

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**DIRECCIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y RURAL**

**La participación de los pueblos indígenas y
comunidades rurales en el Proyecto de
Educación en Áreas Rurales - PEAR**

2005 - 2007

Documento de trabajo

INDICE

Presentación

I. Marco situacional

- 1.1 Los pueblos indígenas y las comunidades campesinas y nativas
- 1.2 Situación demográfica y socioeconómica de los pueblos y comunidades indígenas.
 - a) Nuestros pueblos
 - b) Nuestras lenguas
 - c) Situación socioeconómica
- 1.3 La situación educativa de los pueblos y comunidades
 - a) Prácticas pedagógicas
 - b) Rendimiento
 - c) Participación social y comunitaria
- 1.4 La educación bilingüe intercultural

II. Marco legal

III. Cobertura y calidad de la educación en las poblaciones indígenas y rurales

- 3.1 La atención a la primera infancia
- 3.2 La educación de los niños y niñas
 - a) Cobertura del nivel primario
 - b) Calidad del servicio en el nivel
- 3.3 La atención a adolescentes y jóvenes
 - a) Cobertura del nivel secundario
 - b) Calidad del servicio en el nivel

IV. Estrategias de participación de comunidades y pueblos en el proyecto PEAR

- 4.1 Antecedentes
 - a) Primer evento de consulta
 - b) Segundo evento de consulta
 - c) Instituciones y organizaciones participantes en las consultas
 - d) La consulta de la SETAI
- 4.2 La construcción y desarrollo de la Educación bilingüe Intercultural con la participación de los actores: Estrategias y Actividades proyectadas al 2007
 - a) En el diseño de políticas educativas
 - b) En la construcción de proyectos de desarrollo educativo local y regional.
 - c) En los procesos pedagógicos en el ámbito institucional y comunal.
 - d) En la comunicación y difusión para la movilización social

V. Presupuesto y cronograma de actividades

VI. Anexos

PRESENTACION

El presente documento es el resultado de un proceso de trabajo que ya se viene realizando en la DINEBI. La experiencia acumulada en estos dos últimos años ha permitido afinar, ampliar y mejorar las estrategias y mecanismos de participación de los pueblos indígenas propuestos en un documento inicial (2002), y lograr que la participación de estos actores sea cada vez mas efectiva y se constituya en una práctica permanente en las distintas instancias del trabajo educativo.

En la primera parte se presenta el Marco Situacional en el que se desarrolla el Proyecto de Educación en Áreas Rurales, el mismo en el que la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural - DINEBI desarrolla sus principales actividades. En la segunda parte se da a conocer el Marco Legal que permite el desarrollo de este proyecto con la participación de los actores, y que se sustenta principalmente en el derecho de los pueblos indígenas a ser actores de su propio desarrollo, participando en la construcción de propuestas educativas pertinentes y de calidad, acordes con su realidad sociocultural y con sus aspiraciones para el futuro, en el marco de la interculturalidad. La tercera parte nos presenta una visión estadística de la demanda de la educación rural y la educación bilingüe intercultural en el país, en la que se pone en evidencia la urgente necesidad de atender, con nuevas estrategias, a estos sectores de la población peruana. En la cuarta parte se presentan las estrategias y actividades con las que se viene promoviendo y garantizando la participación de los pueblos y comunidades indígenas y rurales en la construcción y desarrollo de la EBI; que, como se podrá apreciar, se da en prácticamente todas las actividades de la DINEBI.

I. MARCO SITUACIONAL

1.1 Los pueblos indígenas y las comunidades campesinas y nativas

El Perú es un país multilingüe y pluricultural. Cuenta con 43 lenguas, quechua y aimara en los andes, al menos 40 lenguas en la amazonía y el castellano en casi todo el país. Existen alrededor de 65 grupos con identidades culturales denominados principalmente en función de sus respectivas lenguas. Nuestro país tiene como característica la diversidad cultural y lingüística, lo que constituye una riqueza, un reto y una ventaja competitiva para el desarrollo del país en el proceso de globalización.

En este marco de diversidad y, tomando como base las consideraciones establecidas en el Convenio 169 de la OIT, se consideran como pueblos indígenas:

- a) los descendientes de los pueblos que habitaban el país en la época de la Conquista;
- b) los que conservan, parcial o totalmente, sus propias instituciones y prácticas socioeconómicas, políticas y culturales; y
- c) los que se autoidentifican como pertenecientes a pueblos o culturas indígenas o precoloniales.

En el Perú, las consideraciones del Convenio 169 de la OIT¹ que se asignan a los pueblos indígenas, corresponden a las comunidades andinas y amazónicas, pues son colectividades conformadas por poblaciones descendientes de las originarias o así se autodefinen. Asimismo, están organizadas en un territorio reconocido por el Estado, se rigen por sus propias normas y conservan sus instituciones dentro de una matriz cultural que las diferencia de otros sectores de la colectividad nacional, pero que también comparten importantes elementos económicos y culturales y están insertas en procesos de la sociedad peruana en su conjunto. Las comunidades tienen existencia legal y personería jurídica.

Un importante proceso socio económico y cultural en la historia del Perú, es que desde la década del veinte del siglo pasado, las sociedades indígenas de la costa, y sobre todo de la sierra, fueron reconocidas constitucionalmente como organizaciones sociales, localizadas en un territorio y con costumbres y lenguas que el Estado peruano reconoce y protege, bajo la influencia de un movimiento intelectual indigenista gestado en Lima y en las principales ciudades del sur peruano. Así, en la Constitución de 1920, por primera vez, "... el Estado reconoce legalmente a las comunidades de indígenas y legisla para que el Personero, libremente elegido por los mismos comuneros los represente ante las diversas instancias de la administración pública. Y lo más importante, la propiedad comunal de la tierra es declarada 'imprescriptible'. Tuvo que pasar todo un siglo para que por fin el Estado reconozca a la comunidad de indígenas, como uno de sus entes integrantes, con plenos derechos y con una amplia cobertura proteccionista sobre sus recursos."²

¹ El Convenio 169 de la OIT reconoce como Pueblos Indígenas:

- b) Los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial.
- c) Los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.
- d) La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.

² ROBLES, Román. 2002. *Legislación peruana sobre Comunidades Campesinas*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, pág. 61.

En la Constitución de 1920 retorna el proteccionismo a este sector de la población peruana, como se evidencia en los siguientes artículos:

Art. 45.- La nación reconoce la existencia legal de las comunidades de indígenas y la ley declarará los derechos que les corresponden...

Art. 52.- Los bienes y propiedades del Estado, de instituciones públicas y de comunidades indígenas son imprescriptibles y sólo podrán transferirse mediante título público, en los casos y en la forma que establezca la ley.

Art. 73.- El Estado protegerá a la raza indígena y dictará leyes especiales para su desarrollo y cultura en armonía con sus necesidades³.

La Constitución de 1933 refuerza el carácter protector del Estado peruano hacia las comunidades indígenas en los siguientes artículos:

Art. 207. Las comunidades de indígenas tienen existencia legal y personería jurídica.

Art. 208.- El Estado garantiza la integridad de la propiedad de las comunidades.

Art. 209.- La propiedad de las comunidades es imprescriptible e inenajenable, salvo el caso de expropiación por causa de utilidad pública, previa indemnización. Es asimismo, inembargable.

Art. 210.- Los Concejos Municipales ni corporación o autoridad alguna intervendrán en la recaudación ni en la administración de las rentas y bienes de las comunidades.

Art. 211. El Estado procurará de preferencia dotar de tierras a las comunidades de indígenas que no las tengan en cantidad suficientes para las necesidades de su población, y podrá expropiar con tal propósito, tierras de propiedad particular, previa indemnización.

Art. 212.- El Estado dictará la legislación civil, penal, económica, educacional y administrativa que las peculiares condiciones de los indígenas exigen⁴.

Desde los años veinte las comunidades inician el esforzado y complicado camino para su reconocimiento e inscripción en el Registro de Comunidades creado en 1926. Muchas quedaron en el camino y otras ni pudieron intentarlo. Los engorrosos trámites administrativos y el poder local en manos de los tradicionales explotadores de los campesinos indígenas y no indígenas, los gamonales, hicieron todo lo posible para mantener a las comunidades sin ejercer los derechos y protecciones que la Constitución y las leyes les conferían, sobre todo sobre sus tierras y su educación.

Sin embargo, algo se avanzó y esta propuesta indigenista se siguió consolidando en los aspectos normativos dentro del Estado peruano. Así, en 1957, por Decreto Supremo N° 36 se creó, en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas, la Dirección de Comunidades Campesinas, "precisando sus funciones en los siguientes términos:

Considerando:

Que, más de 7'000,000 de trabajadores y aborígenes que integran la población del Perú, deben ser atendidos por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas, en los múltiples problemas de competencia de este organismo administrativo;...

Decreta:

Art. 1°. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas tiene a su cargo la administración de la legislación que concierne al trabajo y a los asuntos indígenas; el estudio y promoción de las condiciones de trabajo y de vida de la población trabajadora y aborígenes y la ejecución de la política gubernamental en tales materias con facultades suficientes para promover de oficio o a solicitud de parte, en consulta con las organizaciones de empleadores y trabajadores y aborígenes interesados, todas las medidas conducentes al mantenimiento y fomento de las armonías de una y otras relaciones...⁵

En esta misma línea, pero bajo premisas más sólidas desde el punto de vista conceptual y por tanto orientado al conocimiento y atención de uno de los principales temas de la realidad peruana, fue la creación, en mayo de 1946, bajo gestión del Dr. Luis E. Valcárcel, entonces Ministro de Educación, del Instituto Indigenista del Perú para "estudiar los problemas relativos a

³ *Ibíd.* Pág. 62.

⁴ *Ibíd.* Pág. 66.

⁵ *Ibíd.* Pág. 74.

la población indígena, en cooperación con el Instituto Indigenista Interamericano (...) Su objetivo no era simplemente la investigación sobre aspectos relacionados con la población indígena, sino que entre sus funciones incluía asesorar al gobierno en las disposiciones administrativas que de alguna manera afectaran a las poblaciones indígenas y proponer medidas que contribuyan a su bienestar.”⁶

Pero no es sino hasta la Ley de Reforma Agraria, octubre de 1968, en que las comunidades indígenas de manera masiva acceden al reconocimiento de sus tierras comunales en gran parte del país. Bajo una propuesta ya no proteccionista sino desarrollista, busca su tecnificación y reorienta sus formas de organización comunal hacia formas de tipo cooperativo o asociativo, y la superación de las condiciones de dominación servil del indígena, reivindicando su derecho a la tierra para lo cual se le considera ya no como indígena, sino como campesino, como una forma de superar el estigma asociado a esta denominación.

Así, el Decreto Ley N° 17716 de Reforma Agraria de 1969 (Título X Arg 115°) del gobierno militar del General Juan Velazco Alvarado establece que “para los efectos del presente Decreto Ley, ... las comunidades indígenas se denominarán Comunidades Campesinas”. Se justificó esto por la carga negativa y discriminatoria que implicaba el término indígena. Con este cambio, la legislación peruana solo considera comunidades campesinas, para el ande, y comunidades nativas, para la amazonía.

El mismo gobierno militar que consideró ofensivo el calificativo de indígena, dio a su vez dispositivos que toman en cuenta las culturas y las lenguas indígenas. Así, el Estatuto Especial de Comunidades Campesinas (Decreto Supremo N° 7-70-AG) de 1970 entre sus considerandos incluye “Que en la reestructuración de las comunidades campesinas deben contemplarse los aspectos fundamentales de su organización social, económico y cultural, a fin de lograr su más adecuada transformación de acuerdo con los principios generales de la Reforma Agraria, dentro de la Política Integral del Desarrollo del Estado” y define a las comunidades campesinas en los siguientes términos: Art. 1°.- “La comunidad campesina es una agrupación familiar que posee y se identifica con un determinado territorio y que está ligada por rasgos sociales y culturales comunes, por el trabajo comunal y la ayuda mutua, y básicamente, por las actividades vinculadas al agro.”

Pero es en el campo de la educación donde el gobierno militar da la legislación más avanzada para la defensa del patrimonio cultural y lingüístico de las comunidades, si bien llamadas campesinas, pero reconocidas como poseedoras de valores, lenguas y culturas propias y valiosas para la sociedad en general. La educación bilingüe y la oficialización del quechua fueron propuestas de avanzada pero lamentablemente, esto no tuvo un correlato significativo en la realidad. El carácter impositivo de estas medidas, planteadas como resultado del trabajo de un grupo de expertos, pero sin la participación de la población campesina e indígena, generó poco entusiasmo y hasta resistencia, sobre todo de parte del magisterio. Durante el gobierno del arquitecto Belaunde (1980-1985) se desechó toda la propuesta educativa contenida en la Ley de Reforma de la Educación, quedando el tema de la diversidad cultural y lingüística del país como un asunto académico y la educación bilingüe como tarea de las ONG durante gran parte de la década de los ochenta.

Vemos así, que en el Perú, la denominación y el concepto de indígena han tenido y aun tienen un carácter controversial. Están sujetos a agitados debates según las coyunturas y los sectores comprometidos. En la actualidad, podemos distinguir los conceptos y denominaciones que se manejan desde el plano oficial, los del mundo académico –en constante debate–, los de las organizaciones indígenas –en muchos casos influidas por los convenios internacionales– y, por último y muy importante, los que asumen los sujetos originarios del ande y de la amazonía, que muchas veces no aceptan o desconocen las clasificaciones impuestas desde fuera de su propio devenir sociocultural local o regional.

⁶ *Ibíd.* Pág. 79, citando a Valcárcel, L.E. 1981. *Memorias*. IEP, Lima.

Sin embargo, determinados cambios en la estructura socioeconómica que se iniciaron particularmente en el área rural con el proceso de reasignación de la propiedad de la tierra que significó la Reforma Agraria, proceso que luego afectó a las áreas urbanas y así al conjunto de la sociedad peruana, y por iniciativas de reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas acordadas en el nivel internacional y asumidas por el Estado peruano (el Convenio 169 de la OIT es reconocido por el estado peruano en 1994), el término indígena se ha abierto nuevamente paso en la legislación peruana y viene siendo reivindicado por algunas organizaciones indígenas, particularmente las amazónicas, que esgrimen el Convenio 169 de la OIT para su reconocimiento como pueblos indígenas.

Se retoma entonces el término indígena y se empieza a hablar de pueblos indígenas y de comunidades tanto campesinas como indígenas. En el plano oficial, se mantiene la clasificación comunidad campesina y comunidad nativa, y se agrega la de pueblos indígenas. Así, a la Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas (SETAI) cuando operaba en el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, en el año 2000, mediante la Directiva N°012-2000-PROMUDEH/SETAI, se le encarga “promover y asegurar el respeto a la identidad étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, Comunidades Campesinas y Comunidades Nativas”. En el Anexo de dicha directiva se establece que “El respeto a la identidad étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, Comunidades Campesinas y Nativas comprende:

- a) El derecho a decidir sobre su propio desarrollo
- b) El respeto a su forma de organización
- c) El derecho a ser escuchados y consultados en forma previa a toda acción o medida que se adopte y que pueda afectarles.
- d) El derecho a participar en la formulación, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de los planes, programas y proyectos de desarrollo nacional, regional o local que pueda afectarles.
- e) El derecho a no ser discriminado por razones de índole étnico-cultural.
- f) El derecho a expresarse en su propia lengua.
- g) El respeto a su pertenencia a un determinado grupo étnico.
- h) El respeto a sus estilos de vida.
- i) El respeto a sus costumbres y tradiciones, y cosmovisión. El derecho al reconocimiento, revaloración y respeto a sus conocimientos tradicionales y prácticas ancestrales.
- j) El respeto a sus bienes, trabajo ya ambiente en que viven.
- k) El derecho a que se reconozcan y valores las actividades económicas que son relevantes para el mantenimiento de su cultura.
- l) El respeto a las tierras que comparten en comunidad.
- m) El respeto a sus formas tradicionales de resolución de conflictos, siempre que no vulneren los derechos humanos enunciados por los instrumentos jurídicos internacionales.
- n) El derecho a que se respete su condición de aislamiento voluntario, en los casos que así proceda.”

Mediante esta Resolución Ministerial, las comunidades campesinas – definidas aun en el marco de la Ley N°24656 Ley General de Comunidades Campesinas⁷– y las comunidades nativas⁸, conjuntamente con los pueblos indígenas, quedan incluidas en el reconocimiento de sus derechos étnicos y culturales, como colectividades similares a los pueblos indígenas, enfatizando los aspectos sociales, políticos y culturales y vinculándose más con el sector social o del

⁷ Comunidades campesinas definidas según el Decreto Ley N° 24656, Ley General de Comunidades Campesinas como “organizaciones de interés público, con existencia legal y personería jurídica, integrada por familias que habitan y controlan determinados territorios, ligadas por vínculos ancestrales, sociales, económicos y culturales, expresados en la propiedad comunal de la tierra, el trabajo comunal, la ayuda mutua, el gobierno democrático y el desarrollo de actividades multisectoriales, cuyos fines se orientan a la realización plena de sus miembros y del país.”

⁸ Comunidades nativas definidas según el Decreto Ley N°22175, Ley de Comunidades Nativas y Desarrollo Agrario de la Selva y Ceja de Selva, como las que “tienen su origen en los grupos tribales de la Selva y Ceja de Selva y están constituidas por conjunto de familias vinculadas por los siguientes elementos principales: idioma o dialecto, caracteres culturales y sociales, tenencia y usufructo común y permanente de un mismo territorio, con asentamiento nucleado o disperso.”

desarrollo humano, en desmedro, en cierta medida, de los aspectos económicos, salvo el reconocimiento o titulación de tierras, ciertamente un elemento central en el campo de los derechos de los pueblos originarios.

Pese a estos virajes a favor de los derechos indígenas, muchos campesinos, principalmente del ande, no se autoperciben como "indígenas" ni esgrimen explícitamente propuestas de identidad étnica, debido precisamente al temor a la discriminación que este término genera y al rechazo a una categoría que sigue siendo considerada, desde su perspectiva y la de amplios sectores de la población no indígena, como propia de una condición social y ciudadana subordinada.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que la situación y autopercepción de los pueblos andinos y amazónicos difieren por razones históricas y socioculturales. Los procesos vividos en cada uno de ellos han generado situaciones diversas que requieren de una contextualización específica. Inclusive las demandas y las propuestas de las comunidades del ande, de la costa y de la amazonía contienen elementos diferentes y son diversas sus perspectivas. Sin embargo, hay un elemento que puede ser considerado en favor de cierta confluencia y de concierto de voluntades pese a las diferencias, se trata de los procesos que se vienen impulsando en algunas comunidades y pueblos originarios para organizarse y canalizar, a través de sus representantes, sus principales demandas. Esta conciencia del valor de la institucionalidad para defender sus derechos en un orden diferente es un dato que puede ser determinante para la puesta en marcha de las estrategias que más adelante se proponen.

1.2 Situación demográfica y social de los pueblos y comunidades indígenas

La información que se presenta a continuación está basada fundamentalmente en datos obtenidos del censo nacional de 1993. Como toda información estadística, ofrece un margen de error que se agudiza cuando los instrumentos no consideraron algunas variables de la diversidad cultural del país. Esto no invalida la información y nos dan una aproximación a la situación de las comunidades andinas y amazónicas en nuestro país.

a) Nuestros pueblos

La población del Perú, estimada en alrededor de 24 millones de habitantes, cuenta con alrededor de ocho millones de indígenas, en su mayoría quechuas y aimaras asentados en la región andina. En la Amazonía Peruana, con una extensión de 62 por ciento del territorio nacional, existen 42 grupos etnolingüísticos que presentan características culturales, económicas y políticas distintas de otros sectores de la población nacional. Esta diversidad cultural comprende aspectos tales como cultura, normas de vida, lengua, composición demográfica, vinculación con el territorio, relaciones con el mercado y diferentes grados y tipos de contactos y/o interacciones con la sociedad y el orden jurídico nacional.

El universo de comunidades indígenas puede ser cuantificado a partir del Registro Oficial de las Comunidades de la República, abierto en el año 1925. Desde ese año, hasta el 2000 suman 5,660 las comunidades reconocidas. Pero la población indígena ciertamente no se restringe a las comunidades inscritas en los registros del Estado peruano sino que hay un número no determinado de personas con ascendencia indígena en contextos urbanos y rurales de la Amazonía, el ande y la costa que no están registrados por carecer de organización, por alternar su lugar de residencia entre el campo y la ciudad, como ocurre con los migrantes de casi todas las comunidades del país hacia nuestras principales ciudades, o con los migrantes de la sierra a localidades de la amazonía, establecidos y reconocidos bajo la denominación de ribereños. Existen también grupos de indígenas en situación de aislamiento voluntario o de contacto esporádico.

Esta diversidad implica un debate con el viejo paradigma pseudo igualitario transmitido durante décadas, a través del discurso dominante, tanto en esferas oficiales como extendido en algunos sectores sociales, incluso en medios intelectuales y académicos, que sostiene que el Perú es un país de mestizos. Las reivindicaciones culturales, económicas y políticas, particularmente de las organizaciones indígenas, conducen al desplazamiento de este concepto y al abandono de la

denominación de mestizo por amplios sectores de la población. Así, existen colectividades que no se identifican explícitamente como nativas, indígenas o miembros de un determinado grupo lingüístico, pero que reclaman el derecho a una identidad particular, negándose a ser consideradas como "mestizas" por tener características que los distinguen significativamente de otros grupos socioculturales del país.

Otras poblaciones se incorporan a nuestro país después de la conquista. Nuevos grupos de europeos se afincan en el país y, de manera especial, afroperuanos y descendientes de chinos y japoneses amplían nuestra diversidad. Todo ello plantea un reto central de afirmar nuestras identidades y construir un país diverso e inclusivo.

b) Nuestras lenguas

La información estadística disponible sobre lenguas indígenas es escasa, incompleta y no está actualizada. La principal fuente es el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado hace más de una década (1993), a partir del cual sólo se dispone de proyecciones obtenidas por muestreo. Esto representa una seria limitación para la planificación educativa y los programas de EBI., pues

Según el Censo Nacional de Población de 1993, el total de personas mayores de 5 años que tenían una lengua materna vernácula sumaba 3 734 705, de las cuales, 3 198 997 eran quechua hablantes.

En el Perú, las lenguas oficiales son el castellano, junto con el quechua, el aimara y las lenguas amazónicas en los lugares donde predominen. El quechua es hablado por cerca de cuatro millones de personas, en tanto que el aimara por 350 mil. Se calcula que en la amazonía existen entre 300 y 400 mil hablantes de alguna de las 40 lenguas pertenecientes a 16 familias lingüísticas.

**PERU: INFORMACION DE IDIOMAS, SEGUN NÚMERO
DE HABLANTES Y LOCALIZACION**

FAMILIA	LENGUAS	TOTAL	LOCALIZACIÓN
AIMARA	AIMARA CISANDINO DEL CENTRO (JACARU O CAUQUI)	1,200	Distritos de Tupe y Cachuy, en Yauyos, Lima
AIMARA	AIMARA CISANDINO DEL SUR	2,850	Palca, Candarave,
AIMARA	AIMARA INTERANDINO DEL SUR	350,320	Area del lago Titicaca, Puno.
ARAHUA	CULINA	400	Ríos Purús y Santa Rosa, cerca de la frontera con Brasil
ARAHUACO	ASHÁNINKA DEL ENE TAMBO	18,000	Ríos Apurímac, Ene, Perené, Tambo.
ARAHUACO	ASHÁNINKA DEL PERENE	9,000	Río Perené.
ARAHUACO	ASHÁNINKA DEL PICHIS	5,000	Ríos Pichis y Sheshea, tributarios del Pachitea
ARAHUACO	ASHÁNINKA DEL UCAYALI - YURUA	7,000	Tributarios del río Ucayali
ARAHUACO	ASHÉNINKA APURUCAYALI	5,000	Río Apurucayali, tributario del Pachitea.
ARAHUACO	ASHÉNINKA PAJONALINO	4,000	Area de el Gran Pajonal.
ARAHUACO	CAQUINTE	300	Ríos Poyeni, Mayapo, Picha.
ARAHUACO	CHAMICURO	400	Pampa Hermosa, Bajo Ucayali. En extinción
ARAHUACO	MASHCO PIRO	100	Parque del Manu
ARAHUACO	MATSIGUENGA	12,000	Ríos Camisea, Picha, Manu, Urubamba, Mishagua
ARAHUACO	NOMATSIGUENGA	4,000	San Martín de Pangoa, en Satipo, Junin
ARAHUACO	TAUSHIRO	1,700	Río Aucayacu, tributario del Ahuaruna y río Tigre
ARAHUACO	YANESHA AMUESHA	8,000	Junín, Pasco (cabeceras de los ríos Pachitea y Perené)
ARAHUACO	YINE	2,000	Ríos Bajo Urubamba y Ucayali medio (Cosibiatay)
BORA HUITOTO	BORA	1,500	Ríos Putumayo, Ampiyacu.
BORA HUITOTO	HUITOTO	1,100	Ríos Ampiyacu, Putumayo, Napo.
BORA HUITOTO	OCAINA	250	Ríos Yaguasyacu, Ampuyacu y Putumayo.
CAHUAPANA	CHAYAHUITA	6,000	Ríos Paranapura, Cahuapanas, Sillay y Shanusi
CAHUAPANA	JEBERO	3,000	Distrito de Jeberos
CANDOSHI	CANDOSHI-SHAPRA	3,000	Ríos Morona, Pastaza, Chitoyacu, Chapuli.
HARKMBUT	AMARAKAERI	500	Ríos Madre de Dios y Colorado
HARKMBUT	ARASAERI	150	Río Arasa, Cuzco, Madre de Dios
HARKMBUT	TOYOERI		Cuenca del Toyo, Madre de Dios

		80	
HARKMBUT	WACHIPAERI	215	Ríos Madre de Dios y Keros
JIBARO	ACHUAR-SHUAR	3,500	Ríos Morona, Macusari, Tigre, Huasaga, Corrientes
JIBARO	AGUARUNA	30,000	Area del río Marañón. Ríos Potro, Mayo y Cahuapanas
JIBARO	HUAMBISA	10,000	Ríos Morona y Santiago
MUNICHE	MUNICHE	400	Pueblo de Muniches el el río Parapapura
PANO	AMAHUACA	500	Ríos Sepahua, Curiuja, Alto Ucayali, Inuya, Purús
PANO	CAPANAHUA	500	Area de los ríos Tapiche -Buncuya.
PANO	CASHIBO-CACATAIBO	2,500	Ríos Aguaytía y San Alejandro.
PANO	CASHINAHUA	1,200	Ríos Curanja y Purús
PANO	ISCONAHUA	200	Callarí, poblacion dispersa
PANO	MATSÉS	800	Distrito Yaquerana, Loreto.
PANO	MAYO PISABO	100	Ríos Tapiche y Blanco (intercomprensible con matsés- requiere investigacion)
PANO	MORUNAHUA	150	Cabeceras del río Embin
PANO	SHARANAHUA	600	Río Alto Purús
PANO	SHIPIBO-CONIBO	28,000	Río Medio Ucayali
PANO	YAMINAHUA	1,100	Huacapishtea y Mayupa
PANO	YORA	200	Parque Nacional del Manu, río Mishagua
PEBA YAGUA	YAGUA	4,000	Noreste del río Amazonas, de Iquitos a la frontera con Brasil
QUECHUA	QUECHUA, ANCASH, CHIQUIAN	25,000	Provincia Bolognesi, Ancash.
QUECHUA	QUECHUA, ANCASH, CONCHUCOS NORTE	200,000	Pomabamba-San Luis (Ancash), Huacrachuco (Huánuco)
QUECHUA	QUECHUA, ANCASH, CONCHUCOS SUR	250,000	Chavín, San Luis, Llamellín (Ancash), Huacaybamba (Huánuco).
QUECHUA	QUECHUA, ANCASH, CORONGO	15,000	Sihuas-Corongo
QUECHUA	QUECHUA, ANCASH, HUAYLAS	300,000	Huaraz, Carhuaz, Caraz, Callejón de Huaylas
QUECHUA	QUECHUA, ANCASH, SIHUAS	10,000	Sihuas
QUECHUA	QUECHUA, APURÍMAC	350,000	Aymaraes, Chuquibambilla, Anta
QUECHUA	QUECHUA, AYACUCHO	1,000,000	Ayacucho, Andahuaylas, Huancavelica
QUECHUA	QUECHUA, CAJAMARCA	35,000	Distritos Los Baños, Chetilla, Cajamarca
QUECHUA	QUECHUA, CHACHAPOYAS	5,000	Provincias Chachapoyas, Luya.

QUECHUA	QUECHUA, COTAHUASI	16,000	Arequipa, provincia La Unión.
QUECHUA	QUECHUA, CUZCO PUNO	1,500,000	Cusco, Arequipa noreste
QUECHUA	QUECHUA, HUANCA, HUAYLLA	75,000	Provincias de Huancayo y Concepción.
QUECHUA	QUECHUA, HUANCA, JAUJA	31,000	Provincia de Jauja
QUECHUA	QUECHUA, HUÁNUCO, 2 DE MAYO-MARGOS-CHAULÁN	55,000	La Unión, Ripán, Huallanca, Sillapata, Yanas, Obas, Chuquis
QUECHUA	QUECHUA, HUANUCO, HUALLAGA	40,000	Noreste del departamento de Huánuco
QUECHUA	QUECHUA, HUANUCO, HUAMALÍES, 2 DE MAYO	38,000	Monzón, Huamalíes, Dos de Mayo.
QUECHUA	QUECHUA, HUÁNUCO, MARAÑÓN	12,000	Huacrachuco, San Buenaventura, Pinra, Huacaybamba
QUECHUA	QUECHUA, HUANUCO, PANAQ	17,000	Panao
QUECHUA	QUECHUA, JUNÍN NORTE	40,000	Norte de Junín, Carhuamayo, Ondores, San Pedro de Cajas
QUECHUA	QUECHUA, LAMBAYEQUE	20,000	Incahuasi, Cañaris
QUECHUA	QUECHUA, LIMA, CAJATAMBO	11,000	Oyón, Pachangara, Andajes, Maray, Copa, Cujul, Cajatambo, Pacaraos
QUECHUA	QUECHUA, PASCO, SANTA ANA DE TUSI	10,000	Huariaca (Pasco).
QUECHUA	QUECHUA, PASCO-YANAHUANCA	20,000	Yanahuanca, Vilcabamba, Tapoc, Chacayán, Páucar, Goyllarisquizga
QUECHUA	QUECHUA, PASTAZA	4,000	Ríos Pastaza, Huasaga, Urituyacu
QUECHUA	QUECHUA, SAN MARTÍN	20,000	Sisa, Lamas y otros distritos
QUECHUA	QUECHUA, SAN RAFAEL-HUARIACA	65,000	Ambo, Sur de Huánuco, San Rafael, Mosca, Pallanchacra
QUECHUA	QUECHUA, YAUYOS	19,000	San Pedro de Huacarpansa, Apurí, Madean-Viñac, Huangáscar, Alis
QUECHUA	QUICHUA, NAPO	10,000	Región del río Napo
QUECHUA	QUICHUA, PASTAZA NORTE	2,000	Río Tigre, Álamos
SHIMACO	URARINA	3,500	Ríos Pucayacu, Chambira, Urituyacu
TACANA	ESE EJA	400	Ríos Tambopata y Heath
TICUNA	TICUNA	6,000	Noreste del río Amazonas
TUCANO	OREJON	300	Ríos Yanayacu, Sucusari, Algodón y Putumayo.
TUCANO	SECOYA	144	Boca de Angusillay Santa Marta, Río Napo.
TUPÍ GUARANI	COCAMA-COCAMILLA	18,000	Áreas de los ríos ucayali, marañón y Huallaga.
ZAPARO	ARABELA	150	Río Arabela (tributario del Napo).
ZAPARO	CAHUARANO	5	Río Nanay

ZAPARO	IQUITO	150	Río Nanay
ZAPARO	TAUSHIRO		
	TOTAL	4,736,159	

Fuente: DINEBI

PERU: INFORMACION DE FAMILIAS LINGUISTICAS

FAMILIA	TOTAL
1 AIMARA	354,370
2 ARAHUA	400
3 ARAHUACO	76,500
4 BORA HUITOTO	2,850
5 HARKMBUT	945
6 JIBARO	43,500
7 MUNICHE	400
8 PANO	35,850
9 PEBA YAGUA	4,000
10 QUECHUA	4,195,000
11 SHIMACO	3,500
12 TACANA	400
13 TICUNA	6,000
14 TUCANO	444
15 TUPÍ GUARANI	18,000
16 ZAPARO	305
TOTAL	4,742,464

Fuente DINEBI

Se puede afirmar que en algunos pueblos indígenas amazónicos la reproducción de la lengua indígena se da en mayor medida que entre los quechua y aimara hablantes: Así, Amazonas, Loreto y Ucayali tienen los porcentajes más altos de niños de 5-14 años que hablan la lengua local; porcentajes similarmente altos también se dan en Apurímac, Huancavelica, Ayacucho y Huánuco. En cambio en Cusco y Puno, regiones con altos porcentajes y número de pobladores vernáculo hablantes (569 723 y 64%; 711 547 y 76%, respectivamente), sólo llegan al 28% de población vernáculo hablante entre los 5 y 14 años. El retroceso en el uso de la lengua materna entre los niños indígenas es un referente importante para sustentar programas de EBI.

Los datos básicos para el quechua, la lengua con mayor número de hablantes, se resumen en el siguiente cuadro:

Regiones con más del 10% de quechua hablantes

REGIONES	Pob. total mayor 5	Pob. mayor 5 quechua	% Total pob	Pob. quechua 5-14	% Total quechua
Cusco	885 828	560 101	63	157,086	28
Lima	5 701 611	547 397	10	23 882	4
Puno	938 275	405 896	43	107 723	27
Ancash	836 461	300 433	36	83 430	28
Ayacucho	421 849	297 727	71	88 570	30
Apurímac	321 177	245 953	77	79 006	32
Huancavelica	324 864	216 375	67	69 329	32
Huanuco	558 787	172 449	31	51 414	30
Arequipa	819 838	140 565	17	16 410	12
Junín	898 384	116 203	13	13 274	11
Pasco	195 026	22 114	11	2 356	11
Moquegua	115 818	12 580	11	2 305	18
Total	12 074 696	3 198 997	17	717 317	22

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993.

Cabe resaltar que Cusco y Lima concentran la mayor cantidad absoluta de quechua hablantes, si bien el porcentaje más alto se encuentra en Apurímac. Por otro lado, aunque en el cuadro que presentamos no se consigna, las estadísticas también son claras al presentar a las mujeres, sobre todo mayores de 40 años, con el porcentaje más alto de monolingüismo en una lengua vernácula.

En este momento, el sistema escolar oficial no atiende suficientemente la realidad multilingüe (monolingüe vernáculo hablante y bilingüe vernáculo – castellano hablante) existente en nuestro país. Esto promueve la castellanización de los educandos y el retroceso de la lengua materna vernácula en muchas zonas vernáculo hablante. De otra parte, salvo programas especiales desarrollados en la amazonía, la alfabetización ha sido entendida como sinónimo de castellanización.

Las lenguas amazónicas en nuestro país:

REGIONES	Pob. total +5 años	Pob. +5 años lengua vernácula	%
Amazonas	283 162	32 682	12
Cusco	885 828	9 622	1
Junín	898 384	19 803	2
Loreto	573 017	21 107	4
Madre de Dios	56 778	2 547	4
Pasco	195 026	5 306	3
San Martín	469 730	2 457	1
Ucayali	265 736	25 943	10
Total	3 627 661	119 467	3

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993.

Este cuadro nos muestra, respecto a la amazonía, la variedad de lenguas existentes y la reducida cantidad de hablantes de ellas. Esto está ampliamente documentado en diversas investigaciones sobre el tema. Cabe señalar respecto a estas cifras, que el Censo de 1993 por no incluir información sobre bilingüismo lengua nativa-castellano, consideró a las personas bilingües lengua vernácula - castellano que se declaraban castellano hablantes, solo como tales, pese a tener la lengua vernácula como lengua materna y haber adquirido posteriormente el castellano. El mismo problema se da también con los bilingües quechua y aimara hablantes.

Estos datos nos lleva a plantear que para las políticas EBI el quechua representa un reto muy importante por la magnitud de la población hablante –dimensión cuantitativa– y para las lenguas de la Amazonía por la variedad de lenguas que requieren una atención diferenciada para la preservación y desarrollo de la mayoría de ellas.

c) Nuestra situación socioeconómica

La instauración de la colonia española y el posterior establecimiento de la república, con su proyecto de construir un Estado nación liberal y homogéneo, repercutió doblemente en la situación socioeconómica de los pueblos indígenas originarios. Por un lado, fueron obligados a desplazarse de sus territorios ancestrales, generando una fragmentación en los sistemas de producción e intercambio económico y la progresiva erosión del cuerpo de conocimientos, saberes y valores culturales. Igualmente, las lenguas y las bases espirituales de estos pueblos se vieron afectadas por la imposición y el maltrato recibidos. Sin embargo, a pesar de las políticas culturales y socioeconómicas asimilacionistas, homogeneizantes y subordinantes implementadas, muchos pueblos indígenas generaron sistemas de resistencia y lograron mantener y enriquecer su cultura dando una respuesta creativa a la adversidad. Estos procesos han permitido que los patrones culturales y lingüísticos de estos pueblos indígenas continúen vigentes e incluso se tornen hegemónicos en ciertos espacios y tiempos en el interior de sus enclaves geográficos. A ello también contribuyó, en alguna medida, la debilidad, ineficacia y

despreocupación del Estado por llegar, con sus políticas y servicios, a todos los grupos y sectores de nuestro país.

La economía, entendida desde el modelo capitalista liberal, ubica a la mayoría, si no a todos los pueblos y comunidades indígenas, en el grupo de extrema pobreza. Sin embargo, en algunos casos éstos no se identifican ni sienten en situación de pobreza porque es más bien por el contacto con el orden económico hegemónico, que impone sus prioridades y clasificaciones, que surgen estas lecturas. Es evidente que todos no tienen las mismas oportunidades para acceder a los servicios y bienes que el Estado ofrece y que ciertamente la mayoría de pueblos ha quedado en una situación de marginación, despojada de sus territorios originales y sujeta a un cúmulo de arbitrariedades impuestas por políticas y leyes que se dictan sin su participación ni consulta, y por ello, incluso por las que pretenden favorecerlos muchas veces resultan contraproducentes.

La situación socioeconómica y política de los pueblos indígenas es incierta porque los niveles de participación que se han dado hasta el momento no garantizan una real intervención y beneficios para ellos. Amplios sectores de la sociedad peruana aun considera a las poblaciones indígenas bajo estereotipos denigrantes, considerándolas como grupos exóticos, como recurso turístico o como seres que todavía están en proceso de ser "civilizados".

1.3 La situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas

La información sobre el tema educativo proviene de dos evaluaciones realizadas en dos periodos. La primera se dio del segundo semestre de 1999 hasta abril del 2000. Fue realizada en el marco del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) con sede en Cochabamba, Bolivia. Adicionalmente, se visitó centros educativos bilingües con el objetivo de recoger información sobre el desempeño docente y el rendimiento escolar y se recogió información en un evento con capacitadores bilingües realizado en el Centro Vacacional Huampaní, en la ciudad de Lima. Dicho evento concentró alrededor de 120 docentes capacitadores provenientes de las diferentes regiones andinas y amazónicas del Perú. Otra fuente de información fue la opinión de los padres de familia, docentes y de las instituciones capacitadoras

El segundo período de evaluación se dio entre marzo y mayo del 2001. En este lapso se revisó los Lineamientos de Política EBI y los textos y materiales educativos elaborados por la entonces UNEBI, hoy DINEBI. Muchos de los aspectos observados en esta evaluación han venido trabajándose y en la actualidad están siendo abordados e incorporados al proyecto.

a) Prácticas pedagógicas

Los hallazgos y constataciones de estos dos períodos de evaluación fueron los siguientes:

Hallazgos respecto de la organización de los alumnos y configuración del aula

La organización de los alumnos, observada en aula, es menos rígida que la tradicional frontal. Aun en los casos en los que el mobiliario dificulta una organización diferente, las aulas fueron reconfiguradas para priorizar y facilitar el trabajo en grupos. Se encontraron pocas aulas con una organización en columnas y filas. Sin embargo, y a pesar de estos cambios, la mayoría de docentes se desplaza poco por el aula y opta más bien por continuar dirigiendo la clase desde el frente y delante de la pizarra.

Hallazgos respecto de la relación docente alumno y participación de niños y niñas

El clima que caracteriza a las aulas es más horizontal y estimula una mayor participación de los niños y niñas. A esto se suma, en algunas escuelas primarias, el uso de la lengua materna, lo que mejora el ambiente de confianza y espontaneidad de los niños y niñas. Sin embargo, es igualmente importante reconocer que dicha participación depende aun en gran medida del estímulo y dirección permanente del docente. Por otro lado, se debe señalar que se encontraron docentes que expresan actitudes discriminatorias y maltrato físico hacia los niños.

Hallazgos respecto de las formas de trabajo en el aula

El docente todavía mantiene el control casi exclusivo de los procesos educativos y recurre a formas y expresiones verbales de tipo instructivo y directivo, siendo escasas las ocasiones en las que se apela a la reflexión y menos aún a la metacognición. Lo cierto es que aún subsisten, en las prácticas docentes, acciones y esquemas rutinarios que evidencian funciones de control y dominación de parte de los docentes. Asimismo, subsisten problemas en la organización del trabajo en aulas multigrado, y muchos docentes no logran desarrollar su trabajo integrando las áreas. Por último, la participación de otros agentes educativos de la comunidad es casi nula.

Materiales educativos

La diversificación de materiales educativos es incipiente. En muchos casos, los únicos materiales utilizados siguen siendo la tiza y la pizarra, a excepción de algunos docentes que recurren a papelotes cuando sus estudiantes trabajan en grupo. También es menester destacar que se encontró un número significativo de aulas letradas con carteles, láminas y rótulos elaborados tanto por docentes como por alumnos.

En cuanto a los cuadernos de trabajo elaborados y distribuidos por la UNEBI (hoy DINEBI) cabe destacar que la mayoría de maestros apreció el que hubieran llegado, aunque en algunos casos todavía no los estaban usando. Al respecto, casi todos los entrevistados reclaman por la distribución tardía de estos materiales. Los cuadernos más usados por los docentes y los niños eran los de Lógico-matemática, mientras que los de Comunicación Integral se usaban muy poco. Según los docentes, ello se debe a que el lenguaje utilizado les plantea algunas dificultades en el momento de la aplicación.

Uso de lenguas

Se observaron importantes cambios en relación al uso de lenguas en el aula. Por lo general, en aquellos contextos en los que los estudiantes tenían una lengua vernácula de uso predominante, el trabajo en aula se desarrollaba en esta lengua. En estas situaciones las sesiones de clases se desarrollaban en la lengua indígena y en castellano en forma alternada.

En las regiones andinas, la utilización de las lenguas en el aula parece estar supeditada a la iniciativa del docente por un lado, y a la presión de los padres y madres de familia a favor del empleo del castellano, por otro. La tensión producida por estos factores determina que el uso de una y otra lengua resulte asistemático y que en algunos casos repose, en la práctica, en la traducción o el parafraseo en la otra lengua.

Esta situación también responde a la falta de materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua y a la escasa orientación metodológica ofrecida a los docentes, ya que muchos no logran diferenciar claramente entre la enseñanza "de" y "en" la primera y segunda lengua.

Así, se enseña en lengua vernácula pero no se ejercita a los alumnos en su uso consciente y reflexivo; no se va más allá de la apropiación de la lengua escrita. Pese a lo observado, se debe destacar que la introducción de la lengua indígena en el desarrollo curricular, aunque de manera limitada, parece estar generando una conciencia lingüística de valoración de dichas lenguas.

Interculturalidad en el aula

Con respecto a la interculturalidad, se encontraron dificultades para hacer aplicar esta noción en la práctica. A pesar del acercamiento que han tenido los docentes a aspectos teóricos y conceptuales, se vio la necesidad de ofrecerles orientaciones didácticas específicas sobre cómo practicar el diálogo horizontal, cómo abordar los contenidos curriculares desde un enfoque intercultural y cómo hacer una didáctica intercultural en la práctica cotidiana del aula. Cabe señalar, sin embargo, como un avance, el aprovechamiento inicial que hacen algunos docentes de los conocimientos y saberes locales.

Hallazgos en procesos de Evaluación

La evaluación es una de las áreas menos atendidas y, tal vez como producto de ello, también uno de los componentes que recibe muy poca reflexión, tanto por parte de los docentes como

de los profesionales que conforman las instituciones educativas llamadas a acompañar estos procesos. Todavía no se constituye como un proceso continuo y permanente y persisten aún las prácticas tradicionales de evaluación. No se observaron, por ejemplo, instancias de autoevaluación o coevaluación.

b) Rendimiento de niños y niñas

En cuanto al rendimiento de los niños y niñas, resulta preocupante observar que ni ellos ni ellas lograron alcanzar, aun en el tercer grado, las competencias y capacidades relacionadas con la lectura y escritura en su lengua materna, sea esta una lengua originaria o el castellano.

En relación al castellano como segunda lengua, si bien en muchos casos los estudiantes pudieron resolver las tareas orales introductorias relacionadas con la interacción social básica, no lograron describir, por ejemplo, una lámina sencilla con frases y oraciones completas y relacionadas entre sí. Mayores fueron las dificultades encontradas en la comprensión de lectura y en la producción de textos en la segunda lengua. Cabe destacar, a este respecto, las dificultades observadas en la mayoría de los estudiantes, tanto en la lectura, como en la comprensión de un texto corto de naturaleza académica.

c) Participación social y comunitaria

La participación en general de los padres y madres de familia y de otros miembros y dirigentes de la comunidad en el proceso educativo es escasa. Se limita a trabajos para conservar o mejorar la infraestructura de la escuela y a un aporte económico adicional para alguna adquisición. Este aspecto debe ser considerado en la medida en que la participación social y comunitaria es un elemento que puede incidir tanto en la aceptación de la EBI como en la calidad de los proyectos y programas de EBI.

1.4 La Educación Bilingüe Intercultural - EBI

Vale la pena recordar que el uso y reconocimiento de la importancia de la EBI es un hecho relativamente reciente. Su surgimiento puede remontarse a la década del setenta del siglo pasado. Las organizaciones indígenas esgrimían, entre sus reivindicaciones étnico-sociales, prioritariamente el derecho a la tierra y al territorio. Paralela a esta reivindicación central, fue creciendo paulatinamente el reclamo por el derecho a una educación que tuviera en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos y comunidades indígenas.

En el área andina, el reclamo de derechos en torno a la afirmación de identidad sociocultural se ha desarrollado con mayor intensidad y relevancia política en Ecuador y Bolivia; en el Perú, las demandas están más centradas en la atención de las necesidades sociales y económicas, más que de las políticas.

La intención de "integrar a la población aborígen" a través de programas educativos, obras de desarrollo y ampliación del aparato del Estado se ha venido dando merced a procesos socioculturales, ya puestos en cuestión y que hoy se orientan, con algunas diferencias entre los países andinos, hacia propuestas de reconocimiento de las diferencias culturales y la necesidad de políticas específicas que permitan la autodeterminación de las diferentes culturas dentro de los territorios nacionales. De la finalidad asimilacionista de la educación se ha avanzado hoy a la perspectiva intercultural.

En otras palabras, los pueblos indígenas ya no son percibidos, al menos en la legislación y la normativa pública o en las políticas sectoriales y en el discurso oficial en general, como un freno o un obstáculo para el desarrollo. Por el contrario, conforme se afirma el consenso sobre la mundialización de los mercados, se da también el reconocimiento a las diferencias culturales y étnicas.

La propuesta de Educación Bilingüe Intercultural generalizada en los países de la región andina tiene ya varias décadas de historia. Abram resume la historia de EB / EBI en el Perú en los siguientes términos:

Hubo EB en los Andes del Perú desde los años veinte, con la Misión Adventista. Desde esos años casi no se interrumpe la historia de programas, ensayos y proyectos, hasta llegar a algunos importantes: el Proyecto de EBI del Alto Napo, PEBIAN, con los naporuna; el Proyecto Bilingüe de Puno, PEEBP, que trabajaba desde los años 70 en quechua y en aimara y ha sido pionero en muchos aspectos de la EIB (Jung, 1992); y el proyecto de la Universidad de San Marcos, en Ayacucho, desde 1964. Al interior de la Reforma Educativa Peruana, impulsada desde 1969 por el gobierno progresista de Velasco Alvarado, y que llegó hasta la decisión de oficializar el quechua al lado del castellano (1975), se fomentó la EIB y se estableció una Unidad en el Ministerio de Educación, que se transforma en Dirección Nacional de Educación bilingüe, DIGEBIL, en 1987. Esta Dirección ha tenido una historia difícil, por la falta de personal, de poder de decisión y de presupuesto. En 2001 fue creada la DINEBI; inmediatamente se puso a elaborar una nueva 'Política Nacional de Lenguas y Culturas'. Han sido más los agentes no gubernamentales, sobre todo en los diez años del gobierno Fujimori, los que han impulsado, alimentado y promovido la EIB, como la Cooperación Alemana GTZ, la Unión Europea, TERRA NUOVA, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, etc.

Luis Enrique López hace un balance más negativo y llega a afirmar que la EIB en el Perú ha sido más una oferta de los intelectuales (lingüistas, antropólogos, indigenistas) a la población indígena, que el resultado de luchas o reivindicaciones de las organizaciones (López, 1995:39). Y en realidad le han faltado (y le siguen faltando) dos apoyos esenciales: el de las Organizaciones Indígenas y el del Estado⁹

Precisamente, el presente documento constituye una propuesta de estrategias para que el desarrollo de la educación en zonas rurales e indígenas tenga como ejes la participación de las organizaciones representativas de estos pueblos y las instancias correspondientes del Estado.

II. MARCO LEGAL

La problemática de estos pueblos y, por ende, de su sistema educativo, ha sido tratado en diferentes instrumentos internacionales. Una gran parte de estos instrumentos jurídicos aplicables a los pueblos indígenas han sido suscritos por el Perú, formando parte del marco legal del país.

Nuestra Constitución Política, en su Artículo 55°, señala que los tratados celebrados por el Estado forman parte del derecho nacional, recogiendo el principio de incorporación de los tratados al derecho interno de cada país. Asimismo, en su cuarta Disposición Final y Transitoria, señala que las normas relativas a los derechos y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretan de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y con los tratados y convenios internacionales de la misma materia ratificados por el Perú.

Siendo entonces la educación un derecho fundamental reconocido, los tratados ratificados por el Perú en dicha materia son de obligatoria aplicación dentro de todo el territorio nacional. La suscripción del Convenio 169 de la OIT "Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes" - que fue aprobado mediante Resolución Legislativa N° 26253 (2.12.1993), y ratificado el 17 de enero de 1994, entrando en vigencia desde el dos de enero de 1995 - exige que el Estado peruano tome las medidas necesarias para garantizar que estos pueblos hagan uso de sus derechos.

En relación a la educación, existen seis artículos en el Convenio que tratan ese aspecto, todos en su Parte VI sobre "Educación y Medios de Comunicación". El artículo 26 señalaque

⁹ Matthias L. Abram "Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina"; Consultoría BID, Washington, D.C., febrero del 2004.

deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en igualdad con el resto de la comunidad nacional .

De la misma manera, el Artículo 27° numeral 1 dice: "Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales".

Más preciso inclusive es el artículo 28° que en su numeral 1 dice: "Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo". También afirma en el numeral 3, que "deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas".

Igualmente, el Perú es firmante de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, y por el Perú mediante Resolución Legislativa N° 13282 del 9 de diciembre de 1959, donde se señala que "toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (artículo 26°).

El Perú también es firmante del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1966, aprobado por el Perú vía Decreto Ley N° 22128, con vigencia desde enero de 1979. Destaca de este pacto el artículo 27° que señala: "En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma".

De igual manera, el Perú es parte integrante de la Convención sobre los Derechos del Niño, que en su artículo 29° señala que los Estados partes se comprometen en cuanto a educación se refiere a inculcar a los niños el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores. Asimismo, a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Además no podrá negarse el Estado a que los niños que pertenezcan a minorías indígenas tengan su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propia idioma (artículo 30°)

Habría que tomar en consideración también la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, pensando que la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho, y que toda persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción alguna, en particular por motivos de raza, color u origen nacional, por lo que tienen derecho a igual protección de la ley contra toda forma de discriminación y contra toda incitación a la discriminación. Así define esta Convención la expresión "discriminación racial" en su artículo 1°: "denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública"

En el panorama interno del país, la Constitución tiene un sitial preponderante sobre las demás normas, por ser justamente la de mayor jerarquía. El artículo 2º señala que toda persona tiene derecho a la igualdad ante la Ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole. Este mismo artículo reconoce la identidad plural étnica y cultural. El Estado, afirma, reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad. Esta identidad étnica se refiere a la identidad como grupo, además del derecho a que su etnia sea considerada con un valor distinto y particular al de los demás peruanos. La identidad cultural tiene que ver con la manera de ver y percibir el mundo que tienen estos diferentes grupos, y la cosmovisión de cada uno. Estos dos conceptos están ligados estrechamente con el concepto de no discriminación.

El artículo más específico para este tema es el 17º, que en su último párrafo se refiere a la Garantía por parte del Estado de erradicar el analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

La educación tiene su propia Ley N°28044 Ley General de Educación, publicada en julio de 2003. Esta Ley tiene por objeto establecer los lineamientos generales de la educación a impartir en todo el territorio nacional, así como señalar las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora.

Esta norma entiende la educación como un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. Afirma que el Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica.

Señala su artículo 8º que el centro y agente fundamental del proceso educativo es la persona; a la vez que tiene como principios fundamentales la equidad, la inclusión y la interculturalidad. Entiende por equidad la igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia en el sistema educativo; la inclusión como la incorporación de personas y grupos sociales, excluidos, marginados y vulnerables, poniendo énfasis en la población rural. La interculturalidad como asumir la riqueza de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, el apoyo para la convivencia armónica entre las diversas formas culturales del país.

Con el fin de garantizar la equidad en la educación nacional (artículo 18º), la Ley otorga ciertas competencias a las autoridades educativas, siendo dos de ellas las que tienen que ver con la educación de los pueblos originarios. Así tenemos que los proyectos educativos deben incluir objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad por motivos de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad u otra de cualquier índole; además de movilizar recursos para asegurar la implementación de programas de alfabetización en lugares que se requieran.

Dos artículos de la Ley tratan específicamente de la educación de los Pueblos Indígenas (artículo 19º) y la Educación Bilingüe Intercultural (artículo 20º).

En el primero se afirma que la educación de los Pueblos Indígenas debe tratarse de conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo, promoviendo el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas. Garantiza, además, el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua. Obliga, también, a los docentes a dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. La norma busca

asegurar la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas. Finalmente, se busca la preservación de las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Sobre el caso de la alfabetización, el artículo 38° , señala que ésta se desarrollará según los requerimientos de cada lugar, tomando en cuenta todas las lenguas originarias del país, y en los casos en que estas lenguas originarias sean predominantes sobre el castellano, éste deberá enseñarse sólo como segunda lengua.

Dentro de este conjunto de políticas que conforman el marco para desarrollar la EBI en el país, se han dado alguna normas adicionales, algunas anteriores a la Ley General de Educación.

Así tenemos el Decreto Supremo 017-2001-ED, Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado, que en su artículo 15° toca el tema de la calidad del profesor que enseñará en centro de educación bilingüe, detallando que este profesional debe contar Título en Educación Bilingüe Intercultural, o acreditar capacitación en dicha especialidad y deberá ser hablante de la lengua materna de los niños de la zona y del idioma castellano. Igual afirma que el docente deberá tener dominio oral y escrito de la lengua vernácula de la comunidad en que se ubica el centro educativo.

El 5 de abril de 2001 se crea la Dirección Nacional Educación Bilingüe Intercultural, mediante Decreto Supremo 018-2001-ED, que tiene entre sus funciones específicas la de diseñar la política Nacional de Educación Bilingüe, así como normar y orientar la aplicación de dicha política. Se trata de una función que tiene relación directa con la participación de la comunidad en general, para normar el uso educativo de las lenguas indígenas en coordinación con investigadores, usuarios y organismos de la sociedad civil. Finalmente promueve la participación de la sociedad civil y usuarios directos mediante la orientación de un Comité Consultivo Nacional y Consejos Educativos por grupos étnicos, pueblos o lenguas.

La Ley N° 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales de noviembre del 2001, busca promover condiciones de equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual deben formular políticas educativas que respondan a las necesidades de ese sector, poniendo hincapié en las niñas y adolescentes rurales. Entiende la Ley por niñas y adolescentes rurales a las que residen con habitualidad en centros poblados menores, comunidades no urbanizadas, comunidades campesinas y nativas que se dedican predominantemente a actividades agrícolas, ganaderas y/o forestales. Garantiza esta norma la diversificación curricular educativa de acuerdo con la realidad sociocultural. Sobre la calidad de la educación, afirma que se debe contar con programas de educación bilingüe intercultural de calidad que ofrezcan la oportunidad de comunicarse en dos lenguas, apropiarse de los aspectos más valiosos de cada cultura y enriquecer la identidad personal, prestando atención a los factores que discriminan a las niñas y adolescentes rurales.

Por último, en agosto del 2002, se promulgó la Ley Para la Educación Bilingüe Intercultural, Ley N° 27818, que en esencia ratifica lo que está señalado en la Constitución. Reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. El Ministerio de Educación diseñará un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en lo que les corresponda. En esta Ley, como en otras de similar concepción, se ratifica la necesidad de contar con docentes que dominen la lengua originaria de la zona donde laboran, así como el castellano.

III. COBERTURA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS POBLACIONES INDÍGENAS Y RURALES

3.1 La atención a la primera infancia

Durante los últimos 30 años del siglo XX, la población infantil del Perú creció en aproximadamente medio millón de personas, entre 1972 y 1993, año en que se llevó a cabo el último Censo Nacional. Sin embargo, la tendencia de crecimiento de la población en general se ha detenido y revertido como lo muestran las proyecciones que aparecen en el cuadro siguiente, en el que se aprecia una leve tendencia a la baja de la población peruana entre 0 y 5 años de edad.

Tabla N° 1
Proyección de población de 0 a 5 años

Género / Año	1993	2000	2005	2010	2015
Total	3.637.990	3.468.795	3.450.434	3.432.876	3.414.007
Hombre	1.849.388	1.765.772	1.758.300	1.750.638	1.742.030
Mujer	1.788.602	1.703.023	1.692.134	1.682.238	1.671.977

Fuente: INEI. Perú: Estimaciones y proyecciones de población por años calendarios y edades simples 1970 – 2025.

La situación de pobreza de la población nacional tiene un correlato en este grupo etéreo. En el año 2001, más de dos millones de niños y niñas menores de cinco años eran pobres, lo que significa que en ese año el 62.01% de los hogares con niños menores de cinco años no podían acceder a una canasta de bienes y servicios básicos, lo que los ubicaba en una situación de privación, marginación y exclusión (Ver tabla N° 2).

Tabla N° 2
Población pobre de 0 a 5 años, según grupos de edad y área de residencia

Área	Edad_escolar	% ¹⁰	Población (en miles)
Rural	Menor de 3 años	84.7	532
	De 3 a 5 años	86	635
Urbano	Menor de 3 años	53.4	465
	De 3 a 5 años	54.3	517

Fuente: Elaboración equipo EPT a partir de datos estadísticos del INEI, ENAHO 2001 – IV trimestre

Como se observa en el cuadro anterior, la incidencia de la pobreza en la primera infancia es mucho mayor en las zonas rurales que en las urbanas, en un promedio mayor al 30% de la población total. Esta información queda confirmada a través del análisis departamental sobre la situación de pobreza de la población infantil. Los datos confirman la gran disparidad existente entre la situación de las zonas con mayores niveles de urbanización y con aquellos principalmente rurales. En 20 de los 24 departamentos- con predominio de los andinos y

amazónicas sobre los costeros- la incidencia de la pobreza en el año 2001 superaba el 70% de la población total. En Amazonas, Huánuco, Huancavelica, Apurímac y Puno el porcentaje de niñas y niños menores de cinco años que vivían en situación de pobreza total, incluso, superaba el 87% de la población total de ese grupo etáreo.

En la tarea de buscar "*Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia...*", resulta fundamental extender el acceso al sistema educativo para la población de la primera infancia en el Perú.

En el año 2004, el 3.1% de niñas y niños de 0-2 años (55,223) fueron atendidos en centros o programas de educación inicial. Este porcentaje significa un avance con respecto al año 2002 (2.9%).

Actualmente, se vienen realizando esfuerzos para atender a la población menor de tres años dentro del sistema educativo formal y de programas de atención integral. Los datos muestran que en la actualidad la realidad de la cobertura de esta población se encuentra en una situación crítica que debe ser revertida. Más del 95% de la población menor de 3 años no es atendida en la actualidad, con lo cual se están limitando las posibilidades de estas personas de desarrollar las habilidades y capacidades motoras y cognitivas que les faciliten su acceso y avance dentro del sistema de educación básica formal.

Igualmente, en relación al grupo etáreo entre 3 y 5 años, los resultados del diagnóstico que a continuación se presenta muestran que para este grupo, se alcanzan mayores índices de cobertura (53%) en comparación a la del grupo comprendido entre 0-3 años. La incorporación al sistema educativo de los niños y niñas que cuentan con 3 a 5 años de edad se incrementó en cerca de 31 puntos porcentuales tomando como referencia el periodo entre 1985-2003. A pesar de que este resultado constituye uno de los más altos de la región, los niños que viven en zonas rurales (43%) y en situación de pobreza tienen menos acceso a centros de educación inicial que los niños que viven en zona urbana y en pobreza extrema (36%).

En el caso de la modalidad no escolarizada de educación inicial, los aproximadamente 17.000 PRONOEI (Programas No Escolarizados de Educación Inicial) no han logrado mantener sus niveles de matrícula alcanzados a principio de la década pasada. Así, tenemos que, de atender a 338 912 infantes en 1998, pasaron a 332 413 en el 2003. Los PRONOEI fueron creados con la finalidad de incorporar al sistema educativo a los niños entre 3 y 5 años de las zonas urbano marginal y rural, buscando brindar además de una oferta educativa, un servicio de control nutricional y de salud constante. Sin embargo, a pesar de haber posibilitado el avance en los niveles de cobertura de la población infantil más pobre, el limitado presupuesto que se destina a estos programas y la falta de una revisión permanente de las estrategias de trabajo, han contribuido progresivamente al deterioro de la calidad de los mismos, elevando los niveles de retiro. Un claro ejemplo de esta situación es que a pesar de tener un número importante de niños inscritos en este tipo de programas, hacia el año 2002, sólo el 56% de niños asistía realmente. Un problema adicional que presentan los PRONOEI, en la actualidad, es que aún cuando su concepción inicial buscaba contar con personas de la comunidad como personal pedagógico, ello se ha ido diluyendo cada vez más, incorporando progresivamente a animadoras que provienen de otras localidades y en otros casos, se trata de profesoras de primaria.

Entonces, durante la década del 90 la matrícula de educación inicial pública y privada, formal y no formal, presentó un crecimiento sostenido, para luego empezar a descender a partir del año 1999. En el caso de los programas no escolarizados, al cerrar la década, el sistema no pudo retener a casi 120 mil niñas y niños que ya habían accedido al servicio, presentándose en determinados lugares del país una caída dramática en la atención educativa.

La actual situación pone en evidencia que la cobertura de la población menor de 3 años se encuentra en una situación crítica puesto que más del 95% no se encuentra atendida, ya sea en instituciones educativas o programas de educación inicial. En lo que respecta al grupo etáreo entre 3 y 5 años, si bien ha habido mejoras en la cobertura, el hecho de tener sólo el 53%

indica la dimensión de los esfuerzos que se necesita para lograr una cobertura universal. Por otro lado el contexto de pobreza en el que se encuentra esta población, contribuye a que esté más expuesta a ver limitadas sus oportunidades de desarrollo personal y colectivo, así como más expuestos a que sus derechos sean vulnerados debido a la privación social en la que se encuentran. En este sentido, queda el desafío de mejorar la atención en diversos aspectos como la salud, la nutrición, el desarrollo psicosocial, y el compromiso político hacia una intervención oportuna y participativa de los diversos agentes del Estado.

3.2 La educación de los niños y niñas

a) Cobertura del nivel primario

En los últimos años se ha logrado un avance importante en la incorporación de los niños de 6 a 11 años de edad en el sistema educativo. En 1985 la cobertura de primaria era de 79.1 y en el 2003 de 92.5; lo cual demuestra los esfuerzos realizados por el sistema educativo por brindar el acceso a este nivel y llegar a una cobertura casi universal. Es importante señalar que este incremento se ha dado también a nivel de la región, siendo el Perú uno de los países que más se acerca a la universalización de la educación primaria.

Tabla N° 1
Tasa de cobertura de Educación Primaria
según área de residencia, sexo y nivel de pobreza 1985 – 2003

Año	Total	Urbana	Rural	Hombre	Mujer	Pobre	Pobre extremo
1985	79.1	86.7	68.9	80.0	78.1	80.5	66.1
1994	93.8	95.0	92.0	93.7	93.9	95.2	90.3
1998	90.6	91.4	89.9	91.5	89.8	90.7	88.1
2003	92.5	94.3	90.2	93.0	92.1	93.4	90.0

Fuente: MED. Unidad de Estadística. Informe Indicadores de la Educación Perú 2004.

El aumento en la cobertura de atención educativa a los niños de 6 a 11 años de edad fue de 13 puntos porcentuales durante el periodo 1985-1994, observándose en este periodo el mayor incremento. Este crecimiento se ha debido a la expansión de la oferta educativa durante dicho periodo, el cual fue especialmente importante en el área rural, donde se construyó el 30% de las instituciones educativas públicas de primaria que funcionan en la actualidad.

Como se muestra en la tabla N° 1, la cobertura en este nivel se alcanza de modo casi universal sin distinción de sexo, área de residencia y niveles de pobreza. Este logro permite contar con una plataforma instalada – no sólo de infraestructura sino también cierta interiorización de la obligatoriedad del nivel – sobre la cual se puede planificar y desarrollar estrategias que respondan a los nuevos retos de la educación primaria.

Con respecto a la cobertura de población bilingüe, en 1993 el Censo de población encontró que el 17% (1128 000 estudiantes) de la población escolar entre 3 – 14 años de edad se encontraban en educación inicial o primaria. En el 2004 el 27% de población bilingüe en edad escolar, y que vive en zonas rurales, es atendida por la Educación Bilingüe (123 380 estudiantes de educación primaria, en 4 591 instituciones educativas).

Uno de los aspectos relacionados con la cobertura es la edad de ingreso al nivel educativo. En el 2002, alrededor del 80% de los ingresantes a primaria tenía edad oficial o menos, siendo el área rural, la población de sectores de pobreza extrema y los matriculados en centros de gestión pública los que registran 7, 10 y 2 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional. Sin embargo, una mirada en el tiempo nos muestra que en el área rural y en los pobres extremos este porcentaje ha subido en los últimos 9 años; a pesar que el porcentaje total ha disminuido ligeramente con respecto a años anteriores, en 1998 era de 82.2 y en el 2003 era de 79.8.

La ligera diferencia de las áreas rurales y pobres extremos con respecto al porcentaje total de estudiantes que ingresan a la primaria e edad oficial se puede deber a la carencia de instituciones educativas en el centro poblado de ámbitos rurales altamente dispersos que obliga a caminar largos trechos desde la casa a la escuela; así como, los costos indirectos que supone la educación para las familias de pobreza extrema.

Por otro lado, la tasa de conclusión de la primaria en el 2003 era del 73% para los estudiantes entre 11 a 13 años, en cambio era del 91% para los estudiantes entre los 14 y 16 años. Esto supone que aún queda una gran parte de la población menor que termina la educación primaria con 3 a 5 años de atraso. Si bien la tasa de conclusión de primaria ha aumentado en el periodo de 1985 al 2003, también es cierto que este incremento ha ido acompañado de un incremento en la edad del estudiante que concluye el nivel, asegurando la conclusión de la primaria en un mayor porcentaje entre los 14 a 16 años. Menores tasa de conclusión del nivel alcanza la población indígena que asiste al sistema educativo. En el 2004, el 55% de la población escolar indígena entre 11-13 años concluye el nivel primaria, y el 83.2% entre los 14 y 16 años.

El retiro y la deserción del sistema educativo son otros de los elementos indispensables para analizar la permanencia de los estudiantes. En el 2001, el 7% de estudiantes de educación primaria no llegó al final del año escolar, especialmente los estudiantes matriculados en el primer grado (12.3%). El porcentaje de estudiantes retirados en el 2001 presenta grandes diferencias desfavorables para las escuelas del área rural (9.0), de ámbitos de pobreza (5.7) y pobreza extrema (11.1), así como para las escuelas públicas (7.7), las multigrado (10.8) y las escuelas unidocentes (13.2). Si bien, han disminuido con respecto a 1992, aún las cifras alcanzan niveles alarmantes, especialmente en las zonas de mayor vulnerabilidad social. Estos datos evidencian las dificultades de los estudiantes de áreas rurales y de extrema pobreza para mantener su asistencia a la escuela, así como el impacto de la gestión de la institución y la organización pedagógica en la permanencia de los estudiantes.

En el caso de la población indígena vernáculo hablante, los datos de deserción del 2004 muestran una tasa de deserción total de 2.5, siendo ésta menor a la alcanzada por este nivel educativo en su totalidad. La deserción en esta población se observa significativamente más alta y concentrada en el primer grado (3.5) y en el último grado (3.9). Los altos porcentajes de repitencia, retiro y deserción escolar podrían explicar, de alguna manera, la generación de estudiantes que cursan la primaria en extra edad. Así, en el 2002, aproximadamente el 39% de los alumnos de primaria asistió a un grado inferior al que correspondía según su edad. Cerca del 20% de los alumnos en extra edad tenía un año de atraso, mientras que el 9% y 10% tenían dos y tres o más años de atraso, respectivamente. A pesar de la significativa disminución de extra edad en la educación primaria durante el periodo 1993 – 2002 (52.9% en 1993, 38.6% en el 2002) aún continúa siendo un tema prioritario en la problemática de primaria, especialmente a partir del 3° grado, donde el porcentaje aumenta significativamente. Asimismo, cabe señalar que este porcentaje va en aumento conforme se avanza en los grados del nivel, a mayor grado mayor es el porcentaje de estudiantes en extra edad.

b) Calidad de la oferta en el nivel:

La Unidad de Medición de la Calidad (UMC) sostiene que los resultados de la Evaluación Nacional 2001 (EN) pusieron en evidencia la existencia en nuestro sistema educativo de problemas importantes de equidad y calidad reflejados en los logros de los estudiantes en Comunicación y Matemática, en el nivel primario. En el 2001, menos del 8% de los estudiantes que terminó la primaria tuvo un nivel de desempeño suficiente en Comunicación Integral, sólo el 16% un nivel básico y el 77% un nivel por debajo del básico. En Matemáticas, apenas el 7% logró un nivel de desempeño suficiente, el 50% el nivel básico y el 43% por debajo del nivel básico.

En términos de equidad, los resultados observaron que el sistema educativo no había logrado aún compensar las diferencias sociales, culturales y regionales que existen en nuestro país, de tal manera que los estudiantes que acuden a escuelas públicas obtienen el 81% por debajo del nivel básico y en escuelas unidocentes el 93% por debajo del nivel básico.

Con respecto a la población indígena bilingüe, los estudiantes están lejos de la tasa de acierto requerida. Esto lleva a tener en cuenta la necesidad de programas pedagógicos acordes a sus necesidades de aprendizaje en un contexto bilingüe. Por otro lado, es importante tener en cuenta en estos resultados la pertinencia lingüística y pedagógica de las pruebas aplicadas a estos niños. La propia diversidad cuestiona la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, de aquí la importancia de reflexionar sobre la multiplicidad de fuentes y evidencias que sustenten la evaluación; o por lo menos, formas pertinentes a la realidad lingüística de estos niños.

3.3 La atención a adolescentes y jóvenes

a) Cobertura de la educación secundaria

Según los datos de la Unidad de Estadística del MED (2004), en el año 2003, el 70% de la población peruana con edades entre 12 y 16 años (edades oficiales para el nivel secundario), fueron matriculados en algún grado de la educación secundaria. Sin embargo, esta proporción disminuye en zonas rurales al 53% y en los sectores de pobreza extrema al 48%, siendo los sectores urbanos y no pobres los que tienen una mayor proporción de cobertura al 91% y 83%, en cada caso.

A diferencia del nivel inicial y primario donde se experimentó un aumento en la cobertura total, para el nivel secundario, prácticamente las proporciones se mantienen entre los años 1998 y 2003, después de un ligero aumento en el año 1994 cuando creció a un casi 90%. Sin embargo, estos porcentajes disminuyen al analizar cuántos de estos jóvenes acuden o están matriculados en el nivel educativo básico que le corresponde de acuerdo a su edad (la secundaria), llegando a observar que un 70% de ellos lo hacen en el nivel esperado. En áreas rurales este porcentaje disminuye, llegando al 53% de cobertura y aún más en los jóvenes que pertenecen a hogares de extrema pobreza, donde sólo llegan a acceder al nivel de acuerdo a su edad en el 48% de los casos.

Asimismo, en cuanto a permanencia, en el año 2001 sólo el 44% de los estudiantes que se matricularon en primer grado de secundaria tienen la probabilidad de concluirlo en 5 años. Esta probabilidad de acabar la secundaria en la cantidad de años esperada, se presenta distinta si es que la evaluamos según las variables área de residencia y nivel de pobreza, con 33% y 32% respectivamente. Cerca del 6% de los alumnos matriculados son retirados y no llegan al final del año escolar. Estas cifras revelan una ligera disminución respecto a 1997, la cual fue de 7%. Así mismo, al analizar los porcentajes por grados no se presentan mayores diferencias, pero es en el área rural y entre los pobres extremos donde las diferencias siguen alcanzando magnitudes importantes, siendo de 11% en el área rural (cifra que casi llega a duplicar el promedio nacional) y 10% entre los pobres extremos.

b) Calidad de la oferta en el nivel

La medición de los logros de aprendizaje es uno de los indicadores más efectivos de la calidad educativa que se imparte en las escuelas, es donde se observa directamente lo que verdaderamente los estudiantes están aprendiendo o están dejando de aprender. Para secundaria, se dispone de datos referidos de la Evaluación Nacional 2001, donde se evaluó a un total de 13,000 estudiantes a nivel nacional, en competencias referidas a las áreas de Comunicación y Matemática.

En líneas generales, los resultados muestran que aproximadamente el 21% y el 5% de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, estarían mostrando los desempeños esperados en comunicación y matemática, respectivamente. Así, la gran mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel por debajo del nivel básico - entre el 54% y 63% en comunicación y entre el 80% y el 90%, aproximadamente, en matemática -. Estos resultados son alarmantes pues estarían revelando que la mayoría de los estudiantes próximos a terminar el nivel básico

de educación no están consiguiendo lograr los aprendizajes previstos para estos años, presentándose en el área de matemática la situación más crítica.

Los resultados también nos muestran inequidades por niveles de pobreza, pues los resultados obtenidos a nivel departamental muestran que los estudiantes de departamentos con *menores índices* de pobreza son los que alcanzan rendimientos mejores en comunicación y matemática, tal es el caso de Arequipa, Moquegua, Tacna, Lima y la provincia constitucional del Callao. Por otro lado, entre los departamentos de la categoría *muy pobres* encontramos que Ayacucho y Cajamarca obtienen los mejores resultados comparativos, mientras que Huancavelica, Apurímac y Loreto muestran en ambas áreas los rendimientos más bajos del grupo. Estos resultados nos muestran los bajos aprendizajes que están alcanzando los estudiantes que egresan de la educación básica, llevándonos a pensar las dificultades que tienen que afrontar si desean continuar sus estudios accediendo a un nivel de educación superior o al incorporarse a la vida laboral.

IV. ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN DE COMUNIDADES Y PUEBLOS EN EL PROYECTO PEAR

4.1 Antecedentes

Con el objetivo de incorporar la reflexión sobre la Educación Bilingüe Intercultural en las discusiones de la consulta para el Acuerdo Nacional por la Educación, se realizaron mesas de trabajo y debates que consideraron las diversas experiencias y reflexiones que se han dado en el campo de la educación bilingüe intercultural en nuestro país y en la región.

Esta consulta se desarrolló en diversas etapas, contando con la participación de diversos sectores del Estado, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en la educación intercultural y el bilingüismo, pero sobre todo con el aporte significativo de representantes de organizaciones indígenas y de destacados maestros bilingües de las diversas zonas del país.

a) Primer evento de consulta:

El primer proceso de consulta tuvo como tema central "La educación y los desafíos de la diversidad". Contó con la participación de representantes de organizaciones indígenas de los Andes y de la Amazonía, federaciones de comunidades, asociaciones, organizaciones regionales, maestros bilingües, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en educación intercultural y bilingüe, representantes de la Comisión de Educación del Congreso de la República, de la Defensoría del Pueblo y del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano.

A través de una metodología participativa, en este evento fue revisado y discutido el documento de trabajo: "**La educación y los desafíos de la diversidad. Aportes al Acuerdo Nacional por la Educación desde los Pueblos Indígenas**". Las modificaciones, correcciones y sugerencias están plasmadas en la publicación "**Los desafíos de la diversidad**", que contiene en su primera parte reflexiones y planteamientos respecto a la diversidad, la exclusión, las aspiraciones en relación a la educación, entre otros temas. En la segunda parte se identifican las líneas de acción propuestas para responder a los desafíos de dicha diversidad.

b) Segundo evento de consulta:

El segundo evento se centró en las "**Políticas y Estrategias para la Educación Bilingüe Intercultural**". Se realizó en mayo de 2001 y tuvo como tema central la discusión de los Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural. En comisiones de trabajo se discutieron lineamientos de política para los siguientes temas:

- Interculturalidad
- Currículo

- Formación y Capacitación Docente
- Materiales educativos
- Investigación
- Educación inicial y primaria
- Educación secundaria
- Educación de adultos
- Gestión y organización de la EBI

Producto de las discusiones y contribuciones se elaboró el documento "Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación", que contiene los lineamientos de política generales y específicos que permitirían mejorar la calidad educativa, desde una perspectiva de respeto, aceptación positiva y creativa de la diversidad cultural y lingüística del Perú.

c) Instituciones y organizaciones que participaron en las consultas.

- Organizaciones y representantes de pueblos amazónicos y andinos:

- Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP)
- Confederación de Nacionalidades Amazónicas Peruanas CONAP
- Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH)
- Central Asháninka del Río Tambo
- Federación de Comunidades Nativas Yanesha
- FENAMAD (Madre de Dios)
- Federación de Comunidades Nativas de la provincia de Purús Ucayali
- Unión de Comunidades Aimaras –UNCA
- ORAU (Ucayali)
- Asociación de Educadores Bilingües de la provincia de Canchis, Cusco
- Asociación de Educadores Bilingües de Loreto.
- Asociación de Educadores Bilingües Yine (Bajo Urubamba)
- Asociación de Educadores Bilingües de la provincia de Canas
- Federación de Pueblos Indígenas Kechwas de la Región San Martín –FEPIKRESAM.

- Consejo Consultivo Nacional de EBI:

Constituido en el mes de mayo de 2001, el Consejo terminó de elaborar el documento final de la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, ofreciéndolo como uno de los sustentos conceptuales para la definición de la política educativa peruana. Este documento se aprueba por R.D. N° 175 – 2005 – ED con el título de "Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural, y el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural con R.D. N° 176 – 2005 – ED.

d) La consulta de la SETAI:

Asimismo, cabe señalar que la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural participó activamente en el proceso de consultas impulsado por la Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas (SETAI), apoyado por el Banco Mundial en el período 1998 – 2000. La SETAI fue constituida el año 1998 como un órgano de cuarto nivel dentro del ámbito administrativo del Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano- PROMUDEH y su creación duró hasta el año 2001. El 5 de Octubre de 2001 se creó la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA), dependiente de la Presidencia del Consejo de Ministros. Su finalidad era liderar un proceso de cambio priorizando estrategias de desarrollo que respeten los valores culturales y eliminen toda forma de discriminación con los pueblos indígenas y Afroperuanos. (D.S. N° 111-2001-PCM). Su creación tuvo también una corta duración, pues fue desactivada en el 2004, creándose el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), con ley publicada el 21 de diciembre del 2004.

4.2 La construcción y desarrollo de la Educación bilingüe Intercultural con la participación de los actores: Estrategias y Actividades proyectadas al 2007

Las estrategias para el mejoramiento de la calidad con equidad de la educación rural en general y el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en particular, parten en consideración central de que los logros de aprendizaje de niñas y niños no depende sólo del trabajo al interior de las aulas. El mejoramiento de la calidad de la educación en nuestras comunidades exige un trabajo comprometido de todos los actores y coordinado de manera intersectorial. Es fundamental la planificación de actividades específicas a corto, mediano y largo plazo que involucren a la sociedad y el Estado.

Por ello, se han considerado diversas formas de participación de los actores sociales, que van desde las consultas y la elaboración de propuestas hasta la ejecución el monitoreo y evaluación de las actividades.

El Estado promueve la construcción de propuestas educativas participativas en el marco de la descentralización y la democratización de la gestión educativa. Los protagonistas en este proceso son los ciudadanos, sus organizaciones e instituciones representativas. En esa perspectiva, se hace necesario construir estrategias que permitirán promover el aporte activo de las organizaciones indígenas, la comunidad educativa y otros actores de la sociedad civil en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades educativas, en un proceso que habrá de incluir también a las direcciones regionales y provinciales del sector educativo. En esa medida, se plantean un conjunto de estrategias relacionadas con tres grandes instancias de participación: a) en el diseño de políticas educativas a nivel nacional, b) en la construcción de proyectos de desarrollo educativo local y regional y, c) en el desarrollo de los procesos educativos en el ámbito institucional y comunal. Veamos con más detalle cada una de ellas:

a) En el diseño de políticas educativas

Las estrategias orientadas a la generación y desarrollo de políticas públicas tienen que ver con la legislación existente, que es favorable a la participación de los ciudadanos y de los pueblos en la construcción e implementación de sus propuestas educativas. Sin embargo, muchas veces esta legislación se reduce a una mera declaración y no se perciben planes concretos de trabajo o intervención. Conviene resaltar que la nueva Ley de Educación contiene disposiciones que permiten diseñar estrategias que involucren a la comunidad y sus organizaciones representativas.

- Programa de revisión y reforma de leyes:

El escenario de la descentralización es también un espacio para normar el desarrollo de la educación bilingüe intercultural y de los derechos culturales. Es urgente considerar, en todo el proceso de conformación y consolidación de las regiones, a las autoridades y representantes de comunidades y pueblos indígenas en diferentes instancias: Asambleas Regionales, Consejos Regionales, Mesas de Diálogo, entre otras .

- Consejo Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (a nivel de MED)

El Consejo Consultivo Nacional de EBI es un nivel de participación de la sociedad civil y en especial de personas representativas vinculadas a la EBI. Sus funciones son a) proponer lineamientos de política de EBI, b) asesorar a la DINEBI en la identificación de estrategias para el desarrollo y la implementación de la EBI, c) proponer campos de investigación, d) opinar sobre la normalización del uso educativo de las lenguas nativas, e) identificar alternativas para el desarrollo de la EBI en los órganos intermedios del sistema educativo y f) otras a pedido de la DINEBI.

El Comité Consultivo ha venido reuniéndose dos veces al año. Ha tomado conocimiento del POA de la DINEBI, y se ha pronunciado sobre las principales actividades, tanto para su ejecución

como sobre criterios de evaluación de las acciones realizadas. Una contribución importante ha sido la revisión de la Política Nacional de Lenguas y Culturas.

- Mesas de Diálogo:

Las mesas de diálogo constituyen mecanismos de participación en la gestión de la educación. Son instancias de construcción de propuestas educativas a nivel local/provincial y regional, en el marco de los consejos educativos locales y regionales. Las mesas facilitan la información el diálogo como sistema de comunicación, tanto dentro de la comunidad como entre la comunidad y las autoridades educativas públicas.

Las mesas de diálogo enfocan la pertinencia lingüística y cultural de la educación, con miras a formular lineamientos para el plan de desarrollo educativo de cada uno de los pueblos participantes en este proceso y aportar a la diversificación curricular. Asimismo, se busca definir en consenso, el perfil del niño, la niña y el joven que se quiere formar, acorde con el tipo de hombre y de mujer que se aspira para el desarrollo de su cultura, lengua y según las opciones de vida y desarrollo que tienen los pueblos.

En estos espacios se proponen políticas educativas para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural, además de determinar los mecanismos para que las poblaciones ejerzan con eficiencia la vigilancia social sobre las distintas acciones educativas de las instancias locales, regionales y nacionales. Es una mesa de concertación que permite institucionalizar las formas de comunicación y participación de las comunidades y pueblos indígenas con el Estado, de manera autónoma y con un enfoque de acciones cooperativas y de respeto a los derechos de todos los ciudadanos.

(ver cuadro de mesas de diálogo del 2005 en anexo 1)

- Congresos Nacionales de Docentes indígenas:

Se favorece y acompaña la reunión anual de los profesores bilingües de todo el país. La finalidad de estos congresos es intercambiar experiencias educativas, propiciar el surgimiento de innovaciones de trabajo en el aula, evaluar las políticas educativas de EBI y los avances de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú. Asimismo, se busca determinar los avances específicos que se van logrando en los procesos de diversificación curricular en las regiones. Este trabajo pedagógico repercute en el fortalecimiento de la organización de los docentes bilingües.

El desarrollo de la EBI requiere de espacios de este tipo en el que los profesores bilingües confronten su práctica con la de otros, reflexionen y analicen las causas de los problemas comunes y fundamentales de la EBI y se propongan estrategias y actividades para superarlas, tomando en cuenta las distintas instancias de trabajo, desde una visión holística.

Estos congresos se iniciaron en 1998 y hasta el 2004 ya se han efectuado seis congresos nacionales: en Junín, Ayacucho, Puno, Cusco, Lamas San Martín y Huaraz. En el último se acordó la realización del VII congreso (2006) en la ciudad de Lambayeque.

Asimismo, en el Congreso de Lamas-San Martín (2003) se creó la Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural –ANAMEBI PERÚ, organización representativa de los profesores bilingües interculturales del país. Se ha comprobado que estos espacios ayudan a fortalecer la identidad de los maestros bilingües interculturales y su compromiso con la EBI, así como a forjar una participación concertada y una vigilancia autónoma.

- Encuentro de adolescentes y jóvenes indígenas:

Los jóvenes de los distintos pueblos y comunidades de las regiones del país se vienen organizando de manera autónoma; sin embargo, sus desafíos y demandas muchas veces no son atendidos. Se viene formulando, con la participación de los mismos líderes y profesionales

indígenas, la realización de encuentros de jóvenes estudiantes de educación secundaria, de ISP y universidades del país, en el marco de la interculturalidad y la equidad de género.

Es necesario construir con ellos un soporte que les permita actuar con identidad y dignidad, fortalecer sus capacidades de liderazgo y dotarles de instrumentos que les permitan desarrollar sus actividades sociales y económico-laborales de manera eficiente. Estos espacios pueden contribuir a la formación de jóvenes con capacidades para desarrollar actividades dentro y fuera del ámbito local, pero sin perder su identidad sociocultural.

Se busca promover una organización de jóvenes por pueblo, de tal manera que puedan participar activa y directamente en el Consejo Nacional de la Juventud y en otras instancias organizativas y de participación social.

- Encuentros Interculturales de niños y niñas:

Se propiciará el encuentro de niños y niñas líderes de las escuelas EBI, denominados ENCUNTROS (Tinkuy, Tantawi, Nokoananti) con la finalidad de mejorar sus competencias comunicativas en sus dos lenguas, poner en práctica sus capacidades de diálogo intercultural y conocer y practicar sus derechos con enfoque de género.

En el pasado reciente se han efectuado Encuentros en las ciudades de Andahuaylas, Cusco, Iquitos, Huanta, Huancayo y Pampas (Tayacaja, Huancavelica). El último encuentro se realizó en febrero del presente año en Lima, con la participación de niños representantes de diferentes regiones y pueblos del Perú. Se busca que en estas actividades los participantes presenten sus trabajos pedagógicos, fortalezcan su identidad cultural y lingüística, expongan materiales educativos elaborados por ellos, por sus padres y madres y otros comuneros y hagan propuestas para mejorar su educación. Principalmente se busca que conozcan a niños y niñas de otras culturas y sean conscientes de la riqueza de la diversidad sociocultural de nuestro país, pues, para afirmar la identidad, es importante compartir con los "otros" de otras culturas y descubrir que somos diferentes, pero que también tenemos cosas en común.

b) En la construcción de proyectos educativos en el ámbito local y regional.

Se requiere consolidar y promover la constitución de las instancias de participación que establece la ley de educación COPALE Y COPARE y poner en la agenda el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en la región y en los pueblos indígenas y comunidades. En este sentido, las mesas de diálogo, los congresos, los encuentros, son espacios de debate sobre los desafíos de la educación en la región y de construcción de propuestas para el desarrollo de una educación con pertinencia cultural y lingüística, según lo definan los pueblos.

- La selección, destaque y asignación de docentes EBI en las escuelas de contextos bilingües.

El sistema de selección docente debe asegurar al Estado que cuenta con los maestros que necesita para ofrecer un servicio educativo con calidad. Para ello será necesario implementar un sistema de evaluación del desempeño del docente de modo que:

- Los mejores docentes se encuentren en el sector público.
- No se cometan arbitrariedades en el proceso de contratación.
- Los responsables de cada Institución Educativa o red, de cualquier lugar del país, puedan tomar decisiones efectivas respecto de la contratación del personal que requiere.

La estrategia de selección e incorporación de docentes se enmarca en la propuesta de Estructura y Desarrollo de la carrera magisterial del Proyecto de Educación en Areas Rurales - PEAR. Esta propuesta considera fundamentalmente un nuevo régimen de contratación que respete el derecho del Estado de contratar a los mejores docentes y a la vez respete el derecho

de los docentes a gozar de estabilidad laboral, acorde con su idoneidad y sujeta a la evaluación de su desempeño.

Por otro lado, en esta propuesta los responsables directos del proceso de otorgamiento de plazas de docentes - convocatoria, selección y contratación - serán los Consejos de Red en las zonas rurales.

Mientras se implementa este nuevo régimen, se han dado algunas normas referentes a docentes de EBI. La Directiva N°002 –2002-ED establece los criterios para la selección y destaque de docentes, normando específicamente la primera etapa de la evaluación del Concurso Público con Comités especiales de evaluación adaptados a la naturaleza de las Instituciones Educativas: Unidocentes, Multigrado y Bilingües (EBI), de conformidad con el Reglamento del Concurso Público para nombramientos en plazas docentes.

En dicha directiva se incorpora en el Comité Especial Evaluador *“a un representante de la Federación Indígena que tenga Convenio con el Ministerio de Educación, o de las Comunidades Campesinas o nativas donde sea pertinente..”* (punto 4.4).

También se ha incorporado un criterio específico para escuelas EBI. Este dice a la letra:

“El docente que postula a una plaza en dicho centro deberá hablar obligatoriamente la lengua vernácula de los pobladores de la zona donde se encuentra ubicado el Centro Educativo (artículo 5° del reglamento) y el idioma castellano. Se valorará el contar con Título profesional pedagógico en Educación Bilingüe Intercultural y el dominio escrito de la lengua” (4.5).

Asimismo, el artículo 20, inciso “c” de la Ley General de Educación “determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano”. El reglamento de educación básica regular señala en el artículo 72 que “los profesores de las instituciones educativas de contexto intercultural bilingüe deben cumplir los siguientes requisitos: a) Dominar la lengua indígena de la comunidad donde su ubica la institución educativa así como el castellano.

- Conocer la cultura local y darle a ésta un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural.

En términos generales, es necesario precisar que la estrategia de selección de docentes implica, más allá de modificaciones técnicas y legales, un fuerte consenso político y social. Esto permite que se establezca un nuevo “contrato social” por la educación, en el cual todos somos corresponsables y damos respuesta por nuestros actos y por la calidad de nuestro trabajo, en función de la mejora de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes del Perú.

c) En los procesos educativos en el ámbito institucional y comunal.

La posibilidad de opinar, debatir, aportar, ejercer vigilancia y decidir es un derecho y una responsabilidad de todos los actores implicados en el proceso educativo. En esa medida que las familias, autoridades comunales, organizaciones indígenas y otras instancias organizativas de las comunidades deben participar activamente en los procesos de gestión pedagógica de las instituciones educativas de sus comunidades y pueblos.

La participación de las madres y los padres de familia debe comprender distintas dimensiones de la tarea educativa. Implica una intervención propositiva en la construcción y evaluación de las propuestas educativas, la definición de funciones, la distribución de tareas, la elaboración de reglamentos, el diseño de planes de trabajo, así como el aporte directo en los procesos de aprendizaje de sus hijos. En esa medida, es necesario asumir su participación con un enfoque innovador, que implica un mayor nivel de corresponsabilidad en la marcha de la institución educativa y en consecuencia de los logros que ésta pueda alcanzar. La experiencia y saberes de los padres de familia deben ser tomados como un ejercicio de recuperación y recurso metodológico, en perspectiva de la valoración real y práctica de lo que hacen y saben.

En las comunidades, tanto andinas como amazónicas, los adultos tienen y producen una serie de conocimientos que deben ser incorporados en la escuela como parte de los contenidos curriculares. En la actualidad existe un reconocimiento de los aportes que los sabios y expertos de estas comunidades pueden hacer en términos de conocimientos, técnicas y valores. Estos conocimientos están relacionados con el manejo del medio ambiente: producción de alimentos, uso de plantas medicinales, elaboración de diversos objetos (cerámica, tejidos, adornos, accesorios) e instrumentos de trabajo; saberes relacionados también con la construcción de viviendas, con diferentes expresiones de arte y de espiritualidad. La escuela tiene el reto de incorporar creativamente estos saberes promoviendo la participación activa de los padres de familia y sabios de la comunidad en el proceso educativo, a fin de lograr que los niños puedan desenvolverse con competencia y satisfacer sus necesidades en armonía con su entorno natural y social.

Promover la participación protagónica de los padres y madres de familia, supone el desarrollo de metodologías de trabajo que posibiliten un proceso permanente de análisis y reflexión, a fin de permitirles encontrar y valorar por sí mismos, el sentido de su participación.

Desde el MED, se impulsa también la participación de las familias y la comunidad en la vigilancia ciudadana de la calidad del servicio educativo, a través de los Consejos Educativos Institucionales (CONEIs) que son instancias de participación de todos los estamentos de la comunidad educativa. Los CONEIs buscan articular los esfuerzos de la escuela y la comunidad a través compromisos, rendición de cuentas sobre los aprendizajes logrados y mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje.

- Diversificación Curricular

La Ley General de Educación 28044, señala la necesidad de "currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades". En éste sentido, el Ministerio de Educación ha elaborado el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular (RM N°0068-2005-ED) que contiene las capacidades, conocimientos, actitudes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país con calidad educativa y equidad. Al mismo tiempo considera la diversidad humana, cultural y lingüística" (pág. 5)

La Educación Básica Regular (EBR) está organizada en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria por ciclos y grados. Para la diversificación curricular, los fundamentos y orientaciones, señalan que "el punto de partida es el Diseño Curricular Nacional ..., el mismo que, para ser aplicado a cada realidad, debe ser enriquecido y adecuado a las condiciones y medios de vida de los estudiantes (pág. 18).

La diversificación curricular busca la calidad de las propuestas pedagógicas en tanto sean cultural y lingüísticamente pertinentes.

La diversificación curricular se realiza mediante un proceso de construcción participativa. La Ley General de Educación, los reglamentos de la Educación Básica Regular, reconocen el derecho de la sociedad a participar en la elaboración de las propuestas pedagógicas. Para las comunidades andinas y amazónicas, sus organizaciones representativas que tienen una cultura de participación, y particularmente en relación a la educación de sus hijos, constituye ejercer su derecho a decidir su futuro.

En el marco de las escuelas unidocentes y multigrado, esta construcción tomando como referente el DCN parte de las necesidades, demandas y aspiraciones, definidos en Asambleas Comunales y otras formas de participación. En la construcción, el calendario comunal, facilita la organización de la propuesta y aporta con los contenidos (conocimientos, saberes, prácticas) y señalamiento de espacios y actores. También orienta esta construcción el Plan de Desarrollo Humano y sostenible de la Comunidad. Desde la perspectiva pedagógica, la diversificación se realiza con dos estrategias principales: a) el tratamiento de lenguas (desarrollo de capacidades

comunicativas en la lengua materna y en segunda lengua) y el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística con enfoque intercultural.

El resultado de la diversificación curricular, es el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el que puede ser construido a nivel de Red Educativa y que tiene valor oficial y forma parte del Proyecto Educativo Institucional - PEI (Resolución Ministerial N°0048-2005-ED). Estos instrumentos de gestión pedagógica permiten elaborar la programación anual y dar lugar al desarrollo de los procesos educativos en aula.

Para que este proceso se realice es necesario elaborar lineamientos de diversificación a varios niveles, especialmente a nivel regional, por las DRE y Gobiernos Regionales. Es central la capacitación a los docentes que juegan un rol de liderazgo en este proceso. Así mismo, desarrollar investigaciones y elaborar los materiales pertinentes que apoyen los procesos de construcción y trabajo en aula y ambientes comunales.

- Adecuación de los tiempos de la escuela a las dinámicas socio productivas de las comunidades rurales

Las características específicas de las zonas rurales deben ser tomadas en cuenta por el sistema educativo a fin de garantizar el acceso e igualdad de oportunidades de niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad.

Una de estas particularidades es la dinámica económico-productiva de las comunidades campesinas e indígenas, en relación con el calendario escolar. Si no se articulan se puede afectar la escolaridad de los niños y niñas, o las actividades económicas de las familias.

La atención a esta problemática requiere la construcción de una estructura curricular flexible y diversificada y también de normas de gestión que permitan a las instituciones educativas tomar medidas para compatibilizar el desarrollo de las actividades escolares, con la organización del tiempo en las comunidades.

- La formación continua de docentes en Educación bilingüe Intercultural

Formación inicial de docentes:

Existe un conjunto de ISP ubicados en contextos bilingües - en los andes y la Amazonía - que no ofrecen la especialidad de EBI, a pesar de la necesidad de maestros con formación en esa especialidad. El MED, a través de la DINEBI, promueve la formación de maestros bilingües interculturales en estos ISPPs, dando énfasis a la construcción de una propuesta de formación docente diversificada para EBI, acorde con las necesidades de cada pueblo y en las lenguas correspondientes. Se requiere afinar y diversificar las estrategias para el tratamiento de las lenguas y de la diversidad cultural, con un enfoque intercultural que abarque los distintos aspectos de la formación docente: sistemas de organización y gestión de las instituciones, la diversificación curricular (competencias, capacidades, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación), relaciones entre directivos, docentes, alumnos y comunidad, prácticas en las escuelas, etc.

Se promueve la participación de las organizaciones representativas de la zona que atiende cada ISP. Los representantes de las comunidades deben participar en:

* La definición de los pueblos y lenguas indígenas que deben ser las atendidas por instituciones educativas, sea ISP, IST o Universidad. Al respecto, se hace necesario llegar a definir, la atención de los ISP por pueblos y familias lingüísticas y/o por variantes de la lengua (caso quechua).

* En los procesos de selección de ingreso de los estudiantes. Se requiere el diseño de un sistema de selección de estudiantes que además de entrevistas y prueba escrita, considere la evaluación del manejo de la lengua originaria, del conocimiento de su cultura y su aptitud vocacional y de servicio a su pueblo. .

* En la elaboración del PEI de la institución. Todo el proceso de formación de nuevos maestros debe estar articulado al proceso de desarrollo local con participación de las organizaciones de base, considerando que en él se incluye el diagnóstico de la región, la problemática y características de los usuarios del servicio. Igualmente, en la definición del perfil del maestro o profesional que se quiere formar, de los grandes objetivos, de las competencias y contenidos que deben desarrollar en la formación de los futuros maestros.

* En la evaluación de logros de aprendizaje y vigilancia de los resultados de la formación, haciendo el acompañamiento en las prácticas profesionales de los estudiantes y el seguimiento a los egresados.

Formación en servicio:

En el proceso de consolidación y generalización de la Educación Bilingüe Intercultural, la capacitación de los docentes en servicio es fundamental. En el marco del Sistema de Formación Continua, se ofrece oportunidades de actualización y perfeccionamiento a los docentes de zonas rurales, para mejorar en ellos capacidades de reflexión sobre su práctica y construcción de propuestas innovadoras, lo que repercutirá decididamente en su desempeño profesional y su desarrollo como ser humano.

Este sistema tiene como objetivo garantizar que los recursos humanos de la educación se desarrollen en un diseño coherente e ininterrumpido de formación, elevando el nivel y calidad del desempeño del docente en el aula a fin de garantizar mejores aprendizajes en los alumnos. Asimismo, considerando que la profesión de educador va más allá del desempeño técnico pedagógico en el aula, se considera el desarrollo de las siguientes dimensiones: a) como mediador cultural y de procesos de aprendizaje, b) como un promotor de la interacción entre los aprendizajes de los alumnos y las demandas e intereses de sus propias comunidades, c) como parte del sistema educativo local, regional y nacional, d) como investigador e innovador de la educación en su localidad, e) como profesional comprometido con el desarrollo de la comunidad.

En coordinación con DINFOCAD se desarrolla la capacitación de los docentes bilingües en temas que fueron identificados por la DINEBI a lo largo de los años. Estos temas tienen que ver con:

- Marco teórico de la educación bilingüe intercultural
- Metodología para el desarrollo de las diferentes áreas del currículo desde un enfoque intercultural, en lengua materna y segunda lengua.
- Metodología de aulas multigrado
- Tratamiento de la lengua materna y la segunda lengua.
- Desarrollo de habilidades de los docentes en lectura y escritura en lengua indígena.
- Uso de materiales educativos EBI
- Participación comunitaria

Las modalidades de intervención promueven la participación de las instituciones educativas estatales y no estatales (ONGs, Institutos Pedagógicos y Universidades), distintas instancias del Ministerio de Educación (DRE, UGEL) y las entidades de cooperación internacional

- A través de instituciones capacitadoras:
 - . Por convenios con ISP
 - . Por contratos con Instituciones (ONG, Universidades)
- A través de la intervención directa de las DRE y UGEL.
- A través del apoyo de la cooperación internacional

En todas estas modalidades de intervención se promueve la participación directa de las organizaciones indígenas en la selección y convocatoria a los docentes bilingües, en los talleres de capacitación y en el seguimiento y monitoreo de las escuelas de sus respectivas zonas.

(Ver metas de atención del 2005, 2006 y 2007 en anexo 2)

- Elaboración y validación de materiales

Los materiales educativos para la Educación Bilingüe Intercultural se constituyen en componentes substantivos de la estrategia. Para ello se considerará la elaboración y desarrollo de materiales para alumnos, docentes, padres de familia y comunidad, con la participación de estos mismos actores.

1) Materiales para alumnos:

Uno de los logros más importantes de la DINEBI ha sido la elaboración y distribución de material educativo consistente en cuadernos de trabajo en las áreas de Comunicación Integral y en Lógico Matemática (lengua materna indígena) en 13 lenguas, entre andinas y amazónicas. Asimismo se han elaborado textos de lectura y diccionarios. Este material está diseñado para apoyar y reforzar los aprendizajes de los niños y niñas en las dos áreas eje, que a su vez integran a las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. En lo que corresponde al material de apoyo para el desarrollo de la segunda lengua, se tiene elaborado cuadernos de trabajo, láminas y cartillas para los dos primeros niveles (básico e intermedio), debiendo completarse la serie para los niveles avanzados.

Luego de las consultas a expertos y recomendaciones de la evaluación externa, se ha iniciado el proceso de validación de los cuadernos de trabajo andinos (Quechua y Aimara), debiendo continuarse con los materiales de la Amazonía. Los instrumentos de validación están orientados a recoger información sobre la pertinencia cultural, lingüística y pedagógica del material. Los resultados de esta acción sirven como insumos para mejorar en adelante la calidad de materiales impresos.

Por otro lado, se hace imprescindible iniciar el diseño de materiales alternativos para afrontar con éxito la propuesta EBI en las escuelas multigrado y unidocentes. La DINEBI, en coordinación con la DINEIP, elaborará material educativo (fichas) de acuerdo a la propuesta curricular y metodológica de aulas multigrado. Este material se diseñará en las lenguas indígenas como primera lengua. El proceso de elaboración será participativo, a través de equipos regionales y por pueblos indígenas, cuya dinámica posibilitará procesos de revisión interna y externa, reimpresión y edición final de prototipos. Antes de la generalización, los prototipos serán validados en los ámbitos de intervención del proyecto rural.

Los resultados de esta nueva experiencia también enriquecerán los procesos de producción del material impreso en las lenguas originarias (13 lenguas).

La DINEBI asume el tema de material educativo para alumnos considerando dos estrategias:

* Mejorar el material educativo elaborado:

Mejorar el material educativo elaborado por la DINEBI (cuadernos de trabajo) en 13 lenguas indígenas y en castellano como segunda lengua (nivel básico e intermedio)

Mejorar el material significa:

- Validar y completar el proceso de producción de los cuadernos de trabajo hasta el cuarto grado, por lo menos, en las cuatro lenguas mayoritarias de la Amazonía; aguaruna, shipibo, asháninka y chayahuita.
- Reajustar y reimprimir los cuadernos de trabajo en las áreas de comunicación Integral y Lógico Matemática en nueve lenguas amazónicas y dos lenguas andinas, con tres variantes del Quechua, además de los cuadernos de trabajo, cartillas y laminas de castellano como segunda lengua para niños y niñas de la zona andina en los niveles básico e intermedio.

- Implementar de manera progresiva las bibliotecas de aula EBI con material escrito en lenguas indígenas, diccionarios, literatura infantil y textos de consulta (también promover su uso comunitario).
- Elaborar e imprimir materiales para los niños de educación inicial bilingüe intercultural temprana en 8 lenguas: quechua cusqueño, quechua ancashino, quechua ayacucho chanca, aimara, awajun, shipibo, chayahuita, ashaninca.

*** Elaborar y validar material educativo para niños y niñas de aulas multigrado EBI**

Preparar y presentar material educativo aula multigrado, e iniciar un proceso de trabajo innovador con ellos. En coordinación con la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria-DINEIP se desarrollará la propuesta teniendo como referencia iniciar el Ciclo de Estudios (dos años).

Asimismo se elaborara materiales didácticos complementarios y de apoyo al desarrollo de la lectura y escritura en lenguas indígenas. Estos son juegos de letras, cajas de sílabas, de raíces y sufijos, dominó de palabras, ruleta de palabras. También materiales para la segunda lengua: fichas, láminas, rotafolios, cassettes de canciones y diálogos.

La atención con este tipo de material será progresiva en función de las lenguas indígenas que vayan incorporándose a las Redes Educativas del PEAR.

2) Materiales para docentes

A fin de darle sostenibilidad al desarrollo de las lenguas indígenas a nivel de escritura por parte de los docentes EBI, se les dotará de un manual autoinstructivo que les permita apropiarse de los elementos básicos para desarrollar sus habilidades de escritura en su lengua indígena y analizar su funcionamiento. Este material acompañará el proceso de capacitación a distancia.

Considerando que el trabajo en el aula requiere de una permanente preparación y actualización metodológica en EBI, así como el uso adecuado de los materiales educativos, se proporcionará a cada docente:

- Guía para el uso de materiales educativos EBI (Primaria)
- Guía metodológica EBI Inicial y cartillas interactivas en tres lenguas (Inicial)
- Guía metodológica para castellano como segunda lengua (Primaria)
- Guía metodológica para el desarrollo de la lengua materna (Primaria)
- Guía para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.
- Cartillas informativas sobre la diversidad cultural del Perú.

3) Materiales para los padres de familia y la comunidad:

Como parte de la estrategia de sensibilización y difusión de los fines y objetivos, así como de las ventajas de EBI, se producirán diversos materiales dirigidos a padres de familia y comunidad en las 13 lenguas consideradas en el proyecto. Estos materiales apoyarán la estrategia de difusión y consistirán en trípticos, folletos textos informativos, afiches y cuñas radiales, entre otros.

- Monitoreo y evaluación participativa: La vigilancia de la sociedad civil

La vigilancia social es fundamental en el desarrollo del PEAR, pues potencia el derecho y la responsabilidad de la sociedad civil particularmente de las madres y los padres de familia, estudiantes, organizaciones e instituciones de la sociedad.

Según la visión del Marco Estratégico de EPT, al 2015 se han consolidado las bases institucionales de una sociedad educadora bajo el liderazgo del Sector Educación y la más

amplia participación y vigilancia de la sociedad civil, para garantizar una educación básica integral, pertinente y de calidad para todos a lo largo de su vida.

Con miras a fortalecer la autonomía institucional y pedagógica de las instituciones educativas, se ha establecido que ellas formulan, ejecutan y evalúan su Proyecto Educativo Institucional, su Plan Anual de Trabajo, así como su currículo diversificado que tiene valor oficial. Asimismo, para promover la participación activa en la concertación y vigilancia de la gestión educativa, se han constituido el 96% de Consejos Participativos a nivel regional (COPARES), el 82% a nivel local (COPALES) y el 20% de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI)¹¹.

Son los CONEIs quienes articulan mejor los esfuerzos de la escuela y la comunidad para garantizar un buen servicio educativo a través de compromisos, rendición de cuentas sobre los aprendizajes logrados y mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje.

Esta vigilancia debe basarse en el principio de corresponsabilidad y de control en el mejor sentido del término. Busca alcanzar metas y objetivos comunes que incidan favorablemente en el desarrollo integral de los educandos a través de una formación de calidad. Por ello debemos promover el derecho a una educación de calidad en función de lo siguiente:

- Desarrollar las potencialidades democráticas de alumnos, madres/padres de familia, docentes, personal administrativo y directivo de las escuelas involucradas en el proceso educativo.
- Promover el compromiso y la participación conjunta de docentes, estudiantes y padres de familia en acciones de vigilancia social - horario de permanencia, actualización continua, evaluación sistemática - a fin de elevar la calidad educativa de las escuelas.
- Implementar un sistema de participación y vigilancia como un claro ejercicio democrático y de participación conjunta de familias, estudiantes, y docentes en la vida de la escuela.
- Poner en marcha un sistema de información-comunicación que permita a los actores educativos estar plenamente informados sobre todas las acciones programadas y realizadas por la escuela.
- Incremento de la autonomía de los centros. Para que esta medida fuera efectiva sería deseable la existencia de unos equipos directivos dedicados en exclusividad a la organización de los centros educativos y capacidad de decidir. Eso posibilitaría la mejora de los servicios complementarios y una mayor adecuación de los horarios a las necesidades sociales de las familias.

La Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, plantea un sistema de Seguimiento y Evaluación que tiene como objetivo "Contribuir al fortalecimiento de las capacidades de los distintos actores que intervienen para una mejor gestión e impacto de las acciones del proyecto, a través de procesos participativos"

El seguimiento y la evaluación participativa tiene dos propósitos: como instrumento de apoyo para mejorar la eficiencia y efectividad de los actores en el manejo de actividades; y como proceso reflexivo que permita tomar conciencia e incrementar su comprensión de los diferentes factores que influyen en sus vidas.

Es importante que los representantes de los pueblos y comunidades participen activamente en este sistema de seguimiento y evaluación, colaborando en el diseño del sistema, el seguimiento de las actividades y el análisis de la información recopilada. Es necesario que se elijan responsables en los diferentes niveles, incluyendo a las instancias del MED y a las diversas Instituciones de formación continua (inicial y en servicio), los especialistas EBI de órganos intermedios, los representantes de las organizaciones indígenas (nacionales, regionales y locales) y las autoridades comunales.

¹¹ Ministerio de Educación. Diagnóstico del Plan Nacional de Educación Para Todos – junio 2005. Documento de Trabajo.

El sistema permite a la comunidad y a los ejecutores del proyecto, examinar el progreso e impacto, establecer la viabilidad de los objetivos, e identificar y anticipar los problemas, para así tomar decisiones que permitan a la comunidad redefinir sus objetivos y hacer ajustes en las actividades, cuando sea necesario.

La DINEBI desarrolla actividades dentro del marco del PEAR, proyecto estratégico del Ministerio de Educación, que tiene tres objetivos básicos:

- Incrementar el acceso de estudiantes de educación inicial y secundaria en las escuelas rurales. En el caso de educación secundaria la estrategia del incremento se concretará mediante programas de educación a distancia vía textos autoinstructivos y tecnologías de información.
- Mejorar la calidad de la educación en las escuelas mediante la formación continua de docentes especializados para el área rural, el establecimiento de un currículo pertinente y diversificado que responda al medio rural y la preparación de material educativo con un enfoque de carácter intercultural.
- Fortalecer la gestión de las escuelas rurales a través de la organización de redes educativas rurales como una estrategia de gestión descentralizada y participativa en los distritos y/o centros poblados de áreas rurales seleccionadas

De estos objetivos se desprenden cuatro actividades centrales: desarrollo curricular, capacitación docente, producción de materiales y participación comunitaria; que permitirán organizar y planificar el trabajo. Cada una de estas actividades contará con un número de indicadores que permitirá verificar el avance de cada una de ellas.

Actividades Centrales	Indicadores de Resultado
Desarrollo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Documento que explicita los tres modelos de atención para el tratamiento y el desarrollo de lenguas, de acuerdo con la diversidad sociolingüística y educativa. • Número de centros piloto aplicando los modelos de tratamiento y desarrollo de lenguas. • Número de centros educativos Piloto que aplican la propuesta pedagógica de interculturalidad. • Al término del 2005 se cuenta con textos de consulta y módulos de aprendizaje elaborados para la desgraduación en lenguas indígenas y en castellano como segunda lengua para el nivel primario.
Capacitación Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Número de docentes EBI capacitados en la fase I. • 50 % de los 15,000 docentes EBI primaria del ámbito de intervención EBI de la fase I ha recibido capacitación. • Número de docentes capacitados en metodología de escuelas multigrado con enfoque de EBI.
Producción de Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Número de materiales elaborados y distribuidos entre docentes y animadoras de PRONOEI e IE EBIs. • Número de Sets de materiales educativos distribuidos a IE y PRONOEI EBI . • Número de videos educativos y programas radiales elaborados para CEI y PRONOEI EBI en lenguas indígenas. • Numero de materiales educativos distribuido a niños y docentes de Instituciones Educativas EBI tanto en lengua materna como en segunda lengua. • Número de material por niveles y lenguas distribuido en el nivel primario. • Número de guías de uso de material por niveles para docentes. • Número de Bibliotecas de aula distribuidas a centros educativos. • Número de cuadernos de trabajo para alumnos en lenguas amazónicas reimpresos y distribuidos.
Participación Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Número de Mesas de Diálogo EBI con pueblos indígenas

	<ul style="list-style-type: none"> • Número de consejos Consultivos Regionales en funcionamiento. • Número de niños EBI que participan de Encuentro Intercultural. • Número de docentes participantes en Congreso Nacional EBI. • Número de campañas de promoción y difusión • Número de cuñas radiales regionales y nacionales elaboradas en lenguas indígenas. • Número de afiches, trípticos y folletos difundidos. • Spot Televisivo difundido. • Web site en Internet en funcionamiento como parte del portal MED.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El sistema de seguimiento y evaluación participativa verificará el progreso de cada una de estas actividades para conocer si efectivamente esta alcanzando sus objetivos; asimismo revisará su concordancia con las prioridades establecidas por la comunidad y finalmente el modo de funcionar de los actores a cargo de cada una de las actividades.

- Investigación pedagógica y de la realidad sociocultural de los pueblos indígenas y comunidades rurales

Las diferentes instancias del MED que intervienen en los ámbitos rurales priorizados por el PEAR deberán promover la realización de investigaciones tendientes, especialmente, a conocer y entender las características socioculturales y lingüísticas de los beneficiarios. La importancia de estas investigaciones radica en reajustar la intervención con coherencia y dentro de los marcos socioculturales de los grupos humanos, sin violentar su derecho de mantener y desarrollar su cultura.

Las investigaciones serán de corte general, cualitativas descriptivas. La etnografía, a través de la observación participante, será el proceder metodológico de las investigaciones. En los contextos donde se pueda, se procurará constituir equipos de investigación locales bajo el asesoramiento de la DINEBI. Los resultados servirán para conocer de mejor modo las cualidades sociales, culturales y lingüísticas que rigen tanto la vida como sus perspectivas a futuro al interior de los grupos diferenciados.

Otro proceder metodológico será también la investigación acción participativa. Esta opción investigativa dará la posibilidad de promover los esfuerzos locales para la construcción y validación de conocimiento pedagógico desde las propias prácticas de aula, en un trabajo conjunto con la comunidad.

d) En la comunicación y difusión para la movilización social

- Estrategias de difusión de la EBI

Los éxitos y fracasos de una propuesta educativa radican en gran medida en la voluntad de involucrarse y actuar y por tanto en el respaldo y compromiso de la sociedad por hacer suyos los ejes de trabajo educativo. En este sentido, es prioritario hacer actividades a fin de sensibilizar a la población indígena y no indígena sobre los alcances de la Educación Bilingüe Intercultural y sus componentes sustantivos. La sensibilización es importante para desarrollar una actitud positiva en relación a la cultura propia, a la diversidad cultural del país y a la necesidad de construir una educación bilingüe intercultural; también para enfrentar los prejuicios y buscar revertir la segregación y marginación. Se realizarán actividades de difusión a nivel nacional, regional y local haciendo uso de diferentes medios:

- Cuñas radiales,
- spots televisivos,
- afiches, trípticos, folletos informativos bilingües.
- Portal interactivo de consultas y aportes on-line.

Las campañas de difusión apuntan a todos los sectores sociales y buscan generar una movilización social a favor de la educación bilingüe intercultural. Estas deben hacerse con la participación de los sectores implicados. Dicha participación debe considerar la elaboración de las cuñas y mensajes, la elección de las imágenes, las lenguas, los lugares en que se difundirán y otros elementos importantes que se deben tomar en cuenta.

Por otro lado, no es posible seguir pensando en acciones solamente desde el Ministerio de Educación. Se debe involucrar a los Gobiernos Regionales y Locales en campañas descentralizadas. El desarrollo de estas campañas de difusión serán coordinadas con los representantes de los pueblos y comunidades: maestros, niños, jóvenes, autoridades comunales y dirigentes - dependiendo del espacio en que se hagan - y se realizarán en las diferentes lenguas indígenas y en castellano.

Las estrategias de difusión tendrán como temas centrales:

- ✓ Valoración de la diversidad cultural y lingüística.
- ✓ Aprendizaje de niños, niñas y adolescentes rurales de EBI.
- ✓ Desempeño docente en las instituciones educativas de EBI.
- ✓ Igualdad de oportunidades para la niña y adolescente rural.
- ✓ Desarrollo de la interculturalidad en ámbitos indígenas y no indígenas.
- ✓ Derechos de los pueblos indígenas
- ✓ Derechos de los niños y niñas y de la mujer.
- ✓ Temas de interés comunal como: Obtención de DNI, difusión de acciones de titulación de tierras, vacunación, convocatorias de participación vecinal o regional, matrícula oportuna, temas ambientales).

Es importante desarrollar la difusión y comunicación haciendo uso no sólo de medios, materiales y estrategias de comunicación que se dan en los medios masivos, sino también aquellos que son propios de las culturas indígenas, y revalorando las formas de convocatoria de los pueblos.

El actual desafío y oportunidad de la globalización nos permite apropiarnos también, de manera creativa, de las tecnologías y medios de comunicación masivos para dar a conocer a los otros quiénes somos y consolidar nuestra identidad; pero también para saber quienes son los otros y recoger sus aportes sin dejar de lado las herencias culturales, como parte de la dinámica de intercambio que viven todos los pueblos. Por eso, el horizonte intercultural globalizado nos reta a trabajar más decididamente en torno a una ciudadanía intercultural que nos permita desarrollar nuestras lenguas y culturas en un clima de igualdad. En este sentido, se utilizarán los medios e instrumentos tecnológicos como internet, la creación de páginas web informativas, boletines electrónicos, entre otros, que nos ofrece la globalización para valorar, consolidar, promover y difundir nuestras culturas y nuestras lenguas.

- Incorporación y fortalecimiento de las formas propias de comunicación y concertación de las comunidades y pueblos.

La difusión de la EBI y la participación de los pueblos y comunidades debe hacerse recogiendo las formas de comunicación propias. Existen diversos procedimientos que se usan en las diferentes regiones y comunidades para coordinar, concertar, tomar decisiones, que se deben usar para seguir difundiendo los alcances de la EBI, así como para discutir las perspectivas y aspiraciones que la población tiene en torno a ella.

Se trata de recuperar y poner en valor las formas comunales de difusión y comunicación. Se busca hacer de estas prácticas sistemas coherentes y sólidos para elaborar desde ellos propuestas orientadas a la mejora de la educación. El fortalecimiento de los sistemas de comunicación favorece el funcionamiento de las asambleas comunales y de las organizaciones, y busca interrelacionar informaciones de nivel interno y externo entre las comunidades y pueblos.

Las formas y mecanismos de comunicación en las comunidades son permanentes y responden a modelos de organización propia, como las asambleas comunales que aseguran la información de las familias miembros de la comunidad, y se busca que se reconozcan como parte del sistema de comunicación y formación. Se incorporan instancias y modalidades de comunicación y formación de reciente incorporación en comunidades que son asumidas como parte de su institucionalidad, como: congreso de organizaciones indígenas. congreso de Docentes EBI, congreso / parlamento de niñas y niños indígenas, participación en talleres y jornadas de capacitación.

V. PRESUPUESTO Y CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

PROCESO PRESUPUESTARIO DEL SECTOR PÚBLICO

FORMULACIÓN DEL PRESUPUESTO DEL GOBIERNO NACIONAL PARA EL AÑO FISCAL 2006

FICHA DESCRIPTIVA DE LA REALIDAD

UNIDAD EJECUTORA : **Unidad Ejecutora 030: PEAR**
FUNCIÓN : **09 Educación y Cultura**
PROGRAMA : **026 Educación Inicial**
SUBPROGRAMA : **0070 Programas Especiales**
PROYECTO : **216958 Educación en Áreas Rurales**

DETALLE: Material Educativo EBI Inicial

1. Descripción de la Actividad

Diseño, validación, impresión y distribución de material educativo para docentes y animadoras de EBI Inicial, así como para niños y niñas de tres a cinco años de edad. Es un proceso de construcción colectiva donde docentes, especialistas y animadoras proponen el estilo y contenido del material, los mismos que son validados en su propia aula. La principal característica de estos materiales es que son elaborados en la variedad lingüística de cada zona y son pertinentes a la cultura local.

2. Objetivo Específico de la Actividad

Diseñar, validar. Imprimir, distribuir y monitorear el uso de material educativo para docentes, animadoras, niños y niñas de tres a cinco años de edad que hablan lenguas originarias.

3. Principales servicios que brinda

Dotación de guías metodológicas en lengua materna validadas, dirigidas a docentes y animadoras, que proponen estrategias metodológicas para el desarrollo de la lengua materna, enseñanza del castellano como segunda lengua, trabajo con padres y madres de familia. Dotación de cartillas interactivas en lengua materna, que contienen 48 actividades significativas en lengua materna y 12 actividades para desarrollar en castellano. Dotación de literatura infantil en lengua materna que compila cuentos, rimas, poesías y leyendas propias de la cultura.

4. Principales Problemas a superar con la Actividad

Carencia de materiales pertinentes a realidad lingüística y socicultural de las áreas rurales, para docentes y animadoras de EBI Inicial y niños y niñas de tres a cinco años de edad. Escaso material bibliográfico que aborda el tema de tratamiento de lenguas en el nivel inicial y la educación intercultural.

5. Detalle financiero de la actividad**(En US \$)**

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos		
	2005	2006	2007
	52,525	165,930.72	193,828

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

6. Metas presupuestarias prevista a alcanzar para el 2006, indicando el número de beneficiarios y su ubicación geográfica distrital.

82 000 Textos

Beneficiarios: 20 500 niños y niñas

7. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007

95 786 Textos

8. Presupuesto 2006 - 2007 (A TODA FUENTE DE FINANCIAMIENTO)

Ejecución al 31.12.2004		PRESUPUESTO			
		2005		2006	
S/.	US\$	S/.	US\$	S/.	US\$
174,680	51,226	171,757	52,525	550,890.00	165,930.72

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

PROCESO PRESUPUESTARIO DEL SECTOR PÚBLICO

**FORMULACIÓN DEL PRESUPUESTO DEL GOBIERNO NACIONAL PARA EL AÑO FISCAL
2006**

FICHA DESCRIPTIVA DE LA REALIDAD

UNIDAD EJECUTORA : Unidad Ejecutora 030: PEAR
FUNCIÓN : 09 Educación y Cultura
PROGRAMA : 026 Educación Inicial
SUBPROGRAMA : 0070 Programas Especiales
PROYECTO : 216958 Educación en Áreas Rurales

DETALLE: Capacitación Docente EBI Inicial

1. Descripción de la Actividad

Los Institutos Superiores Pedagógicos, las Instituciones Educativas de Capacitación, así como las UGELs seleccionadas serán las encargadas de capacitar a docentes de aula, docentes coordinadoras y animadoras de PRONOEI de redes ampliadas del PEAR. Durante los talleres docentes y animadoras desarrollarán capacidades básicas para el manejo de estrategias metodológicas que le permitan implementar la educación bilingüe intercultural en el aula de inicial.

2. Objetivo Específico de la Actividad

Mejorar el desempeño de docentes y animadoras a través del manejo de estrategias metodológicas para implementar la EBI inicial

3. Principales Servicios que brinda la Actividad

Se brinda capacitaciones diferenciadas por niveles a docentes y animadoras en: estrategias para el desarrollo de la lengua materna y enseñanza del castellano como segunda lengua, programación curricular, trabajo con padres de familia, educación intercultural. La capacitación se lleva a cabo en talleres y Grupos de Interaprendizaje.

4. Principales Problemas a superar con la Actividad

Docentes y animadoras que enseñan a sus niños en castellano sin respetar su lengua materna; Docentes que enseñan en lengua materna pero desconocen estrategias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua.
Tendencia a desvalorizar la propia cultura e idealizar las otras culturas.

5. Detalle financiero de la actividad

(En US \$)

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos		
	2005	2006	2007
	240,340	280,198.80	547,810.00

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

6. Metas presupuestarias prevista a alcanzar para el 2006, indicando el número de beneficiarios y su ubicación geográfica distrital.

562 docentes y animadoras Beneficiarios: 562 docentes y animadoras

7. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007

1 099 docentes y animadoras

8. Presupuesto 2006 - 2007 (A TODA FUENTE DE FINANCIAMIENTO)

Ejecución al 31.12.2004		PRESUPUESTO			
		2005		2006	
S/.	US\$	S/.	US\$	S/.	US\$
139,598.18	40,938	785,913	240,340	930,260.00	280,198.80

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

PROCESO PRESUPUESTARIO DEL SECTOR PÚBLICO

FORMULACIÓN DEL PRESUPUESTO DEL GOBIERNO NACIONAL PARA EL AÑO FISCAL 2006

FICHA DESCRIPTIVA DE LA REALIDAD

UNIDAD EJECUTORA : Unidad Ejecutora 030: PEAR
FUNCIÓN : 09 Educación y Cultura
PROGRAMA : 026 Educación Inicial
SUBPROGRAMA : 0070 Programas Especiales
PROYECTO : 216958 Educación en Áreas Rurales

DETALLE: FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EBI PRIMARIA

1. Descripción de la Actividad

A través de la suscripción de convenios de cooperación interinstitucional con Institutos Superiores Pedagógicos Públicos e instituciones de Cooperación Internacional, así como con instituciones seleccionadas por concurso y equipos locales de las UGEL se ofrece capacitación prioritariamente a profesores de Educación Primaria de aulas unidocentes y multigrado de ámbitos rurales bilingües del país en el manejo de estrategias para el desarrollo de diversas áreas del currículo, fundamentalmente en estrategias de tratamiento y uso de lenguas, así como en el tratamiento de la interculturalidad. Esta se caracteriza por ser diversificada por niveles de conocimiento y experiencia en el manejo de la propuesta EBI por parte de los docentes.

2. Objetivo Específico de la Actividad

Mejorar la calidad del desempeño pedagógico de los profesores de Educación Primaria de ámbitos rurales bilingües del país.

3. Principales Servicios que brinda la Actividad

Capacitación docente diversificada por niveles de conocimiento y experiencia en el manejo de la propuesta EBI en talleres presenciales, asesoramiento en aula, asesoramiento en reuniones de grupos de interaprendizaje (GIA) que les permita mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. trabajo con padres de familia y comunidad para lograr su incorporación en las actividades escolares.

4. Principales Problemas a superar con la Actividad

Deterioro de la calidad del desempeño docente en aula de contextos rurales bilingües . Bajos niveles de aprendizajes de los educandos de ámbitos rurales y bilingües del país. Poca o nula participación de los padres de familia y comunidad en las actividades escolares.

5. Detalle financiero de la actividad

(En US \$)

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos		
	2005	2006	2007
	2,238,855.35	2,868,410.54	3,697,460.00

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

6. Metas presupuestarias prevista a alcanzar para el 2006, indicando el número de beneficiarios y su ubicación geográfica distrital

7 497 profesores Beneficiarios: 7 497 profesores

7. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007

9 664 profesores

8. Presupuesto 2006 - 2007 (A TODA FUENTE DE FINANCIAMIENTO)

Ejecución al 31.12.2004		PRESUPUESTO			
S/.	US\$	2005		2006	
		S/.	US\$	S/.	US\$
2,310,716.62	677,629.51	7,321,057.00	2,238,855.35	9,523,123.00	2,868,410.54

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

PROCESO PRESUPUESTARIO DEL SECTOR PÚBLICO

**FORMULACIÓN DEL PRESUPUESTO DEL GOBIERNO NACIONAL PARA EL AÑO FISCAL
2006**

FICHA DESCRIPTIVA DE LA REALIDAD

UNIDAD EJECUTORA : Unidad Ejecutora 030: PEAR
FUNCIÓN : 09 Educación y Cultura
PROGRAMA : 026 Educación Inicial
SUBPROGRAMA : 0070 Programas Especiales
PROYECTO : 216958 Educación en Áreas Rurales

DETALLE: Construcción y validación de estrategias pedagógicas para aulas multigrado EBI

1. Descripción de la Actividad

Consiste en incorporar el componente de interculturalidad en la Educación Básica Regular a través de lineamientos y materiales elaborados para tal fin; y, experimentación de propuestas de tratamiento de lenguas según escenarios lingüísticos de la comunidad y del aula

2. Objetivo Específico de la Actividad

Incorporar el componente intercultural en la EBR y experimentar el tratamiento de lenguas según escenarios lingüísticos

3. Principales Servicios que brinda la Actividad

Desarrollar la interculturalidad en la EBR, en procura de construir una sociedad plural y respetuosa y proponer a los docentes estrategias de tratamiento de lenguas según escenarios lingüísticos y niveles de dominio de lenguas en aula para favorecer procesos de aprendizaje efectivos.

4. Principales Problemas a superar con la Actividad

Disminuir desde el campo educativo los niveles de discriminación y racismo que impera en la sociedad peruana a partir de la valoración y el respeto de la lengua y la cultura de todos, en procura de construir un país diverso y unido.

5. Detalle financiero de la actividad

(En US \$)

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos		
	2005	2006	2007
	155,590.21	195,475.90	331,537.00

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

6. Metas presupuestarias prevista a alcanzar para el 2006, indicando el número de beneficiarios y su ubicación geográfica distrital.

1 Estudio Beneficiarios: Docentes y alumnos de EBR (S/C)

7. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007

1 Estudio

8. Presupuesto 2006 - 2007 (A TODA FUENTE DE FINANCIAMIENTO)

al 31.12.2004		2005		2006	
S/.	US\$	S/.	US\$	S/.	US\$
174,680.00	51,225.81	508,780.00	155,590.21	648,979.99	195,475.90

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

PROCESO PRESUPUESTARIO DEL SECTOR PÚBLICO**FORMULACIÓN DEL PRESUPUESTO DEL GOBIERNO NACIONAL PARA EL AÑO FISCAL
2006****FICHA DESCRIPTIVA DE LA REALIDAD**

UNIDAD EJECUTORA : Unidad Ejecutora 030: PEAR
FUNCIÓN : 09 Educación y Cultura
PROGRAMA : 026 Educación Inicial
SUBPROGRAMA : 0070 Programas Especiales
PROYECTO : 216958 Educación en Áreas Rurales

DETALLE: Elaboración de Materiales**1. Descripción de la Actividad**

Diseño, elaboración, impresión, distribución y monitoreo del uso de materiales educativos de Comunicación Integral y Lógico-Matemática de III y IV ciclo de EBR en 7 lenguas amazónicas (Ásháninka, Awajun, Shipi, Shawi, Achuar, Bora, Wampis) y 4 lenguas andinas (Quechua Cuzco Collao, Quechua Ayacucho Chanka, Quechua Ancash Huaylas) y Aimara; a través de Convenios, Contratos y Talleres.

2. Objetivo Específico de la Actividad

Dotar a alumnos y docentes de escuelas EBI de materiales educativos apropiados y pertinentes en sus lenguas originarias, para el desarrollo de la comunicación y de pensamiento lógico.

3. Principales Servicios que brinda la Actividad

Diseño y elaboración de cuadernos y libros de lectura.

Impresión, distribución y monitoreo del uso de cuadernos y libros.

Formación de recursos humanos locales y regionales en la elaboración de material educativo bilingües e interculturales.

4. Principales Problemas a superar con la Actividad

Ausencia de materiales educativos en las aulas EBI de educandos de los ciclos III y IV de EBR..
Limitado uso de los materiales educativos por parte de los docentes en aula.

5. Detalle financiero de la actividad

(En US \$)

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos		
	2005	2006	2007
	1,198,989.91	1,226,042.17	1,209,800.00

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

6. Metas presupuestarias prevista a alcanzar para el 2006, indicando el número de beneficiarios y su ubicación geográfica distrital

649 856 textos

Beneficiarios: 162 464 alumnos

7. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007

641 247 textos

8. Presupuesto 2006 - 2007 (A TODA FUENTE DE FINANCIAMIENTO)

Ejecución al 31.12.2004		PRESUPUESTO			
S/.	US\$	2005		2006	
		S/.	US\$	S/.	US\$
306,978.80	90,023.11	3,920,697.00	1,198,989.91	4,070,460.00	1,226,042.17

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

PROCESO PRESUPUESTARIO DEL SECTOR PÚBLICO

FORMULACIÓN DEL PRESUPUESTO DEL GOBIERNO NACIONAL PARA EL AÑO FISCAL 2006

FICHA DESCRIPTIVA DE LA REALIDAD

UNIDAD EJECUTORA : Unidad Ejecutora 030: PEAR
FUNCIÓN : 09
PROGRAMA : 026
SUBPROGRAMA : 0070
PROYECTO : 216958

DETALLE: Participación comunitaria EBI

1. Descripción de la Actividad:

Se promueve la participación directa de líderes comunales, directores, docentes de las IIEE., autoridades locales y tradicionales, sabios, padres y madres de familia, para construir propuestas y proyectos educativos desde los pueblos indígenas, mediante la organización de Mesas de Diálogo para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas, Encuentros Educativos de alumnos a nivel regional y local, Congreso de Docentes, apoyado por tareas de comunicación y difusión.

2. Objetivo Específico de la Actividad:

Promover la participación indígena en la construcción de propuestas y proyectos educativos de EBI en el contexto local, regional y nacional

3. Principales Servicios que brinda la Actividad

Participación, sensibilización, análisis, reflexión y concertación entre los actores educativos y la población rural indígena, para elaborar propuestas y proyectos educativo pertinentes a su realidad cultural y lingüística.

Comunicación y difusión.

4. Principales Problemas a superar con la Actividad:

La actividad tiende a enfrentar y superar la invisibilización de los pueblos indígenas en los ámbitos locales, regionales y nacional, la escasa participación institucional en la construcción de propuestas y proyectos educativos desde la visión de los pueblos indígenas.

5. Detalle financiero de la actividad

(En US \$)

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos		
	2005	2006	2007
	237,920.49	312,477.71	488,901.00

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

6. Metas presupuestarias prevista a alcanzar para el 2006, indicando el número de beneficiarios y su ubicación geográfica distrital.

27 Mesas de Diálogo para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas
Beneficiarios: 27 pueblos indígenas

7. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007

42 Mesas de Diálogo para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas

8. Presupuesto 2006 - 2007 (A TODA FUENTE DE FINANCIAMIENTO)

Ejecución al 31.12.2004		PRESUPUESTO			
		2005		2006	
S/.	US\$	S/.	US\$	S/.	US\$
266,437.26	78,142.89	778,000.00	237,920.49	1,037,426.00	312,477.71

T.C. 2005: 3.27

T.C. 2006: 3.32

T.C. 2007: 3.35

ANEXOS:

Anexo 1:

Cuadro consolidado de mesas de dialogo para el desarrollo educativo
2005

No	Mesa	Sede	UGEL	DRE	No. Particip.	Mes/Fecha		Año	Respons.
1	Cuchumbaya - Yunga	Cuchumbaya - Yunga	Mariscal Nieto - Sánchez Cerro	Moquegua		Abril	06,07,08 18,19,20	2005	Brígida
2	Ichuña	Ichuña	Mariscal Nieto	Moquegua		Abril	13,14,15	2005	Brígida
3	Ilave	Ilave	El Collao	Puno		Mayo	5, 6, 7	2005	Brígida
4	Evaluación de Mesas	Arequipa	Arequipa	Arequipa		Mayo	11,12,13	2005	Brígida
5	Macusani	Macusani	Carabaya	Puno		Mayo	15,16,17	2005	Brígida
6	Espinar	Sauri	Espinar	Cusco	80	Junio	27,28,29	2005	Victor
7	Inkawasi II etapa	Ferreñafe	Ferreñafe	Lambayeque	100	Junio	9,10,11	2005	Victor
8	Puerto Bermúdez	Puerto Bermúdez	Oxapampa	Pasco	80	Julio	7, 8, 9	2005	Flor
9	Tayacaja	Tayacaja	Tayacaja	Huancavelica	90	Julio	14,15,16	2005	Flor
10	Angaraes	Angaraes	Angaraes	Huancavelica	90	Julio	21,22,23	2005	Victor
11	Candarave	Cairani	Candarave	Tacna	80	Agosto	4, 5, 6	2005	Brígida
12	Querobamba	Querobamba	Sucre	Ayacucho	100	Agosto	25,26,27	2005	Victor
13	Satipo	Satipo	Satipo	Junin	80	Agosto	11,12,13	2005	Flor
14	Chumbivilcas	Santo Tomás	Chumbivilcas	Cusco	100	Agosto	17,18,19	2005	Victor
15	Balsapuerto	Yurimaguas	Alto Amazonas	Loreto	80	Agosto	25,26,27	2005	Flor
16	Huamanga-Huanta	Huanta	Huamanga	Ayacucho	100	setiembre	15,16,17	2005	Victor
17	Puerto Inca	Puerto Inca	Puerto Inca	Huanuco	80	Setiembre	22,23,24	2005	Flor
18	Ucayali II etapa	Pucallpa	Pucallpa	Ucayali	80	Setiembre	8, 9, 10	2005	Flor/ Vict.
19	Moho II etapa	Moho	Moho	Puno	100	Setiembre	15, 16, 17	2005	Brígida
20	Cañete II etapa	Cañete	Cañete	Cañete	60	Octubre	13,14,15	2005	Victor
21	Vrae	San Francisco	La Mar, Conv.	Apurimac	80	Octubre	13,14,15	2005	Flor
22	Acobamba II etapa	Acobamba	Acobamba	Huancavelica		Octubre	27, 28, 29	2005	Victor
23	Tambopata	Puerto Maldonado	Tambopata	Madre de Dios	100	Octubre	20, 21, 22	2005	Flor
24	Yauyos	Yauyos	Yauyos	Lima	80	Octubre	27,28,29	2005	Brígida
25	Putina II etapa	Putina	San Ant. Putina	Puno	90	Octubre	9, 10, 11	2005	Brígida
26	Amazonas II etapa	Santa María de	Condorcanqui	Amazonas	80	Noviembre	17, 18, 19	2005	Flor

		Nieva							
27	San Martin-Shambayacu	Lamas	Dorado- Lamas	San Martin	100	Noviembre	27, 28, 29	2005	Flor
28	Yanaoca II etapa	Yanaoca	Canas	Cusco	80	Noviembre	10,11,12	2005	Victor
29	Lampa II etapa	Lampa	Lampa	Puno	90	Noviembre	24, 25, 26	2005	Victor
30	Taller de evaluación	Huanuco	Huanuco	Huanuco	80	Diciembre	15,16,17	2005	Equipo/Brig.

Anexo 2:

METAS DE ATENCIÓN FORMACIÓN EN SERVICIO 2005 – 2007

Nivel	2005	2006	2007
Inicial	592	562	1,099
Primaria	8,870	7,497	9,664
Total	9,462	8,059	10,763