencia de anemia bajan los logros educativos (Edudatos, 38) esto se acentúa más en los resultados considerando el criterio de lengua materna en el cual los porcentajes más bajos de desempeño educativo se registran en aquellos estudiantes con lengua originaria (15,8%) respecto de los estudiantes cuya lengua es el castellano (36,0%); la misma disparidad se evidencia considerando el área rural y urbana en los cuales se alcanzaron logros de aprendizaje de 13,0% y 37,8%, respectivamente. En el gráfico, se evidencia que las regiones con mayores prevalencias de anemia que fluctúan en un rango de 50,0% y 69,9% registran bajos logros de aprendizaje.

**GRÁFICO 19. Porcentaje de niños de 6 a 35 meses de edad con anemia, según región.**

Loreto es una región crítica donde la prevalencia de anemia para niños de 5 años de edad durante el año 2014 es de 54.7% (uno de cada dos niños tiene anemia) y, este mismo grupo de niños, tiene resultados satisfactorios en logros de aprendizaje para lectura de 11.0% y resultados satisfactorios para matemáticas solo de 5.9%; muy por debajo del promedio nacional (34,8% como logro alcanzado en lectura y 30,7% en matemática).

**CUADRO Nª 26. Logros satisfactorios en aprendizaje en el cuarto grado de primaria y prevalencia de anemia en niños de 6 a 59 meses de edad, según región (porcentajes)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Región** | **Lectura** | **Matemática** | **Anemia** | |
| **(ECE 2018)** 1/ | **(ECE 2018)** 1/ | **(ENDES 2014)** 1/ | **(ENDES 2018)** 2/ |
| **PERÚ** | **34,8** | **30,7** | **46,8** | **43,5** |
| Amazonas | 29,0 | 26,7 | 45,1 | 44,5 |
| Ancash | 28,7 | 24,7 | 32,7 | 45,7 |
| Apurímac | 30,5 | 30,1 | 40,2 | 53,2 |
| Arequipa | 47,6 | 43,1 | 29,3 | 38,4 |
| Ayacucho | 38,0 | 34,9 | 40,0 | 49,3 |
| Cajamarca | 26,8 | 25,8 | 35,5 | 31,9 |
| Prov. Const. Del Callao | 44,3 | 38,6 | 30,8 | 37,0 |
| Cusco | 37,3 | 35,3 | 46,7 | 54,2 |
| Huancavelica | 28,0 | 30,4 | 49,0 | 55,8 |
| Huánuco | 21,1 | 19,2 | 33,8 | 43,8 |
| Ica | 37,1 | 34,1 | 25,9 | 43,1 |
| Junín | 38,1 | 38,2 | 51,6 | 57,0 |
| La Libertad | 30,3 | 25,7 | 27,4 | 37,9 |
| Lambayeque | 30,2 | 25,4 | 25,8 | 41,0 |
| Lima Metropolitana | 43,4 | 36,8 | 24,7 | 35,5 |
| Lima Provincia | 35,8 | 33,2 | 41,0 | 35,3 |
| Loreto | 11,0 | 5,9 | 54,7 | 57,4 |
| Madre de Dios | 26,2 | 20,9 | 51,3 | 54,8 |
| Moquegua | 50,1 | 52,6 | 28,2 | 33,9 |
| Pasco | 32,3 | 31,4 | 46,3 | 58,7 |
| Piura | 31,2 | 27,5 | 33,0 | 44,2 |
| Puno | 35,1 | 35,7 | 63,5 | 67,7 |
| San Martín | 27,6 | 20,0 | 35,6 | 50,1 |
| Tacna | 58,0 | 60,1 | 30,9 | 34,9 |
| Tumbes | 22,4 | 17,4 | 40,2 | 47,2 |
| Ucayali | 17,3 | 10,8 | 46,0 | 56,4 |

Nota: 1/ Las regiones resaltadas en gris son resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes menores a 30% en logros de aprendizaje en comprensión lectora y matemáticas. En el caso de anemia, se ha resaltado los casos mayores a 30% como valor arbitrario. 2/ Comprende hasta 36 meses.

Fuente: Ministerio de Educación. Unidad de Estadística (Edudatos 38). Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES)

A nivel de región, se tiene que las regiones donde se evidencia una alta prevalencia de anemia y a su vez bajos logros educativos es en Amazonas, Ancash, Cajamarca, Huánuco, Loreto, Madre de Dios, San Martín, Tumbes y Ucayali (Gálvez, 2019). Asimismo, según el Registro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe concentra la mayor cantidad de instituciones educativas en EIB en varias de dichas regiones que alcanzan prevalencia en anemia. (2018, p. 41).

Según información reciente de la ENDES al 50% de la muestra en el primer semestre 2019, esta carencia que a nivel nacional afecta a cuatro de cada diez niñas y niños menores hasta 36 meses (42,2%), fue mayor en ámbitos rurales (49,0%) que en el área urbana (39,6%).

**Infraestructura no pertinente al contexto**

La infraestructura, mobiliario y equipos, son complementarios del servicio educativo, e incide en la calidad de la educación dado que la infraestructura apropiada (…) puede no asegurar un alto rendimiento de los estudiantes, pero su ausencia puede tener un efecto adverso en el aprendizaje (informe PISA 2019) (OCDE, 2010). Un estudio secundario, Duarte (BID, 2011), señala que existe heterogeneidad entre las condiciones de infraestructura educativa y el acceso a los servicios básicos (electricidad, agua, alcantarillado y teléfono) de ámbitos de gestión privada y pública. Asimismo, se evidencia disparidades considerando criterios de área geográfica e ingresos monetarios en el hogar del estudiante (instituciones educativas públicas urbanas en contraste con las públicas rurales; infraestructura de instituciones educativas que atienden a los niños de familias de altos ingresos en contraste con los de bajos ingresos); y entre otros hallazgos, el estudio recomienda que se priorice las áreas de infraestructura que tienen mayor relación con los aprendizajes debido a una causalidad entre el desempeño en el logro de los aprendizajes de los estudiantes en escuelas con adecuada infraestructura (Duarte, et. al., 2011), espacios educativos en buen estado, operando en niveles adecuados de funcionamiento (techos, paredes y pisos de calidad); así como también adecuado mobiliario (escritorios para el personal docente, carpetas, biblioteca escolar, sillas, entre otros) para facilitar el rol que les compete a los directivos y docentes de concentrarse en la formación y desempeño educativo de los estudiantes.

**CUADRO Nª 27. Estado de Aulas, por área geográfica**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo/ área** | **Locales Escolares con aulas en buen estado** | **Aulas en buen estado** | **Tipo/ área** | **Locales Escolares con SSHH en buen estado** | | |
| **Área** | **2013** | **2014** | **2013** | **2014** | **2013** | **2014** |
| Total | 12,3 | 15,2 | 27,8 | 35 | 32,8 | 46,5 |
| Urbana | 19,8 | 21 | 36,3 | 41,9 | 36,6 | 50,3 |
| Rural | 9,1 | 12,8 | 17,2 | 26 | 29,4 | 43,8 |

Fuente: INEI- Encuesta Nacional a Instituciones Educativas 2013-2014

La Encuesta Nacional a Instituciones Educativas evidenció no sólo un bajo porcentaje de locales escolares en buen estado (15,2%), sino que nuevamente aparece la brecha entre lo urbano y rural, con una diferencia de 8,1% entre los locales escolares urbanos de los rurales. Respecto a las aulas se da una mejoría, entre los años 2013 a 2014, incrementándose en 15,9% como promedio anual. Los locales que cuentan con servicios higiénicos en buen estado es el 46.5%, como se observa en el cuadro se tiene un incremento del 13.7% a diferencia del 2013. Asimismo, la brecha entre los locales urbanos y rurales es del 6.5%.

No todos los terrenos destinados para la creación de un servicio educativo cuentan con saneamiento físico legal afectando la posibilidad de ser atendidos con proyectos de inversión, por otro lado, muchas de estas áreas necesitan ser evaluadas en cuanto a sismorresistencia y acceso a los servicios de agua, saneamiento, energía eléctrica, telecomunicaciones, etc. El avanzar en la cobertura sin contemplar estos criterios hace que actualmente el 61% de la infraestructura se encuentre en zonas de amenaza sísmica alta y muy alta. Esto ha sido posible identificar a partir del Censo de Infraestructura Educativa 2014. Actualmente se cuenta con el Plan Nacional de Infraestructura Educativa (RM N°153-2017) donde se ha propuesto entre otros aspectos asegurar condiciones básicas de seguridad y funcionalidad para locales existentes y en los que se van a crear.

## Causa Indirecta 2.4. Limitado acceso, permanencia promoción y culminación en la formación Técnico-productiva y educación superior que responda a las necesidades de la población en sus contextos.

En el 2019, según ESCALE, la tasa de transición a la educación superior en el ámbito rural, en el 2019, es de 25.6 % frente al 40% del área urbana, asimismo en el caso de la población hablante de una lengua originaria es del 23%. Si miramos el quintil más bajo de gasto per cápita del hogar, solo dos de cada 10 logran acceder a la educación superior. Al respecto, el estudio del IEP-FIDA-RIMISP señalan que los jóvenes rurales, indígenas y afrodescendientes presentan mayor vulnerabilidad que otros grupos de jóvenes debido al limitado acceso a la educación y a la poca pertinencia de la que reciben respecto de las características y demandas de sus territorios[[65]](#footnote-65). La pertinencia está asociada que tanto los jóvenes rurales del Perú reciben una formación para aprender de su realidad más palpable, para así convertir sus propias costumbres y saberes en un capital personal y comunitario.

Por otro lado, se sabe que solo el 4% de jóvenes rurales han finalizado la educación superior no universitaria y el 2.3% han finalizado la educación superior universitaria[[66]](#footnote-66). Al respecto Cuenca y Ramírez (2015), señalan que las instituciones de educación superior tienen problemas para incluir y retener poblaciones indígenas debido a la falta de prácticas interculturales.[[67]](#footnote-67) Las causas de estos problemas son detallados en los siguientes acápites.

Asegurar la educación superior a esta población, permitirá formar a los profesionales, técnicos, formadores de opinión y tomadores de decisión, en otras palabras, a los principales agentes de cambio y promotores del desarrollo de sus propios territorios en tal sentido, la pertinencia del servicio educativo se vuelve un tema central para contribuir a reducir las desigualdades frente a las oportunidades que podría generar el Estado.

**Accesibilidad a los servicios educativos técnicos productivos y superior**

En materia de acceso, solo el 20.2% de los hablantes de una lengua indígena egresados del nivel educativo anterior logra transitar a la educación superior. La encuesta de hogares de los últimos años evidencia la brecha entre los estudiantes castellano hablantes e indígenas que asisten a la Técnico-Productiva y Educación Superior, lo que denota que las trayectorias educativas se afectan conforme avanza en su ciclo de vida, pero es aún mayor las diferencias en la población indígena.

**CUADRO Nª 28. Tasa bruta de asistencia, educación superior (% de población con edades 17-21)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **2016** | **2017** | **2018** |
| PERÚ | 68.8 | 69.7 | 76.5 |
| **Lengua materna** |  |  |  |
| Castellano | 71.1 | 72.2 | 79.7 |
| Indígena | 50.4 | 50.1 | 48.7 |
| Brecha | 20.7 | 22.2 | 31.0 |

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Esta situación tiene que ver con las limitadas oportunidades con las que cuenta los jóvenes en sus territorios, pero también de limitaciones que arrastran desde la educación básica. En el ámbito rural y hablante de una lengua originaria, 6 de cada 10 logran terminar la educación secundaria frente a 8 de cada 10 en el ámbito urbano. Los que logran superar el 2do de secundaria solo el 3% de adolescentes de ámbito rural están en el nivel esperado en lectura, ciencia y tecnología, matemática y ciencias sociales.

Según el informe de la asociación Chirapaq, uno de los obstáculos de los jóvenes indígenas para acceder a educación superior es la baja formación en educación básica: los jóvenes indígenas provenientes de zonas rurales “suelen presentarse más de tres veces al examen de admisión, aprueban con notas muy bajas y permanecen más del tiempo que supone que dura una carrera o bien abandonan sus estudios” (Chirapaq, 2014).

Siendo la educación técnico-productiva y superior un eje muy importante en la dinámica productiva, competetitva y laboral del país, pues consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura y de la ciencia y tecnología; por su parte, la educación técnico-productiva orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo; estos servicios son insuficientes, incluso la formación universitaria es la de mayor preferencia frente a otras alternativas formativas como lo es la técnico-productiva, superior tecnológica y artística.

Al respecto mencionar que que de acuerdo al Censo Educativo 2020-I, existen 813 Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO), 378 Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST) y, 31 Escuelas Superiores de Formación Artística (ESFA), públicos, a nivel nacional y apenas 230 CETPRO, 96 IEST y 8 ESFA, se encuentran zonas rurales.

**Adaptabilidad de los servicios técnico-productivos y superior**

En este punto nos centramos qué tanto los servicios de educación técnico productivo y de educación superior se adaptan a la diversidad sociocultural existente en el país, al respecto una educación intercultural en cualquier espacio geográfico requiere que responda no solo a las necesidades y expectativas del estudiante, sino también a las problemáticas del entorno y a la demanda del sector productivo, cultural y social. Por otro lado, es importante señalar que de manera similar a la educación básica, en la educación superior y técnico-productiva, existen diversos aspectos que dificultan que los estudiantes de estos niveles formativos tengan un proceso formativo integral y de calidad, como - por ejemplo - débil apoyo y soporte a estudiantes que limitan el aprendizaje, permanencia y la culminación; limitadas competencias en el ejercicio de la práctica docente; inadecuada asignación de recursos para asegurar la calidad y el desarrollo de investigación e innovación de la educación técnico-productiva y superior, entre otros.

Por otro lado, es importante señalar que el abordaje de esta problemática ha incidido sobre diferentes aristas, así tenemos, iniciativas que buscan abordar las causas que dificultan o impiden la inclusión económica de los jóvenes. En el caso de las zonas rurales hay dos causas que han sido identificadas como particularmente relevantes: el embarazo adolescente que trunca los estudios o el desarrollo profesional de las jóvenes, y una oferta educativa poco pertinente para el ámbito rural.”[[68]](#footnote-68)

En este punto es importante resaltar la necesaria y urgente articulación entre la oferta formativa con las necesidades del mercado laboral en zonas rurales.” (A. Urrutia, 2017, p.28)[[69]](#footnote-69). Es decir que responda a sus necesidades y expectativas, así como a las posibilidades de contribuir en el desarrollo de su localidad. C. Trivelli y A. Urrutia (2018) afirman que “Las trayectorias de los jóvenes y sus aspiraciones nos han demostrado que en lo que se refiere a servicios públicos, el problema no es tanto de cobertura sino de pertinencia. Educación y salud requieren ofrecer servicios diferenciados en el área rural. En primer lugar, es necesario repensar los contenidos curriculares en función de una juventud que necesita obtener ingresos en el corto plazo y resolver un amplio rango de problemas.” [[70]](#footnote-70)

Aun con la existencia de esfuerzos institucionales por cumplir con procesos de contextualización (G. Romero y M. Reátegui, p. 36)[[71]](#footnote-71) señala “(…) que el trabajo con CETPROS es muy complejo y que requiere sin lugar a duda, de recursos provenientes del Gobierno Nacional. Los CETPROs tienen serias limitaciones para poder brindar formación acorde a la demanda técnica formativa. De esta forma, muchas veces se quedan en mostrar la teoría, lo cual limita a los jóvenes, pues no permite que estos adquieran las capacidades técnicas que buscan alcanzar.

En relación con las oportunidades para el acceso a la **educación superior** para los adolescentes y jóvenes indígenas, encontramos iniciativas como programas de formación, sistemas de cuotas, y Becas específicas de PRONABEC como REPARED, Beca EIB, beca VRAEM, CNA, Huallaga, albergue entre otras, sin embargo, la tasa de pérdida de becas, en varios casos, supera el 20%.

**CUADRO Nª 29: NUMERO DE BECAS ADJUDICADAS Y PERDIDAS POR INSTITUCIÓN FORMADORA**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | INSTITUCIONES FORMADORAS | N° de becas adjudicadas | N° de pérdidas de beca | Tasa de perdida de beca |
|  | **INSTITUTO** | **1,096** | **169** | **16.4%** |
| 1 | TUPAC AMARU - TINTA | 187 | 13 | 7.0% |
| 2 | LORETO | 133 | 29 | 21.8% |
| 3 | IESP HUANCAVELICA | 129 | 27 | 20.9% |
| 4 | JULI | 116 | 15 | 12.9% |
| 5 | MONSEÑOR ELIAS OLAZAR | 111 | 24 | 21.6% |
| 6 | PUKLLASUNCHIS | 99 | 7 | 7.1% |
| 7 | JOSE SALVADOR CAVERO OVALLE | 87 | 23 | 26.4% |
| 8 | GAMANIEL BLANCO MURILLO | 72 | 17 | 23.6% |
| 9 | VICTOR ANDRES BELAUNDE | 39 | - | 0.0% |
| 10 | CESAR ABRAHAM VALLEJO MENDOZA | 38 | 11 | 28.9% |
| 11 | ALIANZA ICHUÑA BELGICA | 28 | - | 0.0% |
| 12 | POMACANCHI | 15 | 2 | 13.3% |
| 13 | IGNACIO A. RAMOS OLIVERA- YUNGAY | 12 | 1 | 8.3% |
| 14 | FILIBERTO GARCIA CUELLAR | 10 | - | 0.0% |
| 15 | LA SALLE -ABANCAY | 8 | - | 0.0% |
| 16 | FRAY ANGEL JOSE AZAGRA MURILLO | 8 | - | 0.0% |
| 17 | JOSE MARIA ARGUEDAS | 4 | - | 0.0% |
|  | **UNIVERSIDAD** | **615** | **105** | **17.0%** |
| 18 | SAN IGNACIO DE LOYOLA | 190 | 47 | 24.7% |
| 19 | ANTONIO RUIZ DE MONTOYA | 149 | 12 | 8.1% |
| 20 | CIENTIFICA DEL PERU | 77 | 25 | 32.5% |
| 21 | PERUANA CAYETANO HEREDIA | 114 | 15 | 20.3% |
| 22 | PERUANA UNION | 61 | 6 | 9.8% |
| 23 | CATOLICA SEDES SAPIENTIAE | 15 | - | 0.0% |
| 24 | NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURIMAC | 5 | - | 0.0% |
| 25 | NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO | 3 | - | 0.0% |
| 26 | NACIONAL INTERCULTURAL DE LA AMAZONÍA | 1 | - | 0.0% |
|  | **Total** | **1,711** | **274** | **16.4%** |

Fuente: OBE-PRONABEC

Si bien las becas es una buena medida que ha demostrado impacto[[72]](#footnote-72) para asegurar acceso a la educación superior, se observa un ritmo lento para lograr cubrir la demanda de docentes EIB que se requiere. Al séptimo año de procesos de concurso de BECA 18, no se ha logrado las metas de atención proyectadas anualmente para la Beca EIB[[73]](#footnote-73).

La Beca 18, si bien cuenta con una fase de convocatoria, inscripción, selección y otorgamiento de becas, estas no logran llegar a todos los jóvenes interesados, por otro lado, la BECA 18 EIB es una beca para ser formado como docente EIB, no resultando atractivo para los jóvenes que tienen altos puntajes, quienes esperan otras becas, siendo necesario un trabajo previo con las OOII de diferentes pueblos para que asegurar con ellos la brecha de formación.

Se observa además la necesidad de identificar dónde están las brechas docentes, con qué criterios se ofertan las becas para un mejor direccionamiento de los beneficios de los pueblos o personas que los requieran el servicio educativo EIB. Aún más preocupante es la brecha de formación docente en educación intercultural para todos, ya que al ser para todos involucra a todo el grueso del magisterio que debe ser formado para brindar un servicio educativo intercultural. Por ello, se requiere replantear los mecanismos de acceso a estos programas, conforme a las exigencias del Plan Nacional de EIB y también conforme a las recomendaciones de la Defensoría del Pueblo y a las necesidades educativas que la ciudadanía en su conjunto exige para un país democrático e inclusivo.

Por otro lado, con relación a la oferta de educación superior, según SENAJU (2019), solo el 16.6% de la juventud rural tiene posibilidad de continuar su formación en la educación superior frente al 55.1% de la juventud de ámbito urbano. Mientras otro estudio, señala que el 2.3% de la población indígena, ha finalizado la educación superior universitaria[[74]](#footnote-74). Al respecto Cuenca y Ramírez (2015), señalan que las instituciones de educación superior tienen problemas para incluir y retener poblaciones indígenas debido a la falta de prácticas interculturales.[[75]](#footnote-75) A ello se suman otros factores como el poco vínculo de su familia, la ubicación distante del servicio de educación superior, la necesidad de aportar económicamente al hogar, entre otras desventajas[[76]](#footnote-76), terminan impidiendo la conclusión de la educación superior.

Por otro lado, resulta importante señalar el valor de universidades más cercanas y que tengan las condiciones necesarias para abordar una propuesta formativa con tratamiento intercultural y lingüístico. Al respecto, a partir del 2010 se crearon universidades interculturales[[77]](#footnote-77). Como la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), la Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa (UNISCJSA) en las provincias de Chanchamayo y Satipo (Junín), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) en la provincia de La Convención (Cusco), y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIB) en la provincia de Bagua (Amazonas), sin embargo estas adolecen de personal hablante de lengua, no han logrado responder a las expectativas y demandas de las organizaciones indígenas, quienes no solo aspiran un acceso si no también la pertinencia de la educación ofrecida. Esto se entiende como la posibilidad de educarse en la universidad desde los saberes y formas de aprender de las comunidades indígenas, lo que incluye la lengua y la presencia de sabios indígenas y comunitarios en los procesos de aprendizaje (Olivera, 2017).

**Con relación a la población afroperuana.** La desigualdades y brechas evidenciadas en los niveles de estudio de la Educación Básica en la población afroperuana, también se presenta en lo concerniente al acceso a la educación técnica superior, pues la población afrodescendiente sólo accede en un 2,3% y en superior universitaria esta se incrementa en 8,2%. Si relacionamos estos datos con la trayectoria y con la oportunidad laboral, encontramos que menos del 8% puede desempeñarse como profesional técnico, científico e intelectual o jefes y empleados administrativos, sólo el 0.6 % se desempeña en ocupaciones militares o policiales, el 0,2% son miembros del poder ejecutivo, legislativo, judicial o se desempeña como personal directivo en la administración pública.

Estas cifras confirman la falta de oportunidades para la población afroperuana, principalmente para las mujeres que en un 29% se desempeñan en ocupaciones elementales y un 32,6% son trabajadoras de servicios y vendedores de comercios y mercados (Base de datos para la población afroperuana-Ministerio de Cultura, 2019).

**7.3.- Causa Directa 3. Limitadas condiciones del servicio educativo para la atención de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas u originarios.**

Desde 2013, con la aprobación de la Propuesta Pedagógica EIB (RD N.° 261-2013-ED), se consideran cuatro criterios que caracterizan a una institución educativa con EIB de calidad, los mismos que se contemplan en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (RM N.° 629-2016-Minedu):

1. Contar con docentes bilingües (lengua originaria y castellano) formados en EIB.
2. Implementar una propuesta pedagógica EIB
3. Contar con materiales educativos pertinentes culturalmente, tanto en la LO como en castellano y que se usen adecuadamente.
4. Contar con una gestión moderna y participativa de la escuela, preferentemente articulada a una red.

Considerando estos criterios y luego del análisis de la situación actual de la EIB en el Perú, se ha identificado cinco causas indirectas dentro de las limitadas condiciones del servicio educativo para la atención a la diversidad cultural y lingüística:

* 1. Insuficientes docentes y de otros mediadores formados para la atención de servicio de EIB
  2. Docentes con limitado desempeño en la atención del servicio de EIB
  3. Limitada oferta para el proceso de titulación de docentes y certificación de otros mediadores en EIB.
  4. Modelo de servicio EIB poco desarrollado para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística
  5. Limitada disponibilidad y uso de los recursos educativos para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística

A continuación, se hará la descripción de los problemas más importantes relacionados con las limitadas condiciones condiciones del servicio educativo para la atención de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas u originarios.

## Causa Indirecta 3.1. Insuficientes docentes y de otros mediadores formados para la atención del servicio de educación intercultural bilingüe.

**Definición de brecha docente EIB.**

La brecha docente EIB en formación inicial o el déficit de docentes con título pedagógico/ título profesional, está representada por la suma de las plazas ocupadas por docentes monolingües castellano hablantes y docentes bilingües sin título pedagógico, más el número de plazas que requieren ser cubiertas por sobre carga docente, para atender la demanda de la población escolar de las instituciones educativas EIB.

Brecha de docentes EIB a nivel nacional según nivel educativo

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nivel | Plazas docentes EIB | Brecha docente EIB | Brecha docente EIB % |
| Inicial Intercultural Bilingüe | 14 083 | 4 691 | 33% |
| Primaria Intercultural Bilingüe | 32 378 | 9 523 | 29% |
| Secundaria Intercultural Bilingüe | 30 099 | 11 582 | 38% |
| Total | 76 560 | 25 796 | 34% |

Fuente: DIGEIBIRA/DEIB, 2020

La DEIB, ha identificado que existen en total 76, 560 plazas docentes EIB, de este universo la brecha por cerrar es de 25796 (34%), existe una brecha docente en EIB correspondiente a la formación inicial o pre grado de veinticinco mil setecientos noventa y seis (25 796) a nivel nacional. De ellos, cuatro mil seiscientos noventa y uno (4 691) son del nivel inicial, nueve mil quinientos veintitrés (9 523) son del nivel de primaria y once mil quinientos ochenta y dos (11 582) corresponden al nivel de secundaria. Esta brecha docente EIB se ubica especialmente en las regiones de alta dispersión y difícil acceso y presenta particularidades lingüísticas, culturales y falta de formación pedagógica en EIB.

**Cuadro No. 1: Composición de la brecha docente EIB a nivel nacional**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Condición de docentes** | **N° plazas Inicial** | **N° plazas**  **Primaria** | **N° plazas**  **Secundaria** | **Total situación docente** | **Total General** | **% brecha Total** |
| Docentes bilingües sin título con estudios pedagógicos concluidos | 478 | 980 | 212 | **1,670** | **3, 737** | 14.5 % |
| Docentes bilingües sin título con estudios pedagógicos no concluidos | 532 | 756 | 163 | **1,451** |
| Docentes bilingües sin título con secundaria completa | 71 | 126 | 20 | **217** |
| Docentes bilingües sin título con estudios no pedagógicos | 34 | 83 | 282 | **399** |
| DoceDocentes monolingües contratados con título pedagógico | 917 | 1,795 | 5,074 | **7,786** | **15,725** | 61 % |
| Docentes monolingües contratados sin título pedagógico | 333 | 741 | 1,548 | **2,622** |
| Docentes monolingües nombrados | 831 | 2,596 | 1,890 | **5,317** |
| **Sub Total** | **3196** | **77**0**7** | **9189** |  | **19,462** |  |
| Nº nuevas plazas requeridas por sobrecarga docente\* | 1,495 | 2,446 | 2,393 | **6,334** | 6,334 | 24.5 % |
| **TOTAL, BRECHA DOCENTE EIB** | **4,691** | **9,523** | **11,582** | **25,796** | **25,796** | 100 % |

Fuente: DIGEIBIRA/DEIB, 2020

**\****sobrecarga docente se refiere al mayor número de estudiantes que atiende un docente según norma.*

Como se puede ver esta brecha está constituida por plazas ocupadas por personal docente bilingüe sin título pedagógico y monolingüe castellano hablante de la siguiente manera: (i) bilingüe sin título con estudios pedagógicos concluidos (1 670), (ii) bilingüe sin título con estudios pedagógicos no concluidos (1 451), (iii) con estudios no pedagógicos (399), (iv) bilingües egresados de educación secundaria (217), (v) monolingües contratado con título pedagógico (7 786) (vi) monolingües castellano hablantes contratados sin título pedagógico (2 622), (vii) monolingües castellano hablantes nombrados ( 5 317) y (viii) número de plazas de docentes EIB nuevos a formar por sobre carga docente (6 334), tal como se muestra en el cuadro 1.

Por todo lo presentado, en atención a la urgencia de reducir el déficit de docentes EIB es necesario que este proceso se agilice a fin de que permita identificar los aspectos a ser mejorados y fortalecer las estrategias dirigidas a garantizar una educación de calidad a los estudiantes indígenas. Asimismo, es importante que el programa de profesionalización se amplíe a todas las regiones que cuenten con población indígena, en especial, aquellas en las que el déficit de docentes EIB es mayor. Un segundo reto de la implementación de este programa es que la insuficiente cantidad de docentes bilingües formados en inicial ha llevado a que un porcentaje importante de los docentes formadores sean de la especialidad de primaria. Este aspecto es grave debido a que se corre el riesgo de no formar adecuadamente las capacidades necesarias para la atención de niños y niñas indígenas entre los 3 y 5 años de edad. Un tercer reto es fortalecer la gestión de las instituciones formadoras, debido a que durante la supervisión efectuada a los IESP se pudo evidenciar dificultades en el acceso a la información estadística que permita calcular la demanda de próximos programas de profesionalización y titulación.

Las razones por las que hay insuficientes docentes EIB, tiene diversas explicaciones. De acuerdo al análisis del Censo de población 2017 y de la Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas, se han identificado 26 pueblos indígenas u originarios que, según sus características de densidad poblacional, se definen como pueblos indígenas u originarios con menor población, que carecen o tienen limitaciones para acceder a servicios básicos, tienen condiciones de pobreza o pobreza extrema y dificultades de comunicación por la alta dispersión. En la Amazonía, igual que en el resto del país, se carece de centros de enseñanza superior para los pueblos indígenas con medios especiales de formación que se basen en su entorno económico, en las condiciones sociales y culturales y en sus necesidades es concretas, según establece el Convenio 169 de la OIT ratificado en 1993. Un ejemplo concreto, se presenta en Huánuco y Junín regiones donde no se dispone de un centro de educación superior que brinde estas carreras, pese a que aproximadamente tres de cada diez escuelas que existen en dichas regiones son escuelas de EIB. (Defensoría del Pueblo, 2016)

Además, la educación superior que han recibido algunos estudiantes indígenas ha estado diseñada fuera de su realidad, no se ha impartido en lengua materna y en muchas ocasiones, los estudiantes indígenas se han enfrentado a situaciones conflictivas por su escaso dominio del castellano. Por otro lado, en el país hay diversas realidades y condiciones que han generado brechas significativas debido a que existen pueblos en que el servicio educativo se inició tardíamente en los contextos indígenas, existen escaso número de estudiantes de estos pueblos que culminan la secundaria y que optan por ser docentes.

Por otro lado, tampoco existe una oferta de formación inicial para la carrera de secundaria en EIB por parte de los IESP. A nivel nacional solo dos universidades ofrecen esta carrera. Sin embargo, es necesario evaluar la calidad formativa en las mismas pues, en la actualidad, no cuentan con un diseño curricular para esta especialidad.

Respecto a las becas ofrecidas, éstas son homogéneas y alejadas de criterios de equidad social. La Prueba Única para acceder a becas para educación superior, no contempla las distintas condiciones de calidad del servicio educativo que el Estado brinda a los estudiantes indígenas y la desventaja que representa para la población cuya lengua materna es distinta al castellano. Ello limita el acceso de jóvenes indígenas a la educaciòn superior y en particular a la formación docente EIB, dado que no se consideran las brechas económicas, geográficas y en la falta de servicios que les afectan, pero sobre todo a la demanda lingüística de los pueblos indígenas u originarios históricamente postergados.

**Insuficientes docentes para atender en IIEE EIB estudiantes que hablan lenguas en peligro de extinción**

En el Perú, se identifican 27 lenguas originarias vitales que son habladas por todas las generaciones en la mayoría de espacios y 23 en peligro de extinción. Estas últimas se clasifican “en peligro” cuando son habladas por población adulta y joven pero no por niñas y niños; y “seriamente en peligro” cuando son habladas por adultos mayores principalmente. Las 23 lenguas originarias identificadas se encuentran en peligro en la mayoría de espacios donde se ubican sus hablantes o herederos de la lengua. En el caso del quechua y el aimara, si bien es cierto son consideradas vitales, en ciertas comunidades, distritos, provincias o incluso regiones, están en la condición de peligros de extinción.

De las 23 lenguas originarias identificadas en peligro de extinción, seis de ellas, el iskonawa, resígaro, iñapari, omagua, munichi y taushiro están en ámbitos que no cuentan con una institución educativa EIB, tampoco tienen docentes que conozcan la cultura y hablen la lengua de los pueblos:. Esto se debe a que estas lenguas se hablan por menos de diez personas, lo que hace difícil garantizar una EIB. Por ello, la revitalización cultural y lingüística en estos espacios debe brindarse con otras estrategias donde la comunidad debe involucrarse totalmente.

Por lo mencionado, el Modelo de Servicio EIB cubre actualmente a 17 pueblos originarios que hablan las lenguas originarias en peligro de extinción de la siguiente tabla.

**CUADRO N° 31: Pueblos originarios con lenguas en peligro de extinción que son cubiertos actualmente por el Modelo de Servicio EIB**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Pueblos amazónicos con lenguas en peligro | Pueblos amazónicos con lenguas en serio peligro | Pueblos andinos con lenguas en serio peligro |
| **1. Bora**  **2. Ese eja**  **3. Harakbut**  **4. Murui-muinanɨ**  **5. Yagua**  **6. Yanesha** | 7. Amahuaca  8. Arabela  9. chamikuro  10. ikitu  11. kapanawa  12. kukama kukamiria  13. maijɨki  14. ocaina  15. Shiwilu | 16. jaqaru  17. kawki |

Fuente: Minedu 2019. Elaboración propia.

La mayoría de las IIEE donde se desarrollan aprendizajes en lenguas originarias que se encuentran en peligro de extinción están en la forma de atención de revitalización cultural y lingüística. En el siguiente gráfico, se muestra la brecha de docentes EIB de los ámbitos con lenguas en peligro de extinción. Cabe decir que en la zona andina solo se consideran las lenguas jaqaru y kawki en esta situación.

Fuente: Minedu, 2020. Elaboración propia.

Se puede observar que la brecha se acentúa en las instituciones educativas de los tres niveles en las que hay presencia de lenguas originarias amazónicas, sin embargo, son habladas principalmente por adultos mayores, es difícil que jóvenes egresados de secundaria cumplan con el requisito de tener competencias lingüísticas en estas lenguas. Este es un tema que debe abordarse entonces en la formación inicial docente, con el fin de lograr que los estudiantes desarrollen las competencias lingüísticas esperadas en estas lenguas para ser docentes EIB. Aunque es necesario remarcar que el desarrollo de las competencias lingüísticas, no debe ser solo responsabilidad del sector educación, si bien es cierto que la EI y la EIB son propuestas pedagógicas, pero son también propuestas políticas que buscan el ejercicio democrático del poder. Por ello se requieren de acciones que vayan más allá de la escuela y que exijan el diseño y la concreción de políticas lingüística públicas favorables a este fin, desde diversos sectores del Estado.

En la siguiente tabla, se muestra la información desagregada por lengua.

**CUADRO N.° 32. Brecha de formación inicial EIB en lenguas en peligro de extinción 2020**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ámbito, nivel de vitalidad y lengua** | **Inicial** | **Primaria** | **Secundaria** | **Total** |
| **Región amazónica** | **240** | **577** | **400** | **1,217** |
| **En peligro** | **76** | **183** | **110** | **369** |
| bora | 4 | 8 | 16 | 28 |
| murui-muinanɨ | 9 | 18 | 22 | 49 |
| yagua | 31 | 89 | 27 | 147 |
| yanesha | 32 | 68 | 45 | 145 |
| **Seriamente en peligro** | **164** | **394** | **290** | **848** |
| amahuaca | 1 | 6 | 3 | 10 |
| arabela | 4 | 4 | 6 | 14 |
| chamicuro | 1 | 1 | 0 | 2 |
| ikitu | 5 | 6 | 6 | 17 |
| kapanawa | 9 | 20 | 17 | 46 |
| kukama kukamiria | 138 | 344 | 258 | 740 |
| maijɨki | 2 | 6 | 0 | 8 |
| ocaina | 0 | 1 | 0 | 1 |
| shiwilu | 4 | 6 | 0 | 10 |
| **Región andina** | **9** | **17** | **20** | **46** |
| **Seriamente en peligro** | **9** | **17** | **20** | **46** |
| jaqaru | 3 | 5 | 14 | 22 |
| kawki | 6 | 12 | 6 | 24 |
| **Total** | **249** | **594** | **420** | **1,263** |

Fuente: DEIB, 2020

Es de suma urgencia desarrollar políticas educativas debidamente presupuestadas y desarrollar programas y acciones desde los niveles de gobierno e instancias de gestión para afrontar la amenaza de la extinción de lenguas y culturas originarias.

**Causa indirecta 3.2. Docentes con limitado desempeño en la atención del servicio de educación intercultural bilingüe**

El desempeño docente es un factor que se asocia de manera directa a la calidad de la educación, y es por ello que la sociedad y las instituciones educativas tendrían que contar con profesionales con buena preparación y con clara conciencia del alcance de su desempeño. Los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este desempeño profesional es aquel conjunto de acciones que realiza el maestro, durante el desarrollo de la actividad pedagógica, que se concretan en el proceso de cumplimiento de sus funciones básicas y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo en el que trabaje. A continuación, se explorarán algunos aspectos clave de la situación del desempeño docente en EIB.

L**imitado desarrollo de competencias lingüísticas de los docentes en lengua originaria y castellano.**

Si bienel Registro Nacional de Docentes Bilingües consigna más de 94 mil docentes, no todos tienen el nivel mínimo requerido para atender a estudiantes bilingües de los pueblos originarios. La carencia se presenta más a nivel del dominio escrito de la lengua originaria, tal como lo evidencian los reportes de la Defensoría del Pueblo y de la UMC. Está demostrado que los docentes con formación en EIB y con dominio de la lengua originaria de sus estudiantes tienen mejor desempeño en el aula.

Cavero (2018)[[78]](#footnote-78) confirma que subsisten diferencias y desigualdades respecto a las capacidades de los docentes para poder ejercer con pertinencia lingüística y cultural una oferta educativa con suficiencia, toda vez que existen relaciones directas entre el desempeño de los estudiantes con el desempeño de los docentes. Son pocos los docentes que tienen un dominio adecuado, tanto oral como escrito, de la lengua originaria y la deficiencia es especialmente acentuada en el dominio escrito. Por ejemplo, de acuerdo al estudio realizado por Salazar (2016), puede darse el caso de que los docentes bilingües que tienen mayor dominio de la lengua originaria no dominen la escritura y no sepan cómo enseñarla. En el estudio de caso realizado en escuelas andinas y amazónicas con alto nivel de oferta EIB (materiales, acompañamiento, docentes bilingües), se encuentra que la gramática de las lenguas originarias no se enseña y aquello provoca un uso limitado de los materiales. Esta relación entre el bajo dominio escrito de la LO y el bajo uso de Cuadernos de trabajo en LO se confirma en el estudio realizado por DIGEIBIRA (2017)

Asimismo, la Defensoría del Pueblo (2016) mencionó su preocupación por que la mayoría de docentes no desarrollaban de manera óptima los procesos pedagógicos con sus estudiantes. Muchos docentes que laboran en escuelas de EIB no conocen la cultura ni la lengua de sus estudiantes, carecen de herramientas metodológicas para la enseñanza en lengua originaria y del castellano como segunda lengua Preocupa que solo el 43% de docentes de EIB lean y escriban con fluidez en su lengua originaria y que el 15% no pueda hablar fluidamente en castellano.

**El desempeño docente EIB, más allá de las competencias lingüísticas**

En el estudio exploratorio de Tapia (2019) sobre el desempeño de la práctica pedagógica de los docentes EIB que reciben acompañamiento pedagógico y que laboran en IIEE focalizadas,[[79]](#footnote-79) se señalan los siguientes hallazgos[[80]](#footnote-80)

Respecto a la promoción del diálogo de saberes con pertinencia pedagógica y didáctica, el 51% de docentes lo hace de manera insatisfactoria; el 35% está en proceso de lograrlo; el 13% lo hace de manera suficiente; y solo el 1% logra un nivel destacado. Es preocupante que más de la mitad de docentes no esté logrando un desempeño adecuado en el diálogo de saberes que es vital en la EIB y que, juntando el nivel destacado con el nivel suficiente, solo un 14% está logrando un desempeño adecuado.

En concerniente a la variable que mide el desempeño para ejecutar las sesiones de aprendizaje en lengua originaria y castellano según el escenario lingüístico, el 36% de docentes lo hace de manera insatisfactoria; el 41% está en proceso de lograrlo; el 19% lo hace de manera suficiente; y solo el 4% logra un nivel destacado. En este indicador observamos un mejor desempeño, pero no llega a ser ideal. La mayoría de docentes observados (41%) se encuentran aún en proceso. Y si juntamos el nivel suficiente con el destacado, tenemos que el 23% estaría desarrollando un adecuado tratamiento de lenguas en el aula.

Respecto a los desempeños de los docentes para la planificación de los procesos didácticos alcanzaron, a nivel en los niveles I y II (insatisfactorio y en proceso) con más de 75% entre ambos niveles. Sin embargo, es notorio que el alto porcentaje 62% de docentes que se ubican en el Nivel I para el “Diseño de la evaluación formativa y diferencial”, y 57% en el desempeño “Caracterización socio cultural y socio lingüística de la comunidad. Los docentes cuentan casi con todos los instrumentos de planificación que van desde los diagnósticos socio y psicolingüísticos hasta las sesiones; sin embargo, en la práctica no son funcionales. Lo hacen por cumplir, por formalismo. De ninguna manera se ha visto la concreción de la EIB en la profundización de los saberes propios, menos el diálogo de saberes. Igual sucede con el tratamiento de las lenguas, sigue la senda tradicional de un modelo de transición.

En particular en los desempeños vinculados al trabajo en aula EIB, son 60% los docentes que están en el Nivel I en el desempeño “Involucra a las familias y la comunidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes”, mientras que en los desempeños sobre Planificación 62% de los docentes se encuentran en el Nivel Insatisfactorio: Por otro lado, en Desempeño en aula EIB el nivel Destacado solo lo alcanzan a lo más 4% de los docentes en “Ejecuta las sesiones de aprendizaje en lengua originaria y castellano, según escenario lingüístico”, y en Planificación 7% de los docentes en el desempeño “Organiza el aula para el trabajo pedagógico y el aprendizaje”.

En otro estudio realizado por Grandez (2017) se identificaron en torno el desempeño los siguientes datos:

Limitaciones en la formación pedagógica general de los docentes. Este punto se relaciona directamente con la formación recibida por los docentes en su paso por la EBR y en la formación superior. Hay poco dominio de contenidos, de didáctica y de estrategias de aprendizaje. En cuanto al manejo de contenidos, se enfatiza en que el dominio disciplinar es bajo. En algunos casos, se encuentra problemas para el desarrollo de la abstracción, pues prima “un nivel de pensamiento concreto” que dificulta el trabajo de planificación y programación (Trapnell, 2016). […] la evidencia muestra casos en los que se identifica que las concepciones de la docencia de los maestros EIB suele tener un carácter tradicional. Estas concepciones habrían sido aprendidas en la formación inicial y estarían relacionadas con deficiencias importantes en el manejo disciplinar, pedagógico e investigativo (Sánchez Moreno, 2006; Balarín y Escudero, 2018)

En cuanto al dominio de contenidos disciplinares. Se encuentra que los docentes presentan un bajo dominio de contenidos disciplinares generales sobre las áreas en que se desenvuelven. El problema se encuentra asociado a la ausencia de formación inicial docente o a una formación de baja calidad.

Respecto a la claridad el enfoque EIB. Hay concepciones heterogéneas sobre el enfoque EIB. La asociación general apela al bilingüismo, pero el mismo puede ser entendido de maneras diversas. Un segundo aspecto asociado a la EIB es la afirmación identitaria. Aun cuando la concepción es más clara en el caso de docentes acompañados, ésta no llega a ser homogénea y se encuentra poco nivel de afirmación docente con su identidad y cultura originarias.

En lo relacionado con el dominio de estrategias pedagógicas para el logro de aprendizajes. Se encuentra que los docentes tienen prácticas pedagógicas inadecuadas, relacionadas con el poco uso de recursos educativos, la poca participación de los estudiantes (prácticas tradicionales), las actividades de baja demanda cognitiva, etc.

Sobre el conocimiento de los enfoques de la EIB y de la propuesta pedagógica. Hay concepciones heterogéneas de la EIB e incluso erróneas. Del mismo modo, no se conoce adecuadamente la propuesta pedagógica.

Respecto a la descolonización de las formas de conocer y desarrollo de competencias interculturales. Existen en los docentes concepciones jerárquicas de las culturas e idiomas, así como prejuicios frente a los integrantes de los pueblos originarios. Aquello condiciona directamente la implementación adecuada de la EIB.

En referencia a las estrategias pedagógicas para IIEE multigrado y unidocente. Se encuentra que los docentes no cuentan con las capacidades suficientes para desarrollar su práctica en IIEE multigrado y unidocente, instituciones que predominan en el ámbito rural y que caracterizan a las IIEE EIB frente a las no EIB.

Estos estudios demuestran que el mayor porcentaje de docentes tienen limitaciones en su desempeño, para el abordaje de la interculturalidad en el aula, así como para garantizar el desarrollo del bilingüismo de los estudiantes con un tratamiento de lenguas adecuado. Revertir estas limitaciones, debe ser una prioridad de la formación docente en servicio para garantizar un servicio EIB de calidad que debe considerar su desarrollo en contextos pedagógicos tanto presenciales como semi presenciales o a distancia. Lo aprendido con la pandemia del COVID-19 requiere un abordaje que logre instalar opciones para que el servicio educativo no responda a coyunturas, sino que logre instalar en sus prácticas opciones diferenciadas para atender diversas realidades.

**El desempeño docente en EIB y el aprendizaje de los estudiantes**

En 2018, la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (UMC) reportó que el 33.7% de maestros cuyos estudiantes fueron evaluados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE EIB 2018) no hablan con fluidez en la lengua originaria de los estudiantes, el 21.1% no hablan fluidamente en castellano, y el 17.6% no cuenta con título pedagógico. Si bien dos años no es un horizonte temporal para lograr cambios que requieren mejoras estructurales, es importante dar cuenta que se está reportando exactamente la misma situación desde 2016. Lo reportado es un factor asociado a los resultados de la ECE 2018, la cual se aplicó en IIEE de la forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico. En la prueba de comprensión lectora en lengua originaria de cuarto grado de primaria EIB, el 46.9% de estudiantes se encuentran en el nivel inicio y solo el 12,2% alcanzan el nivel satisfactorio. Haciendo foco en los ámbitos andino y amazónico, el 36% de los estudiantes evaluados en lenguas andinas (aimara, quechua chanka y quechua collao) se encuentran en el nivel inicio; mientras que, en lenguas amazónicas, la mayoría de estudiantes evaluados (ashaninka, awajún y shipibo-konibo), el 59%, se encuentran en este nivel. Esto evidencia una urgencia por desarrollar la comprensión lectora en LO en el ámbito amazónico, lo que implica que hay que mejorar el desempeño de los docentes EIB y generar condiciones favorables.

**CUADRO N.° 33: Resultados de la Comprensión de Lectura en Lengua Originaria en   
la ECE 2018 EIB 4to grado**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ECE EIB 2018: Resultados de lengua originaria | | | | | | | |
| Lengua | Inicio | | Proceso | | Satisfactorio | | Total |
| **Andinas** | **2,306** | **36.0** | **3,362** | **52.5** | **733** | **11.5** | **6,401** |
| Aimara | 149 | 63.1 | 87 | 36.9 | 0 | 0.0 | 236 |
| Quechua-Chanka | 1,030 | 37.5 | 1,633 | 59.4 | 86 | 3.1 | 2,749 |
| Quechua-Cusco Collao | 1,127 | 33.0 | 1,642 | 48.1 | 647 | 18.9 | 3,416 |
| **Amazónicas** | **3,234** | **59.8** | **1,464** | **27.1** | **710** | **13.1** | **5,408** |
| Ashaninka | 774 | 56.7 | 550 | 40.3 | 40 | 2.9 | 1,364 |
| Awajún | 1,594 | 53.8 | 806 | 27.2 | 561 | 18.9 | 2,961 |
| Shipibo | 866 | 80.0 | 108 | 10.0 | 109 | 10.1 | 1,083 |
| **Total** | **5,540** | **46.9** | **4,826** | **40.9** | **1,443** | **12.2** | **11,809** |

Fuente: ECE EIB 2018 UMC-Minedu. Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de comprensión lectora en castellano como L2 muestran un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel inicio (66.5%). El aprendizaje de la segunda lengua va de la mano de las competencias desarrolladas en la lengua materna, en este caso, la lengua originaria. En ese sentido, se puede entender que los resultados en castellano tiendan a ser menores que los obtenidos en la comprensión lectora en lengua originaria.

**CUADRO N.° 34: Resultados de la Comprensión de Lectura en Castellano como L2 en   
la ECE 2018 EIB 4to grado**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ECE EIB 2018: Resultados de castellano como L2 | | | | | | | |
| Lengua | Inicio | | Proceso | | Satisfactorio | | Total |
| **Andinas** | 2,731 | **42.7** | 2,391 | **37.3** | 1,280 | **20.0** | 6,402 |
| Aimara | 78 | 33.1 | 96 | 40.7 | 62 | 26.3 | 236 |
| Quechua-Chanka | 1,093 | 39.7 | 1,059 | 38.5 | 598 | 21.7 | 2,750 |
| Quechua-Cusco Collao | 1,560 | 45.7 | 1,236 | 36.2 | 620 | 18.1 | 3,416 |
| **Amazónicas** | 4,465 | **82.6** | 739 | **13.7** | 199 | **3.7** | 5,403 |
| Ashaninka | 1,026 | 75.2 | 276 | 20.2 | 62 | 4.5 | 1,364 |
| Awajún | 2,590 | 87.6 | 306 | 10.3 | 62 | 2.1 | 2,958 |
| Shipibo | 849 | 78.5 | 157 | 14.5 | 75 | 6.9 | 1,081 |
| Castellano como L2 | 5,134 | 76.1 | 1,167 | 17.3 | 449 | 6.7 | 6,750 |
| **Total** | **12,330** | **66.5** | **4,297** | **23.2** | **1,928** | **10.4** | **18,555** |

Fuente: ECE EIB 2018 UMC-Minedu. Elaboración propia.

Observando los ámbitos andino y amazónico, podemos evidenciar que la mayor proporción de estudiantes evaluados en lenguas andinas y amazónicas se encuentran en nivel inicio, 42.7% y 82.6% respectivamente. Una vez más, se puede dar cuenta de la gran brecha que existe entre población escolar andina y amazónica.

En los siguientes gráficos se puede comprar los resultados de la ECE EIB de cuarto grado de primaria en las pruebas de comprensión lectora en lengua originaria y castellano considerando los ámbitos de las lenguas.

Fuente: ECE EIB 2018 UMC-Minedu. Elaboración propia.

Tanto en comprensión lectora en lengua originaria como en castellano, se observa que si bien aún el porcentaje es mínimo en el nivel satisfactorio, los estudiantes andinos evaluados presentan un mayor porcentaje en el nivel “en proceso”, lo cual muestra un avance frente a años anteriores en que el mayor porcentaje se encontraba en el nivel de inicio (ECE 2011).

También hay un avance en estudiantes con lengua originaria amazónica. El nivel “en proceso” se ha incrementado en los últimos años, pero la mayoría de estudiantes sigue encontrándose en el nivel “en inicio” en lengua originaria; y en castellano, casi todos los estudiantes evaluados se encuentran en este nivel.

Si los docentes no presentan altos desempeños en las competencias lingüísticas de la lengua originaria y del castellano, resulta difícil que los estudiantes logren el nivel esperado en las mismas. Esto, sumado a un proceso pedagógico débil para desarrollar las competencias orales, lectora y escrita de los estudiantes, tiene como resultado el bajo desempeño de los mismos.

De esta manera, se evidencia la necesidad de que los programas de formación inicial y en servicio consideren el desarrollo de la competencia oral, como de lectura y escritura en la lengua originaria, de manera que el docente tenga estas competencias en el nivel que le permitan acompañar el desarrollo de las mismas en sus estudiantes. Esto implica también la reflexión metalingüística o gramatical de su lengua originaria, lo cual le brindará mayores herramientas para el desarrollo de aprendizajes.

Es importante precisar que el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente EIB, aprobado en 2019, considera las tres competencias lingüísticas en lengua originaria y castellano dentro del Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente.

**Insuficientes competencias pedagógicas de los formadores para la carrera de EIB en educación superior**

Históricamente las instituciones formadoras, ha privilegiado planes de estudio homogéneos y castellanizantes, orientado a la atención educativa en ámbitos urbanos, sin tomar en cuenta las características culturales y lingüísticas de los diferentes contextos. Hoy la mayoría de docentes que laboran en II.EE. EIB proceden de ese tipo de procesos formativos homogéneos y requieren complementar su formación profesional con el desarrollo de sus competencias personales y pedagógicas con enfoque intercultural, así como el tratamiento metodológico necesario para trabajar en instituciones educativas con alta diversidad cultural y lingüística. Las características de la formación docente en EIB requieren de una formación especializada que coadyuve a enseñar a enseñar, a desarrollar las habilidades para atender la diversidad y en la diversidad con una sólida comprensión de los procesos pedagógicos y cognitivos, con manejo del enfoque intercultural en la educación entre otros aspectos que fortalezcan el desempeño del formador en su tarea de formar docentes EIB idóneos con compromiso con su labor docente y con los pueblos indígenas u originarios a los que pertenecen. Sin embargo, durante la supervisión que hizo la Defensoría del Pueblo a los IESP en 2014, se constató que algunas de estas instituciones no pudieron garantizar que sus docentes formadores cumplan con los requisitos de especialidad ni que cuenten con un enfoque de pertinencia lingüística y cultural. De los 102 docentes de los IESP supervisados: 20 contaban con estudios en EIB, 14 se encontraban desarrollando estudios en EIB, 69 no contaban con formación en EIB, y sólo 41 docentes dominaban la lengua originaria.

En estas instituciones de formación docente, si bien existen una minoría de profesionales con especializaciones y maestrías en EIB, ninguno posee la formación para ser docente formador en EIB, dado que no existen programas de especialización o maestrías con mención en formación de formadores en EIB. Por lo tanto, la demanda existe pero el MINEDU no ha iniciado con la oferta necesaria. La Defensoría del Pueblo señala que “la ausencia de una política nacional de formación docente no permite resolver la problemática particular en la formación de maestros y maestras de EIB. Entre las principales dificultades se pueden señalar: el déficit de docentes formadores en EIB, las instituciones de educación superior no garantizan la calidad de la formación inicial, la formación en servicio tiene una mínima cobertura de docentes y que no existe continuidad en algunos de sus programas” (Defensoría, 2016).

Son varios los temas pendientes en relación con la formación inicial de docentes de EIB, entre ellos está cubrir la demanda de docentes para la EIB. Sin embargo, antes de ello, es necesario llevar a cabo una reestructuración de la formación para asegurar que los nuevos docentes presenten las competencias lingüísticas en lengua originaria y castellano en un nivel alto, así como desarrollen el perfil requerido bajo el enfoque y la perspectiva EIB. Además de la formación docente convencional, que pretende cualificar formadores con capacidad técnica en el diseño, desarrollo, evaluación y sistematización de los planes y procesos de formación docente y con compromiso ético con la educación pública; en la EIB se debe desarrollar una actitud y aptitud para desenvolverse con competencia en el diálogo de saberes.

Asimismo, el formador necesita considerar que las relaciones sociales (asimétricas, discriminatorias, de poder, entre otras) tienden a reproducirse en los espacios educativos, por lo que debe generar cambios a través de una vinculación positiva y el involucramiento de los docentes en formación, en el marco del diálogo intercultural y la justicia social. (Minedu, 2020)

Para cubrir la demanda existente de docentes formadores debe seleccionarse a profesionales calificados y con la especialización requerida. Sin embargo, durante la supervisión que hizo la Defensoría del Pueblo a los IESP en 2014, se constató que algunas de estas instituciones no han podido garantizar que sus docentes formadores cumplan con los requisitos de especialidad ni que cuenten con un enfoque de pertinencia lingüística y cultural. De los 102 docentes de los IESP supervisados: 20 contaban con estudios en EIB, 14 se encontraban desarrollando estudios en EIB, 69 no contaban con formación en EIB. Solo 41 docentes dominaban la lengua originaria.

Asimismo, la Defensoría del Pueblo reportó que existe una débil relación y apoyo de los gobiernos regionales en los procesos de formación docente en su territorio y jurisdicción.

A fin de revertir esta situación, en 2015, el Ministerio de Educación ejecutó en 18 regiones el Programa de Especialización de EIB, en convenio con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, dirigido a docentes formadores de IESP que ofrezcan las carreras de EIB en inicial o primaria. Su duración fue de 18 meses. (Defensoría, 2016)

Si bien son destacables estas medidas, no han sido considerados todos los docentes ni todos los IESP, por lo que el Ministerio de Educación debe ampliar los programas de especialización y la asistencia técnica en EIB a todos los docentes de los 37 IESPP y 15 universidades que actualmente ofertan las carreras de EIB. Es necesario, por lo tanto, desarrollar un plan de formación docente articulado entre los gobiernos regionales y las diferentes direcciones del Ministerio de Educación que tienen a su cargo dicha responsabilidad.

Este plan debería formar parte de una política nacional de formación docente que contemple, a su vez, la generación de condiciones para atraer a los mejores docentes formadores y garantizar su permanencia en las instituciones de formación.

Otro aspecto relevante que se está evidenciando a partir de la emergencia sanitaria mundial, es que el docente debe manejar diversos recursos tecnológicos (internet, radio, tv) para el diseño, implementación y acompañamiento de los procesos formativos a distancia o de manera semipresencial y no presencial. El Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente EIB, considera la competencia 11: “Gestiona entornos digitales” para garantizar que el docente utilice entornos digitales para su desarrollo profesional y práctica pedagógica. El desarrollo de esta competencia se hace especialmente importante en este contexto y para los formadores a futuro; de manera que puedan combinar los procesos formativos de modo presencial, semipresencial y no presencial sin disminuir la calidad de la enseñanza.

#### **La formación docente en servicio EIB**

En las instituciones educativas EIB existen docentes con diversas características que requieren una atención diferenciada en la formación en servicio. Si bien el Registro Nacional de Docentes EIB da cuanta de docentes con dominio oral y escrito de las lenguas originarias, la mayoría de los mismos no tienen formación EIB. Éstos docentes, nombrados o contratados, requieren complementar las deficiencias de su formación inicial docente EIB, con las competencias del Diseño Curricular Básico de Formación Inicial Docente del Programa EIB. El siguiente cuadro nos muestra la brecha de formación docente en Servicio EIB.

**CUADRO Nº 35: BRECHA DE FORMACION DOCENTE EN SERVICIO EIB**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Docentes con formación EIB | Docentes con 3 o más años de acompañamiento pedagógico EIB | Docentes sin formación en EIB | Brecha de Formación inicial Docente EIB | **Total docentes en II.EE. EIB** |
| 11,321 | 4,256 | **57,883** | 26,856 | **100,316** |

Fuente: Registro Nacional de II.EE. EIB RVM 185-2018-ED, elaboración propia DEIB.

Para asegurar que los docentes bilingües con alto nivel de competencias lingüísticas en la lengua originaria de sus estudiantes entren a las plazas EIB, se creó el Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias (RNDBLO). Para ingresar al RNDBLO, el docente debe dar una evaluación cuyos resultados dan cuenta de su dominio oral y escrito en la lengua originaria, los cuales pueden estar en nivel básico, intermedio o avanzado. La vigencia de su ingreso al registro es de tres años. Pasado el tiempo, el docente debe dar una nueva evaluación. Los docentes que se preparan y mejoran su nivel de dominio tienen derecho a dar la evaluación así no haya caducado su vigencia en el registro.

Al año 2020,[[81]](#footnote-81) el RNDBLO cuenta con 94 mil 572 docentes, de los cuales, el 48.3% se encuentra en un nivel avanzado (45 mil 682), el 40.3% en un nivel intermedio (38 mil 079) y el 11.4% en el nivel básico (10 mil 811). Sin embargo, del total de docentes que se encuentran en el RNDBLO, solo 56 mil 462 laboraron en instituciones educativas EIB y el 52.4%, 38.3% y 9.2% de ellos se encuentra en nivel avanzado, intermedio y básico, respectivamente, como se muestra en el siguiente gráfico.

Es necesario seguir avanzando con la ampliación de metas de atención del programa de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico u otros programas formativos en EIB, a cargo de instituciones formadoras o directamente a través de los gobiernos regionales y sus instancias de gestión descentralizada. De acuerdo a los reportes de la DIGEIBIRA, la estrategia de acompañamiento pedagógico ha coadyuvado a la mejora en el logro de aprendizajes y a una mejor implementación de la EIB. Por ello, sería altamente recomendable ampliarla a un mayor número de escuelas. En 2019, solo el 21% de las instituciones educativas (4,112) recibieron acompañamiento pedagógico. Los efectos positivos del programa en el aprendizaje de los estudiantes evidencian la necesidad de aumentar su cobertura.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados del desempeño docente respecto a las rúbricas expuestas en la primera visita de acompañamiento y en la última.

**CUADRO N.° 36 Rúbricas de evaluación en el marco del buen desempeño docente**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Nivel educa-tivo** | **Nivel de evaluación** | **N° de docen-**  **tes** | **Rúbricas de evaluación** | | | | | | | | | | | | | | | |
| **R 1** | | **R 2** | | **R 3** | | **R 4** | | **R 5** | | **R 6** | | **R 7** | | **R 8** | |
| Inic | Salid | Inic | Salid | Inic | Salid | Inic | Salid | Inic | Salid | Inic | Salid | Inic | Salid | Inic | Salid |
| INICIAL | Satisfactorio | 532 | 8.1 | 72.9 | 3.4 | 74.6 | 3.8 | 72.7 | 16.2 | 73.7 | 10.3 | 76.9 | 407 | 74.6 | 4.9 | 71.8 | 4.9 | 71.2 |
| PRIMA- RIA | Satisfactorio | 1636 | 10.7 | 67.4 | 4.4 | 66.9 | 6.1 | 69 | 19.7 | 67.2 | 15.1 | 68.3 | 7.3 | 69.7 | 5.6 | 67.4 | 6.4 | 69.1 |

**Fuente:** SIGMA de la Rúbricas de Evaluación de Competencias del Acompañamiento Pedagógico EIB – 2019.

**Elaboración:** MINEDU/DIGEIBIRA/DEIB/EG

Al comparar la visita de inicio y la visita de salida, resalta la significativa mejora en el desempeño de los 532 docentes de nivel inicial y 1632 docentes de nivel primario. Además, se observa una mayor mejora en los docentes de inicial que los de primaria en todos los indicadores. Esto da cuenta del impacto positivo del acompañamiento pedagógico en la mejora del desempeño docente.

A las rúbricas anteriores se debe sumar una que valore el uso y manejo de recursos tecnológicos comunicativos para diseñar, implementar y acompañar procesos educativos a distancia o de modo semipresencial y no presencial. La coyuntura actual demanda estas capacidades de manera urgente.

**Causa Indirecta 3.3. Limitada oferta para el proceso de titulación de docentes y certificación de otros mediadores en educación intercultural bilingüe**

Otro aspecto importante es la oferta de formación inicial docente en EIB. Desde 2010, hay un aumento significativo en esta carrera tanto en Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) como Universidades como se muestra en el siguiente gráfico.

Fuente: Defensoría del Pueblo (2016) y Digeibira (2020). Elaboración propia.

En la última década a nivel nacional se incrementó significativamente el número de instituciones que forman docentes en EIB, en el 2010 solo 5 IESP ofrecían las carreras de EIB mientras que en la actualidad (2021) Actualmente, entre instituciones públicas y privadas, se cuenta con 36 IESPP y 13 universidades licenciadas que ofrecen la carrera de formación inicial docente.

Pese al incremento de la oferta formativa, éstas son insuficientes frente a la brecha de docentes EIB. Por ejemplo, aún no existen carreras EIB en varias regiones con población indígena y hablantes de lenguas originarias. Huánuco, Junín, Cajamarca, Arequipa, Tacna, La Libertad y Piura no cuentan ni con IESP, ni universidades que ofrezcan estas carreras, pese a tener escuelas de EIB registradas en sus circunscripciones. En Junín y Huánuco, que tienen un número importante de IIEE de EIB se requiere una atención especial de formación docente en EIB, debido a que, a diferencia de otras regiones, en sus circunscripciones los estudiantes hablan diferentes lenguas y esta situación es fácilmente generalizable a toda la amazonía peruana.

Si bien en el contexto andino quechua y aimara, las plazas EIB están ocupados por docentes nombrados bilingües y no bilingües, y que tienen dominio de estas lenguas. En el contexto amazónico, los pocos egresados acceden a las plazas de contrato con mayor facilidad. Pero veintiséis (26) pueblos indígenas u originarios con menor población, no cuentan con docentes de esos pueblos formados en EIB, lo que conlleva a cubrir esas plazas con docentes no bilingües o docentes que no pertenecen a esos pueblos y por lo tanto no hablan la lengua de los estudiantes, o docentes que no tienen título pedagógico EIB. Ello se refleja en el siguiente cuadro:

**Lenguas no atendidas por región**

|  |  |
| --- | --- |
| **Región en las que existen IESP** | **Lenguas no atendidas** |
| AYACUCHO | Matsigenka, nanti, kakinte, yine y shipibo-konibo |
| JUNIN | Yanesha, nomatsigenga, yine y asháninca |
| PASCO | Asheninka y yanesha |
| CAJAMARCA | Quechua Cajamarca, quechua inka wari Cañaris y wampis |
| LORETO | Achuar, wampis, shiwilu, kichwa, arabela, bora, murui muinane, secoya, ocaina, yagua, tikuna, maijiki, matses, kukama, kukamiria, ikitu, urarina, capanahua, Yine y shipibo-konibo |
| MADRE DE DIOS | Amahuaca, yaminahua, yine, shipibo-konibo, quechua collao, aimara e iñapari |
| San MARTÍN | Awajun y shawi |
| UCAYALI | Ashaninka, amahuaca, yaminahua, yanesha, yine, matsigenka, sharanahua, kakataibo, cashinahua y madija |

Elaborado por la DEIB (2020)

Se observa que en aquellas regiones que cuentan con IESP que ofrecen carreras EIB, no se brindan estudios de formación inicial en varias lenguas, los casos más altos de ausencia de oferta en lenguas originarias se ubican en las regiones de Loreto, Ucayali y Madre de Dios.

Si bien es cierto que la cantidad de IESP se ha incrementado vemos que existen problemas en su distribución en el ámbito nacional, y no hay ofertas pertinentes desde el sector para atender la formación inicial docente en diversas lenguas originarias. Por ejemplo, Huánuco y Junín no disponen de un centro de educación superior que brinde estas carreras, pese a que aproximadamente tres de cada diez escuelas que existen en dichas regiones, son de EIB.

Otros datos respecto a la problemática relacionada con la oferta y según el informe N° 174 de la Defensoría del Pueblo en el 2016, de los 102 docentes de los institutos supervisados solo 20 contaban con estudios en EIB y 14 se encontraban desarrollándolos. Asimismo, 69 de ellos no contaban con formación en EIB y solo 42 de los 102 dominaban la lengua indígena u originaria.

Asimismo, muchos IESP, están expuesto a una alta rotación y limitada formación pedagógica de sus formadores, en aspectos relacionado con la EIB, y que, además, tienen un conocimiento básico de las lenguas y culturas indígenas u originarias. La alta y frecuente rotación de personal docente contratado en los IESP y EESP a nivel nacional hace inviable una formación docente de calidad EIB por cuanto atenta contra la conformación de equipos docentes estables que configuren escenarios formativos de mediano y largo plazo. El informe de Stecy y Listes (2014, p. 27), da buena cuenta de los efectos nocivos que esta situación plantea para el sistema educativo. “Los recortes de docentes, la temporalidad y la precariedad, unidos a las plantillas inestables en los centros de enseñanza pública son un cóctel explosivo para la tan mentada calidad de la enseñanza. Menos docentes, más empleo interino temporal y precario, más plantillas inestables en los centros educativos, conducen en último término a un progresivo deterioro de la calidad de la enseñanza, de no lograr frenar estas políticas

Al no contar con metas de atención, varias de sus plazas fueron reasignadas a otras instituciones, pero una vez que el número de ingresantes volvió a incrementarse, la plana de docentes formadores resultó insuficiente para cubrir la nueva demanda, casos emblemáticos como el de los ISP de Fajam de Cerro de Pasco o Alianza Ichuña Bélgica es lamentable, por cuanto no tienen ni un solo docente nombrado, y todos los años las DRE contratan a personal nuevo.

Por otro lado, en cuanto a la calidad del servicio la situación se torna aún más preocupante. Los institutos pedagógicos no están ofreciendo las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para que los futuros docentes puedan desempeñarse adecuada y pertinentemente en ámbitos indígenas.

En atención a ello, el Ministerio de Educación ha venido trabajando para superar estos problemas y arribar a consensos en aspectos claves como: los enfoques, las estrategias formativas, la organización del perfil del estudiante, la malla curricular, la gestión del currículo. El desarrollo de capacidades para la gestión de la EIB y la atención de aulas unidocente y multigrado. Actualmente ya se cuenta con diseños curriculares de formación inicial docente EIB aprobados por el sector, para los niveles de educaciòn inicial y primaria EIB, pero su implementación aún está pendiente.

**La oferta de formación inicial docente en universidades y las universidades interculturales**

En alianza estratégica con el Ministerio de Educación, diversas universidades, vienen formando docentes en inicial y primaria intercultural bilingüe, con un currículo construido sobre la base de los saberes locales y las propias formas de aprender y producir conocimientos en la diversidad de contextos socioculturales, respetando sus particularidades e intereses acorde con sus culturas originarias y desarrollando procesos pedagógicos en las dos lenguas desde un enfoque intercultural. Los programas de estudios profesionales enfatizan el aprendizaje de diversas lenguas originarias, el castellano y el inglés. Esta formación está dirigida a jóvenes de pueblos andinos y amazónicos, que sean hablantes de lenguas originarias para que se formen profesionalmente como docentes de calidad intercultural bilingüe y de esta manera se optimice la prestación del servicio de la EIB a través de la formación de docentes innovadores e investigadores comprometidos con los desafíos y necesidades de los pueblos andinos y amazónicos para mejorar la práctica pedagógica y lograr un nivel óptimo en los aprendizajes de los estudiantes de sus comunidades.

Tabla: XXX

**Universidades que ofrecen programas de estudio profesional docente en EIB (pregrado)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **N°** | **UNIVERSIDAD** | **REGION** | **GESTION** |  |
| 1 | Universidad San Ignacio de Loyola | Lima | Privada | Licenciada |
| 2 | Universidad Antonio Ruiz de Montoya | Lima | Privada | Licenciada |
| 3 | Universidad Cayetano Heredia | Lima | Privada | Licenciada |
| 4 | Universidad Científica del Perú | Iquitos | Privada | S/L |
| 5 | Universidad Santiago Antúnez Mayolo | Ancash | Pública | Licenciada |
| 6 | Universidad de Ciencias y Humanidades | Lima | Privada | Licenciada |
| 7 | Universidad Sede Sapientiae | Atalaya-Lima | Privada | Licenciada |
| 8 | Universidad Micaela Bastidas | Apurímac | Pública | Licenciada |
| 9 | Universidad Néstor Cáceres Velásquez | Juliaca –Puno | Privada | S/L |
| 10 | Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle-La Cantuta | Lima | Pública | Licenciada |
| 11 | Universidad Para el Desarrollo Andino | Lircay -Huancavelica | Privada | Licenciada |
| 12 | Universidad José María Arguedas | Apurímac | Pública | Licenciada |
| 13 | Universidad Huancavelica | Huancavelica | Pública | Licenciada |

**Situación de la oferta de las universidades interculturales**

Según la Resolución Viceministerial N° 154-2017-Minedu, la universidad intercultural es una institución de enseñanza superior e investigación dirigida a jóvenes de pueblos indígenas u originarios. Otorga grados y títulos profesionales en diferentes campos del conocimiento. Su modelo curricular incorpora la diversidad cultural y los saberes propios de los pueblos indígenas, sus contenidos académicos y sistema de evaluación son interculturales y son elaborados con la participación de los pueblos indígenas. La investigación científica dialoga con los saberes propios de los pueblos indígenas, revalorando su importancia. Uno de los considerandos de la RV N°154 2017 del Minedu dice, que, los citados lineamientos buscan garantizar el reconocimiento de derechos y el desarrollo pleno de las mujeres y hombres indígenas, definiendo líneas directrices para que las universidades públicas puedan gestionar la diversidad cultural de su comunidad universitaria y logren relacionarse de manera óptima con los diferentes grupos étnico-culturales que la conforman, a través de la incorporación de sus concepciones de bienestar y desarrollo en el diseño y prestación del servicio público universitario, de tal forma que pueda adaptarse a sus visiones y particularidades culturales; y generar condiciones para que la diversidad cultural y el enfoque intercultural sean efectivamente elementos constitutivos del quehacer de las universidades interculturales en el Perú

Lamentablemente lo señalado en la ley entra en abierta contradicción con la realidad, puesto que los avances en el Perú en términos de una oferta pública de educación superior intercultural son aún declarativos e incipientes. En la práctica no se ha construido un modelo educativo para la universidad intercultural que garantice la inclusión de los saberes, lenguas y procesos cognitivos de los jóvenes indígenas; tampoco se ha logrado garantizar la participación comunitaria y de organizaciones indígenas de forma que sea posible la consulta permanente para el diseño y aplicación del dicho modelo. (Dietz Gunther. 2017, p. 15).[[82]](#footnote-82) Se requiere por tanto implementar En el nivel directivo y de liderazgo, la universidad no logra consolidar una gestión intercultural, debido al antagonismo que existe al interior de la institución, por una parte el grupo que conforma la Comisión Reorganizadora propugna mantener el statu quo convencional de la universidad. Y un segundo grupo de docentes que dictan en las carreras de EIB, apuestan por cambios e innovaciones en la universidad, dado que tienen información sobre las dimensiones de la interculturalidad y conocen los manejos del tratamiento de la Educación intercultural. (Informe del Minedu)

Es preciso por tanto que la oferta se profundice en sus alcances para ello es necesario que el Minedu diseñe estándares de evaluación para el licenciamiento y acreditación compatibles con los fines, objetivos y lineamientos de política de las universidades interculturales y que complementen los estándares generales.

**Tabla XXX**

**Universidades con** **diversos programas de estudio profesionales interculturales**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **N°** | **UNIVERSIDAD** | **REGION** | **GESTION** | **Situación** |
| 1 | Universidad Intercultural de la Amazonia | Ucayali | Pública | Licenciada |
| 2 | Universidad Juan Santos Atahuallpa | Junín | Pública | Licenciada |
| 3 | Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía UNIBAGUA | Amazonas | Pública | Licenciada |
| 4 | Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba | Cusco | Pública | Licenciada |

Fuente: Equipo de Formación Docente EIB, 2020

**Causa Indirecta 3.4. Modelo de servicio EIB poco desarrollada para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística**

El Modelo de Servicio EIB fue aprobado el 20 de setiembre del 2018 mediante RM N.° 519-2018-MINEDU con el objetivo general de brindar un servicio educativo de calidad con pertinencia cultural y lingüística diversificada en formas de atención que responden a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas.

En un monitoreo de la DEIB-Digeibira a 238 IIEE EIB en 2016, se encontró que el 29% de las IIEE EIB visitadas desarrollan la sesión en castellano y en lengua originaria (DEIB 2017). Asimismo, de 1 625 IIEE EIB del nivel inicial, solo el 29.6% implementan la propuesta pedagógica en EIB; y, en una muestra de 2 388 IIEE EIB del nivel primaria, solo el 36,5% implementan la propuesta pedagógica EIB.[[83]](#footnote-83)   
  
Esto quiere decir que menos de la mitad de docentes acompañados se encuentra desarrollando los aspectos más importantes de la propuesta pedagógica EIB en IIEE que al recibir acompañamiento pedagógico tendrían que garantizar la implementación del MSEIB. Estas cifras son bastante preocupantes ya que solo el 21% de las IIEE EIB reciben acompañamiento pedagógico. Lo mencionado da cuenta de que la implementación del MSEIB se encuentra en una fase inicial y existe el desafío de continuar con su desarrollo.

El Modelo de Servicio EIB, garantiza una ruta en sus tres formas de atención según los escenarios sociolingüísticos de zonas rurales y urbanas para la educación básica regular; sin embargo, existe la necesidad de ampliarla a las diversas etapas y modalidades de la educación intercultural bilingüe.

Se debe señalar que la implementación del Modelo de Servicio EIB, solo puede tener asidero bajo una concepción descentralizadora de la gestión político-educativa, cuando se reconoce la necesidad de promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política EIB en el país. (Minedu, 2016, p.34)

Las Direcciones o Gerencias Regionales de Educación (DRE/GRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) en las diversas regiones del país presentan debilidades en materia de información y posicionamiento sobre la propuesta pedagógica EIB. Esto no sólo se observa en las instancias de Gestión Educativa Descentralizada, sino también en los otros sectores con los que el Minedu coincide su labor en los territorios. Al respecto, Vásquez señala:

“En los últimos años se han emitido documentos oficiales en materia de interculturalidad que deben ser revisados y asimilados en el sector Educación, pues constituyen obligaciones y compromisos precisos para mejorar la gestión. Como ha ocurrido en nuestros casi doscientos años de historia, en las regiones no se enteran de lo que sucede en Lima sino pasados meses y a veces años. Es probable que en muchos lugares del Perú no solo desconozcan sobre estos documentos, sino que, además, no los exijan aun cuando son fundamentales para su desarrollo”. (Vásquez, 2016)

Efectivamente, la cultura de gestión en las UGEL está centrada en la operativización de procesos administrativos e institucionales, y su rol pedagógico y orientador está muy limitado, debido a: la concepción del rol de la UGEL (más de administrador de recursos educativos); la carencia de recursos humanos para ello, especializados y sensibilizados en temas de interculturalidad; y la baja coordinación y diálogo con la comunidad educativa.

Por otro lado, la gestión en las instituciones educativas unidocentes y multigrados ha priorizado más la función administrativa, implementado a partir del modelo urbano, lo que ha generado consecuencias negativas, relegando lo pedagógico y las características socioculturales y lingüísticas locales a un segundo plano. Actualmente, las redes educativas deberían ser un soporte para desarrollar la EIB, pero no cuentan con personal asignado con experiencia en interculturalidad para cumplir una práctica de gestión y pedagógica adecuada. Esta debilidad empieza, cuando:

“Un modelo de gestión regional que no aporta al desarrollo de la escuela rural ha sido pensado básicamente desde un modelo de escuela urbana. La gestión se caracteriza por priorizar la función administrativa sobre lo pedagógico, por una débil articulación con otros sectores, inestabilidad en los cargos y una tendencia centralista (poco fomento de la participación). La escasez de recursos, el manejo poco eficiente de lo existente, la rigidez administrativa y los problemas de corrupción dificultan un liderazgo pedagógico, ético y político y el cumplimiento de su principal función: garantizar aprendizajes. La gestión escolar en las escuelas rurales está limitada porque generalmente los directores tienen aula a cargo” (Consejo Nacional de Educación, 2012).[[84]](#footnote-84)

Esta desarticulación de las instituciones educativas con las instancias de gestión educativa descentralizada, debido a aspectos relacionados a la accesibilidad y el traslado, también influyen negativamente en el desarrollo de las competencias interculturales y bilingües entre los docentes, así como el diálogo con las autoridades. De acuerdo a la estadística, las tareas administrativas que debe cumplir el director, que casi siempre lleva a cabo las acciones del docente de aula, obligan a que, en las escuelas unidocentes, que representan el 33% de las escuelas primarias de EIB, se deban suspender las actividades pedagógicas, suspendiéndose las clases (Defensoría del Pueblo, 2016).

La conjunción de estos distintos aspectos revierte negativamente en la gestión articulada para la educación intercultural bilingüe. El bajo nivel de información y posicionamiento de la importancia de la educación intercultural bilingüe ha generado que no se aplique el modelo en la medida esperada desde las UGEL, como señalan Valdivia y Díaz (2018)[[85]](#footnote-85):

“Las condiciones esperadas, en materia de información y desarrollo de capacidades en interculturalidad y bilingüismo en docentes, directores, especialistas y tomadores de decisiones a nivel regional y local, ha generado que en muchos territorios no se aplique la enseñanza del modelo de educación intercultural bilingüe, no obstante contar con los marcos normativos correspondientes”.

La aplicación precaria o nula de la propuesta pedagógica se evidencia en el estudio realizado por Salazar (2016). Son pocos los docentes que tienen un dominio adecuado de la lengua originaria tanto oral como escrito y la deficiencia es especialmente acentuada en el dominio escrito. Asimismo, puede darse el caso de que los docentes bilingües que tienen mayor dominio de la lengua originaria no dominen la escritura y no sepan cómo enseñarla, hecho que dificulta el tratamiento de lenguas en el aula. El informe de GRADE plantea lo siguiente:

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

Ya habíamos mencionado anteriormente el informe de monitoreo del servicio EIB a 112 IIEE de Fortalecimiento cultural y lingüístico y Revitalización cultural y lingüística realizado en 2017 y sistematizado por Manuel Grandez, donde se señala que los docentes “cumplen” en presentar los documentos de planificación curricular incluyendo la caracterización lingüística; pero estos no son usados en la realidad, donde “las prácticas en la conducción suelen ser las tradicionales” (Grandez, 2017).

En este informe se menciona que, en el nivel primaria, el 83,4% de IIEE focalizadas cuentan con planificación anual que evidencia la organización de las actividades socioproductivas del calendario comunal. Frente a este aparente avance en lo referido a la planificación curricular en EIB, Trapnell (2018) señala lo siguiente:

“Si bien se ven algunos avances en cuanto a la planificación, es evidente que el calendario comunal no logra operativizarse en la planificación anual ni en la mayoría de las unidades didácticas. También se evidencian limitaciones en cuanto a la comprensión y al uso de las caracterizaciones socio y psicolingüísticas”.

La implementación de la propuesta pedagógica EIB contempla un trabajo articulado con la comunidad, con los padres, madres, sabios y autoridades. Sin embargo, en el mencionado informe de monitoreo, se señala que de las entrevistas a docentes y directores de las escuelas visitadas se pudo deducir que el trabajo en este aspecto es muy limitado:

“Son muy escasas las experiencias en las que la participación de los padres de familia y los diferentes actores de la comunidad más allá del arreglo y mantenimiento del local escolar, la preparación de alimentos o la realización de actividades para adquirir fondos económicos” (Grández, 2017).

En la implementación del MSEIB, se requiere garantizar una estrecha relación escuela-comunidad, para dinamizar procesos de enseñanza y aprendizajes de calidad con pertinencia cultural y lingüística. Sin embargo, las evidencias nos muestran que, en el mejor de los casos, esta relación se da básicamente a nivel de participación en las faenas de la institución educativa.

“Por supuesto que sí [participamos de las decisiones de la escuela]. Nosotros trabajamos ahí mutuamente. Coordinamos, acordamos cualquier motivo, cualquier actividad, coordinamos y trabajamos ambos, ellos tanto y yo en mi gobierno e igual estamos, cualquier motivo, necesidad, también va y me buscan, consultan y yo también de igual manera, cualquier problema, apoyo, ayuda, consultamos ambos. También [nos informan sobre el presupuesto] cuando hay mejoramiento, ampliación. De repente faltan aulas o faltan profesores, también siempre comunicamos ambos y hacemos reunión, hacemos oficios, documentos, solicitando más ampliar aulas o profesores también”. (Dirigente comunal awajún, Urakusa, Amazonas)[[86]](#footnote-86)

Estas evidencias dan cuenta de la precaria situación de implementación del MSEIB, como componente primordial del MSEIB, en los diversos contextos y formas de atención de la EIB: “La propuesta de intervención tiene buena valoración por parte de los directores y docentes entrevistados. Sin embargo, aún existen problemas en el tema curricular, su diversificación o contextualización a la EIB y su posterior operativización y en el factor docente que responde a enfoques tradicionales, y aun no logra un compromiso serio en el proceso de implementación la propuesta EIB” (Grández, 2017).

**Causa Indirecta 3.5. Limitada disponibilidad y uso de los recursos educativos para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística**

En el monitoreo a 238 IIEE EIB, se encontró que el 65.8% de las IIEE EIB visitadas no evidencian el uso de los cuadernos de trabajo durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje (DEIB 2017). Asimismo, en cuanto a disponibilidad de materiales educativos, solo el 14.6% de las IIEE EIB visitadas del nivel primaria, manifestaron que llegaron a la IE de manera pertinente;[[87]](#footnote-87) y, el 36.1% en el nivel inicial (DEIB 2017).

El mismo informe de monitoreo señala que el 57,9% de los maestros que usan los cuadernos durante la sesión, manifestó que estos materiales facilitan la enseñanza-aprendizaje. Las evidencias nos muestran que la disponibilidad y el uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias son limitadas. El desafío, en cuanto a disponibilidad y uso, debe ser visto como un elemento esencial para coadyuvar al tratamiento intercultural y lingüístico de las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

Esta poca disponibilidad se hizo evidente en el contexto actual de emergencia por el COVID-19, donde el equipo de la DEIB a pesar de realizar grandes esfuerzos por generar el servicio educativo en todas las lenguas originarias del país, logró la emisión de programas radiales en nueve lenguas originarias a través de la estrategia de Aprendo en casa Radio, así como elaborar aplicativos para la tabletas en 19 lenguas originarias, siendo aún insuficiente considerando que el país cuenta con 48 lenguas originarias, de las cuales 42 presentan instituciones educativas EIB, para los cuales se hace necesario contar con materiales y recursos educativos en lenguas originarias y castellano en diversos soportes y para todos los niveles y modalidades educativas que, deben ser asumidos por las diferentes direcciones de línea del Minedu.

Se requiere contar con recursos y materiales educativos con pertinencia pedagógica, cultural y lingüística, lo que implica que, desde su concepción, a nivel de forma y contenidos, la introducción de elementos de representatividad social y cultural útiles para el desarrollo adecuado de las competencias de los estudiantes en el marco de la diversidad.

Aun cuando la Defensoría en uno de sus informes anuales, ha felicitado los avances en la elaboración de cuadernos de trabajo de EIB para inicial y primaria en lenguas originarias normalizadas y en castellano como segunda lengua; Santisteban (2018)[[88]](#footnote-88) señala:

«… contar con materiales con pertinencia cultural y lingüística es un primer desafío (…) Es aún insuficiente si se toma como referencia la vasta producción histórica de textos en castellano por parte del Minedu y de la propia sociedad peruana. Es ante la comparación de la existencia de textos físicos y virtuales que se nota la inequidad entre las lenguas: “tenemos libros en castellano inclusive de años anteriores, bonitas enciclopedias y diccionarios pero en lengua quechua solo hay un par de textos para todo el salón” (Docente EIB de Pauchintani). “Tú llegas a las escuelas EIB y no están los materiales. La institución debe tener textos de lengua originaria y de castellano. En castellano no están para todos y, además, hay errores en los textos. Cómo incorporar si no hay textos. Los de soporte tienen bastantes textos.” (Asistente Pedagógico Intercultural, 2018)»

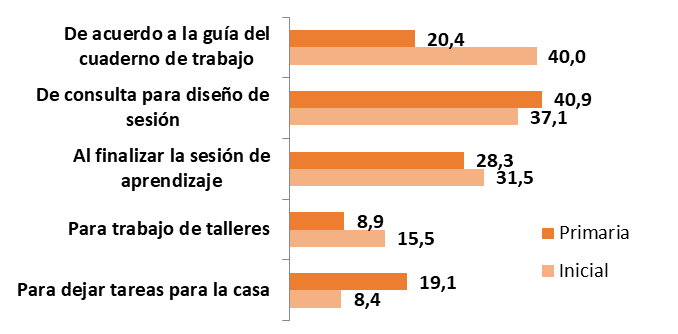
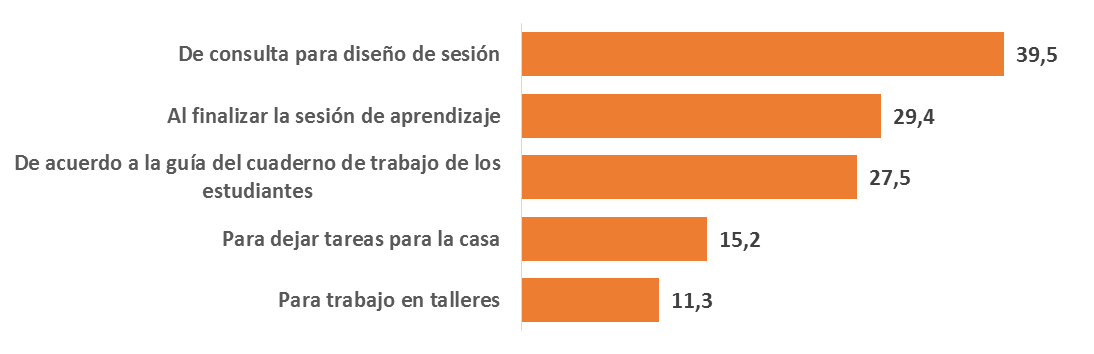
Esta problemática de la distribución oportuna y suficiente de materiales educativos impresos en lenguas originarias y castellano hasta el destinatario final aún no se ha superado, el Informe de Defensoría del 2016 señala que “cerca de la mitad de docentes reportó haber recibido cantidades insuficientes”. En el informe también se concluye que “los especialistas de la UGEL reportan problemas de presupuesto y de demora en la distribución de materiales de otras direcciones del Ministerio de Educación”. Por nuestra parte, nuestra supervisión demuestra que los procesos de planificación y programación de la distribución de material educativo no fueron realizados adecuadamente por las DRE y UGEL, que tienen bajo su responsabilidad la conducción de esta fase del proceso.

Por otro lado, es preciso señalar que el uso pedagógico de los materiales educativos es otro desafío por enfrentar. En el informe de Monitoreo del servicio EIB 2017 realizado a 238 IIEE EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, se presenta los resultados expuestos en el siguiente gráfico.

**GRÁFICO Nª 38 Uso de cuadernos de trabajo en lengua originaria en la planificación**

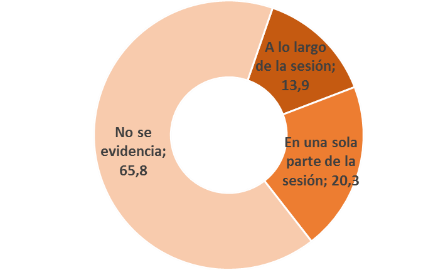
**Por nivel**

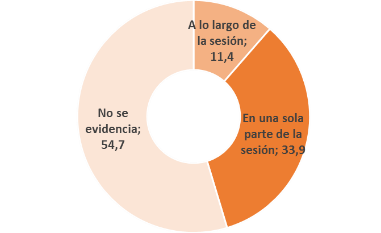
**Total**



En el 39,5% de IIEE (37,1% inicial, 40,9% primaria) se usa los cuadernos de trabajo solo como consulta para diseñar la sesión, en tanto que el 27,5% (40,0% inicial, 20,4% primaria) lo usa de acuerdo a la guía de uso de los cuadernos de trabajo de los estudiantes.

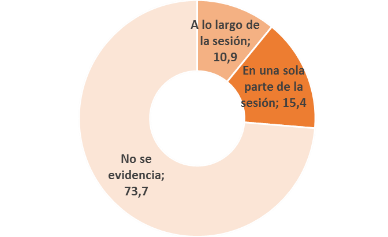
**GRÁFICO N° 39 Uso de cuadernos de trabajo en lengua originaria durante la sesión**





**Macro Nor oriente**

**Macro oriente**



**Macro**

**Sur**

**Macro centro**

**Macro Nor oriente**: Amazonas, Áncash, San Martin / **Macro Oriente:** Loreto, Ucayali / **Macro Centro:** Huánuco, Junín / **Macro Sur:** Apurímac, Cusco.

Los datos indican que el 65,8% de IIEE no evidencian el uso de los cuadernos de trabajo en lenguas originarias durante la sesión, en tanto que solo el 13,9% lo usan a lo largo de toda la sesión.

* Según los directores entrevistados sobre la frecuencia en que observan a los docentes usar los cuadernos de trabajo durante las clases, solo el 19,6% de docentes los usan casi siempre; el 36,8% los usan a veces y el 3% no los usan nunca. Cuando se les pregunta por qué no los usan, responden que no saben cómo usarlos.
* Según los docentes entrevistados sobre la frecuencia que utilizan los materiales educativos durante las clases, solo el 18,6% de docentes mencionó usarlos casi siempre; el 36,3% los usa a veces y el 8% mencionó no usarlos nunca. Cuando se les pregunta por qué no los usan, responden que no saben cómo usarlos.

Estas evidencias dan cuenta de la precaria situación en el uso de los materiales educativos en los diversos contextos. Grandez (2017), en las conclusiones y recomendaciones de la sistematización del Monitoreo a Instituciones Educativas EIB señala que:

“Se ha logrado que los textos escolares en lenguas originarias estén en las aulas, pero esto no es suficiente. La dificultad que no se ha podido superar aún es su uso. La mayoría de los docentes no usan los cuadernos de trabajo, tanto los de lengua originaria y los de castellano”.

En 2016, la Defensoría del Pueblo reportó también que, pese a los avances importantes en la elaboración, producción y distribución de materiales educativos para la EIB, falta lograr su uso adecuado en las aulas por parte de los docentes y de los niños, niñas y adolescentes indígenas.

Este problema del uso pedagógico de los materiales educativos es más profundo en las IIEE EIB; responde a las carencias en la formación docente. Se requieren estrategias desde la formación inicial docente hasta la formación docente en servicio. Los mismos especialistas pedagógicos de las UGEL demandan mayores orientaciones al respecto para establecer algunos lineamientos o directivas a los directores de estas IIEE, pues es un tema de reclamo formativo permanente.

Por otro lado, a los materiales impresos se debe sumar los recursos digitales para la atención del servicio educativo a distancia, semipresencial o no presencial. El desarrollo de la competencia de uso de las TICs, proclives a coadyuvar la EIB a distancia, es urgente en el marco de la emergencia sanitaria mundial causada por la pandemia. Las capacidades a desarrollar en el marco de esta competencia, aparte del uso y manejo, sería el diseño, implementación y acompañamiento de los procesos didácticos en EIB a distancia.

Otra problemática existente es que, a la fecha, no se ha diseñado materiales educativos en lenguas originarias y castellano como segunda lengua adaptados para niñas, niños y adolescentes de pueblos originarios con algún tipo de discapacidad. Las IIEE EIB se encuentran dentro del grueso de IIEE de EBR a las que asisten estudiantes con discapacidad que no cuentan con materiales adecuados a sus necesidades ni docentes con capacidades fortalecidas para adaptar estos materiales a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Para aminorar esta problemática, los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) deben entregar un plan de orientación individual para que los docentes puedan realizar las modificaciones y adaptaciones del currículo de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, considerando sus características socioculturales y lingüísticas de cada uno. En 2007, la Defensoría del Pueblo reportó que cerca del 80% de docentes entrevistados en su estudio, declararon no contar con esta herramienta (Cueto, Miranda y Vásquez, 2016)[[89]](#footnote-89).

# Causa Directa 4. Escaso reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el entorno social de los sujetos de derechos.

Si bien es cierto las escuelas son un lugar privilegiado para desarrollar las competencias interculturales, dada su relevancia para la vida política y social, el alcance de tales competencias es mucho más amplio que la educación formal, pues debemos avanzar en sostener conversaciones globales y en ese marco demanda de la educación de la familia, de la comunidad, de los medios de comunicación social.

El escaso reconocimiento de la diversidad cultural en sus múltiples manifestaciones no permite la interpretación de los Derechos humanos en base a la sabiduría construida en las experiencias de la vida cotidiana, ni desarrolla de manera sostenida la generación de espacios de reconocimiento, revalorización y promoción de sus formas de concebir, comprender y desenvolverse en el mundo de los pueblos indígenas u originarios, afroperuanos y de otras tradiciones culturales, es decir, en las experiencias históricas, sus conocimientos, saberes y cosmovisiones que interpelan y reclaman mayor presencia como forma de empoderamiento en un mundo intercultural (UNESCO 2017, p 12).

## Causa Indirecta 4.1 Inadecuado aprovechamiento del potencial cultural que ofrece la familia y la comunidad en el proceso educativo.

La familia y la comunidad son espacios que dinamizan y desarrollan la diversidad cultural; la experiencia de vida familiar es la base para el desarrollo humano y social, ahí se promueve el diálogo de saberes, las relaciones democráticas, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos como formas de vida y transformación del tejido social. El niño o la niña internaliza la autonomía, la participación, el respeto mutuo y reconocimiento del otro, y adquiere un sistema de representaciones y creencias (Zuluaga, 2004 p. 8);lo cual complementa significativamente los aprendizajes que se dan en la escuela como base para el desarrollo de competencias interculturales.

El potencial cultural de la familia y la comunidad contribuye a la formación integral y al desarrollo de la personalidad de los estudiantes; pues los saberes y las prácticas de las familias y comunidades dan soporte, refuerzan, promueven, o contribuyen al desarrollo de las competencias previstos en cada uno de los currículos oficiales según corresponda, por ende dan un amplio sentido humano y generan condiciones para la construcción de una sociedad más justa. Al respecto, en un estudio sobre los comportamientos humanos de los instructores educativos en la atención a la diversidad cultural como potencial de la familia y comunidad, se concluye que para el desarrollo de las acciones a favor del respeto, la valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la comprensión, el entendimiento y el enriquecimiento mutuo desde el marco de la referencia cultural del otro, se requiere una institución educativa con alto nivel de preparación. (MACIAS et. al 2019 p 12).

El inadecuado aprovechamiento del potencial cultural que ofrece la familia y la comunidad en el proceso educativo se evidencia en el común de las prácticas de la población peruana, donde no se reconocen ni se valoran en todas sus dimensiones los aportes de la diversidad en las normas de vida, mucho menos como fuente o posibilidad de desarrollo, limitando así la reafirmación cultural y lingüísticas.; así plantea UNESCO en la línea con la Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2015 p 11). En el marco de la evaluación del soporte pedagógico intercultural bilingue, se evidencia que el aprovechamiento del potencial cultural de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, es inadecuado, a pesar de estar contemplado un trabajo articulado con la comunidad, con los padres, madres, sabios y autoridades, los resultados de las entrevistas a docentes y directores de 112 II.EE de EIB de la forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico, y 16 EIB de la forma de atención de revitalización cultural y lingüístico del nivel primaria focalizados lo confirman.(Trapnel-2018).

5 196 II.EE EIB (desde 2016 al 2019) acompañadas tienen previsto el trabajo con padre y madres de familia, sin embargo, no se evidencia de qué manera se desarrollan estrategias para aprovechar el potencial cultural en la escuela (Trapnell 2018).

Los saberes del pueblo afroperuano tampoco se han visibilizado en las dinámicas de aprendizaje de las familias y comunidad, pues en la práctica hacen referencia en su mayoría a la condición de esclavizados a la que fueron sometidos sus antepasados, o son reducidos a la gastronomía, música, danza y deportes; cargados de prejuicios; se desconoce los referentes de la cultura afroperuana, sus raíces y aportes al desarrollo de la sociedad y del país, como las participaciones políticas culturales, la lucha por las libertades o la independencia de sus saberes productivos, literatura, oralidad, lengua, sistemas de organización y otros aportes de la cultura afroperuana en diversos aspectos, sociales, políticos y económicos, lo cual puede ayudar a entender mejor la conexión entre lo africano, lo afro descendiente y lo afroperuano.

En la sistematización del Tinkuy[[90]](#footnote-90) realizado en el año 2019, se analizaron treinta y nueve proyectos de aprendizaje, encontrando que respecto a los procesos de transformación de las identidades culturales de los pueblos originarios, se puede identificar dos problemas. Uno de ellos, es la pérdida de identidad cultural ocasionada por el contacto de los pueblos con otras tradiciones culturales o la cultura dominante y el otro es la pérdida de la lengua materna. Con relación a lo primero se manifiesta en la pérdida de vigencia de las costumbres, la cosmovisión, las prácticas ancestrales, las festividades y las normas de la cultura; el desuso de las tecnologías y artefactos tradicionales; el cuestionamiento de la identidad indígena; la adopción de una religiosidad que sustituye la espiritualidad propia; y el debilitamiento del diálogo tradicional. Todo ello es visto como alienación y aculturación e interpretado desde el efecto colonizador de otras culturas

## Causa Indirecta 4.2. Reproducción de estereotipos y prejuicios en el entorno social.

Existe una relación causal directa entre reproducción de estereotipos y prejuicios y las inadecuadas prácticas de reconocimiento y revalorización de la diversidad cultural. La reproducción de estereotipos y la promoción de una perspectiva esencialista de la cultura es otro de los factores que limita el desarrollo de competencias interculturales, porque no permite tomar conciencia de uno mismo (mismidad) y de la relación con más gente con sus características y su contexto (otredad). Implica aprender sobre la cultura de uno mismo y sobre las otras culturas, en el marco del saber, del reconocimiento de los otros por encontrar, de interactuar y saber hacer sobre el aprendizaje ganado en el pasado y en el diseño de interacciones futuras; así como en la reflexión sobre el ser social de uno y su lugar en el mundo global (UNESCO 2017, p. 13).

Salgado (1999) y Comas-Díaz, Lykes y Alarcón (1998) citados en el estudio “Analizando el Prejuicio: Bases ideológicas del Racismo, el Sexismo y la Homofobia en una muestra de habitantes de la ciudad de Lima – Perú”, refieren que parte importante de los problemas de conformación de la identidad nacional en el Perú se relacionan con los conflictos intergrupales internos expresados a través de las fronteras étnicas, el racismo y discriminación predominantes en el país, reforzando así las dudas sobre el valor social de la pertenencia a la nación y a los diversos grupos étnicos, sociales y culturales que la conforman (Espinosa, 2011; Espinosa e col., 2007). Desde la psicología social, estudios como los de Espinosa (2011), Pancorbo (2010), Espinosa e col. (2007) y Bustamante (1986), advierten sobre diferencias en la valoración de los distintos grupos étnicos en los que pueden ser categorizados los peruanos: blancos, mestizos, negros, andinos o amazónicos. Mientras los blancos y criollo-mestizos son los grupos más positivamente valorados, la valoración negativa recae sobre los grupos históricamente desfavorecidos: los peruanos de origen andino y los grupos amazónicos (Espinosa, 2011; Pancorbo, 2010; Espinosa y col., 2007; Bustamante, 1986). Ello demanda la creación de un estado inclusivo[[91]](#footnote-91) que parta de la identificación y valoración de los diferentes grupos étnicos y que conlleve a evitar una valoración y calificación errónea entre ellos, y con ello evitar el fomento del racismo y desigualdad por parte de los estudiantes limeños hacia los migrantes. Cabe resaltar, que los estudiantes migrantes son aquellos que poseen una imagen más positiva sobre ellos que los estudiantes limeños (p 42, Leon Ximena 2017), eso implica que el Estado tiene la obligación de ofertar servicios pertinentes a sus características, situación y condición de ciudadanos.

La diversidad cultural y lingüística no se reconoce ni se valora debido a que los estereotipos y prejuicios que se reproducen en las familias y en la comunidad en general, terminan en la consolidación de la discriminación recurrente asociada a la procedencia, la raza o el racismo, y el idioma o la forma de hablar; seguidos de la forma de vestir, la apariencia física, el género y el sexismo. Las familias constituyen el principal centro de educación de los estudiantes, los cuales en la etapa de crecer se encuentran con la práctica de patrones peyorativos respecto a su identidad personal y colectiva, es decir aquí operan, transmiten y se perpetúan los estereotipos, dejando de lado el mecanismo de transmisión de sus contenidos a los nuevos miembros del grupo. De esta forma, garantiza su mantenimiento a través del tiempo. (Espinosa y otros 2007 p 10)

Por otro lado, las familias afianzan la perpetuación de los estereotipos de género debido a que en la mayoría, tienen ideas preconcebidas respecto a que los varones son más fuertes, rudos, que pueden protegerse solos, entre otras tareas asociadas a la figura paterna o las actividades que se reconocen socialmente para hombres, y que las mujeres deben realizar las tareas domésticas, encargarse del cuidado y atención de los hijos e hijas y del hogar, son asociadas al sexo “débil”, que necesitan protección, juegan con muñecas, con historias de princesas sumisas , lo cual repercute de manera negativa en el ámbito personal, institucional, familiar y social no solo de los niños y niñas, sino también de sus propias familias, acentuando las desigualdades y discriminaciones. Los estereotipos de género transmitidos culturalmente a los niños y niñas se reproducen en el contexto escolar y en otros ambientes de su cotidianidad, como reflejo de lo que aprenden en casa. No existen prácticas de crianza con igualdad de género en las familias, cuesta romper el esquema con el que ellos fueron criados en su infancia, y las mantienen como formas de educación con sus hijos e hijas (Chaparro 2019, p. 144)

Según un estudio referido a estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano, publicado por la Revista de Psicología, encontró que los cinco atributos que más asociaron a la categoría peruanos mestizos fueron: trabajadores (29.6%), incumplidos (29.6%), corruptos (28.4%), alegres (28.4%) y conformistas (27.2%), y para el caso de los andinos fueron: tristes (53.1%), trabajadores (48.1%), atrasados (44.4%), solidarios (41.9%) y conformistas (39.5%). Los amazónicos fueron vistos mayoritariamente como: alegres (53.1%), atrasados (29.6%), solidarios (24.7%), ociosos y conformistas (22.2% en ambos casos). Los asiáticos fueron considerados como: trabajadores (50.6%), cumplidos (46.9%), capaces (29.6%), honrados y exitosos (28.4% en ambos casos). Los afros peruanos fueron vistos como: alegres (49.4%), conformistas (27.2%), no confiables (25.9%), ociosos (25.9%) y atrasados (22.2%). Finalmente, los blancos fueron considerados como desarrollados (59.3%), individualistas (50.6%), exitosos (50.6%), corruptos (35.8%) y capaces (30.9%). (Espinoza 2007 p 12)

Los resultados confirman que existen categorías sociales de alto y bajo estatus, hay mayor valoración de aquellos grupos tradicionalmente asociados a contextos urbanos y un mayor acceso al poder en detrimento de aquellos grupos tradicionalmente relacionados al ámbito rural o urbano-marginal y relegado de la agenda política y social del país por cuestiones sociales, culturales y geográficas.

## Causa Indirecta 4.3. Limitado proceso de transmisión de saberes intergeneracional y de uso social y público de las lenguas originarias.

Los saberes y las memorias colectivas que atesoran los adultos mayores como tradición cultural, se construyen sobre procesos de transmisión de generación en generación, los cuales permiten fortalecer la identidad cultural del individuo, de la familia, de su comunidad y de su pueblo en general, si esto ocurre estaremos en mejores condiciones para reconocer y valorar la diversidad cultural y por ende contribuir al desarrollo de las competencias interculturales.

Un estudio desarrollado sobre el Proyecto de Voluntariado Universitario “Revalorizar el Saber Ancestral” explica la necesidad de asegurar la trasmisión de los saberes intergeneracional, sin embargo, los resultados mostraron la existencia de una posible brecha comunicacional en la transmisión de saberes entre adultos mayores y jóvenes, comprobando que hay una pérdida de costumbres a medida que la franja etaria es menor. Por ejemplo, el 83% de los jóvenes que reconocieron haber utilizado plantas medicinales alguna vez, manifestaron también haber abandonado completamente dichas prácticas, en cambio, los adultos mayores reconocieron utilizar o haber utilizado diferentes plantas para determinados fines pudiendo identificar sus nombres y características de las mismas y su uso, eso podría deberse a la existencia de una brecha comunicacional entre generaciones. (Sharry. S et,al 2017 p 90).

En el caso peruano muy poco se han trabajado dinámicas, estrategias o políticas que aseguren un proceso de trasmisión de conocimientos de manera intergeneracional en la que la labor de la familia sea protagónica. La formación de competencias interculturales requiere que además de la escuela los actores de la comunidad y la sociedad en general desarrollen prácticas que sirva de respaldo para su valoración y reconocimiento además de la conservación de la tradicionalidad. En la sistematización del Tinkuy 2019 los estudiantes participantes del proceso manifestaron que los padres y los sabios han dejado de transmitir a los jóvenes los conocimientos, saberes y prácticas milenarias ancestrales, basada en la utilización de recursos vegetales para prevención y curación de las mordeduras de víboras. Perdida del conocimiento y uso de técnicas de tejido y diseños en prendas de algodón a falta de la trasmisión intergeneracional de las sabidurías ancestrales.

Por otro lado si bien el Programa Pensión 65 que viene impulsando el Midis, impulsa la recuperación, trasmisión intergeneracional de saberes productivos en 500 distritos a nivel nacional, movilizando a 59,377 personas, promoviendo la identificación y el registro de los conocimientos que portan los usuarios y usuarias, con el propósito de transmitirlos a las nuevas generaciones, y así contribuir al fomento del sentido de pertenencia y orgullo por la identidad local. E incluso según el portal institucional a la fecha se han registrado cerca de 4,511 saberes, como el tejido a cintura que practican las mujeres de la costa norte; la fabricación de flechas, una destreza propia de la selva, entre otras. Sin embargo, no está articulado a los proceso educativos de la escuela y de la comunidad, por tanto su contribución al desarrollo de competencias interculturales no es muy significativo.

En lo que respecta a la situación del uso social y público de la lengua, resulta de mucha importancia hablar de la vitalidad y el desplazamiento de las lenguas, según el Censo Nacional del año 2017, en nuestro Perú existen 4 477 195 de personas hablantes de alguna de las 48 lenguas originarias, de las cuales 3 799 780 son quechuas y 450 010 son aimaras. De las 48 lenguas vigentes, 27 son consideradas vitales y 21 en peligro de desaparecer (4 están en peligro, 10 seriamente en peligro y 7 en situación crítica). Al respecto existen dos factores para que se mantenga la vitalidad de una lengua: la transmisión de la lengua a las generaciones más jóvenes, y la existencia de ámbitos de uso, lo que significa el uso de la lengua como medio de comunicación. Mientras una lengua se siga usando, esta va a garantizar que los miembros de las generaciones más jóvenes la aprendan, siendo la familia el principal espacio para aprender y mantener la lengua viva.

En la mayoría de los contextos bilingües de nuestro país el castellano ha venido desplazando la lengua originaria, sólo un 13,9 % de los peruanos tiene como lengua materna el quechua, seguido del aimara con un 1,7% y 0,8% de peruanos y peruanas que tiene como lengua materna una lengua nativa, ya sea esta asháninka, awajún, shipibo-konibo, entre otras. Analizando estos datos con los censos de años anteriores en relación al uso de las lenguas encontramos que el castellano ha ido subiendo: 80,3% el año 1993 y 82,6% el año 2017, mientras que, en el caso del quechua, aimara y las otras lenguas originarias ha ido disminuyendo: 16,6% el año 1993 y 13,9% el año 2017 para el caso del quechua, por tanto, necesitamos asegurar la sobrevivencia de la lengua originaria a partir de una estrategia comunicativa o educativa intergeneracional.

El hecho que una lengua sea denominada vigente no garantiza que su estado de vitalidad se mantenga frente al castellano. Lenguas consideradas vitales como el Ese Eja han disminuido su población hablante paulatinamente. Hassel en 1905 registra una población de 3,000 Ese Eja, mientras que en 1961 Myers registra una población de 600 hablantes. De acuerdo al último censo INEI (2017) se registran 212 Ese Eja. Esta disminución no sólo se debe al desplazamiento de la lengua originaria frente al castellano, sino al contexto histórico que tuvo que hacer frente el pueblo Ese Eja: la época del caucho que causo un genocidio indígena en toda la Amazonía peruana. Además, en estos últimos años, la actividad minera de la zona donde habitan los Ese Eja, ha influido en la perdida de la lengua dando mayor predominancia al castellano como lengua de población migrante, Por tanto, no sólo la población hablante disminuye, sino que ahora en el mejor de los casos aprenden el Ese Eja como segunda lengua, caso contrario ha perdido su grado de vitalidad. (MINEDU 2018, p 83, 84,86)

Asimismo, en un diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua en las comunidades campesinas de Canchis (Cusco), se concluye que en los ámbitos formales y públicos prevalece el uso del castellano y que el uso del quechua queda para las chacras y asambleas comunales, además se encontró una relación inversamente proporcional: a mayor edad se habla más quechua y disminuye el castellano y a menor edad se habla menos quechua y más castellano, lo que explica la pérdida de vigencia o vitalidad y por ende la pérdida de trasmisión de cultura, (Santisteban 2008 p. 109).

Cuando nos referimos al uso público involucra el uso de la lengua en las entidades del Estado, al respecto, si bien no son suficientes, existen iniciativas que se vienen impulsando en el marco de la LEY N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. El Ministerio de Educación ha aprobado una herramienta de vital importancia, nos referimos al Mapa Etnolingüístico que por una parte ayuda a la sociedad civil y por otra obliga a la administración del Estado para que de manera progresiva cuente con servidores que usen la lengua originaria que es predominante en su contexto a nivel de distrito, provincia y departamento.

Asimismo, el Instituto de Radio y Televisión Peruana en estos dos últimos años ha lanzado tres programas informativos en lenguas nativas del país. [Ñuqanchik](https://knightcenter.utexas.edu/es/blog/00-17978-noticiero-peruano-en-quechua-busca-reivindicar-el-uso-de-una-de-las-lenguas-mas-antigu) (Nosotros), en quechua, [Jiwasanaka](http://www.tvperu.gob.pe/programas/jiwasanaka) (Nosotros) en aymara y, este mes Ashi Añane, que en asháninka significa “Nuestra Voz”. Sin embargo, resulta insuficiente para preservar la diversidad cultural y lingüística de los pueblos y su trasmisión intergeneracional. (IRTP 2018).

## Causa Indirecta 4.4 Limitado reconocimiento de los aprendizajes comunitarios en la promoción y desarrollo de la diversidad cultural y lingüística.

“La Educación Comunitaria es una forma de educación del Sistema Educativo Nacional que se realiza desde las organizaciones de la sociedad, está orientada al enriquecimiento y desarrollo de las capacidades y competencias de las personas de distintas edades y condiciones socioculturales, con o sin escolaridad, así como de sus colectividades. Se desarrolla de manera integral y a lo largo de la vida a través de procesos de aprendizajes cooperativos y contextualizados, relaciones intergeneracionales generadas en el seno de comunidades urbanas y rurales; para el ejercicio pleno de la ciudadanía, promoción del desarrollo humano y cuidado del ambiente, en un marco de interculturalidad, de los principios y valores comunitarios, y en interrelación con el territorio” (RVM N° 052-2021-Minedu)

En este marco se desarrollan los aprendizajes comunitarios entendidos como “procesos de adquisición y desarrollo (autoaprendizaje e interaprendizaje) de saberes, conocimientos, destrezas, actitudes y valores, en concordancia con las concepciones, principios y prácticas comunitarias. El aprendizaje comunitario es integral y permanente en el ciclo de vida de las personas, y se desarrolla en un determinado contexto sociocultural” (RVM N° 052-2021-Minedu). Los cuales se convalidan en instituciones educativas de Educación Básica y de Educación Técnico-Productiva, Sin embargo, es una agenda pendiente en nuestro país, aún no se implementan acciones específicas para concretar la valoración de los saberes, prácticas, conocimientos locales y ancestrales.

El reconocimiento y certificación de los aprendizajes comunitarios demandado por diversos actores de educación comunitaria como los colectivos de educación comunitaria, las organizaciones de la sociedad, los pueblos originarios, ONGs, entre otros, ha sido bien recogido por el Proyecto Educativo Nacional al 2036, el cual señala que la acción educativa es concebida desde las personas y se desarrolla en diversos contextos y a lo largo de la vida, formando parte de sus diferentes trayectorias educativas que deben ser reconocidas y fortalecidas por parte del sistema educativo, asimismo, el PEN al 2036 enfatiza que “… El sistema educativo promueve y certifica los aprendizajes logrados dentro o fuera de la escolaridad y brinda trayectorias diversas y flexibles a lo largo de la vida de las personas…”

Existen 1´369,303 personas que nunca accedieron a la escuela; 4’394,265 cursaron algún grado o culminaron educación primaria; 3’764,214 no culminaron los estudios de educación secundaria. No obstante, estas personas, están inmersas en los procesos de aprendizaje permanente desplegados en diversos espacios de la sociedad, es decir en procesos de Educación Comunitaria vinculados a sus actividades cotidianas productivas, servicios, industriales o tecnológicas; o participan de programas educativos estructurados, promovidos por organizaciones de la sociedad.

Existe un conjunto de aprendizajes comunitarios referidos a la promoción y desarrollo de la diversidad cultural y lingüística, orientada a la construcción de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas u originarios—articulados desde sus propias lenguas y experiencias intersubjetivas y colectivas y del pueblo afroperuano vinculado a sus orígenes y su memoria colectiva, así como, pueblos de otras tradiciones culturales, los cuales configuran parte del potencial cultural de nuestro país. se expresan en el desarrollo de nuestras actividades productivas, en la lectura de los astros y sus interrelaciones, en el manejo de los territorios y sus elementos, en el campo de la medicina, de la matemática, en el manejo agrícola, ganadero y forestal, en el conocimiento del cuerpo y sus sentires y emociones, en la literatura y en la espiritualidad, sin embargo, la mayoría de ellos no ha alcanzado el prestigio ni el reconocimiento social y educativo, lo cual termina por desvincularlo del proceso educativo de la escuela y debilita la reafirmación y valoración de las formas de aprendizaje en la comunidad, afectando el entorno social y la formación integral de los estudiantes.

Un estudio publicado en el 2018 por el Instituto de la Unesco referido a Comunidades en acción: Aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo, destaca que las comunidades locales son la herramienta clave para el desarrollo sostenible, un mayor reconocimiento de la contribución de ellas permitirá el respaldo más eficaz (UNESCO 2018, P 13) pues, se trata de una entidad viva que involucra la interacción de las personas con su entorno local, con todos los problemas que debemos lidiar, entre ellos la discriminación. Además, destaca que escuchar las opiniones de las personas política, social, económica y culturalmente marginadas y responder a sus exigencias es vital para el desarrollo, pues son los más afectados y menos resilientes.

En Colombia, en 1971, más de 2000 indígenas de los resguardos de Toribio, Tacueyó y San Francisco, Coconuco, Guambia (Cauca), forjaron el “Proyecto Básico de la Comunidad Nasa”. basado en su cosmovisión, cuyas actividades específicas se agrupan en tres categorías: mejoramiento de las oportunidades educativas; las actividades de generación de ingresos del pueblo Nasa; manejo sostenible de los recursos naturales del área, desarrollando importantes proyectos agrícolas y turísticos en 140.000 hectáreas recuperadas, con un sistema educativo basado en sus tradiciones y raíces: Uma kiwe (nuestra madre tierra). Esta experiencia de gestión comunal ha fortalecido la identidad y está asegurando la continuidad y mejoramiento de la calidad de vida de la población. (PNUD 2012 p 6).

En el Perú, vienen operando más de 200 organizaciones de la sociedad, de las cuales 86 se encuentran registradas, entre ellas, las comunidades de pueblos indígenas u originarios y afroperuanos que a lo largo y ancho del territorio vienen desarrollando aprendizajes comunitarios vinculados con el trabajo y producción, cuidado y preservación del territorio y ambiente, gestión del riesgo, ejercicio de la ciudadanía, desarrollo de la cultura y arte, seguridad y soberanía alimentaria, salud y saneamiento, acceso y uso de tecnologías revitalizacción y fortalecimiento de saberes ancestrales y otra que contribuyen en la formación de las personas.

En el Cenepa (Amazonas) 10 escuelas comunitarias de la organización ODECOFROC (Organización de Desarrollo de las Comunidades Fronterizas del Cenepa) viene desarrollando aprendizajes comunitarios, donde aproximadamente 300 participantes generalmente mujeres aprenden a moldear la cerámica con valor agregado de la cultura awajun, articulándose al proceso de alfabetización que incorpora acciones de revitalización de la cultura.

En Jepelacio (San Martín), la organización ODAER (Organización para el Desarrollo Ambiental y la Educación Regional) a través de un convenio está articulando los aprendizajes comunitarios con el CEBA Serafín Filomeno de Moyobamba. La municipalidad Andahuaylillas (Cusco) viene implementado la Escuela comunitaria municipal en una acción conjunta entre la UGEL Quispicanchi, el CEBA, el CETPRO y una Fundación. Recientemente, la región Junín acaba de lanzar el programa Junín - Libre de analfabetismo, a través de una estrategia de educación comunitaria.

Chirapaq, Pratec y Tarpurisunchis son tres organizaciones en nuestro país que trabajan en la revitalización de prácticas ancestrales para la protección de la biodiversidad, la diversidad cultural y la identidad de los pueblos. Asimismo, desarrollan propuestas en torno a la implementación de la educación intercultural, impulsando y sistematizando iniciativas innovadoras de educación culturalmente sensibles; y, finalmente, desarrollan procesos de incidencia política a fin de promover políticas en el marco de la promoción de los derechos ecológicos de niñas, niños, jóvenes y para las futuras generaciones, pueblos originarios, educación intercultural y educación comunitaria. Cabe resaltar la línea de acción referida a medios de comunicación (TV, video, cine, redes sociales) como una forma concreta de empoderar a las propias organizaciones en el uso de estos medios para su afirmación cultural.

Asociación educativa "Centro de Investigación y Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y Ecológica – SAYWA”: EL proyecto Escuela Amable de los Chankas no solo se enmarca en la escuela y aula también abarca actividades referidos a los chacras, huertos familiares y saberes y practicas andinas y locales a través de sabios, sabias y líderes comunales, fortalecimiento del lengua quechua a través de comunidades escolares y comunales que producen programas de radio (Radio Municipal). Saywa ejecuta programas y proyectos educativos, culturales, lingüísticos y ecológicos innovativos y sostenibles con un enfoque intercultural en el contexto andino y que prioritariamente fortalecen la cultura andina y la lengua quechua; partiendo del rescate, valoración, desarrollo, promoción y difusión de los saberes y prácticas andinos y locales, asimismo en el dominio y uso de la lengua quechua con apertura hacia las otras culturas y lenguas en el proceso de construcción de la interculturalidad.

Apatyawaka Nampitsi Ashaninka Pichis (ANAP). Organización de pueblos originarios de la selva central del Perú, que trabaja con población Aheninka de Puerto Bermúdez, en entre otras líneas de trabajo, la revitalización de la lengua, la cultura oral, dentificación de los sabios y sabias los principales portadores de saberes.

Todos estos esfuerzos que las iniciativas de educación comunitaria vienen impulsando para promover el desarrollo de la diversidad cultural y lingüística , generan condiciones en el entorno social del estudiantes para el desarrollo de sus competencias interculturales.

## Causa Indirecta 4.5.- Escasa vigilancia y participación social organizada en el desarrollo de la educación intercultural en todas las etapas, niveles y modalidades.

La participación es un derecho reconocido por los tratados y pactos internacionales suscritos por el Estado Peruano, por tanto, tiene una importante relación con el desarrollo de competencias interculturales, pues se refleja en el ejercicio del derecho de la sociedad civil en la toma de decisiones en los asuntos públicos, y que estas representen los intereses como pueblo o grupo social o de manera particular (Valdiviezo, 2013: 12).

La participación de la familia y la comunidad implica opinar, tomar ciertas decisiones, propponer y discernir en los diversos espacios de la institución educativa, Reveco, 2004). Sin embargo, podemos observar que las relaciones de la escuela con la comunidad, en general son de subestimación cultural, buscando subordinar las familias a las necesidades materiales de la institución, y no lo involucra con los procesos de aprendizaje en las aulas desde las potencialidades de la diversidad cultural. Por tanto se hace evidente que la participación de las familias está relacionada, por un lado, al financiamiento de actividades, mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas o se vincula con las reuniones de entrega de notas o las charlas de escuela para padres. Es decir, es utilitaria y pasiva (Cueglievan y Rojas, 2005; Cueto y Balarín, 2008).

La investigación desarrollada por (Wilson Sucari, 2019), que se enfocó en comprender la situación actual de la participación familiar en la educación escolar peruana ratifica que los motivos de las reuniones, habitualmente, son para que el docente informe sobre el rendimiento de los estudiantes y para la coordinación de desarrollo de actividades escolares, como pintado de aulas, celebración de festividades, etc. Dejando de lado el desarrollo de actividades prácticas que posibiliten el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística, señala por ejemplo que: En las localidades de Apurímac y Puno existen problemas de comunicación entre las familias y la escuela.

En Apurímac, se encontró que los docentes de la escuela no atendían bien a los padres y madres de familia porque no entendían el quechua, principal idioma de la localidad, además no tenían conocimientos sobre los estudiantes ni explicaban a los padres cómo les iba a sus hijos en la escuela” (Sarmiento & Zapata, 2014, p. 48).

La familia es la principal mediadora en el aprendizaje académico de los hijos en el hogar. Los informes de Sarmiento & Zapata (2014) indican que, en algunas instituciones educativas de Apurímac, Adahuaylas, Rioja y Puno, la mayoría de los padres son identificados recurrentemente por los estudiantes como figuras que les dan soporte en sus aprendizajes escolares.

Del mismo modo, indican que estos papeles cumplen también los hermanos mayores y, en menor cuantía, los tíos, primos y abuelos.

El informe indica que la cantidad y la calidad de intervención por parte de los padres y madres es limitada, asociando como razón a una de las características sociodemográficas de dichas familias referido a su lengua materna, por lo que deduce que se tiene una mirada de la diversidad como problema. Esta situación también se evidencia en el desarrollo de la estrategia “Aprendo en Casa” quienes han logrado organizar una nueva rutina de actividades para ayudar a sus hijos (88.4% a nivel nacional y 85.6% en ámbitos rurales) y a la vez demandan ayuda y orientaciones para poder apoyar a su hijos e hijas.

Respecto a la participación y vigilancia en la gestión de la escuela, se reconoce a la Asociación de padres y madres de familia y su Junta (APAFA), sin embargo, poco se toma en cuenta sus funciones en la elaboración, ejecución y control de programas y proyectos, tampoco participan en los procesos de formulación del PEI, PCC (Benavides & Rodrich, 2009). Al comparar con la asistencia a los eventos, como por ejemplo al aniversario de la institución educativa, las actividades pro-fondos y celebraciones como el Día de la madre y del padre, se precisa que las madres y en menor cuantía los padres aportan con cuotas u organizando actividades pro-fondos (Sarmiento & Zapata, 2014). Por lo tanto, se puede afirmar que, en las Instituciones Educativas del Perú, sí se reconocen a la organización y liderazgo de los padres de familia y sus funciones que incumben a ellas. Sin embargo, la familia en la escuela no participa adecuadamente en las funciones de elaboración, ejecución y control de los programas y proyectos escolares.

En la medida que hemos señalado que las competencias interculturales se desarrollan a lo largo de la vida, es importante identificar que tanto existe, se promueve o está institucionalizada la participación y en que medida se ha fortalecido el rol de la mujer en los asuntos públicos, al respecto, el informe de adjuntía de “Defensoría del Pueblo sobre participación política de las mujeres en el Perú: elecciones generales 2016 y elecciones regionales y municipales 2018”, concluye que el índice de autoridades mujeres elegidas a nivel regional, provincial y distrital es ínfimo. Así, las candidaturas de mujeres a gobernaciones regionales en los tres últimos procesos electorales, están entre el 4% y 8%; las alcaldías provinciales, entre el 6% y 9% y las distritales entre el 7% y 9%. Las candidatas a las regidurías provinciales y distritales se encuentran entre el 42% y 45%. a nivel de gobernaciones regionales están bajas, entre 0% y 4% (Defensoría del Pueblo, 2019: 95).

El análisis de la información reafirma que hay escaso desarrollo de la participación y vigilancia de familia y comunidad en los procesos formativos de los estudiantes.

**Causa Indirecta 4.6. Inadecuado tratamiento de la diversidad cultural en los medios de comunicación**

### 

Los medios de comunicación juegan un rol fundamental en la construcción de identidades y reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de un país, por tanto, dependiendo de la línea que desarrollen pueden ayudar a construir una agenda pública inclusiva, con la participación de los sectores más vulnerables, visibilizando sus demandas e intereses. Crear un clima de opinión favorable a la igualdad y convivencia democrática, donde se valore la diversidad cultural es una de sus contribuciones a la democracia (Mincul-2018)

Los medios de comunicación terminan influyendo en los modos de ser, relacionarse y convivir de las personas en su ejercicio ciudadano y en la democracia; visibiliza un conjunto de prácticas y comportamientos que influye en la reafirmación o trasformación de la realidad, de la diversidad cultural y lingüística, dependiendo de la representación y priorización de los hechos fortalece o empobrece la mirada respecto a la diversidad cultural y lingüística.

Como señala el Ministerio de Cultura, los medios de comunicación constituyen espacios que legitiman y perpetúan la discriminación étnico-racial, ya que son influenciados por una cultura hegemónica cuyos imaginarios sociales y modelos de éxito son representados cotidianamente con la reproducción de prejuicios y estereotipos en los discursos mediáticos y la validación de diferentes actos de discriminación. (Mincul 2018 pág. 30)

Según los estudios de Santiago Alfaro y de Wilfredo Ardito el racismo se manifiesta en los medios de comunicación de tres maneras: Invisibilidad total, en este caso las expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas no aparecen en los medios como es el caso del pueblo afroperuano, por tanto, pasan desapercibidos en su identidad, o no son reconocidos como parte de la diversidad de nuestro país, mucho menos de nuestros aportes, citan a Wilfredo Ardito, quien en su estudio señala que la comunidad afroperuana no suele aparecer conduciendo programas ni como personajes de series de ficción.

Otro tipo de discriminación se construye sobre la Invisibilidad esporádica estereotipada que se expresa en la representación distorsionada de su imagen frente a otros, puede ser de carácter sub alterno cuando se refuerza la relación de subordinación entre la clase social y la etnicidad, por ejemplo, los actores con rasgos andinos o afroperuanos no asumen roles protagónicos de la serie o de los spots publicitarios sino terminan en el papel de sirvientes, actualmente en la televisión se recurre a estereotipos que refuerzan la asociación de “personaje blanco–atractivo y exitoso” / “personaje mestizo–no atractivo”, como en el programa Al Fondo hay Sitio y en diferentes spots publicitarios.

También encontramos que los medios de comunicación y principalmente la televisión adoptan perspectivas de distanciamiento; las expresiones culturales de determinada población son exaltadas o presentadas como exóticas; priorizando la comunicación sobre los aspectos que los distinguen como un “ellos” y que “impiden” formar parte de un “nosotros”. Por ejemplo, en el Perú es común encontrar que los personajes andinos y amazónicos son presentados como un atractivo turístico.

Asimismo, según los estudios arriba mencionados hay prácticas de los medios que hacen ver a las personas de los pueblos originarios o afroperuanos son carentes de racionalidades y, más bien, como predispuesta a seguir pulsiones asociadas a la violencia y la agresividad. Este estereotipo es bastante común cuando se cubren noticias sobre conflictos sociales, en donde comunidades nativas aparecen como violentas y cuyos argumentos subyacentes son invisibilizados en favor de dicha agresividad.

Otro tipo de representación inadecuada de la diversidad cultural y lingüística lo constituye la visibilidad permanente etnofágica (Tolerancia de la diferencia étnica con fines utilitarios), en este marco se da la ecualización de las culturas, pretendiendo hacer creer que se está dando igual tratamiento (estandarización y reduccionismo) a los que sufren la discriminación histórica como si fuese un pueblo culturalmente homogéneo (Mincul 2018). Un ejemplo es la inclusión de afrodescendientes entre los participantes de realities juveniles, quienes, sin embargo, deben cumplir con determinados cánones de belleza.

El Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) en el año 2017 realizó un estudio para ver cómo abordan la educación intercultural bilingüe, la diversidad cultural y las lenguas originarias en los medios. Entre otros hallazgos, encontraron que de 5748 noticias sobre temas educativos registradas en el 2015, sólo 154 estaban relacionadas con la EIB, las lenguas o la Interculturalidad en general. No obstante, se reduce a la lengua y a una visión conservacionista, además de estar cargadas de exotismo, asimismo, señalan que hay cierto desconocimiento en los periodistas cuando pretenden abordar el tema, pues en las entrevistas no preguntan o repreguntan cuando se da la oportunidad de recoger las demandas de los actores educativos relacionados a la EIB. Esta es una clara muestra de que los medios no están abordando la diversidad cultural de nuestro país. Esto evidencia la necesidad de que además de desarrollar el enfoque intercultural en el sistema educativo, debe abrirse a la comunidad, promoviendo mecanismos y estrategias para hacer que los servicios sociales, incluida la comunicación social incorporen el tratamiento adecuado de la diversidad cultural y lingüística.

La Ley de Radio y Televisión no solo no incorpora el enfoque de interculturalidad, promoción de la diversidad cultural y no discriminación, sino que el 53% de los medios de comunicación no cumplen con elaborar y presentar sus códigos de ética conforme la ley, no recibiendo ninguna sanción al respecto.

# 8.- GLOSARIO Y ACRÓNIMOS

ANGR : Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales

AP : Acompañamiento pedagógico

CAS : Contrato Administrativo de Servicios

CdD : Compromisos de Desempeño

CEBA : Centros de Educación Básica Alternativa

CEBE : Centros de Educación Básica Especial

CEPLAN : Centro Nacional de Planeamiento Estratégico

CNE : Consejo Nacional de Educación

CRFA : Centro Rurales de Formación en Alternancia

DESP : Dirección de Educación Superior Pedagógica

DIED : Dirección de Evaluación Docente

DIFODS : Dirección de Formación Docente en Servicio

DIFOID : Dirección de Formación Inicial Docente

DIGEIBIRA : Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural

DIGESU : Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional

DITE : Dirección de Informática y Telecomunicaciones

EBA : Educación Básica Alternativa

EBE : Educación Básica Especial

EBR : Educación Básica Regular

ECE : Evaluación Censal de Estudiantes

EES : Escuelas de Educación Superior

EESP : Escuelas de Educación Superior Pedagógica

EIB : Educación Intercultural Bilingüe

ENDO : Encuesta Nacional de Docentes

ESCALE : Estadística de la Calidad Educativa (portal de estadística del Ministerio de Educación)

ETP : Educación Técnica Productiva

GIA : Grupo de Interaprendizaje

IE : Institución Educativa

IES : Institución de Educación Superior

IESP : Institutos de Educación Superior Pedagógicos

IEST : Institutos de Educación Superior Tecnológica

IIEE : Instituciones Educativas

INEI : Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú

JEC : Jornada Escolar Completa

LRM : Ley de Reforma Magisterial

LOF : Ley de Organización y Funciones

MEF : Ministerio de Economía y Finanzas

MIDIS : Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú

MINEDU : Ministerio de Educación del Perú

MINJUS : Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú

MINSA : Ministerio de Salud del Perú

NEE : Necesidades Educativas Especiales

OSEE: Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica

PAE : Plan Anual Estratégico

PCM : Presidencia del Consejo de Ministros

PELA : Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al Finalizar el III ciclo de EBR”

PEN : Proyecto Educativo Nacional

PESEM : Plan Estratégico Sectorial Multianual

PNLCC : Plan Nacional de Lucha contra la Corrupción 2012 y 2016

PRITE : Programa de Intervención Temprana

PROCALIDAD : Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior

PROMSEX : Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos

PRONABEC : Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo

PRONOEI : Programas no Escolarizados de Educación Inicial

RIE : Registro de Instituciones Educativas

RM : Resolución Ministerial

ROF : Reglamento de Organización y Funciones

SAANEE : Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales

SIAF : Sistema Integrado de Administración Financiera

SIGES : Sistema Integrado de Gestión de la Educación Superior

SIGMA 2.0 : Sistema Integrado de Gestión y Monitoreo del Acompañamiento del PELA

SINEACE : Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

SÍSEVE : Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar

SPE : Secretaría de Planificación Estratégica

SUNEDU : Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

UIS : Instituto de Estadística de la UNESCO (las siglas corresponden al nombre en inglés)

UNESCO : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

# 9. BIBLIOGRAFÍA

Alcázar, Lorena (2005). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. GRADE Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/analisis-1.pdf>

Briscioli Bárbara Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires. 2014 (pág. 148) recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf>

Alvarez Osses Ingrid Adriana, Salas Astrain Ricardo Florentino. (2015) Perspectivas hermenéuticas acerca de la filosofía intercultural y del diálogo de saberes. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Aragón, Cruz, de Belaunde, Eguren, González y Román (2015) La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 19 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419109>

Avoro, María Teresa (2015) Formación del profesorado en competencias interculturales en GUINEA ecuatorial-Malabo. Tesis Doctoral UNED

Banco Mundial. (2018). Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

BALARIN, María y CUETO, Santiago. (2008) La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE; Niños del Milenio.

Benavides, M., Torero, M., y Valdivia, N. (2006). Más allá de los promedios: Afrodescendientes en América Latina. Lima: GRADE.

Castro, Juan F., Yamada, Gustavo, y Asmat, Roberto (2011) "Diferencias étnicas y de sexo en el progreso educativo en Perú : ¿para quién y cuándo son los riesgos mayores?," Working Papers 11-05, Centro de Investigación, Universidad del Pacífico.

Cabrerizo, P. y Villacieros, I. (2017). Refugiados en Lima. Características sociales, medios de vida y percepción sobre el estrés de refugiados y solicitantes de asilo en Lima-Perú. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, ACNUR, Encuentros Servicio Jesuita de la Solidaridad.

Callirgos, Carlos. (1995). La discriminación en la socialización escolar. Separata. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Cavero, Omar. (2018) Análisis y recomendaciones sobre el perfil y las necesidades formativas de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe, 2017. Perú: Ministerio de Educación.

Center For Economic And Social Rights. Un Techo Injusto a los Derechos. Políticas Fiscales, Desigualdad y Derechos sociales en el Perú. 2019. Recuperado de <https://www.cesr.org/un-techo-injusto-los-derechos-pol%C3%ADticas-fiscales-desigualdad-y-derechos-sociales-en-el-per%C3%BA>

Centro de Desarrollo de la OCDE (2017), “Estudio de bienestar y políticas de juventud en el Perú”, Proyecto OCDE-UE Inclusión juvenil, París

Comité de los Derechos del Niño en la Observación General N° 11. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

Convenio N° 169 de la OIT de 1989. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf>

Cortázar, Alejandra y Vielma, Constanza. (2017) Educación chilena en la primera infancia: efectos de género y años de asistencia. *Calidad en la educación*, (47), 19-2. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200019>

CEDET (2018). ¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos. Lima.

Centro de Culturas Indígenas del Perú – Chirapaq (2014). Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú. Resumen y propuesta. Serie Indígenas en acción, Nº20. Lima: Chirapaq.

Consejo Nacional de Educación. (2014). Participación (Documento interno). Lima.

Consejo Nacional de Educación, (2011). Mesa interinstitucional de gestión y descentralización - Agenda Común Nacional – Regional. 1ra. Edición.

Cueto, Santiago. (2016) Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances. Lima: GRADE.

Defensoría del Pueblo (2011). Informe Defensorial Nº 152 “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú”. Lima.

Defensoría del Pueblo (2016). Informe Defensorial N° 174, «Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas». Lima.

Defensoría del Pueblo. (2007) La discriminación en el Perú. Problemática, normatividad y tareas pendientes. Serie Documentos Defensoriales – Documento 2. Lima.

Díaz A, Arana A, Vargas-Machuca R, Antiporta D. (2015) Situación de salud y nutrición de niños indígenas y niños no indígenas de la Amazonía peruana. Rev Panam Salud Pública. 2015; 38(1):49–56

DS Nº 011-2012-ED Reglamento de la Ley Nº 28044 - Ley General de Educación

Duarte, Jesús; Gargiulo, Carlos; Moreno, Martín. (2011). Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. Notas técnicas del Banco Interamericano de Desarrollo – División de Educación. Anexo N°02 del Programa presupuestal Logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular 2020 (2019). <https://publications.iadb.org/es/publicacion/15990/infraestructura-escolar-y-aprendizajes-en-la-educacion-basica-latinoamericana-un>

Estadística de la Calidad Educativa -ESCALE (2018). Indicadores de calidad educativa 2016-2018.

Fry, D., Anderson, J., Hidalgo, J., (2015), Prevalence of Violence in chilhood and adolescence and the impact on educational outcomes evidence from the 2013 peruvian national survey on social relationsConsulta del día 14 de setiembre de 2019.

<https://revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/2896/3138>

FONDEP. (2019) La escuela que investiga Una herramienta para implementar procesos de investigación-acción participativa en educación. Lima.

Fuentes López Ana Laura, Campos García Rojas Eréndira. (2018). Diálogo de saberes y educación no formal, una propuesta desde la mirada intercultural. México.

Galarza, F., L. Kogan y G. Yamada (2012). Detectando discriminación sexual y racial en el mercado laboral de Lima. En F. Galarza (ed.), Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral (pp. 103-135). Lima: Universidad del Pacífico.

Grandes M. (2017) Conclusiones y recomendaciones generales del monitoreo a II.EE. EIB

GRADE (2015). El 67% de jóvenes afroperuanos no tiene educación superior. Recuperado de: <https://www.grade.org.pe/novedades/el-67-de-jovenes-afroperuanos-no-tiene-educacion-superior/>

GRADE (2008) Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Encuesta Nacional de Hogares, <https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/672>.

IEP-FIDA-RIMISP Entre Aspiraciones y Limitaciones. Políticas Públicas en favor de juventud rural del Perú. Recuperado de: <https://iep.org.pe/noticias/policy-brief-entre-aspiraciones-y-limitaciones-politicas-publicas-en-favor-de-la-juventud-rural-del-peru/>

INEI (2017) Censo Nacional de Población y Vivienda. Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=censo+nacional+de+vivienda&rlz=1C1GCEU_esPE877PE877&oq=censo+nacional+de+vivienda&aqs=chrome..69i57j0l7.4735j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Ishizawa, Jorge (2016) Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes, en Delgado Freddy, Rist Sthepan Ciencias, diálogo de saberes y transdiciplinariedad.

Julca, Félix. (2000). Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la mención Formación Docente. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, p. 91.

Köster, A.J. (2016). “Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística”. ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 11, núm. 1, 2016. Universidad Politécnica Salesiana.

Lavado y Gallegos. La dinámica de la deserción escolar en el Perú: Un enfoque usando modelos de duración” CIES-GRADE. 2005 (pág. 36). <http://www.cies.org.pe/es/investigaciones/educacion/la-dinamica-de-la-desercion-escolar-en-el-peru-un-enfoque-usando-modelos>

LEÓN, Juan y Sugimaru, Claudia. (2017) Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. Lima: GRADE (Documentos de Investigación, 85).

Ministerio de Cultura (2019). Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. Recuperado de: <https://bdpi.cultura.gob.pe/>

Ministerio de Cultura (2018). Encuesta Nacional Percepciones y Actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial – Principales resultados.

Ministerio de Economía y Finanzas (2019). Evaluación de Impacto del Programa Beca 18 (Cohorte 2015-Modalidad Ordinaria). Recuperado de <https://www.mef.gob.pe/contenidos/archivos-descarga/Informe_FINAL_Beca_2015_publicar.pdf>

Ministerio de Educación (2016) Texto del módulo 3 Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico.

Ministerio de Educación (2016) Informe de evaluación de Ciudadanía en sexto grado - 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en Ciudadanía muestran los estudiantes al finalizar la primaria? Recuperado 09/12/2019 de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/EM_Ciudadania_baja-2.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Modelo de Servicio EIB. Recuperado de

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019). Política Nacional de Igualdad de género. MIMP.

Mora, Magaly y Tapia, Angélica (2019) Estudios de Formación Docente en Servicio: Evaluación del acompañamiento pedagógico EIB Región Amazonas (UGEL Imaza y Condorcanqui), Ayacucho (UGEL Huamanga), Junín (UGEL Pangoa y Pichanaki) y Puno (UGEL Puno y Chucuito) 2016-2018. Ministerio de Educación del Perú

Moreno, Martín; Hugo Ñopo; Jaime Saavedra y Máximo Torero (2012). Detecting Gender and Racial Discrimination in Hiring Through Monitoring Intermediation Services: The Case of Selected Occupations in Metropolitan Lima, Peru. World Development, Elsevier, vol. 40(2), pages 315-328.

Najarro, Margareth (2012) La realidad de la situación de los estudiantes rurales en el medio universitario: Una experiencia de investigación interuniversitaria, multidisciplinaria e intercultural. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y el San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)

OCDE (2010). Informe PISA 2009: ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito?, Recursos, políticas y prácticas (Volumen IV). Editorial Santillana. Anexo N°02 del Programa presupuestal Logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular 2020 (2019).

Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan (2018). Reflexiones sobre convivencia escolar. De las políticas públicas al salón de clases. Querétaro: UAQ.

Jacinto, Pedro. (2015) Discriminación racial y racista en la educación peruana. Una visión desde los maestros en lima. Universidad Ricardo Palma, Centro de investigación - informe final del estudio de investigación. Lima, diciembre 2015.

Pérez, Ángel., (2009) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Buenos Aires Lugar LPP, Laboratorio de PP. Año 6 no. 27.

Priegue y Leiva (2012) Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. Revista Electrónica de Tecnología Educativa N°40 ISSN:1135-9250. Universidad de Málaga.

Programa de Fortalecimiento de la Gestión Escolar – FORGE (2016). Programa presupuestal “Educación en escuelas rurales bilingües y monolingües” 2016-2020. Anexo nº2 “Contenidos mínimos de un programa presupuestal”.

Quijano, Aníbal (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO) p. 246. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Racionero, S. & Serradell, O., 2005. Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. Educar, (35), 105 pp.29–39. Available at: [http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Comunidades de Aprendizaje/Antecendentes\_CCAA.pdf](http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Comunidades%20de%20Aprendizaje/Antecendentes_CCAA.pdf).

Reveco, Ofelia (2004) Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago.

RM Nº 646-2018-Minedu, Crea el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe, 23 de noviembre del 2018. <http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=fad5612b-5519-4da6-b492-e5710bbdf032&groupId=10156>.

RVM Nº 185-2019-Minedu, Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe, 26 de julio del 2019, <http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=df7c752e-948c-4cae-97eb-2cadfd10dc87&groupId=10156>.

Rodríguez, J., (2005). Definición y concepto de la no discriminación. El Cotidiano, (134), undefined-undefined. [fecha de Consulta 19 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0186-1840. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32513404>

Rojas, Vanessa. “Prefiero que me peguen con palo, las notas son sagradas” Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria publica en el Perú. 2011. GRADE, Niños del Milenio

Romero, Giselle y Reátegui, Micaela (2019) “Gobiernos locales rurales: acciones que pueden realizar para promover el desarrollo de los jóvenes, con énfasis en su inclusión económica” Documento de Trabajo N° 258. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú.

Rolstad Kellie, Mahoney Kate, Glass Gene. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English lenguaje learners.

Santisteban, Huber., Trapnell, Lucy. (2018). ESTUDIOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO. El Programa de Soporte Pedagógico Intercultural: El estado de la cuestión en los escenarios sociolingüísticos 1 y 2. Ministerio de Educación del Perú.

Sarmiento, Paola., Zapata, Mayli. (2014) Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) Lima.

Schulz, Cox, Ainley y Friedman (2018) Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).

Tello, Milka La experiencia de investigación sobre la “muña” o “muñá” y el diálogo de conocimientos en Huánuco UNHEVAL

Trapnell, Lucy (2016) ¿Avanzando hacia la construcción de un currículo nacional intercultural para la educación básica? Revista Tarea: Pensamiento Pedagógico, Tarea 92 Octubre 2016 pp.39-42.

Trapnell, Lucy. (2018) Informe de Reajuste de Protocolo de Revitalización Cultural y Lingüística y Documento Técnico de Propuesta Formativa de los Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural (ASPIS) responsables de esta forma de atención. Lima. Documento interno de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

Treviño, Ernesto (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIII (2), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 19 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27033204>

Tubino, F., Zariquiey, R. (2004), Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Lima.

UMC-MINEDU (2016) Presentación de resultados del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía-ICCS 2016 – Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA)

UNESCO. (2017) Competencias Interculturales Marco Conceptual y Normativo. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. Colombia. p. 20.

UNICEF (2017). Por un aumento del Acceso y la Equidad en la Educación Inicial: Una evaluación de resultados logrados en 5 países de América Latina y el Caribe. Informe Final <https://www.unicef.org/evaldatabase/files/MCE-EducacionPrimeraInfancia-LACRO-vol1-InformeFinal.pdf>

UNICEF (2015). Encuesta Nacional sobre relaciones sociales dirigida a adolescentes de 12 a 17 años de edad.

Santos, Martín (2014). La discriminación racial, étnica en el Perú; balance crítico de la evidencia empírica reciente. Debates en Sociología N° 39, PUCP. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/10966>

SiSeve: Plataforma virtual contra la violencia escolar del Ministerio de Educación. Caso reportados en el 2018. Recuperado de <http://www.siseve.pe/web/>

Sotolongo Codina, PL y Delgado Diáz CJ. (2006). *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes*. Recuperado, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>.

Trapnell L. (2018) Sistematización de los informes cualitativos de monitoreo de las Formas de Atención Fortalecimiento Secundaria y Revitalización Cultural y Lingüística Primaria.

Trivelli, Carolina y Urritua, Adriana (2018) “Geografías de la resiliencia. La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales” Documento de Trabajo N° 243. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú.

Tubino, Fidel (2013): «Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico». En: Trapnell, Lucy y Virginia Zavala, editoras. Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI. Lima: Derrama Magisterial, pp. 269-280

UNICEF (2017). Por un aumento del Acceso y la Equidad en la Educación Inicial: Una evaluación de resultados logrados en 5 países de América Latina y el Caribe. Informe Final.

Urrutia, A. (2017) “Una presencia invisible ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales en el Perú hoy?” Serie documento de trabajo N° 226. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp, Santiago, Chile.

Urrutia, Carlos y Trivelli, Carolina (2019) “Juventud rural en el Perú: lo que nos dice el Censo 217” Documento de Trabajo N° 257. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú.

Valdivia, N., Díaz, H. (2008), Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL, Lima.

Vásquez, José., (2016). Gestión educativa intercultural. Perú – Tarea. P. 5.

Vásquez Medina, JA. (2016). *Gestión Educativa Intercultural*. Recuperado, <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/03/Tarea93_49_Jose-Antonio_Vasquez.pdf>

Velásquez-Hurtado JE, Rodríguez Y, Gonzáles M. Factores asociados con la anemia en niños menores de tres años en Perú: análisis de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, 2007-2013.

Villacorta P., Ana María (2014) Qawastin ruwastin Viendo y haciendo Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad: Tensiones y retos para el diálogo/encuentro con el conocimiento agrícola campesino en la Universidad. Pontificia Universidad Católica del Perú - Fundación Ford

Zapata y Rojas (2013), ¿Desiguales desde Siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad Instituto de Estudios Peruanos. Lima

Zavaleta, Nelly y Laura Astete-Robilliard. Efecto de la anemia en el desarrollo infantil: consecuencias a largo plazo. Revista peruana de medicina experimental y salud pública. <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/3346/2924>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

Yamada, G., Lizarzaburu, A., & Samanamud, K. (2011). Diferencias étnicas en el mercado laboral peruano: Un estudio comparativo de brechas de ingreso. Obtenido de DD/11/07, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico: <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/366>

Yamada, G., & Montero, R. (2011). Doble a triple castigo: burocracia, corrupción e inequidad en los servicios públicos en el Perú. Lima: Universidad del Pacífico, Centro de Investigación. Recuperado de http://hdl.handle.net/11354/361

# 10.- ANEXOS

## Anexo 01.- Priorización de la atención del público objetivo

Para priorizar la atención del público objetivo se considerará las evidencias recogidas por cada una de las causas del problema público. En ese sentido el enfoque de atención será territorial, considerando estándares de cumplimiento para priorizar la atención[[92]](#footnote-92). Además, las prioridades de atención se enmarcan con el cumplimiento de la disposición emitida por el Tribunal Constitucional de la República recaída en el Expediente Nº 00853-2015-PA/TC, misma que ordena al MINEDU diseñar un plan de acción que pueda asegurar la disponibilidad y accesibilidad a la educación de niños, adolescentes y mayores de edad, de extrema pobreza de los ámbitos rurales, empezando por los departamentos de Cajamarca, Amazonas, Ayacucho y Huancavelica.

**Las intervenciones del sector educación en el marco de sus competencias al público objetivo de la política**

De acuerdo a la Ley General de Educación y su Reglamento, el Sistema Educativo Peruano tiene por finalidad ofrecer a la persona la oportunidad de alcanzar el mayor nivel de aprendizaje a lo largo de su vida, en atención a sus características, necesidades e intereses. Al ser integrador y flexible permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa. Se organiza en etapas, modalidades, niveles, ciclos y programas. Su prestación tiene lugar en el ámbito de la institución educativa y programas educativos.

Para asegurar la trayectoria educativa de los estudiantes, el Sistema Educativo Peruano, tiene los siguientes medios de articulación: la certificación, la convalidación (equivalencia), la revalidación, la subsanación (Programa de Recuperación Pedagógica) y la Prueba de ubicación (cuando no procede convalidación ni revalidación). Además, las complementariedades que amplían las especialidades profesionales. En relación a las etapas: Educación Básica y Educación Superior, la Ley General de Educación establece que son periodos progresivos que se estructuran y desarrollan en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se tiene:

La Educación **Básica** es obligatoria y debe satisfacer las necesidades básicas de niños, jóvenes y adultos. A fin de atenderlos en función de sus características específicas, la Educación Básica, tiene **tres modalidades**[[93]](#footnote-93): Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial.

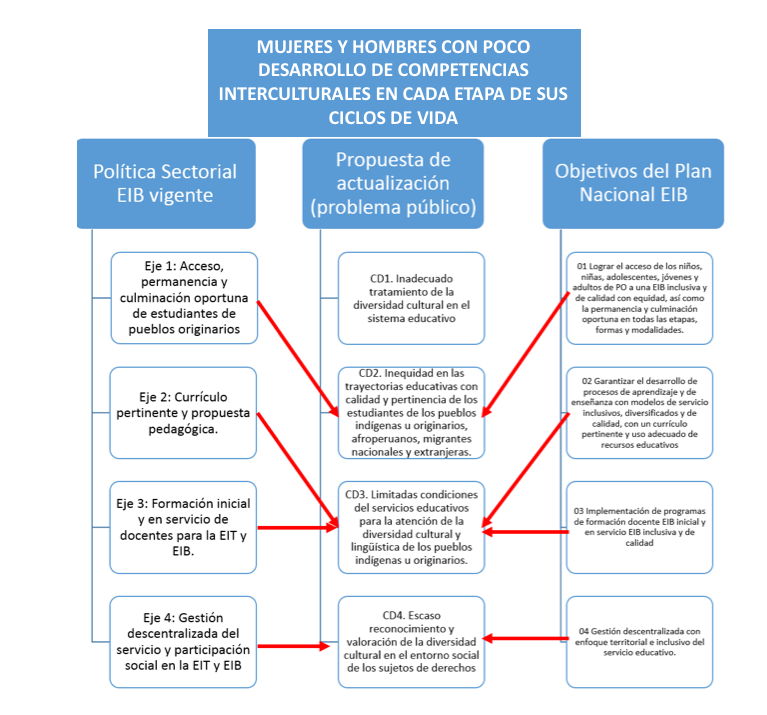
|  |  |
| --- | --- |
| **Modalidades** | **Público objetivo[[94]](#footnote-94)** |
| Educación Básica Regular | Niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento. |
| Educación Básica Alternativa | Jóvenes y adultos, así como adolescentes en extraedad escolar a partir de los 14 años, que compatibilizan estudio y trabajo. |
| Educación Básica Especial | Niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento o superdotación. |

La **Educación Superior** está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimiento; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país. La Educación Superior se brinda a través de la Educación Técnico-Productiva[[95]](#footnote-95), Educación Superior Artística, Educación Superior Tecnológica, Educación Superior Pedagógica[[96]](#footnote-96) y Educación Superior Universitaria[[97]](#footnote-97). Las **modalidades** de los servicios educativos de Educación Superior son presencial, semipresencial y a distancia.

## Anexo 02 Balance de la política Sectorial de educación intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y del Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe

**1. Vinculación de la política actual con la nueva propuesta de actualización.**

El siguiente gráfico muestra la relación existente entre la política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe y los ejes del problema público identificado en la actualización de la política. Se vincula además los objetivos del plan nacional de educación intercultural bilingüe, herramienta que implementa la política sectorial.



Como podemos observar la actualización de la política incorpora en su problemática todos los ejes de la política vigente, así como los objetivos del plan nacional EIB. El eje 1 de la política sectorial y el objetivo 1 del Plan Nacional se articulan con la causa directa 2 del problema público identificado; el eje 2 y 3 de la política sectorial y los objetivos 2 y 3 del Plan Nacional, todos se articulan con la causa directa 3, referida a las limitadas condiciones para implementar el servicio educativo EIB. Finalmente, el eje 4 y el objetivo 4 se articulan con la causa directa 4 referida al entorno social e institucional de los sujetos de derechos de la política. Se incorpora, además, una problemática adicional (causa directa 1) relacionada con el tratamiento inadecuado de la diversidad cultural en el sistema educativo, tema poco desarrollado tanto en la política sectorial como en el Plan Nacional EIB.

**2. Logros de los esfuerzos realizados relacionados al problema público.**

Mediante Resolución Ministerial N°629-2016-MINEDU, se aprueba el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021” (PNEIB), herramienta de gestión que orienta la implementación de la política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe en las diferentes instancias educativas. El Plan contiene metas que reflejan los cambios esperados al 2021 y que tendrían como resultado final el incremento en los niveles de logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos indígenas u originarios. El PNEIB considera cuatro objetivos específicos: 01 Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional; 02 Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica; 03 Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad; 04 Promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política Nacional de EIB en el país.

Se presentan los siguientes avances considerando cada objetivo.

**Objetivo Específico 1: Mejora del acceso y permanencia con una oferta de servicios EIB.**

* Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio Educativo EIB (RNIIEE EIB), es el listado de IIEE EIB que se identifica la forma de atención pedagógica, la lengua originaria predominante de los estudiantes, esto permite conocer el servicio educativo que debe brindar la IE. El RNIIEE EIB aprobado con RVM Nº 185-2019-Minedu contiene IIEE inicial (incluye Pronoei) 11,873 (Fortalecimiento: 5,431; Revitalización: 5,214; Urbana: 1,228). IIEE Primaria: 11,819 (fortalecimiento: 6,512, Revitalización: 4,619, Urbana 688); Secundaria 3,170 (fortalecimiento: 1,562; Revitalización: 1,215, Urbana: 393).
* Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú (RNDBLO). Es el instrumento de gestión que permite identificar el nivel de dominio de una o más lenguas originarias de los docentes que desean ocupar una plaza EIB, además es utilizado para los procesos de nombramiento, reasignación, contrato en plazas EIB y asignación temporal. Para su actualización la DEIB realiza anualmente la evaluación de dominio de lenguas originarias. En el 2019 el proceso de evaluación se realizó en 21 regiones correspondiendo a 155 UGEL comprendiendo a 41 lenguas originarias y 8 variantes del quechua. Este proceso ha permitido incorporar a 27 mil 612 docentes en el Registro Nacional de Docentes Bilingües con dominio en Lengua Originaria (RNDBLO). El RNDBLO contiene 94 mil docentes que dominan una lengua originaria.
* Matriz de monitoreo de la política que incluye la definición de indicadores de resultado, producto y actividad considerando el nivel nacional, regional y local

**Objetivo Específico 2: Propuesta pedagógica y currículo pertinente.**

* Con la emisión de la RM N° 519-2018-MINEDU se crea el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB), el mismo que considera tres formas de atención pedagógica para responder con pertinencia a los distintos escenarios socio-culturales y lingüísticos: i) EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, ii) EIB de Revitalización Cultural y Lingüística y, iii) EIB en Ámbitos Urbanos. El MSEIB es el instrumento de gestión que tiene por objetivo brindar un servicio educativo de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, diversificada en formas de atención que respondan a los diversos escenarios lingüísticos para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas.
* También, se cuenta con herramientas curriculares, por nivel educativo, para las formas de atención, esta tiene por finalidad contribuir a la práctica pedagógica y al fortalecimiento de las capacidades de los docentes: a) Guía de Caracterización sociolingüístico y psicolingüístico, b) Guía Metodológica de Primaria, c) Guía Metodológica de Educación Inicial, d) Guía de Planificación Curricular EIB, e) Guía de Castellano como Segunda Lengua.
* Mediante DS Nº 011-2018-MINEDU, se aprobó el Mapa Etnolinguistico: Lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú, que es una herramienta de planificación que permite identificar y determinar la predominancia de una lengua indígena u originaria y la adecuada toma de decisiones en materia de uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lengua indígenas u originarias.
* A nivel de la EIT, con RM N° 712-2018 se aprueba la norma técnica “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica”, en la que se incorpora una orientación específica para la implementación de la EIT centrada en el desarrollo de tres actividades: 1. Descubriendo nuestros orígenes, para la afirmación de la identidad; 2. Encuentro con nuestra diversidad, para la promoción del diálogo intercultural; 3. Feria de la diversidad, para el reconocimiento y valoración en la comunidad educativa de los aprendizajes desarrollados. Además, esta propuesta se sigue impulsando en las II.EE a partir de la norma técnica de orientaciones del año escolar 2020.
* Se ha normalizado las 48 lenguas originarias con alfabetos consensuados de las cuales 43 cuentan con RM. En el 2019 culminaron los procesos de las lenguas: omagua, chamikuro, resígaro, iñapari, munichi y taushiro, encontrándose en proceso de la emisión del RD y RM.
* De las 12 lenguas originarias que se dotaba material educativo en el 2015, hasta el 2019 se ha incrementado la dotación en 15 lenguas originarias más, actualmente se realiza la dotación de materiales educativos en 27 lenguas originarias: jaqaru, kandozi, chapra, kichwa, matsigenka, matses, yine y harakbut (2016), cashinahua, kakataibo y achuar (2017), yagua, secoya, ticuna y cashinahua (2018).
* Desde el año 2019 en los 25 colegios de la Red COAR se aplica una evaluación de entrada y salida a todos los estudiantes en los que se registra información sobre su lengua materna, autoidentificación étnica y se aplica la escala de sensibilidad intercultural. Así mismo cabe destacar que el proyecto institucional de tratamiento educativo de la diversidad cultural del COAR de Madre de Dios fue reconocido por el Ministerio de Cultura como una buena práctica intercultural en la categoría de educación.
* En el marco de la estrategia “Aprendo en Casa” el año 2020 se han elaborado sesiones de aprendizajes para los tres canales establecidos (radio, televisión y web), incorporando elementos de la cultura afroperuana y de los pueblos indígenas u originarios, con motivo de la conmemoración del Día de la cultura Afroperuana y de las lenguas nativas.
* En este mismo periodo se ha elaborado materiales de biblioteca en aula en módulo III ciclo en 5 lenguas: quechua (central, inkawasi), yanesha, nomatsigenga y wampis. Para nivel inicial en 6 lenguas originarias (22 títulos) en: aimara, awajún, asháninka, quechua (chanka y collao) shawi y shipibo. Para primaria III, IV y V ciclo en 24 lenguas originarias (113titulos) en: achuar, aimara, asháninka, awajun, bora, chapra, ese eja, harakbut, jaqaru, kandozi, kawki, kukama kukamiria, maijiki, matsés, matsigenka, murui-muinani, nomatsigenga, quechua (kichwa, central, chanka, collao, inkawasi kañaris), shawi, shipibo-konibo, shiwilu, wampis, yánesha y yine.
* En el 2019, se ha dotado material educativo para estudiantes de inicial y primaria de escuelas EIB en 27 lenguas originarias. La dotación corresponde a 509 materiales educativos: 348 cuadernos de trabajo para inicial y primaria, y 161 títulos para bibliotecas. La dotación de materiales educativos es un proceso progresivo, la DEIB viene elaborando y diseñando materiales para las lenguas con población minoritaria dado que un derecho que los estudiantes reciban un servicio educativo pertinente y de calidad.

**Avances en las IIEE EIB focalizadas**

* En el 2019, el 84,2% de IIEE EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico del nivel inicial se les ha dotado de material educativo. En el nivel primaria el 90,5%.
* El 92,2% de directivos y docentes de IIEE EIB con acompañamiento pedagógico son capacitados en la implementación del CNEB.
* El 85,2% de IIEE EIB con acompañamiento pedagógico cuentan con Proyecto Curricular Institucional (PCI) de acuerdo al CNEB y MSEIB.
* El 78,0% de docentes con acompañamiento pedagógico implementan el horario de tiempos y usos de lenguas, según forma de atención.
* El 87,8% de IIEE EIB de fortalecimiento cuentan con caracterización sociolingüística.
* El 82,3% de docentes en IIEE EIB de fortalecimiento cuentan con caracterización psicolingüística.
* 84,2% de docentes y directivos con acompañamiento pedagógico son capacitados en el uso pedagógico de los materiales educativos.

**Objetivo Estratégico 3: Formación docente**

* Aprobación del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente para los programas de estudios en Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe a través de la RVM N° 252-2019-MINEDU.
* 200 egresados en Loreto y Amazonas del Programa de Formación Profesional Docente dirigido a docentes sin título pedagógico (Inicial EIB) para reducir las brechas de docentes sin título.
* Desde el 2016 al 2019 a través del Acompañamiento Pedagógico EIB se ha mejorado competencias a los docentes de 5196 Instituciones Educativas EIB (2295 inicial, 2901 primaria). Del total de las IIEE EIB acompañadas, el 23,4% han recibido acompañamiento por 3 años y el 20,3% recibieron acompañamiento por 2 años. El Acompañamiento Pedagógico EIB ha permitido que 16 mil 245 docentes mejoren sus competencias pedagógicas.
* Al 2019 se cuenta con 06 EESP y 28 IESP que ofrecen programas de FID en educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingües, además de 14 Universidades a nivel nacional, que ofrecen carreras en Educación Intercultural Bilingüe. Se ha logrado brindar asistencia técnica a 29 instituciones formadoras.
* Diseño de la herramienta informática Kumitsari que se encuentra en 29 instituciones pedagógicas y cuenta con programas formativos en 8 lenguas.
* Diseño de cursos virtuales sobre escritura quechua central y sureño I y II, de planificación curricular y evaluación formativa en EIB a nivel inicial y primaria. Estos cursos han tenido gran acogida que algunos de estos se han inscrito más de 5 mil participantes.
* Las DRE han suscrito 13 convenios entre los IESP y Universidades para la implementación de la práctica pre profesional de los estudiantes de formación inicial docente.
* Los años 2018 y 2019 se ha capacitado, en el marco del Plan de Desarrollo de las Personas (PDP) a los directores generales, directores académicos y directores de bienestar y desarrollo integral del estudiante de la Red COAR en Educación Intercultural para Todos y se ha acompañado la implementación de proyectos con enfoque intercultural en 5 COAR focalizados: Arequipa, Ica, Lambayeque, Madre De Dios y Piura en el marco de la implementación de la norma técnica de “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019”.
* Se ha capacitado en educación intercultural a directores y docentes de 300 instituciones educativas de las regiones de Arequipa, Lima Metropolitana, Piura y Ucayali.
* Se viene desarrollando un diplomado dirigido a docentes de educación básica en convivencia democrática intercultural y se tiene diseñado un curso virtual sobre cultura afroperuana.

**Objetivo Estratégico 4 Gestión descentralizada con enfoque territorial**

* A nivel de la EIT se ha venido desarrollando desde el año 2017 una asistencia técnica desde el MINEDU para la construcción de agendas regionales EIT en cinco regiones focalizadas: Arequipa, Ica, Lambayeque, Lima y Piura.
* Se ha generado estadística básica sobre estudiantes afroperuanos y está en proceso la incorporación de la variable étnica en los registros administrativos del MINEDU, como el SIAGIE.
* Se viene implementando una estrategia comunicacional afroperuana que considera el diseño de materiales audiovisuales afroperuanos, landing page afroperuano o página web especializada, así como post para visibilización y sensibilización sobre la historia y situación del pueblo afroperuano en el Perú.
* Se ha brindado asistencia técnica a las UGEL focalizadas en el diseño e implementación del MGED: Imaza, Datem del Marañón, Atalaya, Huanta, Grau (Apurímac), Quispicanchi (Cusco), Abancay, Andahuaylas (Apurimac), Crucero (Puno), Río Tambo (Junín).
* El 13.5% de UGEL que atiende IIEE EIB, han recibido asistencia en el diseño e implementación de modelos de gestión educativa para la EIB, a pesar de las condiciones políticas desfavorables en algunas regiones, como la carencia de sistematizadores con conocimiento en procesos de gestión de la diversidad, recargada actividad administrativa de las UGEL, carencia presupuestal.
* Personal de la UGEL con capacidades fortalecidas en los procesos de gestión de la diversidad territorial con pertinencia cultural y lingüística a través de los diferentes talleres realizados.
* Construcción de la guía de orientaciones para el diseño de MGED de las UGEL.

En el año 2012 se constituyó la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CONEIB), mediante RM N.° 0246-2012-ED, vigente hasta la fecha, y que fue concebida como un espacio de participación para el diseño, formulación, implementación y monitoreo del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Con respecto al trabajo realizado por la CONEIB se resalta los siguientes logros:

* Contribución en el diseño y construcción de la Política Sectorial de EIT y EIB, además del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el cual fue objeto de consulta previa.
* Vigilancia a las instancias de Gestión Educativa Descentralizada (DRE, UGEL, IIEE) respecto a la implementación de la EIT y EIB.
* Incidencia, difusión y socialización de las políticas educativas de cierre de brechas, además de la socialización permanente de los acuerdos de la CONEIB a sus bases regionales y locales de cada organización.
* Participación activa y aportes en el proceso de actualización de la Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
* Capacidades y desempeños fortalecidos de los miembros de la CONEIB, en el marco de la participación social organizada, el cual repercute positivamente en la implementación de la EIT y EIB.

El Tinkuy representa una de las estrategias centrales de participación contempladas en el PNEIB para gestionar de manera participativa la EIB, así como para promover la sensibilización y construcción participativa de la EIT a partir de espacios de encuentro, intercambio y diálogo intercultural (RM N° 590-2014-MINEDU). El Tinkuy es un espacio de visibilización, fomento del respeto y valoración por la diversidad cultural en los estudiantes del país y de escucha para voces y demandas de los estudiantes destinatarios de la EIB. Hasta la fecha se han realizado 8 eventos anuales. En el 2019, se ha tenido la participación de 40 delegaciones, 160 niños y niñas, 40 docentes, 40 padres de familia. El Tinkuy permite afirmar el enfoque por competencias, desarrollar el protagonismo y liderazgo de los estudiantes, el diálogo intercultural. Los niños y niñas demuestran desarrollar sus habilidades y talentos, logrando desenvolverse, desinhibirse, integrarse y valorar al otro en sus diferencias, demostrar su riqueza cultural en su diversidad, sus derechos y posturas personales, trabajo colaborativo y en equipo, entre otros.

**Diferencias y complementación con la política nacional para la transversalización del enfoque intercultural del Ministerio de Cultura**

El objetivo de la política del Ministerio de Cultura es orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, particularmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana. Busca que el Estado peruano opere con pertinencia cultural y contribuye así a la inclusión social, la integración nacional y eliminación de la discriminación. Esta política es el marco general de intervención del estado en todos sus niveles y sectores. Es amplio. La política de educación intercultural y educación intercultural bilingüe, en el marco de las competencias del sector educación, responde a una problemática de atención específica que es el poco desarrollo de las competencias interculturales en las personas, y que deben ser desarrolladas en todas las etapas de sus ciclos de vida.

La política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe del sector educación contribuye a generar las condiciones necesarias para que la transversalización del enfoque intercultural se implemente de manera efectiva. La Política EI y EIB coincide en asegurar la atención de la diversidad cultural en el desarrollo de competencias de los estudiantes, las trayectorias educativas, de los pueblos originarios, población afroperuana, y migrantes nacionales y extranjeros, el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en el desarrollo de las competencias de los pueblos originarios, y la valoración de la diversidad cultural en familias y comunidades.

**Diferencias y complementación con la política nacional Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad**

La Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad se enmarca en el mandato de la Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, y tiene como objetivo garantizar los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas u originarias en el ámbito nacional, ello implica desarrollar un conjunto de medidas que por un lado generen condiciones en la sociedad y por otro, en el marco de las competencias, todas las entidades del estado implementan medidas específicas de acuerdo a lo estipulado por la Ley. Cabe precisar que en el marco competencial el Minedu ha transferido al Ministerio de Cultura la implementación del Mapa Etnolingüístico.

En tanto la Política de Educación Intercultural y de Educación Intercultural Bilingüe se centra en el desarrollo y uso de la lengua en el proceso educativo, fundamentalmente en la planificación e implementación del uso pedagógico de las lenguas en las experiencias de aprendizaje para el desarrollo de competencias de los estudiantes, que se conoce como el proceso de tratamiento de lenguas.

Según el escenario lingüístico de la escuela o del aula, el docente planifica el desarrollo y uso de las dos lenguas en el proceso educativo; puede ser las lenguas como objeto de estudio, es decir como desarrollo de habilidades comunicativas dentro del área de Comunicación, o las lenguas como instrumento para la construcción de aprendizaje en lengua originaria o en castellano como segunda lengua.

Las Políticas en mención se complementan en el sentido que ambas buscan desarrollar una actitud de valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística del Perú, con ello reducen los procesos estructurales de exclusión y discriminación y por ende contribuyen a la reducción de las brechas económicas, sociales y de acceso a derechos. Ello facilitará que los ciudadanos y autoridades enfrenten la homogeneización lingüística de la población, es decir, castellanizar a los hablantes de lenguas indígenas u originarias

El objetivo general de esta política sectorial es brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe de calidad, en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo

**Diferencias y complementación con la política nacional Política Nacional de Pueblos Indígenas u Originarios**

Si bien es cierto la Política Nacional de Pueblos Indígenas u originarios está en pleno proceso de aprobación, cabe precisar que en términos de finalidad busca asegurar el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos originarios, Uno de los objetivos que se relacionaría directamente con la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe es el de Salvaguardar y revalorizar la cosmovisión y conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas u originarios, en ese sentido se complementarían porque desde la escuela se promueve el uso de los saberes y prácticas culturales en el proceso educativo para la mejora de los aprendizajes y su contribución a la reafirmación cultural en alteridad.

1. Grade (2019). Las brechas que Perduran. Una radiografía de la exclusión social del Perú. Lima. Perú [↑](#footnote-ref-1)
2. Currículo Nacional de la Educación Básica. Minedu, 2017: 29. [↑](#footnote-ref-2)
3. Revisar definición de competencias interculturales en la sección conceptos claves. [↑](#footnote-ref-3)
4. UNESCO. (2017). Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Santiago: UNESCO. [↑](#footnote-ref-4)
5. Versión resumida de la investigación Violencia, Escuelas y desempeño educativo: formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar, realizada en el marco del Concurso Anual de Investigación CIES 2016, que cuenta con el auspicio del Global Affairs Canada (GAC), el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC, por sus siglas en inglés) y la Fundación M. J. Bustamante De la Fuente. Sus autores son Franco Calle, Paulo Matos y Reegan Orozco, investigadores de la Pontificia Universidad Católica del Perú. [↑](#footnote-ref-5)
6. Adaptado de: Ministerio de Educación (2016) Texto del módulo 3 Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Pág.16 [↑](#footnote-ref-6)
7. SiSeve es una plataforma virtual contra la violencia escolar a cargo del Ministerio de Educación. Se reportan los casos sobre violencia escolar sea directa o indirectamente (tu hijo[a], compañero[a] de estudios, familiares, etc.). Se necesita registrarse con DNI para evitar acusaciones falsas. La identificación es solo para el equipo de SISeve. [↑](#footnote-ref-7)
8. Según el reporte de SíSeve al 2018, 803 casos (9%) no son especificados por edades, por lo cual estos porcentajes deben estar por encima de lo declarado. [↑](#footnote-ref-8)
9. Informe Resultados de la encuesta Young Voice Perú 2017. Save The Children Suecia. P.21 [↑](#footnote-ref-9)
10. Informe Resultados de la encuesta Young Voice Perú 2017. Save The Children Suecia. P.22 [↑](#footnote-ref-10)
11. Claux Nelly (2017). ESCUELAS SEGURAS Y LIBRES DE VIOLENCIA: Análisis de la información de la plataforma SíseVe. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) – Ministerio de Educación del Perú.P.22 [↑](#footnote-ref-11)
12. Claux Nelly (2017). ESCUELAS SEGURAS Y LIBRES DE VIOLENCIA: Análisis de la información de la plataforma SíseVe. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) – Ministerio de Educación del Perú.P.36 [↑](#footnote-ref-12)
13. Claux Nelly (2017). ESCUELAS SEGURAS Y LIBRES DE VIOLENCIA: Análisis de la información de la plataforma SíseVe. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) – Ministerio de Educación del Perú.P.38 [↑](#footnote-ref-13)
14. Encuesta Nacional de Percepciones sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico Racial 2017 [↑](#footnote-ref-14)
15. UMC-MINEDU (2016) Presentación de resultados del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía-ICCS 2016 – Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). [↑](#footnote-ref-15)
16. Ana María Villacorta Pino (2014) Qawastin ruwastin Viendo y haciendo Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad: Tensiones y retos para el diálogo/encuentro con el conocimiento agrícola campesino en la Universidad. Pontificia Universidad Católica del Perú - Fundación Ford [↑](#footnote-ref-16)
17. Resolución Viceministerial N° 178-2018-MINEDU [↑](#footnote-ref-17)
18. Resolución Viceministerial N° 178-2018-MINEDU y su modificatoria, aprobado mediante RVM N° 277-2019-MINEDU [↑](#footnote-ref-18)
19. La discriminación estructural o “desigualdad estructural” incorpora “datos históricos y sociales” que explican desigualdades de derecho (de jure) o de hecho (de facto), como “resultado de una situación de exclusión social o de ‘sometimiento’ de [grupos vulnerables] por otros, en forma sistemática y debido a complejas prácticas sociales, prejuicios y sistemas de creencias”. La discriminación estructural puede presentarse en una zona geográfica determinada, en todo el Estado o en la región (Pellertier Quiñones, 2014, pág. 207). [↑](#footnote-ref-19)
20. [↑](#footnote-ref-20)
21. Informe de Adjuntía Nº 004-2019-DP/ADHPD: Análisis del Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016- 2020. [↑](#footnote-ref-21)
22. https://ashantiperu.org/2020/05/11/logro-historico-del-pueblo-afroperuano/ [↑](#footnote-ref-22)
23. Banco Mundial. 2018. Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Pág.91 [↑](#footnote-ref-23)
24. Trivelli, Carolina y Urritua, Adriana (2018) “Geografías de la resiliencia. La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales” Documento de Trabajo N° 243. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú. [↑](#footnote-ref-24)
25. Priegue y Leiva (2012) Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. Revista Electrónica de Tecnología Educativa N°40 ISSN: 1135-9250. Universidad de Málaga. [↑](#footnote-ref-25)
26. Garrote Rojas, D., Arenas Castillejo, J.A., & Jiménez Fernández, S. (2018). Las TIC como herramientas para el desarrollo de la competencia intercultural. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 7(2), 166-183. [↑](#footnote-ref-26)
27. <https://core.ac.uk/download/pdf/236644733.pdf>

    Las TICS en la educación intercultural Revista Publicando, 4 No 11. (1). 2017, 369-379. ISSN 1390-9304 [↑](#footnote-ref-27)
28. Priegue y Leiva (2012) Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. Revista Electrónica de Tecnología Educativa N°40 ISSN:1135-9250. Universidad de Málaga. Pág.10 [↑](#footnote-ref-28)
29. Santos Martín. La discriminación racial, étnica en el Perú; balance crítico de la evidencia empírica reciente. Debates en Sociología N° 39, PUCP. 2014. [↑](#footnote-ref-29)
30. Center For Economic And Social Rights. Un Techo Injusto a los Derechos. Políticas Fiscales, Desigualdad y Derechos sociales en el Perú. 2019 [↑](#footnote-ref-30)
31. GRADE. 2019. Venciendo la adversidad. Trayectorias educativas de estudiantes en zonas rurales del Perú. Pág. 13 [↑](#footnote-ref-31)
32. MINEDU. Programa No escolarizado de Educación Inicial en zonas dispersas (pág. 7) 2013. [↑](#footnote-ref-32)
33. Cortázar, Alejandra y Vielma, Constanza. (2017) Educación chilena en la primera infancia: efectos de género y años de asistencia. *Calidad en la educación*, (47), 19-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200019> [↑](#footnote-ref-33)
34. UNICEF. Por un aumento del Acceso y la Equidad en la Educación Inicial: Una evaluación de resultados logrados en 5 países de América Latina y el Caribe. Informe Final 2017 [↑](#footnote-ref-34)
35. Censo Nacional de Vivienda 2017 [↑](#footnote-ref-35)
36. Ballón 2016 [↑](#footnote-ref-36)
37. Tomado de Política Rural [↑](#footnote-ref-37)
38. Fuente [↑](#footnote-ref-38)
39. MINEDU-Balance del Plan EIB 2019 [↑](#footnote-ref-39)
40. Convenio N° 169 de la OIT de 1989 [↑](#footnote-ref-40)
41. Tomada del Informe Defensorial 174. Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Defensoría del Pueblo pág. 23 [↑](#footnote-ref-41)
42. Rolstad Kellie, Mahoney Kate, Glass Gene. The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English lenguaje learners. 2005. En Producto 1 Lucas Samper 2016 [↑](#footnote-ref-42)
43. RM N°519-2018-MINEDU. 20.09.18 [↑](#footnote-ref-43)
44. Minedu RM 519-2018-MINEDU [↑](#footnote-ref-44)
45. Comité de los Derechos del Niño en la Observación General N° 11 [↑](#footnote-ref-45)
46. Ídem [↑](#footnote-ref-46)
47. En OIM, MTPE, UARM, OIT, JUSTICIA Social Trabajo Decente. (2019). Impacto de la Migración Venezolana en el Mercado Laboral de tres ciudades: Lima, Arequipa y Piura. Pág. 12 [↑](#footnote-ref-47)
48. Grupo de edades de 12 a 14 años con fuente SIAGIE 18 - SIAGIE HISTÓRICO elaborado por DEI y DIGEIBIRA y grupo de edades de 15 a 16 años con fuente CPV 2017. Fecha: 13.01.2020. [↑](#footnote-ref-48)
49. Rumberger (1995) [↑](#footnote-ref-49)
50. Lavado y Gallegos. La dinámica de la deserción escolar en el Perú: Un enfoque usando modelos de duración” CIES-GRADE. 2005 (pág. 36) [↑](#footnote-ref-50)
51. Alcázar, Lorena. Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. GRADE 2005. (Pág. 77) [↑](#footnote-ref-51)
52. Briscioli Bárbara Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires. 2014 (pág. 148) [↑](#footnote-ref-52)
53. ACE (2017) Bienestar Subjetivo en la Calidad de la Educación. Chile. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/articulos/bienestar-subjetivo-calidad-la-educacion/> [↑](#footnote-ref-53)
54. Unesco: Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes; citado por la Defensoría del Pueblo. [↑](#footnote-ref-54)
55. MINEDU (2019) Número de casos reportados en el Portal Siseve. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.siseve.pe/web/> [↑](#footnote-ref-55)
56. Association of a history of chil Abuse with Impaired Myelination in the anterior cingulate Cortex. Convergent Epigenetic Transcriptional and Morphological Evidence. America Jounal of Psychiatry. Visto en: <https://www.tendencias21.net/El-maltrato-infantil-afecta-a-los-circuitos-cerebrales_a44175.html> [↑](#footnote-ref-56)
57. Informe sobre la situación del embarazo adolescente de la Mesa de Lucha Contra la Pobreza (2018). [↑](#footnote-ref-57)
58. ENDES/INEI 2017 [↑](#footnote-ref-58)
59. El aborto es ilegal en el Perú y está penalizado, salvo el aborto terapéutico (1924) , cuando la vida de la

    madre corre un grave riesgo. [↑](#footnote-ref-59)
60. Plan Nacional contra el Embarazo Adolescente (2012-2021). [↑](#footnote-ref-60)
61. Documento técnico: Situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el perú. 2017 [↑](#footnote-ref-61)
62. Tales como: área de residencia, altitud, región, quintil de bienestar o riqueza al que pertenece el hogar, edad materna, grado de instrucción de la madre y lengua materna de la madre. [↑](#footnote-ref-62)
63. Se consideran las siguientes: sexo, edad, peso al nacer, signos y síntomas en las dos semanas previas. [↑](#footnote-ref-63)
64. Ministerio de Educación, Edudatos 38. Anemia en niños: consecuencias y acciones de erradicación [↑](#footnote-ref-64)
65. IEP-FIDA-RIMISP Entre Aspiraciones y Limitaciones. Políticas Públicas en favor de juventud rural del Perú. [↑](#footnote-ref-65)
66. Idem [↑](#footnote-ref-66)
67. IEP. Juventud Rural en el Perú. Lo que nos dice [↑](#footnote-ref-67)
68. Romero, Giselle y Reátegui, Micaela (2019) “Gobiernos locales rurales: acciones que pueden realizar para promover el desarrollo de los jóvenes, con énfasis en su inclusión económica” Documento de Trabajo N° 258. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú. [↑](#footnote-ref-68)
69. Urrutia, A. (2017) “Una presencia invisible ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales en el Perú hoy?” Serie documento de trabajo N° 226. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp, Santiago, Chile. [↑](#footnote-ref-69)
70. Trivelli, Carolina y Urritua, Adriana (2018) “Geografías de la resiliencia. La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales” Documento de Trabajo N° 243. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú. [↑](#footnote-ref-70)
71. Romero, Giselle y Reátegui, Micaela (2019) “Gobiernos locales rurales: acciones que pueden realizar para promover el desarrollo de los jóvenes, con énfasis en su inclusión económica” Documento de Trabajo N° 258. Estudios sobre el desarrollo. Lima, Perú. [↑](#footnote-ref-71)
72. MEF. Evaluación de Impacto del Programa Beca 18 (Cohorte 2015-Modalidad Ordinaria) 2019 [↑](#footnote-ref-72)
73. MEF. Evaluación de Impacto del Programa Beca 18 (Cohorte 2015-Modalidad Ordinaria) 2019 [↑](#footnote-ref-73)
74. IEP-FIDA-RIMISP Entre Aspiraciones y Limitaciones. Políticas Públicas en favor de juventud rural del Perú. [↑](#footnote-ref-74)
75. IEP. Juventud Rural en el Perú. Lo que nos dice [↑](#footnote-ref-75)
76. Idem [↑](#footnote-ref-76)
77. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA)la Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa (UNSJA) en las provincias de Chanchamayo y Satipo (Junín), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) en la provincia de La Convención (Cusco), y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIB) en la provincia de Bagua (Amazonas). [↑](#footnote-ref-77)
78. Cavero, O. (2018) *Análisis y recomendaciones sobre el perfil y las necesidades formativas de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe*. Consultoría de la DEIB Minedu. [↑](#footnote-ref-78)
79. Las IIEE EIB focalizadas se encuentran en la forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico [↑](#footnote-ref-79)
80. Tapia, A. (2019) *Evaluación del acompañamiento pedagógico EIB Región Amazonas (UGEL Imaza y Condorcanqui), Ayacucho (UGEL Huamanga), Junín (UGEL Pangoa y Pichanaki) y Puno (UGEL Puno y Chucuito) 2016-2018*; Consultoría de la DEIB-Minedu. Lima 15 de julio de 2019 [↑](#footnote-ref-80)
81. Es importante acotar que las cifras de 2019 son las mismas del año 2020 ya que este año, al suspenderse el proceso de evaluación para evitar el contagio del virus COVID-19 (Oficio Múltiple N° 036-2020-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA), no entraron nuevos docentes al registro y se dispuso, mediante el Oficio Múltiple N° 051-2020-MINEDU-VMGP-DIGEIBIRA, extender el plazo de permanencia en el RNDBLO de las y los docentes cuya incorporación (constancia de dominio) vencía el 31 de julio de 2020, hasta cuando la DEIB, en coordinación con las DRE y UGEL, pueda realizar una nueva evaluación ordinaria de lengua originaria. [↑](#footnote-ref-81)
82. Dietz Gunther. 2017, en <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200001> [↑](#footnote-ref-82)
83. INFORME N° 001-2020-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA-DEIB-VBG [↑](#footnote-ref-83)
84. Consejo Nacional de Educación, (2011). Mesa interinstitucional de gestión y descentralización - Agenda Común Nacional – Regional. 1ra. Edición. [↑](#footnote-ref-84)
85. Valdivia, N. y Díaz, H. (2008) Obra citada. [↑](#footnote-ref-85)
86. Informe Defensoría del Pueblo, 2016, p. 159 [↑](#footnote-ref-86)
87. Se considera pertinente cuando el material educativo llegó a tiempo, en buen estado y en cantidad suficiente. [↑](#footnote-ref-87)
88. Santisteban, H. (2018) Elaboración del Estado de la Cuestión de la Formación Docente EIB en Servicio; definición de Lineamientos que permitan elaborar Propuestas de Formación Diferenciadas según contextos culturales y lingüísticos de Ámbitos Andinos. Consultoría DEIB-Minedu. [↑](#footnote-ref-88)
89. CUETO, Santiago; Alejandra MIRANDA y María Cristina VÁSQUEZ, "Inequidades en la educación" En: GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO (GRADE). Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances. Lima: GRADE, 2016. (pp. 55-108) [↑](#footnote-ref-89)
90. Experiencia pedagógica de diálogo e intercambio cultural y lingüístico de estudiantes de los pueblos originarios, afroperuanos y de otras tradiciones culturales, que moviliza más de 10 000 niños, niñas y adolescentes de II.EE quienes conjuntamente con sus profesores investigan sobre la diversidad cultural y lingüística y en el marco de sus derechos individuales y colectivos desarrollan sus proyectos de aprendizaje. [↑](#footnote-ref-90)
91. Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública al 2021, lo define como aquel "Estado que busca asegurar en todas sus acciones que todos los ciudadanos tengan igualdad de oportunidades de acceso a sus servicios y en la elección de sus opciones de vida, buscando cerrar las brechas existentes. Procura brindar servicios de calidad y en la cantidad necesaria para satisfacer sus necesidades" [↑](#footnote-ref-91)
92. Los estándares de cumplimiento son los mismos considerados para la construcción de los servicios de la política y que serán enviados en el tercer entregable. [↑](#footnote-ref-92)
93. Artículo 32º de la Ley General de Educación, Ley Nº28044 [↑](#footnote-ref-93)
94. Artículos 46º, 67º y 74º del Reglamento de la Ley General de Educación, D.S. Nº 011-2012-ED [↑](#footnote-ref-94)
95. Decreto Supremo N°007-2001-ED, que aprueba las Normas para la Gestión y desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos [↑](#footnote-ref-95)
96. Ley N°30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de las carrera pública de sus docentes, Decreto Supremo N°010-2017-MINEDU, aprueba Reglamento de la Ley N°30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes [↑](#footnote-ref-96)
97. Ley N° 30220, Ley Universitaria , Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU, que aprueba la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria [↑](#footnote-ref-97)