



INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA

PROYECTO: "DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA AMAZONÍA CON ÉNFASIS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS Y EN LA REGIÓN LORETO-PEIBILA"





INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA

PROYECTO: "DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA AMAZONÍA CON ÉNFASIS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS Y EN LA REGIÓN LORETO-PEIBILA"

Programa de Cooperación Hispano Peruano
Proyecto: "Desarrollo de la educación bilingüe intercultural en la amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la región Loreto-PEIBILA"
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
Agencia Peruana de Cooperación Internacional
Ministerio de Educación



EDITOR: PROGRAMA DE COOPERACIÓN HISPANO PERUANO

PROYECTO: "DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA AMAZONÍA CON ÉNFASIS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS Y EN LA REGIÓN LORETO-PEIBILA"

Avenida Jorge Basadre 460 San Isidro

Lima, Perú

RUC: 20507098500

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Oficina Técnica de Cooperación

Avenida Jorge Basadre 460 San Isidro

Lima, Perú

Teléfono (0051) (01) 202 7000

Página web: www.aecid.pe

AGENCIA PERUANA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Av. José Pardo 261 Miraflores

Lima, Perú

Teléfono (0051) (01) 319 3600

Página web: www.apci.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

Av. La Arqueología y Calle El Comercio - San Borja

Lima, Perú

Teléfono (0051) (01) 615-5800

Página web: www.minedu.gob.pe

RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Alicia González Ramírez

Nancy Catacora Garnica

DISEÑO

Romy Kanashiro



ÍNDICE

LISTA DE ACRÓNIMOS	5
DESCRIPCIÓN Y DATOS GENERALES DEL PROYECTO	7
RESUMEN EJECUTIVO	11
1. INTRODUCCIÓN	27
2. DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN Y SU CONTEXTO	31
2.1 Objeto a evaluar	31
2.2 Contexto General	35
3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA EVALUACIÓN	44
3.1 Preguntas y criterios de valoración	44
3.2 Metodología de investigación aplicada	45
3.3 Condicionantes y límites de la evaluación realizada	50
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	52
4.1 Pertinencia	52
4.2 Eficacia	66
4.3 Eficiencia	121
4.4 Sostenibilidad	131
4.5 Apropiación	132
4.6 Alineamiento	134

5.	CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN	139
6.	RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN	145
7.	LECCIONES APRENDIDAS	148
	ANEXOS	150
1.	Resumen del grado de consecución de resultados previstos	150
2.	Análisis del Marco Lógico	153



ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AIDECOS	Asociación Indígena de Comunidades del Samiria
AIDSESP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
ANAMEIB	Asociación Nacional de Maestros de Educación Intercultural Bilingüe
APAFA	Asociación de Padres de Familia
CAAAP	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
CAOI	Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas
CCNN	Comunidades Nativas
CHIRAPAQ	Centro de Culturas Indígenas del Perú
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONEI	Consejo Educativo Institucional
CONFENAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
CORPI	Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas – Yurimaguas
CPD	Centro Piloto Demostrativo
DCN	Diseño Curricular Nacional
DEI	Dirección de Educación Bilingüe
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
DRE	Dirección Regional de Educación
DREL	Dirección Regional de Educación- Loreto
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
EIB	Educación Intercultural Bilingüe



FECONACHA	Federación de Comunidades Nativas Chayahuitas
FEDECOCA	Federación de Comunidades Nativas del Río Corrientes.
FONCHIP	Fondo de Cooperación Hispano Peruana
GIA	Grupos de Interaprendizaje
GOT	Guía Oficial de Turismo
GR	Gobierno Regional
IIEE	Instituciones Educativas
INC	Instituto Nacional de Cultura
IST	Instituto Superior Tecnológico
LM	Lengua Materna
MINEDU	Ministerio de Educación
OOII	Órganos Intermedios
OSHAJE	Organización Shawi de Jeberos
PDC	Plan de Desarrollo Concertado
PEI	Plan Estratégico Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEIBIL	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la Región Loreto
PEIBILA	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de las Regiones Loreto y Amazonas
PEL	Proyecto Educativo Local
PELA	Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyecto Educativo Regional
PESEM	Plan Estratégico Sectorial Multianual
POA	Plan Operativo Anual
PPFF	Padres de familia
PRONAFCAP	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente
UGEL	Unidad de Gestión Educativa



DESCRIPCIÓN Y DATOS GENERALES DEL PROYECTO

El Proyecto tiene como objetivo general *“Contribuir a mejorar la calidad de la educación de los pueblos indígenas mediante la creación de modelos de atención educativa, para reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, el fomento de la equidad en el acceso a oportunidades educativas que afiancen y promuevan la educación bilingüe en un contexto intercultural”*.

Estuvo dirigido a las poblaciones indígenas de la región Loreto, priorizando la atención en dos provincias: (Alto Amazonas y Datem del Marañón) y con dos pueblos indígenas (Awajún y Shawi), mayoritarios en la región amazónica del norte del Perú. Para esto, tuvo previsto trabajar en seis ejes que se corresponden a igual número de resultados:

- 1) Mejorar la gestión educativa, haciéndola más descentralizada y eficiente tanto en, en las UGEL, especialmente en las provincias priorizadas (Datem del Marañón y Alto Amazonas), en la DRE Loreto y en la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) del Ministerio de Educación (MINEDU). En este eje se apoyó la elaboración de lineamientos de diversificación curricular a nivel regional y local y la formación de formadores, a fin de contar con equipos en las UGEL pertenecientes a pueblos indígenas, capaces de conducir procesos de capacitación y elaborar materiales en sus respectivas lenguas.
- 2) Mejorar las capacidades de los/las docentes EIB, para motivar aprendizajes a través del apoyo al Plan Lector, al uso y monitoreo de materiales educativos idóneos, al apoyo al Programa Nacional de Capacitación Docente a cargo del MINEDU (de formación continua). Adicionalmente apoyar con becas a alumnos/as indígenas de formación docente bilingüe (formación inicial).



- 3) Mejorar la articulación entre la escuela y la comunidad, a través de la difusión de derechos y deberes de los padres de familia para su intervención en la gestión educativa y el mayor control de la asistencia docente, a través del apoyo a la elaboración de planes de vida en educación de los pueblos concernidos.
- 4) Favorecer el acceso a oportunidades de formación superior (técnica y pedagógica) a jóvenes indígenas egresados del nivel secundario.
- 5) Producción de materiales didácticos tanto para niños/as como para docentes, en al menos dos lenguas indígenas y en castellano.
- 6) Desarrollar acciones de promoción del valor de las culturas indígenas para el desarrollo y especialmente para el mejoramiento de la educación en ámbitos rurales como también urbanos, a través de la producción de materiales de difusión en medios periodísticos locales y nacionales, radiales, audiovisuales (video y televisión) y en internet (páginas web).

Con el Proyecto se buscó incidir significativamente en la mejora de la calidad de la gestión educativa de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en los diferentes niveles, especialmente en el inicial y primario y la formación inicial y en servicio de docentes.

Se buscó apoyar en el desarrollo de capacidades para la planificación estratégica, el monitoreo de la gestión educativa y el uso de materiales educativos, consolidando un equipo de recursos humanos, entre especialistas, directores, coordinadores de red y facilitadores, en la Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de la Región Loreto.

Se propuso contribuir con el mejoramiento del desempeño docente bilingüe intercultural; contribuyendo con la definición de lineamientos para la construcción curricular, producción de materiales educativos de calidad y con pertinencia cultural y lingüística y en diferentes medios; así mismo buscar reforzar la articulación entre la escuela y la comunidad y promover el acceso de jóvenes indígenas egresados del nivel secundario a la formación post secundaria a través de un sistema de becas.



Contraparte	Ministerio de Educación- Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) - Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB).
Socios	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL) Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) • Gobierno Regional de Loreto. Gerencia de Desarrollo Social. • Municipios Provinciales y Distritales • Instituto Superior Tecnológico "El Milagro" • Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto" • Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana.
Provincias involucradas	<ul style="list-style-type: none"> • Condorcanqui, • Datem del Marañón • Alto Amazonas • Ucayali • Maynas-Loreto
Beneficiarios	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes bilingües • Estudiantes: Niños, niñas y adolescentes • Padres de familia y autoridades comunales. • Especialistas de la DREL y las UGEL donde intervendrá el Proyecto.
Fecha de inicio de la intervención:	Marzo 2007
Fecha de finalización:	Diciembre 2011.
Duración de la intervención:	58 meses
Contribución local (Perú):	\$ 678,542
Contribución AECID:	\$ 997,500
Contribución total:	\$ 1,676,042



RESUMEN EJECUTIVO

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto “Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural de la Amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la Región Loreto- PEIBILA”, se propuso mejorar la calidad de los servicios educativos para las poblaciones indígenas de la región Loreto, mediante la creación de modelos de atención educativa para reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, el fomento de la equidad en el acceso de oportunidades educativas que afiancen la educación bilingüe en un contexto intercultural.

Buscó contribuir en la mejora de la calidad de la gestión educativa de la Educación Intercultural y Bilingüe y la formación docente inicial y en servicio, priorizando dos provincias: (Alto Amazonas y Datem del Marañón) y dos pueblos indígenas (Awajún y Shawi), mayoritarios en la región amazónica del norte del Perú.

Buscó apoyar en el desarrollo de capacidades para la planificación estratégica, la capacitación y el monitoreo docente y el uso de materiales educativos consolidando un equipo de recursos humanos de especialistas, directores, coordinadores de red y facilitadores, en la Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de la región Loreto, así como la participación de otros actores como los padres y madres de familia y organizaciones indígenas en la gestión educativa.



2. LA MISIÓN DE EVALUACIÓN

Por encargo del Programa de Cooperación Hispano Peruano (PCHP), en concordancia con su Plan de evaluación, la misión de evaluación conformada por dos evaluadoras, ejecutó la Evaluación externa del Proyecto “Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la región Loreto”.

El objetivo principal de la evaluación fue valorar los resultados del Proyecto sobre la base de las estrategias, acciones y servicios implementada en las zonas de ejecución, enfatizando el cumplimiento de sus objetivos.

Los objetivos de la evaluación según los términos de referencia fueron los siguientes:

- Valorar el grado de cumplimiento de los resultados y objetivos planteados en el Proyecto.
- Identificar aspectos, ya sea técnicos ó de gestión, de posible replicabilidad en futuras intervenciones.
- Fomentar la transparencia y la mutua rendición de cuentas.

Los objetivos específicos fueron:

- Valorar la pertinencia de las propuestas metodológicas para la EIB tanto en comunicación (uso pedagógico de los relatos indígenas) como en matemática (uso de la “yupana”¹ para las 4 operaciones básicas).
- Valorar la pertinencia de la capacitación y monitoreo en 3 niveles: a) Formación de formadores; b) Formación de docentes; c) Aprendizajes en aula.
- Valorar la pertinencia de los materiales educativos producidos, tanto impresos (libros) como otros materiales concretos (yupanas, pizarras magnéticas, etc.). Dicha valoración debe tener en cuenta el uso logrado (es decir cuánto son usados de manera efectiva por los docentes y niños) y dar recomendaciones para mejorar dicho uso o para proponer cambios en los mismos. Al respecto es de interés avances en mecanismos que mejoren dicho uso, ligados a lograr una pertinencia de los materiales a ojos de maestros, PPF y niños de las comunidades, lo que

1 Palabra quechua que significa “herramienta para contar”, usada por los incas como instrumento de cálculo



constituye el tema central. Identificar demandas educativas de los padres de familia involucrados en el proyecto y aportes de su participación en el mismo.

- Proponer un conjunto de recomendaciones para mejorar la EIB en la Región Loreto a partir de las lecciones aprendidas del proyecto.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos señalados, se recopiló información primaria y secundaria a través de revisión documentaria y trabajo de campo: reuniones, entrevistas y grupos focales con los actores del proyecto. La metodología adoptada fue descriptiva, inductiva, holística, de diseño flexible, privilegiándose el abordaje cualitativo, sin desestimar la información cuantitativa.

4. RESUMEN DE LOS RESULTADOS SEGÚN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los resultados encontrados se organizaron en función a seis criterios básicos: Pertinencia, Eficacia, Eficiencia, Sostenibilidad, Apropiación y Alineamiento.

Pertinencia

- **Los objetivos y propuestas del proyecto, ¿son coherentes con las políticas y necesidades del contexto local, regional y nacional?** Los objetivos y resultados previstos demuestran un alto nivel de pertinencia por su coherencia con las políticas públicas gubernamentales actuales que consideran prioritaria la inclusión social de grupos vulnerables como los pueblos indígenas que atendió el proyecto en coherencia con sus necesidades. El proyecto ha contribuido también con las necesidades del Sector, experimentando y validando propuestas de capacitación, monitoreo, estrategias de aprendizaje y uso de materiales didácticos con pertinencia cultural.
- **El diagnóstico de la problemática rural que se señala en los informes del proyecto, ¿contribuye a generar respuestas más adecuadas a dicha problemática?** En respuesta a la problemática detectada sobre la “Baja calidad de los servicios educativos para las poblaciones indígenas, de las regiones de Loreto y Amazonas”. El proyecto generó modelos educativos de atención pedagógica, utilizando elementos culturales propios;



fomentando la equidad en el acceso a oportunidades educativas en todos los niveles educativos; capacitando y monitoreando a los docentes, generando respuestas pertinentes a la problemática.

- **¿El Proyecto ha tenido en cuenta las aspiraciones de PPF, docentes y los propios niños para diseñar sus acciones?** A partir del diagnóstico, el proyecto diseñó y los ejecutó las acciones en función de las aspiraciones y demandas de los niños y niñas, de los PPF, de los pueblos indígenas y de los/as, docentes de los pueblos amazónicos de Loreto y Amazonas de contar con una educación de calidad y en coherencia con el ejercicio de su derecho a recibir una educación que responda a sus necesidades y las visiones de futuro de sus pueblos.
- **¿El Proyecto ha tenido en cuenta las relaciones de género identificado brechas, y atendiendo de forma equitativa a mujeres y hombres?** La equidad de género y la inclusión de las mujeres en la educación ha sido un tema presente en diversas actividades del proyecto, propiciando la inclusión de las niñas en el desarrollo de las actividades escolares cotidianas y extraordinarias, incentivando a los PPF y autoridades en las reuniones y Asambleas para enviar a las niñas a la escuela y no abandonar los estudios, logrando acuerdos importantes, que han redundado en el incremento de mujeres en las escuelas, incluso en la educación post secundaria.
- **¿El proyecto ha tomado en cuenta los derechos de los pueblos indígenas? ¿Cómo ha contribuido el proyecto en la afirmación del derecho a educarse en su propia lengua y cultura?** El proyecto atendió a diversos pueblos indígenas como los Shawi, Awajún, Shiwilo, Kukama, Shipibo, Huitoto-Murui, Bora, Yagua, Urarina e Iquito, en coordinación con las organizaciones indígenas, quienes se constituyeron en garantes en la afirmación del derecho a una educación en la propia lengua y cultura. El proyecto desde una visión intra e intercultural, contribuyó elaborando materiales didácticos y estrategias de aprendizaje a partir de conocimientos culturales propios como los relatos orales, capacitando a los/as docentes para utilizar textos en Shawi, Awajún, Shipibo y Kukama-Kukamiria y libros con relatos en Awajún, Shawi y castellano.
- **¿El diagnóstico de la problemática señalada en los informes del proyecto, ¿ha contribuido a generar respuestas más adecuadas por el Sector?** Al respecto, se consideró como elemento principal la elaboración de un Plan Marco de la DIGEBREI-



DEIB que incluya estrategias de atención para la población indígena amazónica, para lo cual el proyecto desde el primer año desarrolló insumos como: Estrategias metodológicas en las áreas de Comunicación Integral, Ciencia y Ambiente, Personal Social, Matemáticas basadas en el conocimiento indígena, que no fueron tomados en cuenta por la DIGEIBIR, que hasta donde se sabe no cuenta con el Plan Marco.

Eficacia

- **¿Se han alcanzado los objetivos de la intervención?** Siendo los objetivos bastante ambiciosos, se avanzó en la elaboración de modelos de atención educativa para el fomento de la equidad en el acceso a oportunidades educativas y la promoción de la EIB, sin embargo para reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, se requiere de voluntad política de los órganos normativos (DIGEIBIR) que haga posible que los logros del proyecto se utilicen para formular políticas públicas y definir mecanismos de atención para la EIB en el país. Las evidencias demuestran que los objetivos propuestos se lograron, a pesar de las dificultades de la zona.
- **¿Se han alcanzado los resultados previstos por la intervención?** En el análisis de los datos recolectados de las diversas fuentes, se encontró lo siguiente en cuanto a los resultados esperados:

Resultado 1: *Se ha fortalecido la Gestión Educativa en la DEIB-DIGEIBIR, DRE- Loreto y las UGEL de Loreto haciéndose ésta más eficiente.* El proyecto desarrolló acciones para el fortalecimiento de capacidades de planificación y gestión participativa estratégica de especialistas de la DREL y las UGEL; capacitó directores, docentes y facilitadores para desempeñarse como capacitadores y elaboradores de materiales EIB; implementó estrategias de monitoreo; desarrolló insumos para la diversificación curricular y dotó equipos y materiales, con el fin de mejorar la gestión a través de instrumentos de planificación elaborados en procesos participativos liderados por especialistas capacitados, tarea que se concretizó en la elaboración del PER y PEL de las UGEL.

Resultado 2: *Se ha mejorado la Formación Docente Inicial y en Servicio mediante el Programa Nacional de Capacitación y al monitoreo del uso de materiales educativos.* En formación inicial, se posibilitó el acceso de jóvenes indígenas que estudiaron la carrera de Profesores/as de Primaria en Educación Bilingüe, a través de becas en convenio con el FORMABIAP- ISPP



de Loreto. Respecto a la formación en servicio, se realizaron actividades de capacitación y monitoreo para mejorar las capacidades de los docentes, que según han manifestado los ha ayudado a mejorar estrategias de enseñanza, en la planificación curricular, en la relación con la comunidad, en la elaboración de materiales y su desempeño en el aula, usando elementos culturales propios.

Resultado 3: *Se han fortalecido las capacidades de PPF y actores locales para su participación en la gestión educativa.* El proyecto transformó la articulación entre la escuela y la comunidad, poniendo en práctica mecanismos que permitieron “construir con los padres de familia y actores locales una concepción de la educación que atienda a los requerimientos sociales”, condición necesaria para otorgar pertinencia y calidad a la educación, posibilitando su participación en diversos procesos de la gestión educativa, tanto en el aula, como en los diversos eventos de las IIEE, asumiendo la participación como “una manera de concertar voluntades para la consecución de un fin común”, totalmente diferente a la tradicional instrumental.

Resultado 4: *Se ha favorecido el acceso a oportunidades de formación post secundaria, de jóvenes hombres y mujeres de los pueblos indígenas.* El proyecto promovió el acceso de jóvenes indígenas a la formación técnica post secundaria otorgando becas integrales a 30 jóvenes (24 varones y 6 mujeres) de los pueblos Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama, Iquito y Secoya que estudiaron en el IST “EL Milagro”, egresando dos promociones en las especialidades de Agropecuaria y Guía Oficial de Turismo, quienes demostraron un buen rendimiento y contribuyeron a mejorar la propuesta educativa intercultural de la institución con sus conocimientos culturales.

Resultado 5: *Se han producido materiales didácticos con enfoque EIB para alumnas, alumnos y docentes.* Las actividades programadas se han cumplido, logrando producir materiales didácticos con enfoque EIB para los alumnos, alumnas y docentes, principalmente para la lectura en lenguas nativas (Shawi y Awajún) y en castellano basada en relatos de la tradición oral de las diversas culturas; y la yupana proveniente de la cultura andina, que ha dado muy buenos resultados en el aprendizaje de las matemáticas utilizando estrategias lúdicas. También se elaboraron materiales de apoyo didáctico para docentes como el manual de Gramática y el Manual para el uso de la Yupana, todos altamente valorados por los diversos actores.



Resultado 6: *Se han desarrollado estrategias comunicacionales para la promoción de la cultura indígena y la EIB.* De acuerdo a lo previsto, se han implementado acciones para promocionar la EIB y las culturas indígenas a nivel local, regional, nacional e incluso internacional, utilizando diversos medios de comunicación como las radios locales, revistas, CDs, concursos artísticos mostrando elementos de las culturas indígenas en espacios urbanos; difusión en programas televisivos de cobertura nacional como el programa dominical Cuarto Poder de América televisión y en el diario El Peruano y acciones de impacto nacional e internacional como la publicación del libro “Quipus del Tahuantinsuyo” que recoge el desarrollo pedagógico de la yupana.

- **Diversos informes oficiales del propio Estado señalan el estancamiento de la educación en zona rural y bilingüe, destacando la baja calidad de logros en comunicación y matemática. ¿Cómo contribuye el Proyecto, si es que lo hace, a superar dicha situación?** El proyecto, consiente del estancamiento de la educación en el país y particularmente en zonas rurales y bilingües, en la búsqueda de soluciones para superar este problema, contribuyó con estrategias y materiales validados y altamente eficientes como los siguientes: Para las matemáticas, el uso de la yupana que contiene concepciones matemáticas comunes a la mayor parte de culturas aborígenes como al aymara², cuya eficiencia se demostró en el desarrollo de habilidades matemáticas de los/as estudiantes; Para mejorar la comprensión lectora, se asumió la oralidad como un componente importante para la educación de los PPII, recogiendo las tradiciones orales, que se configuraron como contenidos de los textos para el aprendizaje de la lectura; Para mejorar las carencias sobre el nivel de lectura de los/as docentes se implementó el método Dolorier enfatizando la práctica de la lectura oral que tiene relación con la cultura oral de los pueblos amazónicos, a diferencia de la lectura silenciosa que se propugna en las estrategias del MINEDU.

Eficiencia

- **¿Se han respetado los cronogramas y tiempos previstos?** Hubo variación en los cronogramas de ejecución y tiempos previstos, ya que la duración del proyecto PEIBILA que estuvo planteada para 46 meses, desde marzo del 2007 a diciembre del 2010, en la

2 (http://www.AECID.es/es/noticias/2010/09_Septiembre/2010_09_Presentacion_libro.html).



práctica, se extendió hasta diciembre del 2011, por diversas causas que no se explicitan en los informes revisados.

- **¿Se han respetado los presupuestos establecidos inicialmente en el documento?** El presupuesto AECID tuvo variaciones, ya que el monto programado en el PRODOC, que fue \$ 997,500 se incrementó en \$743,948 dólares, haciendo un total de \$1, 741,448 (No se dispuso del documento que explique este incremento). Este incremento favoreció principalmente el desarrollo de actividades de los siguientes resultados: R1: “Fortalecimiento de la gestión educativa”, R3: “Formación docente en servicio”, R4: “Acceso a oportunidades de formación post secundaria” y R5: “Elaboración de material didáctico EIB”.
- **¿Ha sido eficiente la transformación de los recursos en resultados?** En el, primer año (2007): se observa un buen nivel de ejecución (96%) del presupuesto anual; En el 2do. año (2008): la ejecución del gasto no superó el tercio de presupuesto total, ejecutándose solo el 60% del presupuesto programado; En el 3er. año (2009): se ejecutó el 69%, que aun siendo bajo, recuperó el gasto en la mayoría de resultados; En el 4to año (2010) se recuperó la capacidad de gasto, ejecutándose el 82% del presupuesto anual; En el último año (2011), se ejecutó el 99% del presupuesto anual, aunque el gasto por resultado fue desaparejo.
- **¿La movilización de recursos humanos y materiales que ha supuesto el Proyecto en formación de formadores, en capacitación de maestros, en monitoreo en aula y en producción de materiales educativos se corresponde con los resultados esperados?** Dada la dimensión del proyecto, distancia de cada ámbito, cantidad de IIEE, docentes a capacitar y monitorear en 7 redes educativas de 5 distritos, más los talleres y apoyo en 21 distritos y 20 pueblos indígenas, a cargo de un personal técnico que constó de cinco miembros, permiten afirmar que el equipo del proyecto realizó un gran esfuerzo para cumplir con las numerosas acciones programadas, contándose con expertos en la producción de materiales, y con la valiosa labor en la investigación etnomatemática del Co Director del proyecto, adaptando la “yupana” para el uso de los/las estudiantes. La estrategia eficiente de trabajo en redes educativas permitió optimizar los recursos del proyecto.



Sostenibilidad

- **Teniendo en cuenta las necesidades de la educación bilingüe y rural, ¿el Proyecto ha diseñado políticas para su atención que pueden ser replicadas?** El proyecto ha generado propuestas para la construcción curricular, capacitación y monitoreo de docentes, participación de los PPF y organizaciones indígenas, producción de materiales y estrategias y materiales para superar los problemas en las áreas de matemáticas y comunicación, donde los niños de poblaciones indígenas aparecen con niveles muy por debajo de los demás estudiantes en los resultados de la ECE- 2011³, que constituyen insumos para la generación de políticas de EIB que debe definir la DIGEIBIR, Órgano normativo encargado de formular las políticas de EIB para el país.

Apropiación

- **¿Los productos y procesos generados por el Proyecto están siendo apropiados por las UGEL y por los maestros de las áreas de trabajo del Proyecto? ¿Se puede hablar de institucionalidad?** La indiferencia y falta de voluntad política de la anterior gestión gubernamental y del sector educación a través de la co-parte del proyecto DIGEIBIR-DEIB respecto a la EIB, no ha permitido una apropiación desde el sector, cuya presencia se limitó a pocas visitas sin que quedasen vestigios de alguna retroalimentación al proyecto. Sin embargo a nivel regional y local se evidencia apropiación de los especialistas y docentes, organizaciones indígenas y PPF que han manifestado su intención de continuar con las acciones del proyecto. Paradójicamente a lo esperado, no se puede hablar de institucionalidad desde la co-parte del proyecto, sin embargo, elementos como el uso de la yupana se ha institucionalizado en IIEE de área urbana y rural que lo han asumido contemplado en sus PEI 2012.
- **¿Los productos y procesos generados por el Proyecto están siendo apropiados o tomados en cuenta en los procesos de planificación regional PER – PCR?** Las estrategias de monitoreo, cualitativamente diferentes a la tradicional supervisión realizada por los especialistas EIB de los órganos intermedios están siendo apropiadas por ellos. En los PEL de algunas UGEL (San Lorenzo, Yurimaguas) y en los PEI de las IIEE que han logrado aprendizajes exitosos en sus alumnos/as tanto en capacidades matemáticas

3 Evaluación Censal de Estudiantes, i-ECE 2011- realizada en noviembre del 2011 al 94% de las IIEE del país



como de comprensión lectora con el manejo de la yupana y con los relatos orales se han apropiado de las estrategias y uso de los materiales y han manifestado su voluntad de continuar trabajando con estas estrategias, con las acciones de capacitación, monitoreo y trabajo coordinado con los PPF y organizaciones indígenas.

Alineamiento

- **¿Se han tenido en cuenta en la identificación y formulación las estrategias, programas y prioridades de las instituciones contraparte (DIGEIBIR, Acuerdo Nacional, Consejo Educativo Nacional)?** Las acciones del proyecto, relacionadas con la educación intercultural y bilingüe se alinean con la legislación nacional, políticas del Acuerdo Nacional, Objetivos del Proyecto Educativo Nacional y normatividad del MINEDU.
- **¿El Proyecto ha generado propuestas para la DIGEIBIR – MED en políticas, procesos y propuestas para mejorar la EIB en zonas amazónicas?** El Proyecto ha generado propuestas de inclusión de jóvenes indígenas a la educación post secundaria; para mejorar la calidad de aprendizajes de los estudiantes, la relación escuela-comunidad, que se alinean con las políticas de inclusión social y programas como “Escuelas Marca Perú”, “Rutas solidarias: bicicletas rurales para llegar a la escuela” “Programa nacional Beca 18”, entre otras.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de la evaluación final externa del proyecto “Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía con énfasis en las comunidades indígenas y en la Región Loreto” (PEIBILA), son las siguientes.

Pertinencia

1. El proyecto, como una propuesta exitosa de educación intercultural bilingüe que ha logrado una importante aceptación y participación de sus principales actores, constituye un referente importante de atención educativa para la población rural e indígena amazónica.



2. El Proyecto PEIBILA, se desarrolló en base a un diseño pertinente, con objetivos y resultados esperados, coherentes con las políticas nacionales, con el contexto socio cultural local y regional y las necesidades de los destinatarios, contando como base el diagnóstico de la situación de la educación en los pueblos indígenas amazónicos realizada por el Proyecto precedente (“Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la Región Loreto” - PEIBIL 2004 al 2007).
3. La experimentación y validación de estrategias y metodologías para la capacitación de docentes que trabajan en áreas rurales de la Amazonía, que además recibieron soporte pedagógico con la visitas de monitoreo, y el uso de materiales educativos, han mejorado la calidad del desempeño docente.
4. El Proyecto ha generado respuestas adecuadas que constituyen un aporte significativo al Sector Educación, desarrollando actividades orientadas a reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana que resultan más pertinentes actualmente que en la ECE 2011, se muestra un incremento de estas brechas particularmente en las áreas curriculares, donde el proyecto ha tenido sus mayores logros.
5. La reconstrucción de la relación escuela- comunidad, desde una concepción de co-participación de los padres, las madres y la comunidad en la acción educativa, a partir del conocimiento de sus deberes y derechos y el fortalecimiento de sus capacidades, generó cambios relevantes en la relación de los actores educativos con la institución educativa.
6. La equidad de género y la promoción del acceso de las mujeres en el sistema educativo, presente en las diversas actividades del proyecto, generó cambios importantes como el acceso a la educación de amas de casa jóvenes y el ingreso de jóvenes indígenas a estudios superiores, tradicionalmente destinada a los varones.
7. El uso de modelos de atención educativa con base intracultural, intercultural y bilingüe, que han demostrado su eficacia en ámbitos pluriculturales como es el entorno amazónico, constituyen insumos importantes para la formulación de políticas educativas y de mecanismos y estrategias de atención para la población indígena y en el ámbito rural del país.
8. Los materiales educativos desarrollados y validados en el proyecto como la Yupana y los relatos orales han demostrado su eficacia en el aprendizaje de las matemáticas y comprensión lectora y además han contribuido con la valoración de los conocimientos ancestrales.



Eficacia

9. Los objetivos general y específico planteados en el proyecto se cumplieron, logrando la creación de modelos de atención educativa orientados a mejorar la calidad de los servicios para poblaciones indígenas amazónicas, en 141 comunidades nativas de cinco provincias de la Amazonía.
10. Los resultados esperados se lograron en función de los indicadores, siendo los principales los siguientes: Mejora de las capacidades de planificación y gestión de los especialistas, aplicados en la elaboración del PER y los PEL; Capacitación y monitoreo docente que ha mejorado su desempeño pedagógico; Generación de insumos para la construcción curricular con enfoque EIB; Acceso de jóvenes indígenas a estudios post secundarios; Relación positiva con los PPFF y comunidad en la gestión educativa; Producción de materiales didácticos con enfoque EIB para los alumnos, alumnas y docentes, basados en los conocimientos ancestrales; Promoción de la EIB y las culturas indígenas, a nivel local, regional, nacional e internacional, utilizando diversos medios de comunicación y acciones de impacto como la publicación del libro “Quipus del Tahuantinsuyo” que recoge el desarrollo pedagógico de la yupana.
11. Además se lograron objetivos no previstos, que hacen parte del impacto del proyecto, relacionado con el interés de IIEE de zona urbana y rural que voluntariamente han adoptado las estrategias del uso de la yupana logrando buenos resultados en la enseñanza de las matemáticas.

Eficiencia

12. El gasto realizado en la ejecución del proyecto, está plenamente justificado en relación a los resultados alcanzados, la naturaleza de la intervención en un ámbito geográfico como el amazónico, y la validación de experiencias que son replicables en entornos similares.
13. Se ha desarrollado un modelo de gestión basado en la conjunción de recursos, intereses y expectativas de instituciones aliadas (UGEL, ISP, IST y organizaciones indígenas), que permitieron optimizar el uso de recursos, en un entorno geográfico que demanda mayor esfuerzo por la dispersión, limitados medios de transporte, comunicación y personal calificado.



Sostenibilidad

14. Los resultados logrados permiten predecir la sostenibilidad del Proyecto si cuenta con el apoyo político de la nueva gestión de la DINEIBIR- DEIB que está demostrando verdadero interés por la atención a los PPII y mejorar la calidad de la EIB en todos los niveles educativos.
15. Otros elementos de sostenibilidad, son los compromisos de instituciones locales asumidos por algunas UGEL en su PEL 2012; el compromiso de los actores participantes (especialistas, docentes) que se han apropiado de las estrategias de capacitación, monitoreo y uso de materiales para continuar con estas acciones y el interés de que el proyecto continúe manifestado por estudiantes, padres y madres de familia, y organizaciones indígenas.
16. Los efectos o impactos logrados por el Proyecto en IIEE no beneficiarias, de área rural y urbana, que han incluido en su PEI 2012 el uso de la yupana, permite asegurar la continuidad de este elemento importante del proyecto en estas escuelas.

Apropiación

17. El liderazgo sobre el desarrollo de las acciones del proyecto recayó en la Cooperación, a través del director del Proyecto, porque la DIGEIBIR como co-partee y responsable nacional de la ejecución del proyecto, no ejerció la responsabilidad mutua correspondiente, por lo tanto no hubo apropiación de la contraparte nacional, pero sí de la Dirección Regional de Educación de Loreto y las Unidades de Gestión Educativa Local, que se han apropiado de los modelos de atención EIB para los pueblos amazónicos.

Alineamiento

18. El Proyecto PEIBILA orientado a la atención de mayorías excluidas como son los pueblos de la Amazonía, ha generado propuestas que se alinean con las actuales estrategias inclusivas del Estado como “Escuelas Marca Perú”, “Programa Nacional Beca 18” y con la participación ciudadana en la EIB a través de instancias como la Mesa Técnica de EIB.



6. RECOMENDACIONES

1. La pertinencia y riqueza del monitoreo realizado por los especialistas PEIBILA, que incluyó acciones con los docentes, estudiantes, padres y madres de familia y autoridades locales, constituye un aporte significativo que se recomienda retomar con el fin de conformar un Sistema de Monitoreo para ser empleado en las instituciones educativas EIB de la Amazonía y en el ámbito nacional.
2. Debido a que la co-parte del proyecto no elaboró el Plan Marco de la EIB previsto en el Proyecto, se recomienda recoger los aportes del PEIBILA para su elaboración.
3. Considerando que la DIGEIBIR fue contraparte del proyecto, y tiene por función *“desarrollar programas de producción y validación de material educativo, cultural y lingüísticamente pertinentes, en lenguas originarias y en castellano, en todas las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas...”*, se recomienda emplear el material producido en el PEIBILA en las escuelas EIB de la Amazonía, así como la experiencia desarrollada para la elaboración de dicho material.
4. Teniendo en cuenta las potencialidades de la yupana como material educativo para el aprendizaje de las matemáticas, donde la educación peruana tiene un gran déficit, se recomienda su uso en las IIEE (de ser posible su aplicación a nivel nacional con las variantes y adecuaciones metodológicas que sean necesarias) para ayudar a salir de esta crisis que forma parte de las prioridades de la educación peruana y de la EIB en particular.
Con el fin de mejorar los logros de aprendizaje de los/as estudiantes en matemáticas, se recomienda conformar equipos de especialistas que capaciten a los docentes en el uso de la yupana en las diversas regiones del país. (Sugerencia de los docentes y especialistas entrevistados).
5. Para mejorar las carencias del nivel de lectura oral de los/as docentes, se recomienda utilizar el método Dolorier que en coherencia con la cultura oral de los pueblos indígenas, enfatiza la práctica de la lectura oral, a diferencia de la lectura silenciosa que responde a la cultura de la escribaldad⁴ que es más compatible con la cultura occidental.
6. Teniendo en cuenta la pertinencia cultural del documento *“Construcción Curricular Articulada de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Intercultural Bilingüe para la Red Comunal Zonal de Samiria*, se recomienda tomar en cuenta sus aportes como un referente para la construcción curricular local.

4 Teoría de Humberto Zapata y Juan Biondi sobre tres etapas culturales de las sociedades. La etapa oral, escrital y electoral.



7. Debido a las limitaciones de las UGEL para contribuir con un proceso de mejora de la calidad educativa en las escuelas, y en especial de las de EIB, por su mayor dedicación a los aspectos administrativos que técnico pedagógicos y carencia de especialistas, se recomienda buscar mecanismos funcionales y eficientes con el fin de optimizar los recursos destinados a la función pedagógica y al monitoreo en las escuelas del área rural.
8. Dados los buenos resultados obtenidos con las becas otorgadas a los/as jóvenes indígenas, de los cuales muchos egresados no encontraron oportunidades laborales, se recomienda incidir en su formación en el desarrollo de capacidades para el emprendimiento, realizar un seguimiento de los egresados y plantear desde la formación enlaces que les permitan acceder a oportunidades laborales.
9. Considerando que los equipos de movilidad donados por el proyecto cumplieron una labor importante en la frecuencia del monitoreo de los especialistas de EIB de las UGEL a las escuelas rurales, los cuales no estarían recibiendo el mantenimiento adecuado para cumplir con sus fines, se recomienda generar mecanismos que aseguren la preservación de su uso.

7. LECCIONES APRENDIDAS

1. La comprobación que una gran mayoría de estudiantes evaluados en habilidades lectoras no alcanzaban a leer los textos, o solo leían algunas palabras o sílabas, y solo el 10% de sus docentes leía aceptablemente en su propia lengua, mostrando mayor dificultad que en castellano en escuelas EIB, el proyecto asumió como lección aprendida que, si los/as docentes mejoran sus capacidades de lectura, también conseguirán mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes, para lo cual, desde el 2007 al 2011 realizaron talleres de capacitación con dicho propósito.
2. Otra lección aprendida es que, las posibilidades de una aplicación exitosa de procesos pedagógicos que incluyan la lecto escritura en lengua materna, está limitada a aquellos docentes que hablan la lengua materna de sus alumnos/as y que pueden leer lo mínimo que se necesita para enseñar a leer y escribir, lo cual explica la deficiencia de los docentes para afrontar procesos pedagógicos de educación bilingüe, situación que no mejorará hasta que dichos docentes no mejoren su habilidad lectora en ambas lenguas, de lo contrario seguirán castellanizando a sus alumnos/as.
3. Los talleres de capacitación para docentes, contaron con actividades fundamentales para el mejoramiento de su desempeño en aula, como la presencia cercana y periódica



de los facilitadores, y especialistas del PEIBILA y las UGEL en la escuela y en la red, y la revitalización de las culturas, que deja como lección aprendida que las capacitaciones por sí mismas no son suficientes para lograr los objetivos, si no cuentan con un acompañamiento cercano, particularmente en áreas rurales.

4. La posibilidad de permitir la libre participación de otros actores educativos en los cursos de capacitación docente, trajo como lección aprendida que esta estrategia no solo permitió la inclusión de madres y padres de familia, de autoridades comunales, miembros de organizaciones indígenas, profesionales interesados, sino también dio oportunidad a docentes de IIEE urbanas y rurales que asistieron voluntariamente y se convirtieron en los agentes de sostenibilidad de acciones del proyecto como el uso de la yupana -que ya se encuentra programada como actividad central en sus PDI- debido a los resultados significativos logrados con sus alumnos/as.
5. Otra lección aprendida es el reconocimiento de la demanda real que existe en la Amazonía sobre la EIB y el compromiso de las Organizaciones Indígenas para colaborar con el trabajo de la EIB en el proceso de revitalización de sus lenguas y culturas y una educación de calidad para sus hijos/as que quedó demostrada en su participación comprometida.
6. Los concursos de lectura y matemáticas realizados por el proyecto dejaron como lección aprendida que constituyen un medio valioso de estimular aprendizajes a los estudiantes, fomentar la participación de padres y madres de familia y también estimular a los y las docentes a mejorar la calidad de su trabajo pedagógico.



1

INTRODUCCIÓN

En concordancia con el Plan de evaluación del Programa de Cooperación Hispano Peruano (PCHP), se ejecutó la Evaluación del Proyecto “Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la Región Loreto”.

El proceso coincide con cambios en la planificación estratégica de AECID a raíz del nuevo Plan Director, con la identificación de acciones de la APCI y la AECID a lo largo del 2011, para la siguiente Comisión Mixta y con la elaboración del nuevo Marco de Asociación con Perú, documento que orientará el accionar de todos los actores de la cooperación para el siguiente ciclo de planificación.

Es en este contexto de finalización de un ciclo de cooperación y planificación del siguiente, tanto APCI como AECID han considerado conveniente proceder a una evaluación final de cada una de las intervenciones que han formado parte del PCHP 2007-2011, no sólo como ejercicio de transparencia, sino también para extraer lecciones aprendidas de lo actuado, valorar el grado de cumplimiento de los resultados y objetivos planteados en el proyecto e identificar aspectos, ya sea técnicos ó de gestión, de posible replicabilidad en futuras intervenciones.

La misión de evaluación externa del proyecto “*Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la región Loreto*” que también es conocido por las siglas PEIBILA, comprende una mirada de la ejecución del proyecto desde el año 2007 al 2011, ejecutado en el marco del Programa de Cooperación Hispano Peruano PCHP 2007-2011, cuyas acciones se orientan a aquellas prioridades de la agenda política del Perú, con mayor incidencia en la lucha contra la pobreza y la consolidación del proceso democrático.



El objetivo global para el Programa Bilateral Hispano Peruano 2007-2010 es: *“Complementar los esfuerzos del Perú para mejorar las condiciones de vida de su población y la promoción de oportunidades para la inclusión de los sectores en condiciones de vulnerabilidad fortaleciendo el proceso de consolidación democrática, la cohesión social y el ejercicio de derechos ciudadanos”*

En concordancia con este objetivo, el Proyecto tiene como objetivo general *“Contribuir a mejorar la calidad de la educación de los pueblos indígenas mediante la creación de modelos de atención educativa, para reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, el fomento de la equidad en el acceso a oportunidades educativas que afiancen y promuevan la educación bilingüe en un contexto intercultural”*.

El proyecto parte de la constatación que en su conjunto, la educación nacional presenta graves problemas de carencias de insumos para el desarrollo de su labor, así como de grandes dificultades para la obtención y presentación de resultados de su intervención. Dificultades que son más sentidas en los ámbitos rurales y particularmente en las comunidades indígenas. El análisis de los resultados del diagnóstico identificó como problema central -que se pretendió abordar desde el Proyecto-: *“La baja calidad de los servicios educativos para las poblaciones indígenas, de las regiones de Loreto y Amazonas.”*

Entendiendo *“servicios educativos”* en el amplio sentido que involucra la gestión del servicio, el desempeño docente, la articulación del servicio con la comunidad, teniendo en cuenta mecanismos efectivos de gestión participativa.

Identifican como causas principales: 1) Gestión educativa centralizada e ineficiente; 2) Docentes de educación intercultural bilingüe con escasas capacidades para motivar aprendizajes culturalmente pertinentes; 3) Escasa articulación escuela – comunidad; 4) Limitado acceso de oportunidades de formación post secundaria, de egresados de pueblos indígenas.

A partir de estas constataciones y consideraciones, el proyecto trató de responder a las siguientes prioridades: mejorar la gestión educativa haciéndola más centralizada y eficiente; mejorar las capacidades de los/las docentes EIB para motivar aprendizajes y la articulación entre la escuela y la comunidad; favorecer el acceso de oportunidades de acceso a la formación superior (técnica y pedagógica) a jóvenes indígenas egresados del nivel secundario; producción de materiales didácticos para niños y docentes, en al menos dos



lenguas indígenas y en castellano; y el desarrollo de acciones de promoción del valor de las culturas indígenas a través de la producción de materiales de difusión en diversos medios.

El proyecto se desarrolló fundamentalmente en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa (UGELs) de Loreto - Maynas, Yurimaguas, Datem del Marañon y Condorcanqui.

Debe mencionarse que el antecedente más cercano que ha servido como precedente al presente proyecto, es el PEIBIL, cuyo objetivo principal fue: *“Optimizar la calidad de la gestión y de docencia en las escuelas bilingües de Loreto mediante el fortalecimiento de la gestión educativa en las zonas rurales, con la participación de la comunidad educativa, con un enfoque intercultural y bilingüe”*, que se desarrolló entre abril del 2004 y junio del 2007.

El proyecto como una continuación de los logros tomó en cuenta la capacitación a los/las docentes para mejorar sus habilidades de lectura en lengua materna, el monitoreo a través de las redes rurales, la incorporación de contenidos y procedimientos metodológicos basados en los conocimientos indígenas en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje (uso pedagógico de la tradición oral en el proceso de aprendizaje y como base para la producción de los materiales); metodología para la elaboración de textos en versión monolingüe y bilingüe, el uso de estrategias para estimular la mejora en la calidad de los aprendizajes, como los concursos de lectura y escritura, visibilidad mediante la difusión de sus actividades a través de diversos medios.

Además de los logros obtenidos en el PEIBIL, también se tomó en cuenta las dificultades enfrentadas en su desarrollo. Tomando como base esas experiencias, se proyectó la continuación de algunas metas no logradas en el PEIBIL como la formulación de un Plan Marco EIB, hecho por el cual se consideró importante profundizar en temas pedagógicos que sirvan como base para su formulación.

Se planteó además que la contribución del proyecto 2007-2011, radicaría principalmente en la formulación de propuestas pedagógicas (experimentadas en aula) para el tratamiento de los conocimientos que traen maestros y niños al llegar a la escuela, que sirviesen de punto de partida para toda propuesta pedagógica. En esa medida el proyecto 2007-2011, se propuso profundizar parte de lo actuado en la etapa previa.



En éste marco, el presente documento, presenta el informe de evaluación externa realizado por las consultoras, en cuyo desarrollo, y particularmente en el trabajo de campo, se contó con el aporte del Coordinador General del Proyecto y con el acompañamiento y coordinación en campo de los especialistas del proyecto, en las condiciones expuestas en el capítulo sobre metodología.

A lo largo del informe se privilegiará una visión de conjunto, trazando una imagen del proyecto basado en lo escuchado, en lo visto y en lo verificado.



2

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN Y SU CONTEXTO

2.1 EL OBJETO A EVALUAR

El Objeto a evaluar está constituido por el Proyecto *“Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía con énfasis en la participación de las comunidades indígenas y en la región Loreto”* conocido como PEIBILA (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de las regiones Loreto y Amazonas) en el período comprendido desde el 1 de abril del 2007 al 31 de diciembre del 2011.

Los objetivos y resultados enunciados del proyecto fueron:

- Objetivo general: Contribuir a mejorar la calidad de la educación de los pueblos indígenas mediante la creación de modelos de atención educativa, para reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, el fomento de la equidad en el acceso a oportunidades educativas que afiancen y promuevan la educación bilingüe en un contexto intercultural.
- Objetivo específico: Mejorar la calidad de los servicios educativos que atienden poblaciones indígenas, especialmente en la región Loreto con enfoque intercultural y participación indígena.

La evaluación abordó los logros obtenidos de los seis resultados del proyecto, los que estuvieron vinculados a las siguientes temáticas:

1. Fortalecimiento institucional (Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe DEIB)
2. Capacitación de docentes en servicio y el monitoreo



3. Participación de la comunidad educativa en la gestión educativa
4. Becas para la formación superior
5. Producción de materiales educativos
6. Acciones de difusión.

En la dimensión geográfica- administrativa.- El proyecto se ha desarrollado en diez distritos de cinco provincias de los departamentos de Loreto y Amazonas (ver el cuadro N° 1), donde están ubicadas más de 300 comunidades nativas pertenecientes a diversos pueblos indígenas.

El área de influencia priorizada del problema identificado corresponde a la zona geográfica de las UGELs de Alto Amazonas, Datem del Marañón, Contamana de la Dirección Regional de Educación de Loreto; y la UGEL de Condorcanqui de la Dirección Regional de Educación de Amazonas. En un nivel de concentración menor, se realizaron acciones de difusión en las ciudades de Iquitos, Yurimaguas, las UGEL de la Región Loreto y la Oficina de Coordinación Educativa Descentralizada (OCED) de Imaza donde hay presencia significativa de pueblos indígenas.

Cuadro N° 1: Ámbito del Proyecto

REGIÓN	PROVINCIA	DISTRITO	CCNN
Loreto	Datem del Marañón	Manseriche	138
		Barranca	
		Cahuapanas	
	Alto Amazonas	Balsa Puertos	91
		Jeberos	
		Lagunas	
Ucayali	Contamana	n	
Amazonas	Condorcanqui	Nieva	73
		El Cenepa	
	Bagua	Imaza	

En la presente evaluación, se priorizó las visitas a las UGELs de Alto Amazonas, Datem del Marañón y Condorcanqui, tal como se describe en el capítulo sobre metodología.



El trabajo del proyecto en las zonas de intervención estuvo organizado en redes educativas. En once de estas realizó las acciones de capacitación, monitoreo y evaluación, y en siete redes además de la capacitación, planteó apoyos específicos, según los acuerdos con las respectivas UGELs. Ver el detalle en el cuadro N° 2. En la presente evaluación, se priorizó la visita en campo a una red en cada distrito donde se concentró con mayor énfasis las acciones de capacitación, monitoreo y evaluación.

Cuadro N° 2: Organización de las Zonas de Intervención - Proyecto PEIBILA

Zonas en las que se realizaron las capacitaciones, el monitoreo y la evaluación			
REGIÓN	PROVINCIA	REDES EDUCATIVAS	
Datum del Marañón	Manseriche	1	Apaga
		2	Kaupán
		3	Carretera Saramiriza
	Cahuapanas	4	Santa María
		5	Sillay 1
		6	Sillay2
Alto Amazonas	Balsapuerto	7	Alto Paranapura
		8	Yanayacu
	Jeberos	9	Fray Martín - Supayacu
	Lagunas	10	Integración Cultural Bajo Huallaga
Loreto	Parinari	11	Samiria
Zonas en las que se realizaron las capacitaciones y apoyos específicos según acuerdo con las UGEL's			
Maynas	Indiana	1	Yagua
	Punchana	2	Centro Arena
	Nanay	3	Pintoyacu
		4	Bajo Amazonas
Loreto - Nauta	Urarinas	5	Urarinas
Ramón Castilla	Pebas	6	Brillo Nuevo
	Caballococha	7	Ticuna

Fuente: Informe PEIBILA 2009



Respecto a los avances en la *dimensión institucional*, si bien es cierto que el proyecto ha trabajado principalmente con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) a nivel de la sede central, en la presente evaluación se ha centrado la atención en los avances obtenidos con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGELs) y en las coordinaciones que se realizaron con la Dirección Regional de Educación de Loreto y con los Institutos Superiores (Pedagógico “Loreto” y Tecnológico “El Milagro”), que administraron las becas otorgadas a los/las estudiantes indígenas.

Asimismo se indagó acerca del trabajo y coordinaciones realizadas con las organizaciones de los pueblos indígenas, principalmente con CORPI (Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas con sede en Yurimaguas) y otras organizaciones de distintos pueblos indígenas asociados a ellos.

Fue de interés para la evaluación conocer si con el accionar del proyecto, se ha contribuido en las Regiones involucradas con la existencia de docentes que puedan ejercer la función de capacitadores en las áreas de trabajo (sostenibilidad), si se cuenta con lineamientos de diversificación curricular y la aplicación y uso de materiales didácticos.

Otros temas centrales de la evaluación, fueron conocer lo actuado respecto a las acciones de capacitación, los avances en la formación docente, en la aplicación de propuestas metodológicas trabajadas en dichas capacitaciones; en la pertinencia y aplicación de los materiales educativos producidos; la pertinencia y replicabilidad de dichas acciones para futuros proyectos y acciones que emprenda el Ministerio de Educación tanto a nivel local como nacional.

Una acción incorporada en el transcurso del proyecto a los Planes Operativos, fue el uso de la “yupana”, en consecuencia, fue de interés conocer los resultados obtenidos, su aceptación por parte de los niños, las niñas, los padres, las madres y los propios docentes, así como su importancia en los aprendizajes de la matemática, aspectos que podrían justificar dicha inclusión no proyectada inicialmente.

El Plan Marco para la Educación Intercultural Bilingüe era un resultado esperado y es todavía una acción pendiente que debido a la indefinición institucional que hubo en el Ministerio de Educación respecto a la educación rural y bilingüe, no se concretó. Se espera que se haga realidad con la nueva gestión.



2.2 EL CONTEXTO GENERAL

El país en el presente siglo, ha conseguido ubicarse entre las economías de mejor desempeño en América Latina. En el 2006, creció 7.7%, en el 2007, 8.9%, en el 2008, 9.8%; en el 2009, - año de la crisis financiera internacional- obtuvo un registro positivo (0.9%), y 8.8 % para el 2010 (BCRP)⁵.

Este crecimiento económico pudo haber permitido generar mejoras en los niveles de vida y en lograr una importante reducción en el índice de pobreza a nivel nacional, sin embargo no se superaron las dificultades de distribución de la riqueza en el país. El sector más pobre en el país, está compuesto por casi 3 millones de peruanos en pobreza extrema, que tienen ingresos de apenas 72 soles y cerca a 12 millones de personas, un ingreso promedio de 150 soles mensuales⁶.

En el país, del total de regiones (24), 14 registraron tasas de pobreza superiores al promedio nacional y 10, tasas inferiores. Así mismo, la información del INEI (2008) muestra que la severidad de la pobreza, según ámbitos geográficos, afecta más a la población en el área rural (9.8%) que en el área urbana (2.2%); en la sierra (9.6%) que en la selva (5%) o la costa (1.5%), y según dominios geográficos, en la sierra rural (12.4%) mas que en la sierra urbana (4.7%).

Esta situación se refleja en la educación peruana de esta manera: entre el 2006 y el 2011, el presupuesto del Sector como porcentaje del PBI ha disminuido de 3.3% en el 2006 a 2.9% en el 2011, mientras que el promedio en América Latina es 4.6%. El Acuerdo Nacional, acordó que para el año 2006 el presupuesto del Sector Educación debe alcanzar por lo menos el 6% del Producto Bruto Interno, porcentaje que fue ratificado en el 2007 en el Proyecto Educativo Nacional.

La desigualdad en la educación peruana, se expresa a través de la ampliación del mercado de la inversión privada en la educación, situación vinculada a una diferenciada calidad educativa según el costo o desembolso que los padres y madres puedan realizar. Según

5 <http://web.worldbank.org>

6 Francke, Pedro 2009



Ipsos Apoyo, el gasto en educación del sector denominado “A”⁷ en Lima, es 24 veces más que el realizado por el sector “E”⁸ (S/.946 versus S/.44). En el ámbito rural en cambio, no hay inversión privada en la educación, porque no es lucrativo invertir donde la población está en pobreza o pobreza extrema.

Otro indicador es el diferenciado gasto del Estado, por alumno/a entre regiones. Este es menor en las regiones con más pobreza. Y al interior de cada región, el gasto es menor cuando se trata del ámbito rural, o en territorio indígena.

La inequidad es más marcada en el gasto en bienes y servicios, lo que tiene implicancias en la calidad educativa; las grandes inversiones se realizaron en los “*colegios emblemáticos*”⁹ o en el Colegio Mayor¹⁰, mientras que la infraestructura y mantenimiento en las escuelas del ámbito urbano marginal está en abandono y en los ámbitos rural (andino, amazónico y de fronteras) está en total abandono, por lo que las escuelas funcionan con las mayores carencias.

Esta desigualdad tiene en el país connotación racial - étnica, producto de las relaciones intersubjetivas surgidas a raíz de la experiencia del colonialismo y de la colonialidad propia de la modernidad¹¹. Es así que los índices de pobreza son mayores entre los mestizos indígenas, e indígenas frente a la de mestizos blancos, y blancos.

En la Amazonía estas desigualdades están expresadas en el diferenciado acceso a la educación por los pueblos indígenas. Como muestra la información del INEI (2009), apenas poco más de la mitad de la población mayor de 15 años de los pueblos indígenas alcanzaron

7 En el 2005 la Asociación Peruana de Empresas, considerando que el “Nivel Socioeconómico” es una de las principales variables de segmentación de la población, elaboró un estudio a partir del cual se propuso los niveles socioeconómicos de la población en Lima y principales ciudades del país. El “nivel A”, en éste estudio corresponde a nivel Medio Alto / Alto, cuyas características principales son el disponer de todas las comodidades, acceso pleno a los servicios privados de salud, viviendas cómodas y elegantes y una educación de primer orden.

8 “El “nivel E” es un segmento de población marginal, caracterizada por tener una situación muy precaria con incapacidad para cubrir sus necesidades básicas.” <http://www.apeim.com.pe/niveles.html>

9 Según la política gubernamental de la denominada “revolución educativa” del anterior gobierno aprista, se definió como “Colegios emblemáticos” a aquellos considerados representativos, simbólicos y destacados; criterio vinculado a su trayectoria histórica. El listado de estos colegios recayó en colegios estatales urbanos, en los cuales se realizó una inversión de cientos de millones de soles para la modernización de sus instalaciones y equipamiento para su labor educativa.

10 El Colegio Mayor Secundario “Presidente del Perú” ubicado en Chaclacayo – Lima, fue la propuesta del gobierno anterior, “en respuesta a la necesidad de brindar oportunidades a través de una educación integral de calidad a los estudiantes más talentosos del Perú, los cuales provienen de instituciones públicas de todas las regiones del país”.

11 Quijano Aníbal 2000:343



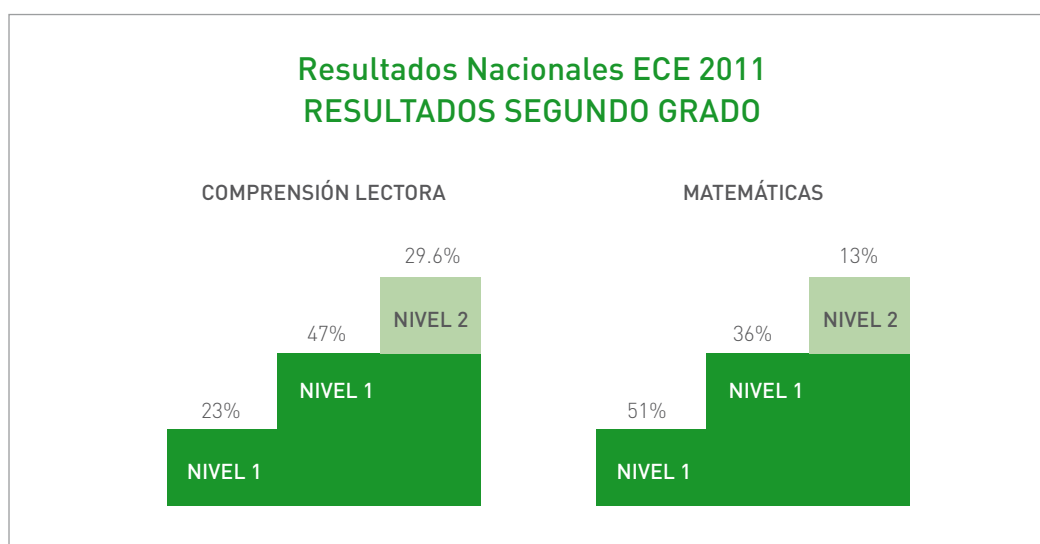
a estudiar en la primaria, menos de la cuarta parte, la secundaria, y la educación superior menos de la décima parte, como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro N°3: Población mayor de 15 años en las comunidades indígenas por grupo étnico y nivel educativo alcanzado.

Pueblo	Sin Nivel	Inicial	Primaria	Secundaria	Superior	Universitaria	No Universitaria
Awajún	18.5	0.2	51.6	25.7	3.9	2.9	1
Iquito	6.6	0	60.2	29.4	3.8	0.7	3.1
Kukama Kukamiria	5.6	0.2	56.1	33.1	5.0	3.7	1.3
Shipibo Conibo	8.1	0.1	40.5	43	8.4	6.4	2

Fuente: INEI 2009

La desigualdad y exclusión, se expresa en *“el olvido”* que los gobiernos precedentes hicieron con respecto a la diversidad cultural y lingüística del país. No se ha tomado en cuenta que 4´045,713 de personas pertenecen a los pueblos indígenas (83% quechuas, 11% aymaras, y 6% a otros pueblos), y 1´084,472 niños y niñas son indígenas en edad escolar. Además en nuestro país, existen 43 lenguas originarias. Se cuenta también con una población rural de 6.6 millones, que es el 24% de la población total del país.





Como resultado de este abandono, los y las estudiantes del 2do grado de primaria, que obtuvieron los logros esperados para su grado, según la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2011, fueron: el 29.8% en comprensión lectora y el 13% en matemáticas.

En relación a la **comprensión lectora**, las principales constataciones de ECE 2011 son las siguientes¹²:

- En el año 2010, solamente un 28.7% de estudiantes arribó al nivel esperado y en el 2011, apenas subió al 29.8%;
- La brecha Urbano – Rural creció. Mientras el porcentaje de estudiantes urbanos que logran aprendizajes aceptables subió ligeramente del 2010 al 2011 (del 35.5% al 36.3%), el porcentaje de estudiantes de área rural decreció (del 7.6% al 5.8%). Para el 2010, la brecha fue de 27.9%; para el 2011, fue del 30.5%;
- Las Regiones con mejores logros son: Moquegua, Arequipa, Tacna, Lima Metropolitana y Callao. Las que obtienen peores resultados son: Loreto, Huancavelica, Apurímac, Huánuco y Ucayali;
- La comprensión lectora en castellano de los estudiantes de pueblos originarios, está muy por debajo de los demás estudiantes. Por ejemplo, solamente un 1.2% de los estudiantes Shipibos obtiene aprendizajes aceptables.

En relación a **matemática**, las principales constataciones de ECE 2011 son:

- En el 2010 un 13.8% de estudiantes tuvo un logro aceptable, en el 2011 decreció ligeramente al 13.2%;
- Se ha ensanchado el porcentaje de diferencia en logros de aprendizaje entre estudiantes Urbano – Rural, a favor de los urbanos. En el 2010, la diferencia fue de 10.6%, en el 2011 subió a 12.1;
- Las Regiones con mejores logros en matemática son: Moquegua, Tacna, Arequipa, Ica y Lima Metropolitana. Están a la zaga: Loreto, Ucayali, Apurímac, Huánuco y Huancavelica.

Por lo expuesto queda claro que el logro en matemáticas está muy debajo que el de comprensión lectora; la brecha urbano-rural se ha incrementado; las regiones que

12 Sigredo Chiroque. Blog Educación Esperanza



aumentaron el porcentaje de estudiantes con logros aceptables en Comunicaciones son: Moquegua, Lima Provincias y Callao; en Matemática: Moquegua, Amazonas y Junín.

Los resultados son mucho mas graves en los departamentos de la Amazonía, donde estuvo el proyecto. En Amazonas por ejemplo, solo el 19.7% y el 12.7% de estudiantes, consiguieron los logros esperados para su grado en comprensión lectora y en matemáticas; en Loreto, el 6.1y 1.4% y en Ucayali el 15% y 4.3% respectivamente.

Cuadro N° 4 : Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011 2do. Grado de primaria

DRE	COMPRESIÓN LECTORA			MATEMÁTICAS		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Amazonas	28.4	51.9	19.7	53.9	33.5	12.7
Loreto	63.2	30.7	6.1	88.7	9.9	1.4
Ucayali	41.0	44.0	15.0	75.8	19.9	4.3

Fuente: MINEDU UMC 2012.

Estos porcentajes son más preocupantes aún con los/las estudiantes de 4to grado de los pueblos originarios, ya que solo llegan al Nivel 2 (esperado): el 13.4% de aymaras, 1.5% de awajún, 9% de quechuas, 1.2% de Shipibo-Conibo y el 14% de varios otros pueblos.

Cuadro N° 5: Resultados de población con lengua Originaria Comprensión lectora en castellano como segunda lengua (en %)

LOGRO	AYMARA	AWAJÚN	QUECHUA	SHIPIBO	OTRAS
Nivel 2	13.4	1.5	9.0	1.2	14.1
Nivel 1	27.8	6.8	30.0	8.7	22.5
Nivel 1	58.8	91.7	61.0	90.0	63.4

Fuente: Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011



La información –proporcionada por las evaluaciones ECE–, no tuvo en las gestiones precedentes de Educación, ninguna consecuencia, ni para los/las estudiantes, los/las docentes o alguna autoridad o funcionario responsable del Sector.

La actuación de la actual gestión del Sector Educación propuso acciones inmediatas como: nuevas metas nacionales y regionales al 2016; jornadas informativas y de toma de decisiones sobre resultados de aprendizaje; difusión de los resultados a las autoridades regionales, docentes y padres; movilización por los aprendizajes fundamentales y la escuela que queremos y la implementación de medidas de política: Programa Educativo de Logros de Aprendizajes, Programa de Redes Rurales, Programa de Formación de Formadores, Programa de Desarrollo Magisterial y Programa de Fortalecimiento de la Gestión Descentralizada de la Educación.

Con respecto a la educación intercultural bilingüe (EIB), el estudio realizado por M. Zúñiga¹³, afirma que: *“Según los datos oficiales, “la cobertura de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha disminuido. Hasta el 2007 era del 12%. Es decir, un 88% de niños indígenas hablantes de una lengua originaria ancestral no podían ejercer su derecho a educarse en su propia lengua y desde su cultura”...*

El derecho a la educación de los pueblos indígenas –reconocido en la legislación nacional e internacional, no estaba siendo ejercido y las quejas que recibió la Defensoría del Pueblo, fueron numerosas evidenciando la falta de implementación o implementación inadecuada de la política de EIB en las diferentes instancias educativas (Ministerio de Educación, DRE, UGEL, escuelas), hecho que llevó a la Defensoría a realizar una supervisión defensorial sobre la situación de la EIB en el país, que dio lugar al Informe Defensorial N° 152 que emitió 84 conclusiones, de las cuales tienen particular interés para este proyecto, las siguientes:

“el MINEDU... no cuenta con información exacta sobre el número de niños, adolescentes, jóvenes y adultos indígenas (según sexo, etnia, condición sociolingüística y ubicación geográfica), que deben ser atendidos por programas de EIB. La ausencia de esta información no permite determinar el número de docentes que se requiere para atender a todos los niveles del sistema educativo ni el volumen y características de los materiales educativos que se necesita para la implementación de la EIB” (Pág.51).

13 Zúñiga Madeleine 2010



El objetivo específico del proyecto aboga por la mejora de la calidad de los servicios educativos que atienden poblaciones indígenas, lo que requiere conocer al menos, cuántos y quiénes son aquellos que requieren acceso al derecho de una EIB, pero la situación en la que se desarrolló el proyecto fue que:

“...al interior del MINEDU no se cuenta con una definición clara y consensuada acerca de lo que es una escuela EIB. Sin embargo, esta definición es fundamental para la planificación, el seguimiento y la evaluación de la política. Su ausencia afecta notablemente la implementación y el desarrollo de la política de EIB” (Pág. 147).

“Por su parte “las DRE y las UGEL carecen de un marco conceptual consensuado que les ayude a identificar la demanda de EIB a nivel regional y local. Los resultados evidencian también la necesidad de reforzar el conocimiento y el manejo de instrumentos de gestión básicos, como por ejemplo el PESEM. (Pág. 147).

El resultado planteado para el fortalecimiento de la gestión educativa en la DEIB-DIGEIBIR, DRE-Loreto y las UGEL de Loreto implicaba que el MINEDU impulsase la gestión estratégica en sus órganos desconcentrados, mejorar la estabilidad de especialistas en las UGEL y DREL y reconocer e incorporar a formadores, en los programas de capacitación docente.

La DIGEIBIR “...no ha precisado quién es un docente EIB. Este vacío no permite determinar si se trata del profesional con formación inicial en EIB, del que ha recibido formación en servicio en EIB, o aquel que tiene otras características. Definir al docente EIB es importante, especialmente para la planificación de los procesos de capacitación docente y para la contratación de docentes en zonas con poblaciones indígenas ya que ello permitiría una mejor identificación y selección de docentes que han de ser capacitados y contratados. Este vacío también se ha observado en los demás niveles de gestión de la EIB” (Pág. 495)

La mejora de la Formación Docente inicial y en servicio mediante el apoyo al Programa Nacional de Capacitación y al monitoreo del uso de materiales educativos.

“Se ha producido una disminución significativa de ingresantes a las carreras de EIB y de ISP que ofertan esta especialidad. En cuatro años (período 2007-2010) de un total de 1,928 postulantes sólo ingresaron 95.”(Pág.499). “...el actual sistema de evaluación, continúa siendo inadecuado para el ingreso a las carreras de EIB. Una de las consecuencias de este



sistema es que los postulantes de los pueblos indígenas están siendo relegados en sus pretensiones de acceder a un ISP. Un claro ejemplo es que en el período 2007 - 2009, a nivel nacional, sólo ingresaron 16 postulantes a las carreras de EIB.” (Pág. 499)

“La DIGESUTP no ha podido explicar con claridad el criterio técnico pedagógico que asumió para establecer, a partir del año 2007, la nota 14 como valla para el ingreso a los ISP- Pág. 502)

“...del análisis de la norma respectiva se desprende que se busca seleccionar a los estudiantes más idóneos, en relación a su futuro desempeño docente. Al respecto, la Defensoría del Pueblo es enfática en señalar, en primer lugar, que en el caso de docentes de EIB no existe superávit sino más bien déficit. Los resultados definitivos del II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana, 2007 nos muestran que existe necesidad de maestros especializados en EIB pues aproximadamente el 60% de maestros de las comunidades nativas no hablan la lengua indígena de la localidad donde labora. Y en segundo lugar, que para seleccionar a los estudiantes más idóneos para las carreras de EIB es indispensable que el Estado genere previamente las condiciones necesarias para que la EBR en las zonas donde se concentran las poblaciones indígenas, cumpla estándares mínimos de calidad. De esa forma, los postulantes de dichas poblaciones podrían tener iguales oportunidades que los postulantes de las zonas urbanas.” Informe Defensorial N° 152 Pág. 502).

Y en cuanto a la formación inicial de docentes, se ha verificado una disminución de ingresantes y de ISP en las carreras de EIB, particularmente en la región amazónica. Estas condiciones que configuraron un contexto difícil para el desarrollo del proyecto, más aun cuando la coparte que lo suscribió, fue precisamente la DIGEIBIR, instancia del MINEDU muy cuestionada por la sociedad civil e instancias estatales como la Defensoría del Pueblo y la Fiscalía por su pobre actuación en el desarrollo de la EIB.

El cambio de gobierno, ha permitido replantear las prioridades en política educativa. Según propuso la nueva Ministra de Educación Patricia Salas¹⁴, estas son: mejoras sustanciales y cierre de brechas en logros de aprendizaje escolar, con énfasis en: atención a la primera infancia (0 a 5 años), focalización en niñez rural y atención preferente a niñez amazónica,

14 La Política de Educación 2011 – 2016. Exposición de Patricias Salas O’Brien, Set.2011, en <http://www.minedu.gob.pe/>



quechua, aimara. Mejorar los aprendizajes de todos en lenguaje, matemáticas, ciencia y ciudadanía; desarrollo magisterial y gestión descentralizada y eficaz, basada en resultados.

Así mismo se ha incrementado en 17% el presupuesto en educación, de 14,657.3, a 17,189.3 millones de nuevos soles. Y desde la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe se viene dando una gran apertura a la participación de la sociedad civil, y produciendo un conjunto de normativas favorables para hacer frente al reto de construir una educación intercultural bilingüe crítica, y la recuperación de espacios de diálogo, análisis y propuesta, como la Mesa Técnica de EIB con participación de la sociedad civil.

Además se viene adoptando un conjunto de medidas de trascendencia para la EIB, como:

- La creación del Registro Nacional de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe del Perú y Directiva para la identificación, reconocimiento y registro de las IIEE que deben ofrecer el servicio de EIB.
- Denegación y desestimación de la nota 14¹⁵ para el ingreso a los Institutos Superior Pedagógicos.
- Definición de las Escuelas “Marca Perú”.

15 El Decreto Supremo 006-2007-ED (actualmente derogado) que establecía la nota 14 como mínima para ingresar a un instituto superior pedagógico tuvo efectos devastadores en la modalidad de EIB debido a que los postulantes fueron sometidos a una prueba única de ingreso que no valoraba los conocimientos culturales ni la lengua de los postulantes indígenas que responden a una demanda particular. Como consecuencia se redujo drásticamente el número de los ingresantes a dicha modalidad, poniendo en peligro la existencia de la modalidad EIB, y en consecuencia el derecho a la EIB. Esta valla en las pruebas de ingreso privó a los niños y niñas indígenas de la posibilidad de contar en el futuro con profesores que dominen sus lenguas nativas y regresen, una vez formados, a sus pueblos a asumir los roles docentes, de tal manera que durante 6 años no hubo formación de docentes de EIB porque los estudiantes indígenas no pudieron postular a los institutos pedagógicos, generando un abandono de la EIB para los niños y niñas indígenas



3

METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA EVALUACIÓN

3.1 PREGUNTAS Y CRITERIOS DE VALORACIÓN

Se emplearon seis “criterios básicos” para la evaluación: *Pertinencia, Eficiencia, Eficacia, Sostenibilidad, Apropiación y Alineamiento*, presentes en los Términos de Referencia, recomendados por el CAD y sugeridos por el Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española, respecto a cada uno de los cuales se plantearon preguntas en la matriz de evaluación propuestas en los Términos de Referencia, con las agregadas por las evaluadoras

Cuadro Nº 6: Criterios de evaluación y preguntas orientadoras

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS
1. Pertinencia	1.1 Los objetivos y propuestas del proyecto ¿son coherentes con las políticas y necesidades del contexto local, regional y nacional?
	1.2. El diagnóstico de la problemática rural que se señala en los informes del proyecto, ¿contribuye a generar respuestas mas adecuadas a dicha problemática?
	1.3. ¿El proyecto ha tenido en cuenta las aspiraciones de PPF, docentes y los/las propios/as niños/as para diseñar sus acciones? Fundamentar la respuesta mostrando indicadores en uno u otro sentido.
	1.4. ¿El proyecto ha tenido en cuenta las relaciones de género, identificando brechas y atendiendo de forma equitativa a mujeres y hombres?
	1.5. ¿El proyecto ha tomado en cuenta los derechos de los Pueblos Indígenas?,¿Cómo ha contribuido el proyecto en la afirmación de educarse en su propia lengua y cultura?
	1.6. ¿Las actividades y resultados desarrollados en el proyecto, han contribuido a generar respuestas más adecuadas al Sector?



2. Eficacia	2.1. ¿Se han alcanzado los objetivos de la intervención
	2.2. ¿Se han alcanzado los resultados previstos por la intervención?
	2.3. Diversos informes oficiales del propio Estado señalan el estancamiento de la educación en zona rural y bilingüe, destacando la baja calidad de logros en comunicación y matemáticas. ¿Cómo contribuye el proyecto, si es que lo hace, a superar dicha situación?
3. Eficiencia	3.1 ¿Se han respetado los cronogramas y tiempos previstos?
	3.2. ¿Se han respetado los presupuestos establecidos inicialmente en el documento?.
	3.3 ¿Ha sido eficiente la transformación de los recursos en resultados?
	3.4. ¿La movilización de recursos humanos y materiales que ha supuesto el proyecto en formación de formadores, en capacitación de maestros, en monitoreo en aula y en producción de materiales educativos, se corresponde con los resultados esperados?
4. Sostenibilidad	4.1 Teniendo en cuenta las necesidades de la EIB, ¿el proyecto ha diseñado políticas para su atención que pueden ser replicadas? Si es así especificar cuales y fundamentar las razones.
5. Apropiación	5.1. ¿Los productos y procesos generados por el proyecto, están siendo apropiados por las UGEL y por los maestros de las áreas de trabajo del proyecto?, ¿se puede hablar de generación de institucionalidad?
	5.2. Los productos y procesos generados por el proyecto están siendo apropiados o tomados en cuenta en los procesos de planificación regional PER -PCR?
6. Alineamiento	6.1. ¿Se han tenido en cuenta en la identificación y formulación, las estrategias, programas y prioridades de las instituciones contraparte (DIGEIBIR, Acuerdo Nacional, Consejo Educativo Nacional)?.
	6.2. ¿El proyecto ha generado propuestas para la DIGEIBIR - MED en políticas, procesos y propuestas para mejorar la EIB en zonas amazónicas?

3.2 METODOLOGÍA APLICADA EN LA EVALUACIÓN

Se analizó la racionalidad y coherencia de la estrategia propuesta, verificó la calidad del diagnóstico y la lógica de intervención, así como un análisis de cada componente desde la lógica vertical y horizontal del Marco Lógico.

En general se encontró que existe coherencia interna entre los distintos niveles de objetivos (las relaciones de actividades a resultados, de resultados a propósito u objetivo específico y de objetivo específico a fin u objetivo general) salvo en algunos casos entre las actividades



y resultados. Lo mismo ocurre en la lógica horizontal donde hay correspondencia entre los objetivos y resultados, con los indicadores, fuentes de verificación señalados y supuestos identificados. Se observa también directa relación entre la problemática presente en el árbol de problemas con la lógica de la intervención planteada en el ML. Ver el análisis completo en el anexo 7.

La metodología adoptada se caracterizó por ser descriptiva, inductiva, holística, de diseño flexible, con enfoque multimétodo, porque si bien es cierto que se ha privilegiado el abordaje cualitativo (entrevistas, grupos focales, etc.), también se han empleado fuentes cuantitativas (estadísticas, indicadores) combinando diversos tipos de triangulación: (metodológica, de personas captando múltiples perspectivas de la misma intervención; de espacios accediendo a recopilar información en distintos ámbitos geográficos y diversos pueblos; de investigadores con formación multidisciplinaria que ha permitido confrontar las miradas a los hallazgos; de datos, recolectada de diversas fuentes: primarias y secundarias.

La modalidad ha sido participativa, en la medida en que se han articulado las opiniones de los actores con la de las evaluadoras. Los enfoques de gestión por resultados (GPR), enfoque de derechos, perspectiva de género y evaluación para el cambio, han sido orientadores tanto en el proceso de recolección de información como en el análisis de los hallazgos.

La metodología para la realización de la evaluación se estructuró en tres fases:

- **Fase de gabinete I:** En esta fase se esperaba que el equipo evaluador realice una revisión documental para conocer suficientemente tanto el objeto de evaluación como el contexto evaluativo que arrojaría como producto el diseño final de la evaluación, incluyendo la Matriz de Evaluación, con los criterios y las preguntas de evaluación definitivas y la elaboración de instrumentos para recoger la información. Esta fase se realizó “sobre la marcha” y en breve tiempo considerando que solo se contaba con pocos días, antes de la finalización del período escolar, y con el fin de lograr entrevistar a los/las docentes y estudiantes. En esta fase se recibió aportes del Comité de Evaluación, para afinar la matriz de evaluación.
- **Trabajo de campo:** Que consistió en la aplicación de las técnicas e instrumentos para recopilar la información necesaria sobre el desarrollo y logros del Proyecto. Para su ejecución, se seleccionó una muestra de carácter intencional, con el



fin de contar con una muestra representativa de los diversos actores, teniendo en cuenta como referencia significativa la representación proporcional para las zonas de intervención del proyecto, tomando en cuenta el tiempo ya limitado por la finalización del año escolar y la accesibilidad debido a los fenómenos estacionales característicos de éstos meses.

Con el aporte del Coordinador del proyecto, se identificó actores de zonas alejadas y de diferentes pueblos; Sawi, Kukama del Alto Amazonas y Awajún de Nieva en Condorcanqui y Datem del Maraón - San Lorenzo donde la UGEL cuenta con especialistas EIB para la atención a ocho pueblos indígenas, y existen además mejores condiciones para desarrollar la estrategia de capacitación docente, con participación de diversos actores como padres y madres de familia, representantes de organizaciones indígenas y docentes. Las técnicas e instrumentos de recolección de información empleados fueron los siguientes:

Cuadro N°7: Técnicas e instrumentos utilizados por actores

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	ACTORES
Entrevista	Guías de entrevista	Estudiantes de educación primaria y secundaria Autoridades educativas de la contraparte en el nivel nacional, regional y local Representantes de las organizaciones indígenas que participaron del proyecto Formadores de docentes. Especialistas de la UGEL.
Grupo focal	Guías de preguntas	Estudiantes becados en los institutos pedagógico y tecnológico Docentes bilingües y mestizos Madres y padres de familia.

El trabajo de campo se inició el 10 de diciembre de 2011, cuando las clases ya habían terminado. Sin embargo fue posible conseguir muestras de alumnos, docentes, padres de familia y representantes de las organizaciones indígenas a quienes se entrevistó, en las comunidades de Tamarate y Achual Tipishca del pueblo Kukama Kukamiria del bajo Huallaga, San Gabriel de Varadero, Manco Cápac y Centro América del pueblo Sawi. En Condorcanqui se visitó la comunidad de Urakusa.



También fue posible realizar entrevistas y grupos focales a diversos actores en la UGEL de Loreto, Yurimaguas, San Lorenzo, Sta. María de Nieva y Urakusa. En Yurimaguas y Datem del Marañón- San Lorenzo, fue posible entrevistar a docentes participantes del proyecto en diversas comunidades, ex becarios del FORMABIAP y del IST “El Milagro”, profesora del Colegio Técnico Jesús Nazareno, así como especialistas y autoridades de la UGEL y miembros de la CORPI en Yurimaguas.

En Iquitos se logró entrevistar a los especialistas PEIBILA, director especialistas de la DREL y UGELs de Loreto- Nauta, Ramón Castilla y Maynas, y directores y docentes del IST “El Milagro, del ISP de Loreto y del FORMABIAP.

No fue posible realizar las observaciones a profundidad sobre el trabajo de los/las docentes en el aula empleando los materiales del Proyecto, por el inicio de la evaluación al final del período escolar. Para el desplazamiento de las consultoras, el trabajo de campo fue organizado de la siguiente manera:

Cuadro N° 8: Rutas de trabajo de campo

FECHA	ÁMBITO VISITADO	RESPONSABLE
10 al 14.12.2011	Yurimaguas – CCNN San Gabriel de Varadero y Manco Cápac.	Nancy Catacora G.
10 al 14.12.2011	Yurimaguas- Tamarate, Achual Tipishca	Alicia González. R
25 al 29 12. 2011	Iquitos	Alicia González R.
15 al 19.01.2012	Yurimaguas – Datem del Marañón- San Lorenzo	Alicia González. R.
15 al 19.01.2012	Condorcanqui – CN de Urakusa	Nancy Catacora G.

Durante este período y en el siguiente, se realizó la lectura y el análisis de los documentos alcanzados por el coordinador del proyecto relacionados con el desarrollo del proyecto. Se analizó además información secundaria oficial relacionada con la temática del Proyecto.

Los actores directos e indirectos a la intervención del proyecto, a los cuales se entrevistó fueron 119, como puede observarse en el cuadro N° 9.



Cuadro N° 9: Actores educativos entrevistados

ACTORES	LIMA	LORETO							AMAZONAS			TOTAL
		Iquitos	Yurima-guas	San Lorenzo	Bajo Huallaga		Paranapura		Condorcanqui			
					C.N. Tamarate	C.N. Achnal Tipishca	San Gabriel de Varadero	Manco Cápac	Sta. María de Nieva	CN Urakusa	CN Kayants	
Docentes			-	5	7	7	12	9	-	1	1	37
Estudiantes: Niños, niñas y adolescentes			-	-	7	9	4	-	-	2	-	22
Padres de familia y autoridades comunales			-	-	-	-	8	5	-	-	2	15
Especialistas de la DREL y las UGEL		6	-	11	-	-	-	-	4	-	-	21
Especialistas PEIBILA		3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	5
ISPP "Loreto" / FORMABIAP		2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Formador de formadores		-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Instituto Superior Tecnológico "El Milagro"		1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ex becarios del IST y FORMABIAP		-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	3
Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - AIDSESP - CORPI		-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Ministerio de Educación, DIGEIBIR, DEIB	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	4
TOTAL	3	12	6	20	14	16	24	14	4	3	3	119

- **Fase de gabinete II:** En esta etapa, se procesó y analizó la información recolectada bajo un enfoque procedimental en el cual los pasos señalados en el plan de trabajo, constituyeron una pauta de trabajo flexible y estrechamente relacionado con el proceso de recojo de datos.



Con el fin de organizar y procesar la información se realizaron las siguientes tareas operativas y de análisis:

- Vaciado de información, almacenamiento, organización y recuperación de los datos.
- Elaboración de matrices y esquemas, categorización y clasificación de la información.
- Análisis de los datos, triangulación
- Actividades de reducción de datos, resúmenes, elaboración de tablas.

En base a la información sistematizada se procedió a elaborar el presente informe preliminar para socializar los hallazgos y recibir observaciones y sugerencias.

Una vez realizados el análisis, la interpretación de datos, la elaboración y presentación del Informe Preliminar, éste fue revisado por el Equipo de Evaluación, y recibió las observaciones y sugerencias, a partir de las cuales, las consultoras elaboraron el presente informe final de la evaluación.

3.3 CONDICIONANTES Y LÍMITES DE LA EVALUACIÓN REALIZADA

En la segunda semana de diciembre se comunicó a las consultoras, la Resolución de la Convocatoria para la Evaluación Externa del Proyecto. Debido a que en este mes concluía el calendario escolar, hubo urgencia de realizar la inmediata salida de trabajo de campo a las comunidades del Alto Amazonas (el 10 de diciembre), situación que impidió el desarrollo de la propuesta inicialmente presentada, que contemplaba un mes de trabajo de campo, con visitas de observación a profundidad a los/las docentes en sus aulas durante el desarrollo de sesiones de aprendizaje, en el manejo de la yupana y el uso de los relatos orales, lo que no fue posible realizar, pues las escuelas ya habían concluido sus actividades escolares, o estaban en días de clausura. Por tal motivo se recurrió a otras técnicas como las entrevistas a estudiantes y docentes a quienes se les convocó durante la visita en Achual Tipishca, Tamarate, CCNN San Gabriel de Varadero y Manco Cápac.



De las cinco provincias involucradas en el proyecto, no se visitó la provincia de Ucayali y tampoco fue posible ver operar a los diversos actores del proyecto en terreno, como se tenía previsto en el plan de trabajo.

En cuanto a las fuentes de información, se dispuso de los siguientes documentos que fueron proporcionados a las consultoras:

- Los PRODOC 2004/2006 y 2007/2010
- Los informes anuales 2004 al 2010.
- Informes semestrales del 2004 al 2011.
- Los Planes Operativos Anuales del 2008 al 2010.
- El Marco Lógico del proyecto.
- Dos manuales: de Gramática y de uso de la yupana (en versión digital)
- El PER de la DRE de Loreto
- Lineamientos para la diversificación curricular con enfoque EIB de la Red Comunal Zonal del Samiria.



4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los resultados según los seis “criterios básicos” para la evaluación: *Pertinencia, Eficacia, Eficiencia, Sostenibilidad, Apropiación y Alineamiento*, recomendados por el CAD, sugeridos por el Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española y en los Términos de Referencia son los siguientes:

4.1 PERTINENCIA

El criterio de pertinencia analiza y valora la adecuación de los objetivos y los resultados de la intervención al contexto en el que se realiza, la calidad del diagnóstico en que sustenta la intervención, su correspondencia con las necesidades observadas, su articulación con los procesos regionales y nacionales, etc.

Los hallazgos encontrados provenientes de fuentes primarias y secundarias, en relación a cada una de las preguntas de la evaluación, permiten afirmar lo siguiente:

1.1 *Los objetivos y propuestas del proyecto, ¿son coherentes con las políticas y necesidades del contexto local, regional y nacional?*

La temática de la educación intercultural bilingüe, abordada en el proyecto, es reconocida como un derecho de las poblaciones indígenas por la Convención de los Derechos del Niño, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, así como también por la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación N° 28044, la Ley de Lenguas N° 29735, la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales N° 27556, y por los lineamientos de políticas EBI del MINEDU.



Lo planteado y realizado en el proyecto en relación a los objetivos general y específico, tanto como en los resultados demuestran un alto nivel de pertinencia al ser coherentes con las políticas públicas gubernamentales actuales que consideran prioritaria la inclusión social de grupos vulnerables como los pueblos indígenas que en el proyecto son las poblaciones amazónicas de áreas rurales y son coherentes con las necesidades de los destinatarios del proyecto: estudiantes indígenas, docentes, madres y padres de familia. Se ha contribuido también con los mandatos del Sector Educación, proponiendo, experimentando y validando propuestas de capacitación docente, monitoreo, materiales didácticos, así como su adaptación al contexto amazónico en el que se ha ejecutado el proyecto y respondiendo a las necesidades identificadas de los destinatarios.

Como se lee en el capítulo anterior -referido al contexto de la EIB- los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje entre niños y niñas de los pueblos indígenas (ECE-2011), muestran la inequidad del sistema educativo en la Amazonía, no solo por los pobres resultados obtenidos en las áreas de Comunicación y Matemáticas, sino también por el diferenciado acceso a la educación alcanzado por los pueblos indígenas, siendo en consecuencia de gran pertinencia, la propuesta contenida en este proyecto.

1.2 El diagnóstico de la problemática rural que se señala en los documentos del proyecto, ¿contribuye a generar respuestas más adecuadas a dicha problemática?

El proyecto PEIBILA, ha capitalizado la información específica de la problemática rural obtenida en el proyecto precedente: *“Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la Región Loreto”* (Proyecto EBI-Loreto), luego de un periodo de ejecución del 2004 al 2007, y dispone de un diagnóstico que ha generado respuestas más adecuadas a la problemática de la educación bilingüe en los ámbitos que el proyecto (PEIBILA) ha identificado.

En respuesta a la problemática detectada sobre la *“Baja calidad de los servicios educativos para las poblaciones indígenas, de las regiones de Loreto y Amazonas”*, la pertinencia del proyecto se evidencia en la generación de modelos educativos en las áreas curriculares de mayor dificultad, (matemáticas, comprensión lectora), atendiendo a las zonas que tienen menores logros como Loreto, utilizando elementos propios de las culturas originarias, fomentando la equidad en el acceso a oportunidades educativas que afiancen la EIB en un contexto intercultural en todos los niveles educativos incluso en el nivel post secundario, donde secularmente los jóvenes indígenas no han tenido acceso.



Frente a las deficiencias detectadas en los/las docentes que laboran en los ámbitos rurales, tanto en sus habilidades lectoras, como en el limitado manejo de estrategias pedagógicas, desde el proyecto se incidió en su capacitación, utilizando estrategias adecuadas al entorno, que partieron por capacitar a formadores, quienes a través de las redes educativas, llegaban a los/las docentes de cada escuela, nutriendo su trabajo pedagógico y proporcionando soporte con materiales educativos producidos con elementos culturales propios y validados en su uso desde un enfoque intra e intercultural, con población indígena. Capacitación que fue fortalecida con el monitoreo del trabajo en aula y el asesoramiento de la práctica educativa, de la cual también se beneficiaron los/las especialistas de educación de las UGEL y DREL.

De esta manera el proyecto contribuyó generando respuestas a la problemática detectada con propuestas pertinentes a la educación en zonas rurales.

1.3 ¿El Proyecto ha tenido en cuenta las aspiraciones de PPF, docentes, niñas y niños, para diseñar sus acciones?:

Teniendo en cuenta las aspiraciones y demandas de los pueblos indígenas en general y particularmente de los PPF, docentes, niños y niñas, de contar con una educación de calidad, el proyecto se planteó como objetivo específico: *“Mejorar la calidad de los servicios educativos que atienden poblaciones indígenas, especialmente en la región Loreto con enfoque intercultural y participación indígena”* realizando sus acciones en cinco provincias de la Amazonía: Datem del Marañón, Alto Amazonas, Ucayali, Maynas-Loreto y Condorcanqui, atendiendo directamente con una propuesta de EIB a diversos pueblos indígenas como los Shawi, Awajún, Shiwilo, Kukama, Shipibo, Huitoto-Murui, Bora, Yagua, Urarina e Iquito. En estos ámbitos, el Proyecto ha tenido en cuenta los derechos e intereses de los siguientes actores educativos:

- **Con los niños y las niñas:** Niños y niñas de los pueblos indígenas, tienen el derecho de asistir a una escuela donde puedan recibir una educación de calidad, en su lengua materna y de adquirir una segunda lengua, de forma tal que puedan desarrollar competencias básicas, como: comprender y expresar mensajes orales; leer comprensivamente; y producir textos en lengua originaria y en castellano. Es también fundamental que puedan tener la oportunidad de poder desarrollar una actitud positiva y segura con respecto a su propia identidad, sin dejar de reconocer que existen otros pueblos con iguales derechos.



Al respecto, existió en el proyecto, un esfuerzo importante por que los/las estudiantes de los diversos pueblos con los cuales se ha trabajado, reciban una educación que responda a sus necesidades y las visiones de futuro de sus pueblos, para esto, sus docentes fueron capacitados, a fin de que las acciones educativas, fuesen concordantes con el escenario lingüístico y cultural en los ámbitos de trabajo, que corresponden principalmente al uso de la lengua materna indígena y una segunda lengua que es el castellano, sin que esto haya significado mella del respeto a la lengua y cultura maternas.

Otras acciones que fueron planteadas y desarrolladas y que estuvieron dirigidas a los niños y niñas, fue la elaboración de material escolar bilingüe, en el que se recogió, las características del entorno, los personajes familiares, los relatos indígenas, las vivencias, los mitos de sus propias culturas, contribuyendo de esta manera a la obtención de aprendizajes significativos con pertinencia cultural, elementos todos que contribuyeron con hacer de la escuela, un entorno mucho mas amigable.

Una experiencia notable que muestra la ejecución del proyecto en el territorio del pueblo Kukama – Kukamiria, donde muy pocos niños/as hablan su lengua originaria y donde el 83% de docentes son mestizos de habla castellana y los pocos docentes indígenas, no enseñan en su lengua originaria, tanto por la oposición de los padres, como por que no leen y escriben esta lengua, en consecuencia el ser indígenas Kukama Kukamiria, se esta convirtiendo en un estigma. Frente a este entorno, el proyecto ha trabajado con los/as docentes agrupados/as en redes, creando ambientes favorables al aprendizaje del Kukama-Kukamiria como segunda lengua y fortaleciendo de esta manera, la identidad cultural de niños/as que, si bien han perdido su lengua originaria, (que se está tratando de recuperar) mantienen la cultura Kukama.

- **Con los/las docentes y especialistas:** Las acciones de capacitación y monitoreo diseñadas por el proyecto para superar las deficiencias detectadas en los/las docentes que laboran en los ámbitos rurales, en relación a sus habilidades lectoras y al limitado manejo de estrategias pedagógicas, permitieron mejorar sus niveles de lectura, así como el manejo de diversas estrategias metodológicas particularmente en las áreas curriculares de matemáticas y comunicación con materiales culturalmente pertinentes como la yupana (instrumento de cálculo inca) y los relatos orales, contribuyendo a revertir la baja valoración de los saberes y lenguas indígenas detectadas en el diagnóstico.



La capacitación también favoreció a los especialistas de los órganos intermedios, quienes fortalecieron sus capacidades de planificación y gestión participativa estratégica que se demuestra en la elaboración del PER y PEL de las UGEL de Yurimaguas y San Lorenzo.

■ **Acciones con los padres y madres de familias y actores locales de las comunidades:**

Frente a la débil participación de estos actores en la gestión educativa detectada en el diagnóstico, el proyecto reconstruyó la relación escuela- comunidad, desde una concepción diferente de participación de los padres y madres de familia, que ha contribuido a redefinir sus roles como actores educativos, a la toma de conciencia de sus derechos y de su rol de vigilancia social de la educación, y en la gestión educativa.

La comunidad educativa de la que son parte los padres, las madres, y las autoridades locales, participaron a través de los consejos educativos comunales y de las organizaciones indígenas.

Según los informes revisados, al inicio del proyecto en el 2007, la participación de los PP.FF y actores sociales en la gestión educativa se realizó de diversas maneras: En la red Pisqui mediante el Consejo Directivo de Red y la Organización indígena FECONACUR quienes garantizaron el acompañamiento a las actividades propuestas por el proyecto. En las demás redes: Alto Parapapura, Yanayacu y Bajo Huallaga los acuerdos se tomaron en Asambleas Comunales con la presencia de los directores de las II.EE quienes coordinaban con los directivos para concretar los acuerdos.

Cabe destacar logros importantes como el nivel de conciencia alcanzado por los PPFF de la red *“Integración Cultural Bajo Huallaga”* sobre el papel de vigilancia social que deben ejercer respecto al desarrollo de la educación en las comunidades, que quedó demostrada al conseguir que la *“Mancomunidad Municipal del Bajo Huallaga y Caynarachi”*¹⁶, construya 4 locales escolares y la creación del Nivel Secundario en el CPD de Tamarate, por gestión de los PPFF.

A partir del 2008 (según los informes), estando todas las escuelas EIB del ámbito del proyecto organizadas en redes educativas, los PPFF y actores locales participaban en la gestión educativa a través de las redes y las organizaciones indígenas de la zona como

16 Según Resolución de Descentralización N° 255-2011/PCM/SD se constituye la Mancomunidad Municipal del Bajo Huallaga y Caynarachi. [11 de abril del 2011]



FECONACHA, OSHAJE, FECOCHASI y OIASI (Shawi), FEDECOCA, AIDECOS (Kukama-Kukamiria), FECONACURPI (Shipibo) asumiendo compromisos de apoyo a la acción educativa en coordinación con el proyecto.

En Yurimaguas y en San Lorenzo existe una relación muy fluida del proyecto con la Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas CORPI, incluso en Yurimaguas los especialistas PEIBILA compartieron el local con la CORPI, teniendo un espacio para realizar las actividades del proyecto, reuniones de docentes y otros actores.

Según informes del proyecto y lo manifestado por los especialistas, la participación de los PPF fue diversa y comprometida:

- Intervinieron en el desarrollo de actividades propuestas en el marco del Plan Narrador
- Participaron en reuniones orientadas a apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos (Huallaga)
- Apoyaron a los/las docentes para que asistan a los talleres de capacitación
- Participaron en reuniones orientadas a apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos directamente en el aula compartiendo sus conocimientos culturales
- Particularmente relevante fue la participación de los PPF en los concursos de lectura y del uso de la yupana realizados en las escuelas, en las redes y en las UGEL actuando como jurados y siendo testigos del desempeño de sus hijos e hijas, incluso en la fase final en la ciudad de Yurimaguas donde intervinieron los ganadores de sus respectivas redes hubo una importante participación de padres y madres de familia que se desplazaron de distintas comunidades a la ciudad de Yurimaguas acompañando a sus hijos/as
- En la selección de jóvenes indígenas postulantes para las becas de educación superior en el Instituto Superior Pedagógico (FORMABIAP) para la formación de maestros de EIB y en el Instituto Superior Tecnológico IST “El Milagro” para la formación de técnicos agropecuarios y Guías de Turismo, participaron las organizaciones indígenas de los diversos pueblos.



1.4 ¿El Proyecto ha tenido en cuenta las relaciones de género identificado brechas, y atendiendo de forma equitativa a mujeres y hombres?

Al respecto el objetivo específico del proyecto, cuenta con un indicador: *“el número de mujeres indígenas que culmina la primaria, que accede a la secundaria y que accede a la formación superior se incrementa significativamente”*.

A partir de la lectura del material del proyecto, las entrevistas con miembros del equipo y otros actores locales, se evidencia una clara intencionalidad por brindar mayores oportunidades educativas a las mujeres, dado que en el ámbito amazónico rural, el incremento de la presencia de mujeres en los diversos niveles educativos es aun lento, restringiendo su participación al ámbito familiar y doméstico, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito andino donde la matrícula y permanencia en el nivel primario se ha incrementado significativamente.

Según los informes del 2007 al 2011, la equidad de género y la inclusión de las mujeres en la educación han sido temas presentes en diversas actividades del proyecto, a través del acompañamiento en las II.EE de cada red, propiciando permanentemente la inclusión de las niñas en el desarrollo de las actividades escolares cotidianas y extraordinarias; en las asambleas comunales, en reuniones con PPFH incentivándolos a enviar a sus hijas a la escuela, logrando acuerdos importantes, por ejemplo en Tamarate y Nueva Vida, sobre la asistencia al colegio de amas de casa jóvenes; profesores de comunidades Shawi motivando a las niñas de 5to y 6to grado a seguir estudiando y no abandonar la escuela; los facilitadores y profesores de las redes Shawi promoviendo que las niñas no se casen a temprana edad para que puedan seguir estudiando. Estas estrategias del proyecto fueron desarrolladas a través de los/las docentes y promotores, y habrían mostrado avances importantes en el incremento del número de mujeres en las escuelas en las zonas mencionadas.

En el informe del año 2009, se reportó un incremento anual en la participación de las mujeres de los pueblos indígenas en todos los niveles educativos, y particularmente en ese año, el número de mujeres estudiando secundaria se incrementó respecto a lo reportado en el 2008 (más del 30% en el ámbito de las redes del proyecto, excepto en las zonas de habla Shawi y Awajún).



En el informe del 2010 se reafirma que la participación de las mujeres en la secundaria tiene niveles aun muy bajos en zonas Shawi y Awajún; aunque es casi paritaria en las zonas del pueblo Kukama.

Según el informe semestral 2011, todavía existe un desbalance en la participación educativa de las mujeres indígenas, aunque en algunos pueblos indígenas como el Kukama-Kukamiria, la brecha se ha reducido, aun cuando en secundaria estudian menos mujeres que varones, mientras que en otras comunidades como Nueva Vida (red Mashi/Alto Parapapura) la participación de la mujer está muy por debajo de lo deseable, donde la diferencia es abismal: solamente 7 mujeres estudian secundaria y 91 alumnos varones.

El proyecto considera que el ejemplo que dan mujeres indígenas profesionales es muy valioso, por lo que en las propias actividades del proyecto se incrementó la participación de 6 mujeres como facilitadoras para los Talleres de Capacitación en las zonas de Estrecho, Cabalococha y Samiria, lo que constituye el 50% de los/as nuevos/as facilitadores/as del proyecto en el 2009.

Desde el proyecto se consideró que la mejor contribución al respecto, consistía en mejorar los niveles educativos, más que presionar a las comunidades en aumentar la matrícula de las mujeres, que pudo ser considerado como una injerencia en sus patrones culturales y generar efectos contraproducentes.

En el Programa FORMABIAP, de las 9 mujeres que ingresaron, sólo una no concluyó los estudios. En el ISP El Milagro, de los 30 becados solo 4 eran mujeres, 3 eligieron la carrera de Guía Oficial de Turismo y una la carrera de Agropecuaria.

Al no contarse con una línea de base y/o con documentación estadística por año respecto a la cantidad de mujeres indígenas que culmina la primaria, que accede a la secundaria y que accede a la formación superior, no es posible referirnos con cifras o porcentajes al nivel de incremento ocurrido en este aspecto.

Sin embargo, resulta alentador el resultado del análisis de los cuadros estadísticos de alumnos en todos los niveles y comprobar que por ejemplo en el año 2007 en Educación Inicial en general el número de niñas y niños es paritario (Anexo 4) o la cantidad de niñas supera a la de varones, (Anexos 06 y 08) como se puede ver en el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 10: Número de estudiantes por sexo, en educación inicial al 2007**

Alumnos y alumnas según su ubicación en espacios de trabajo del proyecto	Participantes en EI	
	Mujeres	Varones
Alumnos y alumnas del ámbito total de atención por redes	533	536
Alumnos y alumnas de Redes Focalizadas	259	217
Alumnos y alumnas de Centros Pilotos Demostrativos	77	65

*Elaboración propia en base a:
Anexo 04 (2007) p.37., Anexo 06 (2007) p.38., Anexo 08 (2007) p.39.*

Si esta tendencia persiste y continúan en la primaria y secundaria hay esperanza de cambios respecto a la equidad de género. Lamentablemente no se encuentran datos al respecto en los informes de los otros años para realizar un análisis más completo y comparativo.

1.5 ¿El proyecto ha tomado en cuenta los derechos de los pueblos indígenas? ¿Cómo ha contribuido el proyecto en la afirmación del derecho a educarse en su propia lengua y cultura?

El PEIBILA se relacionó con las federaciones y organizaciones indígenas reconocidas por los pobladores, autoridades y docentes de las comunidades, como FECONACHA, OSHAJE, FECOCHASI y OIASI (Shawi), FEDECOCA, AIDECOS (Kukama-Kukamiria), FECONACURPI (Shipibo), quienes se constituyeron en garantes en la afirmación del derecho a una educación en la propia cultura y lengua.

En el proyecto se ha tenido claridad en qué es pertinente y posible y que desde los relatos indígenas, se pueden generar aprendizajes propios del contexto socio-cultural, y a partir de éstos, adquirir capacidades, habilidades y valores, no solamente de las culturas indígenas, sino también de otras culturas como las occidentales que están presentes en los relatos, poesías, cuentos, etc. del currículo oficial, razón por la cual fue importante capacitar a los/as docentes utilizando textos en Shawi, Awajún, Shipibo y Kukama-Kukamiria y la distribución de libros que contienen relatos en Awajún, Shawi y castellano producidos por el proyecto.



Por otra parte, el equipo del proyecto propició que *“el Proyecto Educativo Regional (PER) de Loreto y los Proyectos Educativos Locales (PEL), priorizasen la inclusión de las poblaciones indígenas en la gestión educativa y su participación en la EIB.”*

Según el informe 2007 y la manifestación de los especialistas entrevistados, durante ese año, el proyecto tuvo una participación decisiva en la elaboración del PEL de San Lorenzo, donde se priorizó la equidad en la educación con énfasis en la educación bilingüe, donde la mayoría de la población que habita en la zona es indígena, de igual manera participó en el 2008 en la elaboración del PEL de Datem del Marañón, en talleres participativos y en el PEL de la UGEL de Yurimaguas donde se considera la situación de los pueblos indígenas, así como en la elaboración del PER de Loreto (2007 al 2021).

Según el informe del 2009, la Dirección Regional de Educación de Loreto demostró mayor interés en la educación de los PPII convocando a todos los actores involucrados para llegar a acuerdos y consensos sobre la educación, siendo la reunión más importante, la que se llevó a cabo en el mes de diciembre en el ISPP “Loreto” con participación de líderes indígenas y representantes de cada una de las UGEL.

En la práctica educativa, durante el año 2010, a nivel regional se priorizó de manera casi exclusiva el llamado *“modelo de alternancia”* para la educación secundaria, sin embargo -según los actores entrevistados- parece una buena alternativa aun cuando tienen la percepción de que “en la práctica el 80% de casos, no cumplen con ejecutar el modelo, tal como se esperaba”, con una ausencia notoria de docentes por diversas circunstancias que escapan a la actuación del proyecto.

En el PER de la DREL (2007 al 2021), lineamiento 2, se encuentran algunos resultados que tienen referencia con los pueblos y culturas indígenas, que son los siguientes:



Cuadro N° 11 Lineamiento 2 del PER: Educación Integral con Aprendizajes Pertinentes en Comunidades Educativas:

Resultados	Estrategias
R8: Currículo Regional inclusivo e intercultural	8.1. Construir un currículo regional orientado a objetivos nacionales, a partir de experiencias exitosas de las Instituciones Educativas. 8.2. Incorporar la riqueza cultural de los pueblos indígenas como contenido curricular en todos los niveles, modalidades y formas del sistema educativo.
R 10: Educación Bilingüe Intercultural fortalecida	10.1. Apoyar y fortalecer los centros de formación docente bilingüe intercultural, así como fomentar la investigación de las lenguas maternas de los pueblos y sociedades étnicas de la Amazonía peruana. 10.2. Promover y revalorar la práctica lingüística como aspecto concreto para el ejercicio de la interculturalidad. 10.3. Promover investigaciones y programas de rescate cultural y lingüístico.
R 11: Desarrollo de una educación intercultural y multidiversa en la Región Loreto	11.1. Promover la capacitación docente en educación intercultural. 11.2. Diseñar y elaborar documentos normativos, con la finalidad de fortalecer los contenidos curriculares sobre educación intercultural, en el sistema educativo regional. 11.3. Promover y fortalecer las políticas y acciones de la educación intercultural, en el sistema educativo regional.

En este lineamiento se contemplan resultados y estrategias orientadas a construcción de un currículo regional inclusivo e intercultural que incorpore la riqueza cultural de los pueblos indígenas, el fortalecimiento de la EIB que implica el apoyo a los centros de formación docente EIB, el fomento de la investigación sobre las lenguas y culturas y su revaloración, así como el desarrollo de una educación intercultural promoviendo la capacitación docente, elaboración de normas y fortalecimiento de políticas interculturales en el sistema educativo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que una de las mayores carencias del Sistema Educativo peruano es la falta de oferta de condiciones para que los jóvenes indígenas que logran terminar la secundaria, accedan a la educación superior, el proyecto ofreció becas integrales para que accedan a la formación como docentes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe y a la Formación Técnica Superior.

Los actores entrevistados y los ex becarios en particular, consideran que esta fue una gran oportunidad de formación para jóvenes indígenas, muy apreciada por la población en general y más aun por los pueblos indígenas que sienten la ausencia del Estado en este nivel educativo y la discriminación sufrida durante 6 años que no permitió el ingreso de jóvenes indígenas



a los Institutos Superiores Pedagógicos por la exigencia de la nota 14 como la nota mínima aprobatoria de ingreso.

Los ex becarios se sienten fortalecidos en su visión intercultural, desde la cual han reforzado sus conocimientos culturales, y se han enriquecido con los conocimientos nuevos aprendidos, egresando con la decisión de ponerlos en práctica en sus pueblos, donde son esperados con gran expectativa.

De esta manera se hizo realidad, para un grupo de jóvenes indígenas de diversos pueblos de la Amazonía, la posibilidad de acceder a los estudios post secundaria, modelo que ha sido asumido por algunos municipios de Loreto y que se espera sea acogido por las instituciones pertinentes: DIGEIBIR y DESP para que esta experiencia tan beneficiosa no quede sólo como una anécdota, sino que sea útil para plantear políticas de Estado al respecto, en zonas de similar problemática.

No se ha obtenido información de seguimiento de los becarios, según los ex becarios entrevistados, no todos han encontrado trabajo, pero otros han conseguido trabajo como profesores de primaria, de inglés en colegios de secundaria, en ONGs, en hoteles en Tarapoto, entre otros.

1.6 ¿Las actividades y resultados desarrollados en el proyecto, ¿han contribuido a generar respuestas más adecuadas para el Sector?

En relación a esta pregunta, en el objetivo específico del proyecto, se plantea como primer indicador el siguiente: *“La Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe DEIB-DIGEIBIR cuenta con un Plan Marco que incluye estrategias de atención de la población indígena amazónica”.-*

Tanto el análisis de la documentación revisada, como desde la visión de los actores entrevistados, la presencia de la DIGEIBIR-DEIB han sido poco perceptibles, salvo la presencia del Director de DEIB y unos especialistas en el primer taller en Yurimaguas (Informe 2008), no se advierte compromiso en la co-ejecución del proyecto, lo que se traduce en que, a pesar de que el proyecto ha trabajado intensamente implementando estrategias de atención a la población indígena, particularmente en lo relacionado a las áreas más débiles del Sistema Educativo Nacional como son el área de matemáticas, de comprensión lectora y relación



escuela-comunidad, con elementos propios de las culturas indígenas, estos avances no han sido recogidos por la DIGEIBIR ni la DEIB en ningún documento.

Desde el 2009, el proyecto ya contaba con significativos avances en estrategias metodológicas para el Plan Marco para la EIB en la Región Loreto. Los avances logrados consistían en estrategias a aplicarse para atender a población indígena amazónica, como:

- Estrategias metodológicas en las áreas de Comunicación Integral, Ciencia y Ambiente y Personal Social basadas en el conocimiento indígena expresado en los relatos.
- Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del área de Lógico-matemática basadas en los conocimientos matemáticos propios (etnomatemática).
- Evaluaciones del nivel de lectura de alumnos de primaria y secundaria que permiten establecer de mejor manera la línea de base para acciones futuras.

Hasta donde se conoce, no existe un Plan Marco EIB de la DIGEIBIR que incluya estrategias de atención para la población indígena amazónica. Además como se menciona en el análisis del Marco Lógico, el indicador está planteado en términos de logro de la institución co-participante y no del PEIBILA, que trasciende las facultades del proyecto, lo cual no tiene implicancia en el reconocimiento de la pertinencia del indicador en relación al proyecto, sino al co ejecutor que no cumplió con su compromiso.

Otro indicador a partir del cual se puede dar cuenta de la pertinencia, es el siguiente: *“Docentes de redes educativas focalizadas para el monitoreo de uso de materiales pedagógicos de la zona de intervención han mejorado sus capacidades de lectura y sus estrategias pedagógicas como animadores de aprendizajes significativos”*.

Según los informes del 2007 al 2011 y las entrevistas a los/as docentes y especialistas, los/las docentes han recibido capacitación orientada a mejorar sus capacidades de lectura en lengua originaria y castellano mediante los relatos y utilizando otras estrategias como el método Doloirier para mejorar la pronunciación y entonación.

En las visitas de monitoreo del proyecto, se realizaron evaluaciones para medir las habilidades lectoras de los/las docentes (fluidez, claridad, entonación, volumen de voz), prácticas demostrativas y asesoramiento orientados a perfeccionar las capacidades lectoras, donde se



comprobó que los/las docentes desarrollan sus actividades haciendo uso de las estrategias aprendidas en los talleres, enfatizando el aspecto cultural y utilizando los materiales del proyecto para fortalecer el Plan Lector impulsado por el MINEDU.

Según los informes de los facilitadores de los talleres y especialistas, los/las docentes demuestran un avance de las habilidades lectoras. (la misión de evaluación no ha tenido acceso a estos informes, ni a las fichas de seguimiento y pruebas de evaluación aplicadas a los/las docentes y alumnos, que se señalan como medios de verificación, los cuales no están presentes en los informes semestrales y anuales alcanzados a las consultoras).

En el Informe 2010, se destaca que parte importante de los logros del proyecto, respecto a la mejora de las estrategias pedagógicas en los maestros, radica en el empleo de recursos y conocimientos culturales propios.

Si bien es cierto que los informes mencionan un avance de las habilidades lectoras y estrategias pedagógicas de los/las docentes, no contándose con una línea de base y una evaluación de salida que nos dé información sobre el nivel de estas habilidades en los/las docentes, no ha sido posible determinar cuánto han mejorado los/las docentes respecto a estas capacidades en base a una comparación de entrada y salida, sin embargo los testimonios de los actores entrevistados (docentes, especialistas, estudiantes) corroboran esta afirmación.

Frente a los alarmantes resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes del 2007 al 2011, para establecer los aprendizajes logrados por estudiantes del 2º Grado de Educación Primaria, y en el caso de estudiantes amazónicos y andinos de EIB, en el 4º Grado, en las áreas de Matemáticas (uso de los números y operaciones para resolver problemas) y Comunicación (comprensión lectora) desde el proyecto, se ha contribuido con desarrollar y validar estrategias metodológicas y materiales didácticos para estas Áreas.

En el área de matemáticas, su contribución con la yupana y las estrategias lúdicas utilizadas para el aprendizaje de conceptos y operaciones matemáticas es otra contribución importante del proyecto.

De esta manera el objetivo general del proyecto justifica plenamente la realización del proyecto, que ha contado con el involucramiento de los beneficiarios y ha generado corresponsabilidad en la contraparte local como en Datem del Marañon, se ha logrado que la UGEL cuente con



especialistas EIB representantes de siete pueblos del Marañón: Wampis, Achuar, Awajún, Quechwa, Candozi, Shawi, Chapra, elegidos por las organizaciones indígenas, y en las UGEL de Yurimaguas y San Lorenzo donde las actividades centrales del proyecto han sido incorporadas en el PEL.

4.2 EFICACIA

El criterio de eficacia, mide y valora el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos. Valora la intervención en función de su orientación a resultados.

Los datos recolectados de las fuentes primarias como las entrevistas a los diversos actores (autoridades educativas, especialistas DREL, UGEL, docentes, directores, alumnos/as, ex becarios, autoridades locales, padres de familia, representantes de organizaciones indígenas, entre otros, así como de las fuentes secundarias (informes semestrales y anuales del proyecto, otra documentación referida al proyecto y al tema de la EIB) analizados y procesados, permitió triangular la información, y ofrecer el siguiente análisis acerca del logro de los objetivos y resultados propuestos por el proyecto:

2.1 *¿Se han alcanzado los objetivos específicos de la intervención?*

Si bien el objetivo general resulta bastante ambicioso, se ha avanzado en la elaboración de modelos de atención educativa para el fomento de la equidad en el acceso a oportunidades educativas y la promoción de la EIB, sin embargo para reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana hay aspectos que van más allá de lo que un proyecto puede lograr y que requiere de voluntad política que haga posible utilizar los logros de las experiencias de proyectos como el PEBILA en poblaciones amazónicas y formular políticas públicas, y mecanismos que permitan definir estrategias de atención para los grupos más vulnerables de áreas rurales.

Respecto al objetivo específico, existen evidencias en los informes del PEIBILA del 2007 al 2011, como de la palabra de los actores entrevistados, que en los ámbitos de trabajo del proyecto, se han logrado mejoras en la calidad del servicio educativo que atiende a estudiantes de los pueblos indígenas, desplegándose un tremendo esfuerzo, tratándose de espacios territoriales amplios, dispersos y de difícil acceso (por el clima y medios de transporte escasos), donde los/



las docentes trabajan en aislamiento, con pocas oportunidades de reflexionar colectivamente sobre su práctica pedagógica y con escasas visitas de acompañamiento por los especialistas de educación, cuyas UGEL o Direcciones Regionales de Educación, no cuentan con estrategias de trabajo con población indígena amazónica y tampoco con los recursos necesarios para movilizarse a estas zonas.

Con el proyecto, los/las docentes participaron de colectivos para capacitarse, para trabajar en redes, y recibieron con cierta periodicidad (aunque no con la frecuencia deseable, por las distancias y costos) la visita de los formadores y de los especialistas de la UGEL, estas fueron estrategias que han posibilitado cambios en los/las docentes, quienes nutridos/as con nuevas estrategias pedagógicas para la enseñanza – aprendizaje en dos lenguas y con varias culturas, han desarrollado su labor haciendo mas atractiva la escuela para los niños y niñas, y reconociendo a los padres y las madres en su derecho a participar en la educación de sus hijos e hijas, con nuevos roles, reconociéndolos como poseedores de conocimientos y también como receptores de nuevos conocimientos como por ejemplo en el uso de la yupana; igualmente los y las docentes y estudiantes han contado con materiales de apoyo didáctico y se ha posibilitado el acceso de jóvenes indígenas incluyendo mujeres a la post secundaria.

Estas evidencias demuestran que se ha logrado el objetivo propuesto, a pesar de las dificultades señaladas aunque no se puede especificar una medida porcentual, porque no estaba planteada en el indicador.

2.2 ¿Se han alcanzado los resultados previstos por la intervención?

En el análisis de los datos recolectados de las diversas fuentes, se encontró lo siguiente en cuanto a los resultados esperados:

Resultado 1: Fortalecida la Gestión Educativa en la DEIB-DIGEIBIR, DRE- Loreto y las UGEL de Loreto haciéndose esta más eficiente

El enunciado de logro de este resultado, apuesta por fortalecer la gestión educativa, *“haciéndola más eficiente en el nivel nacional, regional y local”* para lo cual se plantearon estrategias relacionadas con el fortalecimiento de capacidades de planificación, gestión participativa estratégica y monitoreo de especialistas de la DREL y las UGEL; la capacitación de directores, docentes y facilitadores que puedan desempeñarse como capacitadores y



elaboradores de materiales EIB; la implementación de un sistema de monitoreo, lineamientos de diversificación curricular y dotación de equipos y materiales.

Una de las principales tareas de la planificación estratégica en educación¹⁷ es asumir la responsabilidad por mejorar la gestión y optimizar la eficiencia en el uso de los recursos públicos, a través de instrumentos de planificación como los Planes y Proyectos Educativos, elaborados en procesos participativos, liderados por especialistas capacitados, tarea que se planteó el proyecto, basado en la carencia de Planes Estratégicos tanto a nivel regional como provincial y distrital para la planificación en el corto, mediano y largo plazo.

Ante la pregunta: ¿Se hizo más descentralizada y eficiente la gestión tanto en la DRE Loreto como en las UGEL, participantes en el Proyecto?, se encontró lo siguiente:

Los especialistas EIB de la DREL y las UGEL entrevistados, afirmaron haber recibido capacitación por parte del proyecto para mejorar sus capacidades de planificación y de gestión participativa estratégica, que les ha sido útil para formular el PEL de la UGEL de San Lorenzo de la Provincia de Datem del Marañón en talleres participativos; el PEL de la UGEL de Yurimaguas de la provincia Alto Amazonas y del PER- Proyecto Educativo Regional de Loreto del 2007 al 2021, donde el personal del proyecto tuvo una participación importante. Documento que fue aprobado por RD N° 002048- 2010- GRL- DREL-D, publicado en documento impreso y en la página web de la DREL¹⁸. Respecto a la elaboración del PEL de Contamana de la provincia de Ucayali, no se ha encontrado información en ninguno de los informes del 2007 al 2011.

Siendo los especialistas de EIB de las UGEL y DREL, los pilares para llevar a cabo las acciones de planificación y gestión participativa, su presencia en las capacitaciones del proyecto en lugar de aumentar o mantenerse, bajaron del 62% al inicio del proyecto hasta el 36%¹⁹. en el último año, como se observa en el siguiente gráfico:

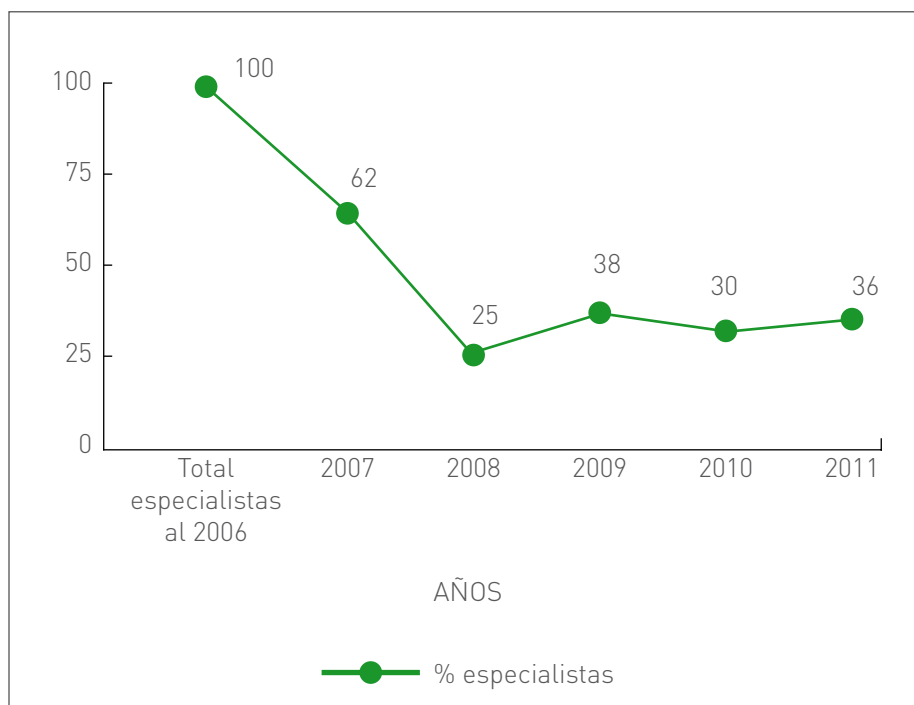
17 MINEDU: Módulo de Planificación Estratégica 2006

18 www.drel.gob.pe

19 En el documento el anexo 6 del PRODOC, figura que el número de especialistas de gestión pedagógica es de 47 y de EIB 14, en las provincias y distritos focalizados, sumando 62 especialistas, que representa el 100%.



Porcentaje de especialistas que participaron en las capacitaciones del PEIBILA

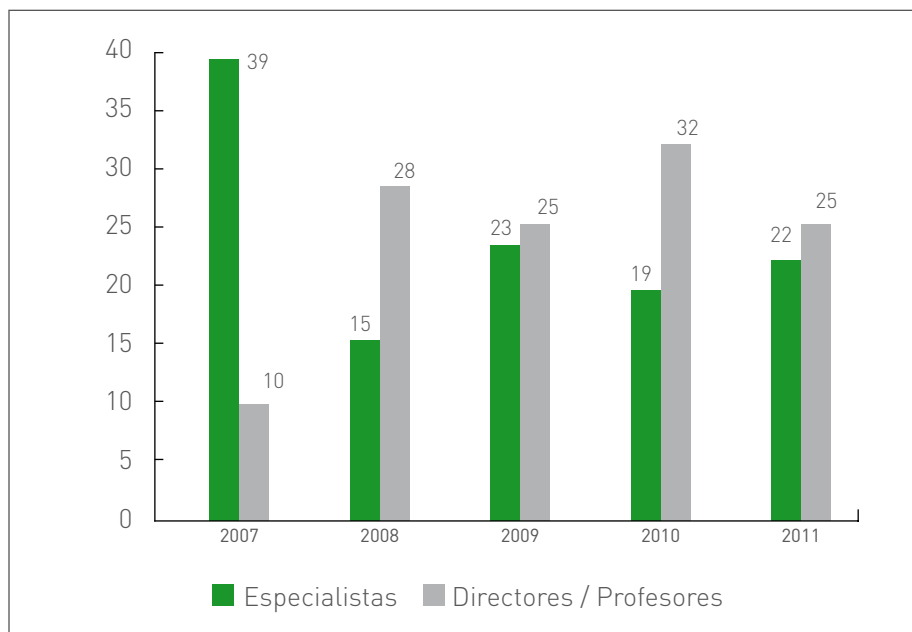


Frente a este panorama, con tendencia a la disminución de la participación de los especialistas EIB, se asume que desde la Co Dirección del Proyecto (PCHP-FONCHIP), se optó trabajar principalmente con docentes y directores cuya participación aumentó en las capacitaciones realizadas por PEIBILA.

En el gráfico se observa como baja la participación de los especialistas y se incrementa el número de docentes y directores de las IIEE en los talleres de capacitación del proyecto. En el primer año del proyecto participaron 38 especialistas, el segundo año (2008) bajó a 15 especialistas, el 2009 fueron 23, el 2010 fueron 18 y el último año del proyecto solo 22 especialistas.



Especialistas, directores y docentes que participaron en los talleres de capacitación del PEIBILA (2007 - 2011)



En los informes y palabras de las personas entrevistadas se señala lo siguiente al respecto:

- En el 2008, la menor participación de los especialistas de la DREL y las UGEL, se debió a la dedicación de gran parte de su tiempo a la atención de asuntos administrativos relacionados con los contratos de docentes a raíz de la Evaluación Nacional de Docentes del 2007, que generó un cambio masivo de docentes, de tal manera que incluso no se sabía con qué personal iniciar el proyecto.
- En el año 2009, se destaca un cambio positivo de actitud de la DRE de Loreto demostrando interés por la educación de los pueblos indígenas, después de la visita del Director Regional de Educación de Loreto a la escuela piloto de la red educativa del Samiria - monitoreada por el proyecto- proponiendo la oficialización del modelo de dicha red y la extensión de la propuesta a otras zonas de la Región, hecho que repercutió favorablemente para que las UGEL y los especialistas EIB tuvieran mayor protagonismo en la organización y conducción de los talleres de capacitación de maestros y mayor acercamiento a sus necesidades.
- Según el informe anual del 2010, la participación de los especialistas EIB en las actividades de planificación y gestión de las UGEL fue limitada, debido a que su



tiempo fue absorbido por la adjudicación de plazas por contratos y otras labores, más que al cumplimiento de las actividades técnico pedagógicas propias de su función como especialistas de EIB, situación no solo ocurrió en las UGEL del ámbito del proyecto, sino en todo el país, como lo confirma el Informe de la Defensoría del Pueblo N° 52. Además, en el caso de Loreto, se abocaron a otras actividades impulsadas por el MINEDU como el PRONAFCAP y el PELA.

Como se puede observar, el proyecto cumplió con las actividades propuestas para el fortalecimiento de la gestión educativa y los especialistas regionales y locales entrevistados manifiestan haber fortalecido sus capacidades de gestión educativa y haberlas utilizado apoyando la formulación del PER y los PEL, no obstante las dificultades de participación que hubieron por las causas ya mencionadas.

Respecto a la participación de especialistas de la DEIB-DIGEIBIR, no se ha encontrado información sobre la designación de algún especialista para la coordinación, el apoyo y monitoreo del proyecto, por lo tanto no ha sido posible medir el fortalecimiento de la gestión educativa en este nivel.

Respecto a los indicadores de este resultado 1, se encontró lo siguiente:

a. Especialistas de la DREL y de las UGEL han reforzado sus capacidades en el monitoreo de la formación en servicio

Según los informes del proyecto, se fortalecieron las capacidades de monitoreo de los Especialistas EIB de la DREL y de todas las UGEL del ámbito del proyecto (5), utilizando diversas estrategias como:

- Monitoreo en los talleres de formación de formadores y en los talleres de capacitación de directores y docentes de todas las UGEL.
- Acciones de capacitación y monitoreo en terreno realizado por los especialistas PEIBILA en conjunto con los especialistas de las UGEL, en Datem del Marañón, Alto Amazonas, Contamana, Loreto-Nauta, Ramón Castilla-Caballococha, de la Región Loreto, y Condorcanqui de la Región Amazonas.
- Aporte de gasolina para las salidas de monitoreo a las IIEE de los diversos ámbitos de las UGEL.



Los informes del proyecto sobre las acciones de monitoreo realizadas en las diversas IIEE (cantidades de docentes y alumnos monitoreados en cada zona) fueron corroborados por los especialistas y docentes entrevistados.

Se pueden señalar como algunos de los principales obstáculos para el cumplimiento de las funciones de monitoreo de las UGEL, la falta de capacidad técnica de algunos especialistas para cumplir adecuadamente la labor de seguimiento y asesoría a las instituciones educativas y la falta de recursos económicos para poder cumplir con la labor de supervisión y asesoría en las acciones de monitoreo de la formación en servicio. (Ver estudio de GRADE). (<http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-3.pdf> Pág.286).

La información recolectada no permitió establecer el avance porcentual en relación a la meta de 80% del indicador.

b. Equipos de docentes, directores y facilitadores con capacidades para desempeñarse como capacitadores y elaboradores de materiales EIB En la zona de intervención.

En el primer año de implementación del proyecto, se seleccionó a los/las directores/as y docentes más dinámicos/as, con mayores capacidades de gestión y conocimientos de las culturas, en cada una de las redes y las UGEL para ser capacitados como formadores y productores de materiales educativos en EIB, quienes participaron en talleres de formación en Yurimaguas, Iquitos y San Lorenzo, donde se ejerció el análisis morfo-sintáctico de la lengua materna y del castellano, se realizaron traducciones de lengua indígena al castellano y viceversa, comparación de relatos (historias, leyendas, mitos, cuentos) de diferentes culturas, profundización de conocimientos sobre la fauna, flora (mamíferos, aves, reptiles, peces, batracios, insectos y plantas), principios y valores culturales presentes en los relatos que sirvieron de insumos para su inserción como contenidos curriculares.

En el 2008 se realizaron talleres tanto en Yurimaguas como en Iquitos con participación de los especialistas PEIBILA, donde se organizaron equipos de trabajo en cada UGEL que permitan la continuidad de las capacitaciones a los/las docentes de cada jurisdicción. Los resultados respecto a este indicador no fueron muy significativos como se menciona en el mismo informe del 2008.



Durante el año 2009, especialistas y docentes seleccionados de las UGEL de Alto Amazonas, Datem del Marañón, Loreto-Nauta y Caballococha actuaron como facilitadores de los talleres de capacitación docente.

En el primer semestre del 2011, en Yurimaguas, -los/las docentes más destacados en talleres anteriores fueron seleccionados para desarrollar los talleres de capacitación conjuntamente con los especialistas (marzo y junio), incluso dos de ellos fueron contratados por el PEIBILA para realizar acciones de monitoreo en el manejo de la yupana en las redes de Integración Cultural, en Paranapura y Cachiyacu y muchos de los y las docentes que más destacaron, capacitados en años anteriores por el PEIBILA, fueron absorbidos por otros proyectos como el PRONAFCAP, lo cual demuestra la contribución del proyecto en la formación de capacidades locales.

El Gobierno Regional saliente, oficializó la lengua Awajún y la UGEL de Condorcanqui, está empeñada en formar equipos con docentes bilingües y especialistas en diferentes campos: investigación social, antropológica, lingüística, traductores, equipo de elaboración de materiales, hecho que ha generado optimismo en la población.

En Condorcanqui la actual dirección de la UGEL considera que no debería perderse las experiencias de participación de docentes y especialistas indígenas, que el PEIBILA ha retomando e incorporado en su equipo.

“Empezamos el primer proyecto que fue muy grande, la formación de docentes indígenas profesionales con el Proyecto de PECEF²⁰. Teníamos un equipo muy bueno, con 50 indígenas, era una fortaleza, trabajamos como 4 y 5 años, vino el cambio de política y todo terminó, que continuemos era imposible, entonces hicimos de diferentes formas para mantener a esa gente... ese equipo empezó a funcionar, esa es una forma de fortalecernos...”

La capacitación de estos profesionales locales que están en condiciones de dirigir sus propios procesos de capacitación en cada UGEL, constituye un aporte importante para la sostenibilidad del proyecto.

20 El Proyecto Especial con Escuelas de Frontera - PECEF del Ministerio de Educación, se inició en 1998 con el objeto de “mejorar la calidad de la educación en centros y programas educativos rurales de frontera, para garantizar los niveles básicos de aprendizaje de niños y niñas en relación con su entorno social, cultural y ambiental”. El PEIBILA tomó en cuenta de esa experiencia, la estrategia de capacitación de docentes rurales, la implementación de un sistema de monitoreo, la capacitación de especialistas y la articulación escuela-comunidad.



c. Avances en la construcción de un sistema de monitoreo de la educación

Desde el proyecto se propuso contribuir en la definición de un sistema de monitoreo de la educación en la para la región Loreto, planteándose diversas acciones como las siguientes:

- Diagnóstico del nivel de lectura de niños y niñas.
- Orientaciones a los/las docentes en aula y en talleres acerca del Plan Narrador-Lector.
- Evaluación a los/las docentes sobre el nivel de manejo del castellano y de las lenguas indígenas.
- Asesoramiento en aula y en los talleres de capacitación sobre el uso de materiales educativos (libros, cuadernos, materiales no estructurados), dando mayor énfasis al uso de los relatos orales y la yupana.
- Sensibilización a la población para el incremento de la matrícula, permanencia y culminación de estudios primarios, secundarios y superiores de las niñas indígenas.

Elementos que según la información documental revisada, así como lo mencionado en las entrevistas a los/las docentes y especialistas, se tomaron en cuenta en su tarea de monitoreo.

De acuerdo al informe 2009, en ese año se monitoreó a docentes de instituciones educativas de los tres niveles de educación (34 de inicial, 78 de primaria y 18 de secundaria), lo cual significa que se cuenta con los instrumentos, las estrategias implementadas y el sistema planteado. Si bien se recogió declaraciones de los entrevistados sobre los procedimientos del monitoreo, no se tuvo contó con información puntual acerca de los instrumentos empleados, la secuencia del proceso, los resultados que se fueron encontrando en las visitas de monitoreo y cómo se utilizaron para alimentar el sistema. Esta falta de información no permitió reconstruir la configuración de un sistema de monitoreo.



Cuadro N° 11: Docentes de Inicial, Primaria y Secundaria monitoreados (2009)

RED	N° DE II.EE.	TOTAL
Inicial	34	44
1. Bajo Huallaga	5	7
2. Bajo Paranapura	3	6
3. Carretera Marañón	5	5
4. Mashi	1	1
5. Puinahua	4	5
6. Río Tigre	2	2
7. Samiria	14	18
Primaria	78	155
1. Alto Supayacu	7	10
2. Bajo Huallaga	11	21
3. Bajo Paranapura/Yanayacu	4	14
4. Carretera Marañón	9	13
5. Mashi	6	14
6. Puinahua	10	23
7. Putumayo	5	5
8. Río Tigre	6	10
9. Samiria	20	45
Secundaria	18	83
1. Alto Supayacu	2	4
2. Bajo Huallaga	3	18
3. Bajo Paranapura	3	15
4. Mashi	1	4
5. Puinahua	3	16
6. Samiria	6	26
TOTAL	130	282



En el informe del 2010, se afirma que las dificultades administrativas de las UGEL y DREL para abordar la planificación, especialmente en las zonas bilingües han influido en que este indicador tenga muy pocos resultados. Según el informe 2011 (semestral), los problemas administrativos continuaron dominando la agenda de las autoridades educativas en el nivel regional (DRE), por lo que no fue posible encarar el monitoreo de los resultados en forma debida.

Si bien es cierto que en los informes se señalan diversas estrategias, no se evidencia un sistema de monitoreo como tal, tampoco se encontraron datos acerca de los logros obtenidos en la construcción de un sistema de monitoreo como lo señala el indicador, situación que no impide apreciar los principales logros con respecto a los intentos de la construcción de un sistema de monitoreo.

Aun cuando los informes se han centrado en ofrecer información más bien de tipo cuantitativo, los actores, distinguen dos tipos de monitoreo: definen el monitoreo que realizan todavía algunos especialistas DREL- UGEL al estilo de la supervisión tradicional que consiste en una visita rápida para solicitar información cuantitativa de la asistencia de docentes y alumnos y otros datos.

Mientras que el monitoreo que realizaron los especialistas PEIBILA, incluyeron acciones como: observación de las acciones de aprendizaje en aula, trabajo directo con los niños en aspectos débiles observados en el docente, reuniones con los/las docentes para conocer sus necesidades y orientarlos, reuniones con los PFFF y autoridades para informar el avance del trabajo, todo lo cual ha permitido reconocer en los actores (especialistas, docentes, padres de familia, organizaciones indígenas, autoridades, alumnos) el cambio de enfoque del monitoreo como resultado de la intervención del proyecto que es considerado novedoso y realmente útil para docentes y alumnos/as.

“Los especialistas con el PEIBILA han abandonado la supervisión tradicional, acompañan a los/las docentes, los asesoran, trabajan con ellos/as y con los/as estudiantes, con los padres, madres y con la comunidad”



“Gracias a PEIBILA se ha cambiado el enfoque tradicional de la supervisión a la visión de monitoreo y acompañamiento, observación, orientación, reunión con los PFFF, apoyo a los y las docentes”.

d. Avances en la construcción de lineamientos para la diversificación curricular con enfoque EIB.

Desde el PEIBILA se recogió información básica para la construcción de lineamientos para la diversificación curricular en la perspectiva de avanzar en la elaboración del Plan Marco de EIB, habiéndose logrado lo siguiente:

- La sistematización de recursos pedagógicos contenidos en la tradición oral indígena en las lenguas Awajún, Shawi, Castellano regional constituidos principalmente por relatos, cantos populares y “anen” (cantos sagrados en lengua Awajún) relacionados con la caza, la agricultura, la resolución de conflictos y las relaciones amorosas.
- Sistematización de las principales necesidades de capacitación de los/las docentes, destacando como primera necesidad saber leer y escribir en una lengua indígena y en castellano.
- Sistematización de las pruebas de evaluación a niños de escuelas primarias Awajún, Shawi y Kukama.
- Definición de materiales educativos.

A partir de los resultados obtenidos en el I Taller de Formación de Formadores y Elaboración de Materiales EIB (2008), se determinaron lineamientos referidos a los siguientes aspectos:

- Análisis comparativo intercultural de relatos
- Descripción de características y hábitat de animales y plantas amazónicas
- Identificación de actividades productivas para su uso en las matemáticas
- Identificación de diseños en tejidos, cestería, y otros para uso en la etnomatemática

En el 2009, se mantuvieron estos lineamientos dando prioridad a algunos aspectos como: el manejo de las 4 operaciones básicas con la yupana y se evaluó la habilidad de los/las docentes en la lectura oral en castellano y lengua indígena



En el 2010, se avanzó en precisar propuestas de apoyo metodológico para el trabajo en EIB, que constituyen insumos para el diseño de lineamientos para la diversificación curricular, tales como:

- El desarrollo de lectura oral (con la metodología Dolorier).
- El uso de estrategias metodológicas con la yupana para desarrollar capacidades y competencias matemáticas en la educación inicial y en los dos primeros grados de primaria.
- El desarrollo de unidades para la práctica del castellano como segunda lengua.

En el 2011, desde una visión holística, los relatos indígenas se consideraron como generadores de aprendizajes propios del contexto socio-cultural, a partir de los cuales se adquieren capacidades, habilidades y valores, no solamente de las culturas indígenas sino también de otras culturas. De esta manera un relato sirve como punto de partida para el estudio de la flora, la fauna, el relieve terrestre, los fenómenos atmosféricos, hidrológicos y astronómicos, temas que se engarzan con el calendario de cada pueblo. Estos mismos relatos se constituyen en temas para iniciar, afianzar y desarrollar la lectura oral y silenciosa en lengua indígena y en castellano con los y las docentes como con los niños y niñas.

En los informes semestrales y anuales, no se ha encontrado información sobre cuántos relatos se recopilaron y de qué lenguas.

En cuanto a la etno-matemática se priorizó el manejo de la yupana, cuyo uso posibilita el desarrollo de habilidades lógicas para resolver operaciones matemáticas, permite consolidar además el aprendizaje del proceso de cubicación de madera y resolución de problemas de mediciones que se realizan en el contexto indígena.

De los documentos validados que se mencionan como fuentes de verificación, se ha tenido acceso al documento curricular denominado *“Construcción Curricular Articulada de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Intercultural Bilingüe” para la Red Comunal Zonal de Samiria, con pertinencia cultural y lingüística* que está siendo usado en la zona. El documento cuenta con importantes aportes respecto al proceso de construcción curricular que parte de sus propias necesidades educativas, organiza los contenidos y las actividades de aprendizaje desde un enfoque globalizado, no disciplinario, a partir de las actividades socio productivas de la zona,



contempla el proceso de evaluación en sus diversas etapas, sugiere actividades estratégicas de aprendizaje, materiales y la lengua de uso en el proceso de aprendizaje.

“No contamos con un currículo de la realidad, y nunca fuimos consultados sobre la diversificación”.

“Desde el PEIBILA hay un enfoque de construcción curricular a partir de la realidad sociocultural, sin embargo el PELA y PRONAFCAP tienen otro esquema y rebaten el trabajo con EIB”.

Esta experiencia de la Red de Samiria, que se va expandiendo, muestra las posibilidades que tiene el trabajo de construcción curricular propuesto por el proyecto, que podría servir de referente a la DREL, que si bien ha elaborado orientaciones para la diversificación curricular, y “las dieron a conocer a las UGEL, fueron poquísimas las que cumplieron con elaborar las orientaciones para la diversificación curricular”²¹, como se observa en el siguiente cuadro.

En las IIEE donde no ha estado presente el proyecto, todavía en algunas comunidades trabajan con el calendario agropecuario y otras con el calendario cívico escolar, festejando el día de la madre, día del árbol, certamen de la reina de la primavera, las promociones con celebraciones ajenas a su realidad.

Una madre de familia comentó: “mi hijo no sabe ni leer ni escribir y ¿porqué va a tener promoción?”.

En base a lo analizado, se puede concluir que a pesar de que en el proyecto se han desplegado esfuerzos en acopiar insumos que se concreten en contenidos para un currículo pertinente para los diversos pueblos, los cuales pueden servir de base para formular lineamientos de diversificación curricular, no han sido tomados en cuenta por las instancias que diseñan los lineamientos para la diversificación curricular con enfoque en EIB.

21 Informe Defensorial N° 152, (2001: 177)



Cuadro N° 12 : Elaboración de lineamientos para la diversificación curricular – DRE Amazonas y Loreto

¿ELABORÓ LINEAMIENTOS?		UGEL QUE ELABORARON ORIENTACIONES		UGEL QUE LAS DISTRIBUYÓ EN LAS ESCUELAS
Amazonas	NO	Condorcanqui	NO	NO
Loreto	SI	Datem del Marañón	NO	NO
		Ramón Castilla	NO	NO

Fuente: Informe Defensorial N° 152, Pág. 176

e. La dotación de equipos y mobiliario para fortalecer una gestión eficiente en Datem del Marañón.

Según los actores entrevistados, los equipos y mobiliario dotados por el Proyecto han contribuido a mejorar el trabajo de los especialistas para la capacitación y monitoreo y los recursos de movilidad han sido indispensables para sostener la frecuencia de salidas para el monitoreo, particularmente en la UGEL de Datem del Marañón han ayudado a mejorar las condiciones de trabajo de los especialistas, les ha permitido contar con información oportuna, documentación registrada, organizada y ordenada, elaborar e imprimir documentos para la capacitación y el monitoreo, entre otros.

“El Estado por interés suyo no ha implementado nada”.

“Fuimos a DIGEIBIR, no nos entrevistamos. Ni importancia nos han dado”.

“Es un instrumento importante que casi no hay en la zona igualmente el internet que solo lo tienen en la UGEL”.

“...botes, peque peques, han sido útiles para la frecuencia de salidas para el monitoreo, lamentablemente se les dio poco uso por falta de cuidado y mantenimiento”.

Se espera que estos equipos dotados por el proyecto sigan cumpliendo su objetivo, sean preservados en las oficinas de los especialistas EIB y tengan el debido mantenimiento para cumplir los objetivos para los cuales se hizo la donación.



Resultado 2: Se ha mejorado la Formación Docente Inicial y en Servicio mediante el Programa Nacional de Capacitación y al monitoreo del uso de materiales educativos

Respecto a este resultado se encontró lo siguiente:

a. 35 Alumnos/as del 4to año del ISPP que contaron con apoyo del proyecto:

En mérito a las becas otorgadas por el Proyecto, se beneficiaron 35 jóvenes de los pueblos indígenas Shawi, Kichwa, Shiwilu y Tikuna, alumnos/as del 4to año de formación docente del FORMABIAP del ISPP Loreto. Acción que se realizó por la coordinación del Co-director del Proyecto, con los directivos del FORMABIAP y las organizaciones indígenas, quienes seleccionaron y presentaron a los/as alumnos/as becarios/as de sus respectivos pueblos.

Esta experiencia innovadora en el proceso de formación de estudiantes de la carrera magisterial, en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe se dirigía a que los egresados brinden una educación intercultural bilingüe que mejore la calidad educativa de los niños y niñas de los pueblos indígenas, de acuerdo a los requerimientos de los PPII y conforme a los propósitos y lineamientos del FORMABIAP.

Según informes del 2006, se becaron 35 alumnos (9 mujeres y 26 varones) de diversos pueblos, que fueron seleccionados por las organizaciones indígenas, de los cuales, según consta en el Anexo 6A del informe 2008, terminaron la carrera 32 jóvenes: 8 mujeres y 24 varones, los alumnos y alumnas que se retiraron lo hicieron por problemas personales.

Cuadro N° 13 : Alumnos/as de Pueblos Indígenas becados egresados

	N° DE PUEBLOS	N° DE FEDERACIONES	N° DE ALUMNOS	N° DE ALUMNAS	TOTAL DE EGRESADOS
1	Shawi	FECONACHA	7	4	11
2	Shiwilu	FECONAJE	5	1	6
3	Kichwa (Tigre)	FECONAT	4	-	4
4	Kichwa (Alto Napo)	ORKIWAN	5	1	6
5	Tikuna	FECOTYBA	3	2	5
	5	5	24	8	32



Consideran como problema que a pesar de tener título pedagógico no puedan ser nombrados, solo contratados y se vean obligados a concursar cada año, por el sistema de contratación de docentes del Estado. Tienen contacto con FORMABIAP sobre posibilidades de un bachillerato, pero no se concretiza porque no lo pueden pagar con su propio peculio.

Respecto a la equidad de género, se convocó a varones y mujeres. De las 9 mujeres que ingresaron inicialmente, lograron terminar 8, solo una fue retirada por mal comportamiento de acuerdo al reglamento.

“Algunos PPFf piensan que estamos regresando al pasado, que no le va a servir, hay otros que si nos apoyan en los trabajos de investigación, narraciones de los abuelos, están de acuerdo en recuperar, son pocos los que se oponen pero últimamente se están convenciendo y están dando prioridad a lo indígena”.

“Estamos tratando de revalorar nuestra lengua que por la intromisión de los colonos se está yendo, se trata de recuperar, que no se pierda, dar a conocer nuestros derechos”.

Los actores entrevistados, consideran que es una gran posibilidad para los jóvenes indígenas que no tienen las posibilidades económicas para seguir estudios superiores, además fue una oportunidad para que jóvenes mujeres puedan acceder a la educación superior, por lo que sugieren que se continúe brindando esta oportunidad a los jóvenes de PPII de extrema pobreza que necesitan estudiar y no cuentan con los medios.

b. 100 % de docentes de las 14 redes educativas focalizadas han mejorado sus capacidades de lectura y de uso de materiales pedagógicos.

Para mejorar las capacidades de los/las docentes fue necesario conocer los problemas de los estudiantes, para lo cual al inicio del proyecto se realizó una evaluación sobre las habilidades lectoras de una muestra del 82% de estudiantes en cuatro redes focalizadas del proyecto.

Estos resultados mostraron que en la Red Yanayacu, 133 (21%) de estudiantes leían textos de complejidad creciente y 491 (79%) no alcanzaban a leer textos, aun cuando podían leer algunas palabras o sílabas. En las Redes Alto Paranaपुरa y Pisqui, 390 (67%) y 226 (54%) de estudiantes respectivamente, no conseguían leer los textos, aun cuando leían algunas palabras o sílabas. En la Red Bajo Huallaga se encontraron mejores resultados, ya que si bien el 23% de estudiantes no leía los textos, el 77% si lo conseguía. No se encontró información sobre las condiciones favorables que posibilitaron estos resultados en las IIEE de Bajo Huallaga.



Como se observa en el siguiente gráfico, en tres de cuatro redes educativas la mitad y las tres cuartas partes de los estudiantes no alcanzaban a leer los textos, aún cuando si leían algunas palabras o sílabas.

El reto hacia adelante se complejiza cuando se espera que las habilidades lectoras se desarrollen en dos lenguas con diferentes lógicas: occidental – castellana y nativa.

De igual manera, se aplicaron pruebas a los/las docentes EIB respecto a las capacidades de lectura encontrándose que solo el 10% de ellos/ellas leía aceptablemente en su propia lengua, mostrando mayor dificultad que en castellano.

Frente a este reto, el proyecto asumió que si los/as docentes mejoran sus capacidades de lectura y de uso de materiales pedagógicos, también conseguirán mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes, para lo cual, desde el 2007 al 2011 se realizaron talleres de capacitación en 10 UGEL:

- En el 2007 se realizó el Taller de tratamiento de lengua y cultura del pueblo Shawi, Awajún, Kandozi y Shipibo – UGEL Datem del Marañón del 24 al 31 de octubre del 2007 donde se capacitaron a 18 docentes seleccionados.
- En el 2008 se realizaron 7 talleres donde se capacitó a un total de 424 docentes, 42 del nivel inicial, 268 en primaria y 121 de secundaria de 8 UGELs. Cinco de estos talleres estuvieron dirigidos para profesores/as de los pueblos Urarinas, Murui, Bora, Iquito, Kichwa, Kukama, Kukama Samiria, Kukama del Bajo Huallaga y Urarinas de la Cuenca de Chambira.
- En el 2009 se capacitó a 1,032 docentes en 8 talleres en 8 UGEL: 119 del nivel inicial, 723 de primaria, 190 de secundaria y 26 especialistas.
- En el 2010 se capacitó a 621 docentes de 4 UGEL en 6 talleres (anexos 4 A al 4G).
- En el primer semestre del 2011 se capacitó a 501 docentes de Inicial, primaria y secundaria en 5 UGEL, Datem del Marañón, Alto Amazonas, Loreto, Ramón Castilla y Condorcanqui.

Los/as docentes consideran que la participación en los talleres de capacitación los ha ayudado a mejorar estrategias de enseñanza a los/las alumnos/as; en la planificación y construcción curricular; el desarrollo pedagógico; la relación con los PPF y la comunidad, elaboración de materiales y su desempeño en el aula.



Desde el punto de vista de los y las docentes la capacitación del proyecto ha sido intra e intercultural, porque se han usado elementos culturales propios y los del currículo nacional en todos los niveles educativos. Los/las docentes de secundaria consideran que los más beneficiados han sido los/as profesores/as de matemáticas y comunicación con el uso de la yupana para el desarrollo de habilidades matemáticas y los relatos orales para las habilidades de lectura.

En la zona Kukama los/las docentes de primaria y particularmente los de secundaria manifiestan que la capacitación recibida para el uso de los relatos orales y manejo de la yupana, los ha ayudado a mejorar el rendimiento de los estudiantes con el uso de estos materiales.

Cuadro N° 14: Capacitación brindada a los y las docentes de las UGEL del ámbito del proyecto. Años 2007 al 2011 (1er. Semestre)

UGELs		2007	2008	2009	2010	2011
1	Alto Amazonas		48			
2	Condorcanqui					
3	Contamana		54			
4	Datem del Marañón		101			
5	Maynas		64			
6	San Lorenzo			272		
7	Loreto		29	109	93	51
8	Napo				45	
9	Nauta		11		33	102
10	Yurimaguas		117	211		
11	Caballococha			131		
12	Estrecho			47		
13	Ramón Castilla					
N° de talleres realizados		1	7	8	6	11
N° Total de docentes capacitados		18	424	1,058	621	501

Fuente: Anexo 4^a al 4K Informe Anual 2011, Anexo 4^a a 4G Informe Anual 2010, Anexo E16 4 a al 4 b Informe Anual 2009, Anexos 4 Informes Anuales 2008 y 2007.

* Se incluyen 26 especialistas de UGEL.



Sobre las estrategias utilizadas para mejorar las capacidades de lectura, en la evaluación realizada el 2008 se da cuenta de que un alto porcentaje de niños/as no logran los niveles de logro esperados en lectura. El 2009 procuraron buscar las causas de esa deficiencia y se encontraron resultados contrapuestos, ejemplifican los resultados positivos con lo encontrado en Lagunas y las debilidades –según informaron- “...en comunidades alejadas con profesores con escasa formación académica”.

“En lectura se midió especialmente la fluidez, ya que se había detectado en los años anteriores que los docentes hacen muy pocas lecturas en voz alta ante sus alumnos, debido a que muchos de ellos, no tienen una buena lectura oral, siendo esta un elemento clave para que los niños y las niñas tengan oportunidad de comprobar directamente, la utilidad de una lectura, especialmente en contextos donde los padres de familia no leen a sus hijos, como ocurre en las comunidades indígenas”.

El informe del 2009 muestra que se mantenían muchas carencias, razón por la que el proyecto enfatizó en la práctica de la lectura oral implementado el método Doloirier orientado fundamentalmente a resolver el problema de la entonación, que es lo que le da sentido a lo que uno/a dice o a lo que uno/a lee, a través de la lectura oral.

El año 2010, el MINEDU aplicó más de 5 pruebas de evaluación a docentes, para nombramientos, contratos y para acceder a la carrera pública magisterial, procesos que generaron condiciones adversas para que el proyecto aplicase las evaluaciones para conocer los avances, dado que los y as docentes resultaron saturados y negativamente sensibilizados con la aplicación de pruebas.

Frente a lo cual se buscó otra alternativa para evaluar los avances con respecto al nivel de lectura oral de los y las docentes, haciéndoles leer textos durante las capacitaciones y considerando como indicador para determinar el avance en lectura oral, el número de lecturas mensuales que los y las docentes realizaban a sus alumnos/as. (Informe PEIBILA 2010). Respecto a las matemáticas, la evaluación de la resolución de las 4 operaciones aritméticas básicas, se realizó en las capacitaciones.



El 2011 -durante el monitoreo- se aplicaron a los/las docentes de las redes focalizadas, las mismas pruebas empleadas en los años anteriores (2008, 2009 y 2010) para evaluar la fluidez de lectura en lengua materna y en castellano y según el informe semestral 2011, los/las docentes demostraron mejoras en sus habilidades de lectura oral. Las consultoras no han verificado esta información porque no se contó con información comparativa de los resultados del 2008 y 2011.

En las visitas realizadas por las consultoras, respecto al uso del material de lectura en dos lenguas (nativa y castellano), se observó el uso casi exclusivo del material en castellano, mientras que los libros en lengua nativa, se veían casi nuevos, por la falta de uso.

En las (3) IIEE visitadas en Parapapura, la mayoría de los docentes (de los tres niveles educativos) no dominan la lengua Shawi, leen mejor en castellano que en su lengua, lo que explica que usen los materiales en castellano, no obstante la mayoría de sus niños/as, hablan Shawi. Si bien tienen horarios para cada lengua, eso no garantiza que practiquen la lectura en Shawi.

“Nosotros hablamos bien el Shawi. La lectura está bien, pero me falta práctica, yo no lo puedo leer como en castellano, me voy con dudas, pues en Shawi una palabra es larga, una palabrita, o son 7 sílabas y es una palabra, o ahí está metida 3 palabras, o en 3 letras, 4 palabras. Leo como si fuera alumno de tercer grado.”

En Urakusa, la escuela es considerada como hispano hablante. El director expresa que varias tradiciones se han ido perdiendo y el apoyo de los padres a la escuela es menor que antes por esta razón.

“Antes todos los padres trabajaban, toda la comunidad trabajaba para la escuela. Esa costumbre se ha perdido. Antes el Apu promovía todo, ahora ya no, dicen ya no tengo hijos en inicial, no voy a estar trabajando... y ya no quieren”.

Respecto al material del proyecto para la práctica de lectura, se encontró que los textos en castellano son los más usados, mientras que los textos en lengua Awajún no muestran signos de haber sido utilizados, no obstante el director es Shawi y los/las docentes conocen ambas lenguas -según informaron.



En Kayants, los seis docentes que laboraron el 2011, hablan Awajún y provienen del FORMABIAF, pero en este año (2012) han quedado tres vacantes para contratar. Los tres nombrados hablan las dos lenguas y durante nuestra visita, el director, el presidente de APAFA y el Apu, estaban en Nieva gestionando cubrir las plazas con docentes bilingües.

“...manejamos de alguna forma”. En base a indicaciones seguimos, hasta poder leer perfectamente y seguir solos.

“Aquí los/las alumnos/as leen en dos lenguas, el que quiere leer en Awajún lee, y si quieren en castellano, también”.

En el ámbito Kukama Kukamiria, los/las docentes de Tamarate y Achual Tipischka manifestaron que siendo la mayoría mestizos, no conocen la lengua Kukama, y no están capacitados para enseñar en esta lengua, -aun no normalizada- ya que la capacitación que recibieron para enseñar en Kunama, no fue realizada por algún especialista que hable en esta lengua, sino en castellano. Aunque lo cierto es que no todos están interesados en aprender el Kukama, hay docentes como el director de la IE de Achual Tipishka, que ha recopilado cuentos, pero no los emplea en la enseñanza, por falta de escritura –según explica-

Lo cierto es que la escritura en Kukama, y el proceso de aprendizaje se da en castellano, pues los/las docentes de inicial, primaria y secundaria, enseñan sólo palabras, números, nombres de plantas, animales, canciones, algunas frases que muchas veces aprenden de los mismos niños y niñas.

Las experiencias en estos ámbitos, muestran cómo la mayor cercanía a una capital provincial o distrital y medios de comunicación, marcan una diferencia con respecto al uso de la lengua originaria. La preocupación de los padres y madres es que sus hijos/as hablen correctamente el castellano, y la lengua materna continua siendo parte de la cultura oral de estos pueblos. En éste marco, la lectura oral implica lograr habilidades más cercanas a una cultura escrital²² que oral, con lógicas diferentes.

El apoyo del proyecto al Programa Nacional de Capacitación del MINEDU, implicaba que la DINEIBIR como contraparte, debía jugar un rol articulador de la estrategia en el MINEDU, sin

22 Según la teoría de los lingüistas Juan Biondi y Eduardo Zapata, la escribitalidad es una de las etapas sociolingüísticas en el proceso de desarrollo de la oralidad.



embargo en la práctica, esto no ocurrió; razón por la que se optó por buscar la alternativa más viable “a través del apoyo a los planes de las UGEL y DREL” (informes anuales 2008 al 2011).

Respecto al apoyo de la DIGEIBIR, los/las docentes manifiestan no haber recibido ningún tipo de capacitación.

“No ha habido capacitación, al contrario nada, que las escuelas bilingües sean mestizas”.

En la capacitación, se ejecutaron además otras actividades significativas como las siguientes:

- Desarrollo de materiales de lectura con pertinencia cultural y lingüística en castellano y bilingües (2007)
- Distribución de libros de relatos con contenidos de diversas culturas de la Amazonía a todas las redes: Para las redes Pisqui, Puinahua, Samiria y UGEL Maynas (4,500); Para las redes Supayacu, Alto Paranapura, Yanayacu, Cachiyacu, Armanayacu, IC Bajo Huallaga (7,400); Para las redes Sillay, Kaupan, Potro, Sta. María y Manseriche (4,200); Para Nieva (3,900)
- Seguimiento y monitoreo de facilitadores y especialistas en las redes seleccionadas (4 redes) del 2007 al 2011
- Talleres de gramática y tratamiento de lengua y cultura Shipiba, Kichwa, Awajún, Shawi y Kandozi. 2007
- Evaluación de niveles de lectura en alumnos de educación primaria por ciclos: III ciclo (651 estudiantes), IV (581) y V (430) en castellano, Shawi y Awajún. 2008
- Los Talleres dirigidos a los especialistas, facilitadores, directores de CPD sobre el desarrollo de habilidades para la elaboración del Plan Narrador Lector y estrategias de aplicación. 2007, 2008.
- Concurso de lectura Interinstitucional de primaria y secundaria en la red Pisqui, 14/07
- Aplicación de pruebas para evaluar la fluidez de lectura en lengua materna y en castellano a los/las docentes y niños. 2008, 2009
- Concursos de relatos orales en lengua materna con participación de ancianos y ancianas en tres sedes: (Yanayacu (CPD Panan): 15, 16/09; Alto Paranapura (CPD Nueva Vida): 22, 23/09 y Alto Supayacu (CPD Bethel): 28, 29/09.
- Concurso de Lectura con docentes en la red Pisqui 13/09



- Concurso Interinstitucional de Lectura en la red Integración Cultural Bajo Huallaga 28/11
- Énfasis en el desarrollo de la diversificación curricular, utilizando conocimientos propios, en la etnomatemática y la lectura en castellano. 2007 al 2011

Actividades que resultaron muy apreciadas por su implicancia en dos aspectos fundamentales: (i) la presencia cercana de los facilitadores, y especialistas en la escuela o en la red, y (ii) la revitalización de las culturas. Ambos temas ponen en relieve un modelo diferenciado en el tratamiento de la EIB.

La presencia cercana de facilitadores y/o especialistas en las escuelas:

Cabe reconocer que el proyecto realizó un esfuerzo considerable capacitando a 1,558 docentes en 10 UGEL, realizando talleres descentralizados, y el monitoreo en 15 redes educativas en cinco provincias amazónicas, que articulan el trabajo educativo en 141 comunidades nativas pertenecientes a 10 pueblos indígenas, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 15: Redes de docentes que atendió el PEIBILA, según provincias, N° de comunidades y pueblos indígenas

PROVINCIA	RED	SEDE	Nº DE CCNN	PUEBLO AL QUE PERTENECEN
Condorcanqui	1 "Red Ebrón"	Nieva	6	Awajun
Datem del Marañón	2 "Red Kaupan"	San Lorenzo	8	Awajun
	3 "Red Carretera Marañón"	San Lorenzo	15	Awajun
	4 "Red Apaga"	San Lorenzo	10	Awajun
	5 "Red Sillay" dividida en 2 subredes	San Lorenzo	24	Shawi,
	6 "Red Santa María"	San Lorenzo	6	Shawi



PROVINCIA	RED		SEDE	Nº DE CCNN	PUEBLO AL QUE PERTENECEN
Alto Amazonas	7	“Red Mashí”	Yurimaguas	8	Shawi
	8	“Red Yanayacu ”	Dos centros pilotos demostrativos: Panán y Soledad	14	Shawi,
	9	“Alto Supayacu”	Jeberos	6	Shawi-shiwilo
	10	“Fray Martín”	Bajo Parapapura	1	Shawi
	11	“Integración Cultural”	Lagunas	11	Kukama
Ucayali	12	“Pisqui”	Contamana	10	Shipibo
Maynas-Loreto	13	“Centro Arenal”	Distrito de Punchana (pueblo)-Iquitos	2	Huitoto-Murui, Bora, Yagua, Kukama e Iquito
	14	“Samiria”	Parinari	20	Kukama
	15	“Chambira”	Urarinas		Kukama
			Total comunidades	141	

Este trabajo de gran dimensión, considerando las grandes distancias y dificultades de acceso propias de la Amazonía, implicó además de la disposición de medios para el transporte, el empleo de estrategias diferenciadas: una extensiva a todas las redes y una focalizada a un menor número de redes.

- Monitoreo a docentes en 11 redes educativas: Desde el primer año, el equipo del proyecto y los especialistas DREL y las UGEL de Datem del Maraón-San Lorenzo y Alto Amazonas- Yurimaguas, monitorearon 11 redes en las que existía un total del 402 docentes (43 en inicial, 238 en primaria y 121 en secundaria).
- Monitoreo con atención focalizada en 4 redes educativas, con centros pilotos demostrativos: El proyecto dio una atención preferente o focalizada a 4 redes en las cuales se aplicó la modalidad intensiva (permanencia) con 3 facilitadores: dos Shawi, un Shipibo, un especialista PEIBILA, cada uno de los cuales tuvo bajo su responsabilidad una red.



La revitalización de las culturas fundamentalmente a través de los relatos orales, el uso de la yupana y la participación de la comunidad y sus autoridades en los asuntos de la educación.-

Partiendo del reconocimiento de que la oralidad es un componente importante para la educación de los pueblos indígenas, la fuente vital sobre la que se sustenta la cosmovisión de las culturas andinas y amazónicas, el proyecto recoge las tradiciones orales de los diversos pueblos con la participación de los ancianos, ancianas y otros personajes de las comunidades, los cuales pasan a ser contenidos de los textos para el aprendizaje de la lectura y que a través de la escritura aseguran la supervivencia de la identidad colectiva. Otras fuentes de revitalización cultural lo constituyen el uso de la yupana y la participación de los padres de familia y otros actores compartiendo en el aula sus conocimientos culturales, literarios, científicos, tecnológicos.

Desde la voz de los actores, los logros principales de este resultado son los siguientes:

- La capacitación ha ayudado a los/las docentes a mejorar estrategias de enseñanza a los/las alumnos/as, en la planificación y construcción curricular, el desarrollo pedagógico, la relación con la comunidad, elaboración de materiales y su desempeño en el aula.
- La capacitación ha sido intra e intercultural: se han usado elementos culturales propios como la yupana y los relatos orales y otros elementos en las diversas áreas curriculares en todos los niveles educativos.
- La mayoría de los/las docentes de primaria y particularmente los de secundaria manifiestan que la capacitación recibida para el uso de los relatos orales y manejo de la yupana los ha ayudado a mejorar el rendimiento de los estudiantes con el uso de estos materiales.
- Los/las docentes de secundaria consideran que los más beneficiados han sido los profesores de matemáticas y comunicación con el uso de la yupana para el desarrollo de habilidades matemáticas y los relatos orales para las habilidades de lectura.
- En Tamarate por interés del director y su familia, se está realizando un proceso de recuperación del Kukama, recolectando palabras para que no se pierda la lengua y los/las docentes de secundaria están elaborando un diccionario de la lengua Kukama con los estudiantes.



Resultado 3: Se han fortalecido las capacidades de PPF y actores locales para su participación en la gestión educativa.-

En este eje de trabajo del proyecto, se propuso *“mejorar la articulación entre la escuela y la comunidad a través de la difusión de derechos y deberes de los padres de familia para su intervención en la gestión educativa”* identificando y poniendo en práctica mecanismos que favorezcan dicha articulación con el propósito de *“construir con los padres de familia una concepción de la educación que atienda a los requerimientos sociales”*, condición necesaria para otorgar pertinencia y calidad a la formación educativa.

En este resultado, están presentes dos conceptos fundamentales: *“gestión educativa”* y *“participación”* -no precisados en el PRODOC ni en los informes- pero implícitos en el accionar del proyecto.

a. Padres y madres de familia y actores locales de los centros demostrativos han reforzado sus capacidades en relación a la gestión educativa.

Según los informes anuales, los especialistas PEIBILA han brindado capacitación y asistencia técnica a los padres de familia y actores locales en las visitas de monitoreo y han posibilitado su participación en los talleres para docentes.

La gestión educativa, entendida como las interacciones sociales que involucra a los actores educativos, los medios, recursos y estrategias para que las IIEE cumplan con sus objetivos, tiene tres ejes de actuación: la gestión institucional, la gestión curricular y la participación comunitaria, que es también un eje transversal.

Asumiendo la participación como “una manera de concertar voluntades para la consecución de un fin común” (Chirif 2003: 17), entendemos que actores locales, padres y madres de familia han reforzado sus capacidades para la gestión educativa, en los siguientes ejes:

- **Gestión institucional:** en el informe del 2007 se confirma haber conseguido que los actores conozcan las normas que posibilitan su participación en la gestión educativa. Las normas sobre este tema se encuentran en la nueva Ley General de Educación (Art. 20, 52, 57, 64, 69, 75, 78, 80) su reglamento y la normatividad referida a la labor docente, las que habrían contribuido para que las autoridades



locales y los padres de familia, -conocedores de los derechos que les asistiesen asumir a su vez, un rol cautelar en el derecho de sus hijos/as a una educación de calidad en su lengua y cultura.

Dada la problemática de la zona, donde la inasistencia docente es alta, se requería garantizar la permanencia de los/las docentes en las II.EE y gestionar la presencia de docentes preparados/as para ejercer una educación intercultural y bilingüe que tengan conocimiento de la lengua y cultura, lo cual no se logró en todos los casos, aun cuando los padres de familia ejercieron control social de la asistencia de los/las docentes, pero no tuvieron apoyo de las UGEL, lo mismo ocurrió respecto a la presencia de docentes EIB ya que en la mayoría de las IIEE se colocan a docentes mestizos que no conocen la lengua, ni la cultura de los pueblos donde trabajan.

- **Gestión curricular:** según los informes anuales, se capacitó a los y las docentes y formadores en la comparación de relatos de diferentes culturas y los principios y valores presentes en éstos; en la profundización de conocimientos sobre el entorno natural, sobre las prácticas culturales y tecnológicas, etc., con lo cual adquirieron conocimientos para insertar esos temas como contenidos curriculares con pertinencia cultural.

Siendo los poseedores de esos conocimientos los pueblos indígenas (ancianos, padres, madres y comunidad), se ejerció la participación o concertación de voluntades de todos los actores que intervinieron en el proyecto, posibilitando el establecimiento de una línea de intercambio o colaboración, fortaleciendo el reconocimiento de los saberes comunales y revitalizando las culturas.

Este tipo de participación de los padres y comunidad les otorgó roles en la gestión educativa y curricular diferente a la tradicional, rompiendo con el criterio que todavía existe en muchos docentes y especialistas de las UGEL y la DREL, que los subestiman y limitan su accionar a determinadas tareas vinculadas a la disposición de la mano de obra para la refacción o construcción de la infraestructura escolar, la preparación de alimentos, o la limpieza del entorno, desestimando sus conocimientos, su tecnología y su sabiduría.



- **Participación Comunitaria:** según los informes anuales los padres de familia y demás actores han participado en diversas actividades del proyecto como en la capacitación a los/las docentes, los concursos locales y regional de la yupana y relatos orales como jurados o estimulando a sus hijos.

Los actores entrevistados manifiestan que en Datem del Marañón los PPF han participado en la elaboración de materiales para los niños, en la alimentación para los/las docentes en los talleres de capacitación. Los PPF demostraron mucho interés en el aprendizaje de sus hijos y participaron voluntariamente en las capacitaciones de los/las docentes.

“...querían aprender para enseñar a sus hijos y los papás enseñaban a sus hijos su lengua con su cuaderno y les contaban los relatos porque algunos lo saben de memoria”

“Los padres y madres de familia son participativos, siempre apoyan, en las reuniones de redes de la comunidad anfitriona están los PPF, las autoridades como una asamblea, participan con sugerencias.”

En Yurimaguas, en todo momento los PPF demostraron su actitud participativa en los concursos de relatos orales, en los congresos, en las reuniones comunales, en las redes voluntariamente para aprender como los/las docentes enseñan a sus hijos y con sugerencias en las reuniones de redes de la comunidad anfitriona.

“En la zona Shizilo participan todos, por ejemplo mandaron un memorial, pero a veces no tiene eco, respuesta de la UGEL”.

Según los actores entrevistados, en Samiria, se han realizado talleres para los PPF sobre diversos temas como el manejo de la yupana, han participado en los concursos de relatos de los niños como jurados, como entes de apoyo en los preparativos y en todo el proceso. También se han involucrado en los trabajos productivos, como en la piscigranja promovida por la misma comunidad y en la programación curricular desarrollando actividades pedagógicas con sus hijos, como los relatos, la construcción de una balsa, enseñando sus técnicas de cerámica, etc., aunque algunos docentes no querían que los PPF intervengan en acciones pedagógicas.



“Con la ayuda del PEIBILA se ha hecho el taller dirigido a los PPF sobre el trabajo de la yupana para que vean como es, como aprenden sus hijos, como deben exigir a los/las docentes”.

En el informe del 2008, se da cuenta de la ejecución de un taller de capacitación especial para las autoridades locales (agentes municipales, tenientes gobernadores, APUs, y representantes de las APAFA), donde participaron 70 personas de diversas comunidades.

Cuadro N° 16 : Autoridades capacitadas 2008

Autoridades	Nº
Agentes Municipales	10
Representantes de APAFAs	19
APUs	16
Tenientes. Gobernadores	25
Total	70

Fuente. Informe 2008 Pág.40

No se tiene datos de otros años, por lo que pareciera que éste fue el año central para conseguir fortalecer la capacidad de padres/madres y principalmente de autoridades políticas y sociales, para comprometerlos con las acciones de defensa de los derechos por una educación EIB, que además fueron levantados por sus organizaciones indígenas. Sin embargo ellos asistían voluntariamente a los demás talleres realizados por el proyecto, porque eran abiertos.

b. Instituciones Educativas demostrativas que fortalecen la organización comunal para su participación en la gestión educativa.

En los informes del 2008 al 2011 del proyecto se afirma que los padres y las madres de familia, han participado en diversas acciones orientadas a apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, pero los datos respecto a los logros obtenidos son escasos, en relación a las IIEE demostrativas específicamente, inclusive como se puede leer en el informe del 2008, no hay actividades presupuestadas. (Páginas 8 y 10, en la página 13, en el cuadro 7.2. Desglose presupuestario de la AECID y de otros financiadores).



La participación de padres y madres de familia ha sido más protagónica en unas comunidades que en otras, destacando en su participación las redes de Samiria, Huallaga, Paranapura, Supayacu, Mashi y Yanayacu –según informe de los actores entrevistados.

Respecto a la participación de la organización Comunal: Las federaciones y organizaciones indígenas que han apoyado la acción educativa en todos sus niveles, coordinando acciones con los facilitadores y con los/las docentes fueron: FECONACHA, OSHAJE, FECOCHASI y OIASI (Shawi), FEDECOCA, AIDECOS (Kukama-Cocamilla), FECONACURPI (Shipibo).

“...los que convocan y dirigen las reuniones, son los dirigentes comunales y el apu, quienes exigen lo que deben saber los niños y niñas y si no, no reciben al docente al año siguiente.”

Su participación, se ha centrado principalmente en la selección de plazas docentes, lo cual es probablemente el tema que más interesa a las organizaciones. En general, apoyaron en los talleres de capacitación, aunque no fue la regla general.

“Su participación radicó principalmente en los talleres de formación de formadores y se cumplió hasta el año 2008 bastante regularmente. Después declinó, por diversos factores, entre ellos el hecho de que uno de los que más animó dicha participación era el dirigente indígena Julián Taish, el cual dejó de laborar en el proyecto al trasladarse a Bagua”.

Hubo varias experiencias locales en las que se propició en alguna medida, el ejercicio de la capacidad de gestión de los pueblos indígenas. Por ejemplo, en la UGEL de Yurimaguas, la CORPI - Federación local Kukama Kukamiria y la APRONEBI- Asociación Provincial de EBI, intervinieron para la contratación de tres docentes, y en varias comunidades los dirigentes trabajaron en forma organizada: *“el asesor evaluó el trabajo pedagógico y los dirigentes la parte actitudinal y la relación con la comunidad”.*

Según la CORPI, *“ha sido válida la presencia de los especialistas de PEIBILA que son de los pueblos indígenas”*, por eso consideran necesario *“que los especialistas de la UGEL también sean de los pueblos indígenas...y no mestizos que no le dan importancia a la EIB”*, esto ha quedado reflejado en el accionar de los especialistas PEIBILA que estaban permanentemente con ellos incluso tuvieron la oficina en el local de la CORPI, contando con espacios para concentrar y trabajar con los/las docentes, PFFF, comuneros, a diferencia de la UGEL de Alto Amazonas que ni siquiera cuenta con el área de EIB y no tiene especialistas.



“Necesitamos contar con el apoyo del Ministerio que aporte porque es su responsabilidad otorgar las plazas para fortalecer a la EIB”. “Sin embargo el Estado nunca ha podido asistir oportunamente para que el especialista se desplace en su trabajo de monitoreo”.

Se puede considerar logrado el resultado en la medida en que las madres y padres de familia participaron en diversas actividades como actores educativos, con un rol diferente al tradicional instrumental y las organizaciones comunales más directamente en la gestión educativa participando en actividades como la selección de postulantes a las becas de post secundaria, la selección de docentes y especialistas y participando voluntariamente en diversos talleres.

Resultado 4: Se ha favorecido el acceso a oportunidades de formación post secundaria, de jóvenes hombres y mujeres de los pueblos indígenas.

El proyecto se propuso promover el acceso de oportunidades para los jóvenes indígenas egresados de la secundaria a través de becas integrales para desarrollar la formación técnica post secundaria, buscando asegurar un adecuado desempeño en esta etapa de formación. De esta manera se pretendía abordar un enfoque global que plantee alternativas para la educación de los pueblos indígenas buscando colaborar con los organismos competentes, nacionales, regionales, locales; públicos y privados, a fin de impulsar estrategias de atención a la problemática educativa de los pueblos indígenas. (PRODOC- PEIBILIA 2007-2010).

En el primer año del proyecto, se coordinó con los directivos del IST El Milagro, para el desarrollo del I Ciclo de formación técnica de 14 alumnos de diversos pueblos indígenas.

En el 2008, fueron becados por el proyecto 15 jóvenes indígenas: 11 varones y 4 mujeres (Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama y Secoya), seleccionados por las organizaciones indígenas de su jurisdicción: FEDECOCA, FECONACURPI y FECONACHA, quienes iniciaron su formación técnica en el IST El Milagro (10 en la especialidad de Agropecuaria y 5 en la especialidad de Guía Oficial de Turismo).

**Cuadro N° 17: Jóvenes indígenas becados en el IST El Milagro – PEIBILA**

PUEBLO		N° TOTAL DE BECADOS	ESPECIALIDAD			
			AGROPECUARIA		GUÍA OFICIAL DE TURISMO	
			V	M	V	M
1	Awajún	5	3	0	1	1
2	Iquito	1	1	0	0	0
3	Kukama	5	4	0	1	0
4	Secoya	1	1	0	0	0
5	Shawi	10	8	0	2	0
6	Shipibo	8	5	1	0	2
Total		30	22	1	4	3

Fuente: Informe Anual PEIBILA 2008

Según el director del IST, fue necesario realizar cursos de nivelación para ponerlos al mismo nivel que sus compañeros provenientes de otras IIEE. Por ejemplo los estudiantes que egresan de los colegios de Fe y Alegría tienen ventaja porque desde la secundaria van implementando una educación productiva, talleres de costura, soldadura, electricidad, carpintería, reforestación.

Sin embargo, estos/as jóvenes indígenas becarios/as tuvieron un buen rendimiento y en general se trató de alumnos/as destacados/as, que por sus conocimientos culturales contribuyeron a mejorar la propuesta educativa intercultural de esta institución.

“Los muchachos llegaban con una formación que requería de una compensación, se capacitó docentes para tener cursos compensatorios de matemáticas, física, etc., en las tardes.”

En cuanto a su desenvolvimiento académico, los estudiantes de turismo, tuvieron bajos promedios en el curso de inglés, que contrastaban con los obtenidos en los cursos de Biología, Ecología y Medio Ambiente.



En el 2009, se sumaron 13 jóvenes más, contándose con 28 jóvenes de pueblos indígenas (Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama, Secoya e Iquito) que accedieron a las becas apoyadas por el proyecto en el IST El Milagro.

En total, según especialidades, 20 ingresaron en la especialidad de agropecuaria y 10 en la especialidad de Guía Oficial de Turismo, dos alumnos del pueblo shipibo abandonaron sus estudios por razones personales.

Los actores entrevistados opinan que se ha brindado una oportunidad de formación para jóvenes indígenas muy apreciada, que generó una gran expectativa en las comunidades indígenas, frente a la ausencia del Estado y la discriminación para el ingreso de los jóvenes indígenas a la educación superior.

“Las becas integrales en el IST, han sido una oportunidad para que los jóvenes puedan ser profesionales. Para la selección se ha tomado en cuenta la equidad de género, y las autoridades indígenas, los Apus, los líderes, las organizaciones indígenas han tenido injerencia en la selección de los estudiantes en sus respectivos pueblos”.

“Estos 5 años no ha habido ingreso para los ISP, por la nota 14 anticonstitucional, no hay estudiantes lo que significa 6 años sin maestros bilingües para cientos de comunidades de EIB”.

“El director de la DIGEIBIR (HB) era convencido de que no vale la pena mantener las lenguas originarias”.

Los ex becarios consideran que las becas son una buena oportunidad para los jóvenes indígenas y una alternativa positiva que permite utilizar los conocimientos de sus pueblos y otros conocimientos científicos y técnicos, que pondrán en práctica al regresar a sus pueblos, donde los esperan con mucha expectativa.

“Debería continuar, porque me siento capaz de integrarme al mundo laboral, es una oportunidad para nosotros. Todas las instituciones han colaborado. Fe y Alegría, PEBILA, etc. Hemos aprovechado la beca. Vamos a volver para mejorar el campo”.

Respecto a las posibilidades de trabajo, no se ha encontrado información de seguimiento ni en los Institutos, ni en los órganos intermedios. Según los ex becarios entrevistados, algunos



de ellos han encontrado trabajo en la especialidad para la que se formaron, (Por ejemplo en hoteles en Tarapoto), algunos en otra rama y otros aun no encuentran posibilidades laborales, situación que les genera frustración y desilusión, porque se sienten bien preparados y regresan a su pueblo con muchos proyectos, pero no encuentran trabajo y se ven obligados a buscar otros trabajos para sobrevivir. Los dos ex becarios entrevistados consiguieron trabajo en educación, uno de ellos (Guía de turismo) enseñando inglés en secundaria, y el otro (técnico agropecuario) inicialmente por su formación técnica consiguió trabajo en una ONG Terra Nuova en crianza de peces, y luego lo contrataron en educación como profesor de computación en secundaria. Ambos piensan seguir buscando trabajo en su área de formación: ecoturismo y agropecuaria.

“Me falta el título, Recién estoy volviendo a mi pueblo para trabajar todo lo que aprendí, para que ellos puedan comercializar lo que producen”.

“En mi pueblo soy el único técnico de agropecuaria, todos los demás son profesorcitos”.

Se sienten bien preparados, pero no cuentan con los medios para iniciar un proyecto propio y quisieran que se conforme un grupo o red entre todos los egresados de Fe y Alegría, para buscar oportunidades para los que vienen tras de ellos, pero no logran comunicarse por falta de Internet.

“Los/las alumnos/as egresados del IST están trabajando como docentes en algunos colegios del mismo PEIBILA, y además fueron los mejores alumnos. Incluso Henry Jima Pachin está como profesor de inglés en San Lorenzo”.

El ex becario de la especialidad de Guía oficial de Turismo, preocupado por el bienestar de su pueblo, al regresar a su pueblo se encontró que en su pueblo desconocen lo que significan las actividades turísticas, las potencialidades que tienen de su cultura, del ambiente y que son las empresas las que promueven el turismo, pero no las instituciones –según afirmó-. Los jóvenes reclaman acceso a mayor información de diversas instituciones para seguir capacitándose y apoyo del Estado para conseguir trabajo.

Muchos egresados no logran sacar el título por falta de dinero y tiempo debido a la distancia que existe de sus comunidades de origen a Iquitos.



Sobre las oportunidades para los jóvenes indígenas, según algunos actores entrevistados, el programa de alternancia del MINEDU podría ser una alternativa, pero el proceso de selección debería hacerse en los colegios.

“La alternancia es una buena salida: educar produciendo en las comunidades indígenas, pero en un 80% es discurso, 20% es experiencia. Mucho discurso, pero poca práctica. Ausencia del maestro, no va no está presente, no lo supervisan como en bajo Amazonas que por lo menos un año no ha ido el maestro”

“Se les ofrece cosas fuera de la realidad, desvirtuando el tema de una educación equitativa, generando actitudes sin aterrizar en las necesidades de los jóvenes. El facilismo”.

En suma, hubo dos promociones de jóvenes indígenas becados por el proyecto que estudiaron en el IST “EL Milagro”

- 2007 – 2009: constituida por 13 jóvenes indígenas de los pueblos Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama, Iquito y Secoya, en las especialidades de Agropecuaria (11) y Guía Oficial de Turismo (2).
- 2008 - 2010 conformada por 15 alumnos indígenas en las especialidades de Agropecuaria (11) y Guía Oficial de Turismo (4).

Ambas promociones suman un total de 28 alumnos por lo que se considera que las actividades en este rubro han alcanzado un 93% de lo programado.

El resultado más importante además de dar una oportunidad a jóvenes indígenas de diversos pueblos de la Amazonía en seguir estudios de post secundaria ha sido también demostrar que estos jóvenes que han tenido buen rendimiento son los nuevos profesionales que orienten el desarrollo de sus regiones desde una mirada intra e intercultural combinando conocimientos de sus propias culturas y de otras culturas para desenvolverse en un mundo globalizado.

Resultado 5: Se han producido materiales didácticos con enfoque EIB para alumnas, alumnos y docentes

Para el desarrollo de este resultado, se partió de la experiencia ganada en el proyecto PEIBIL ejecutado del 2004 al 2006 en la producción de materiales, para lo cual se propuso producir



materiales educativos usando diversas tecnologías como medios auditivos, audiovisuales y electrónicos con la idea de promover el acceso a dichos medios desde las comunidades alejadas. Tal como se propuso el proyecto, se produjeron textos en lenguas indígenas y en castellano, cuidando de brindar material pertinente, con fluidez en el lenguaje y diseño adecuado de los textos, para ser utilizados por estudiantes, maestros/as y padres de familia.

También se propuso coordinar el desarrollo de la metodología para la elaboración de materiales con la DEIB y la DIGEIBIR para su extensión a regiones con necesidades similares en cuanto a materiales interculturales y bilingües. Además, tener en perspectiva una amplia proyección para que dichos materiales sean útiles a otros pueblos indígenas y a la educación peruana en su conjunto, en la medida que se planea que dichos materiales tengan también versiones castellanas que sean útiles para todos los peruanos, así como el uso de tecnologías que faciliten la traducción de y entre lenguas indígenas.

IIEE de la zona de intervención han recibido textos para uso didáctico, en al menos dos lenguas indígenas y en castellano

En el año 2007 el PEIBIL publicó 8 libros de relatos:

- 4 en versión castellana (traducciones del original en lengua indígena): “Relatos de Iwa (Ogro)”, “El pájaro hablador y los chanchos”, “Kumpanamá creó la tierra” y “Alma de Carnaval”;
- 2 en versión Awajún: “Iwa Augmatmau” y “Tsayag kuchi sumakmau”; y
- 2 en versión Shawi: “Kunpanama’ nu’pa ninin” y “Tuken wayan”.

El tiraje de cada libro tanto en castellano como lengua indígena fue de 3,000 ejemplares lo que dio un total de 24,000 ejemplares. Adicionalmente se publicaron 1,200 ejemplares en versión bilingüe. Es decir en total 25,200 ejemplares de los cuales en el 2007 se distribuyó un 50%.



Cuadro N° 18 : N° de libros distribuidos en las Redes Educativas del Proyecto, por UGEL.

UGEL	REDES	N° DE LIBROS
Maynas	Pisqui, Puinahua, Samiria	4,500
Yurimaguas	Supayacu, Alto Parapapura, Yanayacu, Cachiyacu, Armanayacu, IC Bajo Huallaga	7,400
San Lorenzo	Sillay, Kaupan, Potro, Sta. María y Manseriche	4,200
Condorcanqui	Nieva	3,900

Fuente: Informe PEIBILA 2007

En el 2008, se prosiguió con la distribución de los textos de lectura en las IIEE, y se realizaron las siguientes actividades relacionadas con la producción de materiales:

- Reedición de 2 textos del pueblo Shawi (en lengua Shawi y castellano) y 2 textos del pueblo Awajún (en lengua Awajún y castellano), considerando algunos reajustes en la traducción.
- Recopilación y traducción al castellano de seis relatos de la tradición oral de los pueblos Huitoto-murui.
- Elaboración de 3 cuadernos de trabajo de Comunicación Integral para primaria con estrategias multigrado en castellano, para los pueblos Awajún, Shawi, Kukama, Shipibo y huitoto-muru.
- Recopilación de relatos del pueblo Iquito e inicio de edición.
- Recopilación de tradición oral de los distintos pueblos, para la elaboración de un cuaderno de trabajo para el tratamiento de la etnomatemática y el uso de la yupana.
- Diagramación para la reedición de 2 textos Shawi (lengua y castellano) y 2 textos Awajún (lengua y castellano), con reajustes en los contenidos de los textos.
- Recopilación de tradición oral del pueblo Huitoto-murui (lengua), y traducción al castellano.
- Elaboración de 3 cuadernos de trabajo del área de comunicación integral en castellano, con estrategias de iniciación a la lecto-escritura en escuelas multigrado y unitaria, que servirá como guía para los/las docentes en los pueblos Shawi, Awajún y Kukama.
- Recopilación de elementos básicos de las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas para la elaboración de un cuaderno de trabajo en castellano,



para el tratamiento de la etnomatemática, que sirva a los/las docentes como guía metodológica para el área de matemática y el uso de materiales didácticos (yupana), para los pueblos Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama y Huitoto-Murui.

La producción de materiales realizada en el 2008, libros, cuadernos de trabajo, guías metodológicas constituyó una labor clave para los objetivos del Proyecto, los cuales fueron útiles para el desarrollo del Plan Narrador-Lector, poniendo en práctica estrategias que mejoraron la lectura de profesores/as y alumnos/as en general, además de contribuir al desarrollo de la interculturalidad, pues, pueblos como el Shipibo y Kukama-kukamiria (donde también se distribuyeron los libros en versión castellana) fortalecieron sus identidad cultural a partir de la valoración de sus culturas y la relación con otras culturas.

Si bien estos materiales llegaron a todas las IIEE que participaron en el proyecto²³, su volumen resultó insuficiente considerando que en el ámbito del proyecto se trabajó con 367 docentes (42 de inicial, 261 de primaria y 64 de secundaria), que atendían a 8,264 alumnos/as (864 de inicial, 6,599 de primaria y 801 de secundaria)²⁴.

Dado que la DIGEIBIR fue no solo la contraparte del proyecto, sino que es la entidad del Estado que tiene por función *“desarrollar programas de producción y validación de material educativo, cultural y lingüísticamente pertinentes, en lenguas originarias y en castellano, en todas las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas, en coordinación con las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada²⁵.”*, se esperaba su involucramiento en las actividades de este objetivo así como un compromiso para atender a los pueblos amazónicos, pero lo que ocurrió como dio cuenta el informe de la Defensoría del Pueblo N° 152: la DIGEIBIR *“ha cumplido con atender principalmente a los pueblos andinos con materiales en quechua y aimara; sin embargo, en cuanto a los pueblos amazónicos sólo ha podido atender a un tercio del total de registrados por el INDEPA”*. *“Así mismo la producción de material educativo para la EIB ha sido irregular y discontinua entre los años 2005 y 2010...”* (Pág. 524) y según las DRE y UGEL –citadas en dicho informe, *“la producción de material educativo de EIB ha sido para el área de Comunicación Integral casi exclusivamente. En menor cantidad se ha elaborado para el área de Lógico Matemática...”* (Pág. 525)

23 Entrevista al Coordinador y equipo del Proyecto.

24 PRODOC PEIBILA 2007-2011 Parte II, pág. 34.

25 <http://www.minedu.gob.pe/dineibir/>



En el 2009, desde la coordinación del proyecto, se continuó con la distribución del siguiente material:

Cuadro N° 19: Material elaborado y distribuido para uso de docentes y estudiantes que participaron en el proyecto.

MATERIAL ELABORADO	USO Y CONTENIDO	USUARIOS
Antología de versiones en castellano de relatos de diferentes pueblos indígenas	- Ejes temáticos: pucuneros y cazadores, origen del fuego, huanganas, diluvio.	Todos los/ las docentes capacitados/as en los talleres del 2009.
Más de 600 manuales de uso de la yupana con cuadernos de ejercicios 1 y 2 para la enseñanza de las 4 operaciones básicas.	- Incluye una descripción de la yupana en base a principios etnomatemáticos como son (izquierda – derecha, arriba - abajo, doble diagonal, paridad, base decimal y base quincuagesimal) así como juegos basados en quipus arqueológicos que tienen aplicación educativa. Contiene ejercicios de las cuatro operaciones básicas, descripción del instrumento, breve reseña histórica y juegos.	Todos los/ las docentes participantes en las capacitaciones.
	- Kit que consta de un tablero de madera, 50 fichas de dos colores, un dado, yupanas de papel para los/las alumnos/as.	
	- Kit completo que incluye un diseño para el uso de los/las alumnos/as	
	- Yupana impresa en la pizarra	
Texto de etnomatemática de Paul Gerdes sobre Geometría y cestería de los Boras.	- Traducido del portugués al castellano	Docentes
Materiales para la iniciación a la lecto escritura de niños y docentes en base a palabras generadoras y familias silábicas.	- Iniciación a la lecto escritura	Docentes y padres de familia.
Separatas.	- Reforzamiento de conocimientos sobre la gramática castellana	Docentes
7 cuadernos para la enseñanza de gramática castellana. (Trabajos preexistentes del MINEDU y el ILV).	- Gramática del castellano	Docentes y alumnos de secundaria.

Fuente: Informe anual PEIBILA 2009



Según el informe del 2010, en los talleres se realizaron ajustes a los materiales antes de su impresión o fabricación, relacionados con la redacción, tipo de materiales para la elaboración de la yupana en función de la durabilidad y facilidad de manejo y uso para ejercicios en 5 categorías o niveles usados internacionalmente en el ábaco chino o japonés, el cual se adapta al uso que se le da a la yupana.

Los materiales distribuidos en el 2010 fueron:

Cuadro N° 20: Materiales distribuidos

TEXTOS	MATERIALES CONCRETOS:	MATERIALES PARA DOCENTES
Relatos indígenas agrupados temáticamente por ciclos míticos. Manual de uso de la yupana o ábaco indígena. Cuadernos de trabajo de castellano como segunda lengua. Método Dolorier de lectura oral. Esquemas para la descripción de características de plantas, aves y otros animales protagonistas de los relatos.	Tablero de madera triplay (yupana) Semillas de huayruro, achira y huasaí. Pizarra A3 con yupana para uso docente. Solo en escuelas piloto. Bastidor de mimeógrafo para impresión de yupanas Hojas A4 con forro plástico incluyendo la yupana impresa (para uso de los niños y niñas). Solo en escuelas piloto.	Yupanas en triplay, en papel y semillas Yupana en Pizarra (para su uso con tiza) Manual de uso de la yupana Conjunto de ejercicios para la práctica de operaciones con yupana Conjunto de 10 relatos indígenas para ser leídos en las escuelas 5 relatos con señalamientos de pausas e inflexiones (de acuerdo a la metodología Dolorier) para la práctica de lectura entonada. 5 unidades para el aprendizaje de castellano como segunda lengua

Según los informes anuales, el uso que los/las docentes han dado a estos materiales no ha sido uniforme, se ha evidenciado la tendencia de usar la yupana solo para la representación de números y no para la práctica de operaciones básicas en zonas de predominio monolingüe en lengua materna indígena y en cuanto a los relatos, los maestros han leído más a sus alumnos en las zonas donde los niños dominan el castellano y han leído menos donde predomina el monolingüismo en lengua materna, lo cual podría explicarse por la falta de conocimiento que tienen los/las docentes de la lectura en lengua indígena.

Según los alumnos y alumnas de Primaria de Tamarate tienen relatos como Iwa Ogo, el pájaro Apia Tumi y los chanchos, el Carnaval y libros de comunicación, personal social, matemática



del MINEDU. Tienen la Yupana para hacer operaciones de suma, resta, multiplicación y división.

“a todos nos gusta más los relatos que los libros de comunicación, personal social, matemática...”

Los/as estudiantes de secundaria de Tamarate manifiestan tener libros de relatos para comprensión lectora, conocer palabras nuevas, conocer las leyendas de diferentes pueblos, cómo se han formado, lecturas que según sus palabras les hacen sentir orgullosos de ser Kukamas y de conocer historias de otros pueblos e investigar sobre leyendas de Kukama a los abuelos que hablan el idioma.

En Achual Tipishca, los alumnos y alumnas de inicial y primaria declaran tener en sus aulas: juegos, árboles, avión, canoas, balsa, Santa Rosa de Lima, números, tortuga, globos, yupana para aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir; libros de personal social, matemática, ciencia y ambiente, comunicación, relatos, cuentos.

“Nos gusta escribir, dibujar, no nos gusta leer”

“La profesora nos enseña en castellano, nada en Kukama, sólo números”.

Los alumnos y alumnas de secundaria de Achual Tipishca manifiestan tener libros de física, CTA, y relatos orales con los que trabajan comprensión lectora, hacen diferencias con otros relatos, conocen lo que no conocían, investigan con sus papás, abuelos, cuentos que los comparten y explican, saben hablar Kukama, pero no saben escribir y quieren que les enseñen y más práctica sobre comprensión lectora. En ambas comunidades Kukama, los estudiantes manifiestan que con la yupana aprenden más rápido las operaciones básicas.

A partir de los resultados sobre la mayor lectura de los y las docentes en castellano y el uso básico de la yupana, el proyecto decidió ajustar los diseños de materiales para posibilitar un uso más frecuente y eficiente por parte de los/as maestros/as, de esta manera, durante la ejecución del proyecto se fueron cambiando los materiales y tamaños de las yupanas en función de agilizar el manejo de maestros y alumnos, experimentando con diversos materiales que sean de mayor utilidad, durabilidad y acceso.



En el primer semestre del 2011, se informó que se distribuyeron los siguientes materiales a los/las docentes asistentes a los talleres realizados entre los meses de marzo a junio:

- Lecciones 1, 2, 3, 4, 5, y 6 del manual de gramática del castellano (en versión multicopiada).
- 150 fascículos con estas lecciones para los/las alumnos/as de secundaria en las IIEE Misional Goretti de Lagunas, Tamarate y Achual Tipishca.
- Una antología de relatos indígenas que obedecen a temáticas diversas: Origen del fuego, Diluvio, Origen de Huanganas, Huito y Achioté, Pucuneros/Cazadores. Origen de las plantas, Origen de los pueblos, Ucua nos dio la noche.
- Textos para la iniciación de la lectura y escritura para la red Integración Cultural en la comunidad de Arahuate, perteneciente al pueblo Kukama-Kukamiria (50 ejemplares del libro Paucarcillo, para la iniciación de la lectura en el 2do. grado, elaborado por el FORMABIAP y 40 ejemplares del libro Nuestra Selva Amazónica para los/las alumnos/as de 1er grado).
- 10,000 yupanas plastificadas y 2,000 kit de yupanas de madera que incluyen tablero de madera, semillas y envoltorio.

Como complemento al kit de yupana, se produjo 5000 cuadernos de ejercicios de las categorías 1 a la 4 para el uso y práctica de los niños y niñas, de las 4 operaciones básicas con la yupana. Dado el compromiso adquirido de distribuir materiales en aquellas escuelas donde se aplica el instrumento fue necesario aumentar la distribución de yupanas para el 2º semestre del año.

Según el informe del primer semestre del 2011, el énfasis mayor en las actividades del proyecto durante el segundo semestre del 2011 recaería sobre la producción y distribución de materiales didácticos: yupana y textos de lectura. Debido a la demanda de la comunidad educativa en general, se priorizó la producción, distribución y capacitación del uso de la yupana, lo cual conllevó un mayor gasto.

Se elaboró el manual de Gramática en formato electrónico, dejando abierta la posibilidad tanto de su publicación impresa futura como su uso multicopiado al poderlo descargar desde alguna página web.



Respecto a estos materiales del proyecto, los y las docentes de inicial y primaria de Tamarate manifiestan usar los relatos de diferentes pueblos, con valores de los antepasados en el plan lector variando los libros cada día de acuerdo a los intereses de los niños. Respecto al uso de la yupana, se sienten orgullosos de que sus alumnos hayan ganado premios en los concursos de manejo de la yupana.

“Con la yupana han aprendido a diferenciar figuras geométricas, valores de la unidad. El niño diferencia el valor de la unidad y el número”.

“Con los relatos orales, diferencian las características de las aves, cómo eran antes y cómo son ahora. Tradiciones de la familia”.

En Achual Tipishca, los y las docentes de primaria manifiestan que falta material escrito en Kukama, sólo una de las docentes es egresada de FORMABIAP y es capacitada en enseñanza de L1 y L2. No todos los profesores demuestran interés en aprender la lengua Kukama. Los/las docentes de secundaria manifiestan trabajar las matemáticas con la Yupana y se sienten orgullosos de los logros de sus alumnos y alumnas que fueron ganadores en los concursos del uso de la yupana a nivel local y regional.

“A los/las alumnos/as y alumnas les gusta trabajar las operaciones básicas con la yupana y con los relatos han aprendido a conocer su identidad, valores, comparar las costumbres y diferencias que hay, valorar su cultura”.

Según los especialistas PEIBILA, los textos en castellano han llegado a todas las IIEE, y a todos los estudiantes, sin embargo en la visita de la presente evaluación, se encontró que en algunas escuelas los libros están en la dirección y no en cada una de las aulas y los/las alumnos/as tienen que solicitarlos por turnos, porque si bien se repartió a todas las IIEE, no alcanzaba para cada uno de los estudiantes.

En Samiria y Puinahua, se realizó un concurso de relatos elaborados por los alumnos y las alumnas en Kukama, imprimiéndolos y devolviéndoles como texto de lectura. Los demás relatos han sido recogidos de los ancianos.

La yupana ha llegado a todas las IIEE participantes del proyecto, incluso algunas IIEE de zona urbana que han valorado los logros con la yupana en las escuelas del proyecto, han adoptado



por voluntad propia la metodología del uso de la yupana en sus Instituciones educativas. En la zona Shiwilu por iniciativa de algunos maestros y con el apoyo de los PPF han reproducido la yupana con otros materiales propios de la zona. En Samiria, se ha llevado un estampado y se ha grabado en cada mesita de los niños. También se ha hecho en papel forrado con plástico. Ha habido varias versiones, de papel, madera, imantados, lo cual demuestra el interés que ha despertado este material tanto en los/las docentes, como en los estudiantes y padres de familia.

Se han recopilado muchos relatos de todos los pueblos, que no ha sido posible imprimir y editar, pero que serán puestos en internet como elemento de difusión para el libre uso de las personas interesadas y que se espera sean acogidos por la DINEIBIR para su uso en la Amazonía.

Los canales utilizados para la entrega del material ha sido variada: Vía fluvial, en lancha, peke peke, botes diversos. En zonas donde no hay río caminando, contratando cargueros, con el apoyo de padres de familia de las comunidades y también llevando en el monitoreo.

El despliegue de esfuerzos en la producción y distribución de materiales para docentes y alumnos constituye un paso importante del proyecto.

80% de docentes, padres de familia y alumnos valoran positivamente la calidad de los textos distribuidos.

En el 2007 se informa que se realizaron reuniones con padres de familia y docentes en las redes Pisqui, Alto Paranapura, Yanayacu e Integración Cultural Bajo Huallaga con la finalidad de conocer su opinión sobre los textos impresos, sin embargo en los informes del 2008, 2009, 2010 y 2011 no se ha encontrado más información al respecto. Las opiniones recogidas el 2007 fueron las siguientes:

Opiniones positivas:

- Los relatos contenidos en los libros son de fácil comprensión por emplear un lenguaje propio de los hablantes amazónicos.
- Están contextualizados. Representan el mundo indígena.
- Traen sabias enseñanzas.
- Algunos son graciosos y entretienen a los niños y adultos.



- Recuerdan las debilidades de animales que actúan como personas.
- Sirven para aconsejar a los niños.
- Nos recuerdan los relatos que hay también en nuestro pueblo.

Sugerencias para tener en cuenta:

Para los niños pequeños son muy extensos.

Para los niños pequeños deben emplear letra más grande y contener más dibujos.

Se deben revisar y corregir los errores de escritura.

Según las opiniones recogidas de los actores en la evaluación final, se encontró que los relatos orales que más les gusta a los niños y niñas, según sus propias palabras y las de los y las docentes son: El alma del carnaval, Relatos de Iwa, el pájaro hablador, los chanchos, el libro del gusano, el origen del hombre cazador, del sol. Los estudiantes manifiestan que les gusta aprender con la yupana en parejas y en grupos la suma, la resta, la multiplicación y la división.

Los padres y madres en las comunidades de Varadero en Paranapura, sienten mucho gusto por el uso de la yupana y orgullo porque sus hijos fueron campeones en el concurso.

Según los especialistas, los relatos son buenos, especialmente los relatos cortos, quieren que sean con letra más grande y con más dibujos. Los/las docentes consideran muy interesante trabajar los relatos donde los niños y PPF se identifican con su realidad y aprecian sentirse representados. En la Red: Alto Supayacu, en las tardes de lectura con niños participaban los padres y madres de familia que voluntariamente querían leer.

“A los estudiantes les gusta los relatos, hasta en su casa lo leían en Arahunte”.

Algunos docentes no indígenas han hecho resistencia en usar los textos en lengua indígena, mientras que los/las docentes indígenas han aplicado los materiales positivamente, aun cuando algunos expresaron las dificultades de lectura en su propia lengua (caso Shawi).

Se consideran como los principales logros respecto a los materiales, los siguientes:

- Los materiales EIB producidos en el proyecto, que han tomado en cuenta los conocimientos ancestrales y la recuperación de la tradición oral han jugado un



papel importante en la revitalización de las culturas de los pueblos indígenas secularmente invisibilizadas.

- El uso de la yupana, proveniente de la cultura andina en la cultura amazónica que causó dudas respecto a la falta de estudios sobre la lógica matemática de las culturas amazónicas para su uso en estas culturas, ha demostrado ser un elemento con muchas ventajas, por su bajo costo, versatilidad en el uso de diversos materiales para su elaboración que además puede ser elaborado por los mismos PPF y estudiantes de secundaria y por el carácter lúdico en el aprendizaje de las matemáticas con resultados positivos, contribuyendo a solucionar el problema que existe en el país sobre el aprendizaje de las matemáticas por falta de metodologías y materiales adecuados.
- El proyecto ha desplegado esfuerzos importantes para la creación de material pertinente, la publicación y la distribución en zonas donde la geografía y los problemas con los medios de comunicación no son favorables para esta acción.
- Excelente valoración de los materiales por parte de los diversos actores, principalmente por el alumnado que es beneficiario principal.

Resultado 6: Se han desarrollado estrategias comunicacionales para la promoción de la cultura indígena y la EIB.

Para el logro de éste resultado se propuso desarrollar acciones de promoción del valor de las culturas indígenas especialmente para el mejoramiento de la educación en ámbitos rurales como también urbanos, a través de la producción de materiales de difusión en medios periodísticos locales y nacionales, radiales, audiovisuales (video y televisión) y en internet (páginas web).

El Indicador de logro al finalizar el proyecto es:

- a. Alto nivel de visibilidad de la cultura indígena y el valor que tiene para la mejora de la educación en espacios urbanos y rurales**

Según los informes anuales, desde el inicio del proyecto, se han realizado diversas actividades orientadas a visibilizar las culturas indígenas, tales como las siguientes:



- Publicación en la revista “Mi Tierra Amazónica” de los relatos: Luna y Aju-Ayaymama, marzo 2007 y “Añuje roba una señorita”, julio 2007, los cuales fueron reproducidos del libro de relatos Awajún “El pájaro hablador y los chanchos” y del libro de relatos Shawi “Kumpanamá creó la tierra”.
- Publicación en la revista “Kanatari” (Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía CETA), en 3 de sus números del 2007 de relatos tomados de los cuentos que publicó el proyecto.
- Edición de un CD de 5 cuentos teatralizados para radio los que han sido difundidos a través de la emisora radial “La Voz de la Selva”.
- Difusión del programa radial NON TETE que se difunde por Radio Feroz de Contamana para difundir aspectos de la cultura Shipiba.

En el 2008, se realizaron acuerdos y contratos de difusión con revistas culturales y radios, difundiéndose en los medios escritos relatos ancestrales y en la radio en la provincia de Ucayali Contamana, a través de un programa cultural de difusión diaria, otorgando a esta actividad un carácter permanente.

En el año 2009 de manera coordinada con la DIGEIBIR, Municipalidades, DREL, Araucaria, INC y autoridades comunales se realizó una campaña intercultural que culminó con la realización de un concurso de danza, canto, relatos, artesanía y gastronomía. Evento que se desarrolló en el Coliseo Cerrado de la ciudad de Iquitos el mes de noviembre del 2009, causando gran expectativa en la población urbana, razón por la que consideraron conveniente desarrollar más acciones similares en el año 2010.

La realización de concursos artísticos donde se mostraban elementos de las culturas indígenas presentes también en la ciudad de Iquitos, contribuyeron a una mayor visibilización de las culturas indígenas en los espacios urbanos, a través de las expresiones más visibles de las culturas

En el 2010 se realizaron acciones comunicacionales de impacto nacional e internacional, como:

- La publicación del libro “Quipus del Tahuantinsuyo” en el que se recoge el desarrollo pedagógico que hasta la fecha tuvo el instrumento de la yupana, actividad que fue posible en el marco del apoyo institucional de la AECID, cuya presentación en el



Centro Cultural de España en Lima con la presencia de cables periodísticos que informaron en diversos medios periodísticos del Perú y otros países, oportunidad que permitió una gran difusión de las actividades del proyecto y de las culturas indígenas de la Amazonía.

- La visita de un equipo de periodistas del programa Cuarto Poder de América Televisión a la comunidad de Achual Tipishca y luego a la comunidad de Fray Martín para filmar avances del trabajo de los niños y niñas con la yupana y al mismo tiempo para difundir a nivel nacional aspectos de las culturas Kukamakukamiria y Shawi que difundió en su programa dominical a nivel nacional.
- Visita de periodistas del diario oficial El Peruano a la comunidad de Tamarate del Bajo Huallaga, para publicar artículos en su Revista Variedades destacando los logros de los niños en el uso de la yupana.
- Presentación de los videos de los “Concursos de manejo de la yupana del 2010” donde se aprecia el manejo del material, tanto en los talleres de capacitación, como en la presentación del libro “Quipus del Tahuantinsuyo.
- Actividades comunicacionales en coordinación con el “Grupo Impulsor de la Educación Bilingüe” con participación de la DREL, Municipios Distritales, Araucaria, FORMABIAP y otras instituciones de Iquitos.
- Presentación de la experiencia del proyecto en el I Congreso Internacional y IX Nacional de EIB “José María Arguedas” realizado en Cajamarca en el mes de junio del 2011.

Desde los Actores, se recogió la siguiente información sobre las actividades realizadas:

- En Samiria se realizó un festival de carácter cultural, deportivo, donde se difundieron los relatos y su interpretación, escenificados, con cantos, danza, música, trampas para cazar animales que demostraron los Kukamas de 20 comunidades en la comunidad de San José de Samiria, elegido por ellos mismos, con una asistencia de más de 100 padres y madres de familia y de las APAFA.
- A nivel local, un especialista Shipibo con un periodista Shipibo transmitieron relatos, cantos, anécdotas, entrevistas de las culturas de los pueblos indígenas en la radio Feroz de Contamana.
- En Yurimaguas en Radio Oriente (Radio sancionada en la época del Baguazo) se transmitía información sobre las culturas Shawi, Shiwilo, Candoshi, Kukama Kukamiria.



- En la revista ecológica “Mi Tierra” se auspició la publicación de 10 relatos, uno en cada revista.
- En Maynas, la Radio Arpegio difundió mensajes sobre la importancia de las culturas de los PPII.
- En Manseriche se realizó un evento de artes plásticas en convenio con Petro Perú.
- En otras UGELs se realizaron concursos de cuentos, cantos, concursos con la participación de los sabios que presentaron sus conocimientos y su cultura. Los concursos internos en las redes y en la provincia, fueron difundidos por el periódico de la región.

Estas actividades generaron expectativa en los relatos y las culturas de los diversos pueblos de la Amazonía.

“Gracias al PEIBILA y al MINEDU se conformó el equipo de eventos culturales con el CAAP, el IAP, ONG's, para hacer un trabajo que consiste en hacer campañas interculturales a nivel de la región Loreto orientado a fortalecer la IEB. Se ha logrado un 50%”.

“El soporte ha sido PEIBILA no la DREL, que ha sido un obstáculo, para capacitación y monitoreo”

Las campañas de interculturalidad realizadas por el PEIBILA durante 3 años, primero a través de concursos a nivel de UGEL y luego a nivel regional, mostraron a la población de Iquitos los valores de las culturas indígenas de su Región, logrando que la población mestiza aliente a los indígenas, quienes tuvieron la oportunidad de visibilizar su cultura y afirmarse con sus valores.

Por otro lado, la difusión periodística de las actividades del proyecto hace prever un mayor interés de otros colectivos en las metodologías aplicadas por el proyecto.

Se consideran como principales logros, los siguientes:

- Las diversas actividades realizadas a nivel local y regional como publicaciones de relatos ancestrales en revistas culturales como “Mi Tierra Amazónica”, la revista “Kanatari: la edición del CD con cuentos difundidos a través de la emisora radial



“La Voz de la Selva”, la difusión del programa radial NON TETE por la Radio Feroz de Contamana; la campaña intercultural que culminó con la realización de un concurso de danza, canto, relatos, artesanía y gastronomía; la realización de concursos artísticos mostrando elementos de las culturas indígenas que contribuyó a una mayor visibilización de las culturas indígenas en los espacios urbanos a nivel local, particularmente en la ciudad de Iquitos, donde se logró gran expectativa, permitió visibilización de las culturas indígenas y su valoración.

- La difusión en programas televisivos de cobertura Nacional como el programa dominical Cuarto Poder de América televisión y en el diario El Peruano, posibilitaron difundir los logros del trabajo de los niños y niñas con la yupana y al mismo tiempo difundir a nivel nacional aspectos de las diversas culturas.
- A nivel nacional e internacional, también se logró la difusión a través de acciones de impacto como la publicación del libro “Quipus del Tahuantinsuyo” en el que se recoge el desarrollo pedagógico que hasta la fecha tuvo el instrumento de la yupana, y presentación en Lima con la presencia de cables periodísticos que informaron en diversos medios periodísticos del Perú y otros países.

Lo expuesto, nos permite reconocer un buen nivel de logro del resultado previsto, sin embargo, es conveniente aclarar que el contacto limitado que tienen estos pueblos con los diversos medios de comunicación no les permite tener una difusión como la que han tenido gracias a la intervención del coordinador del proyecto, pero les servirá como experiencia y enseñanza para que ellos empleen sus propios medios.

2.3 Diversos informes oficiales del propio Estado señalan el estancamiento de la educación en zona rural y bilingüe, destacando la baja calidad de logros en comunicación y matemática. ¿Cómo contribuye el Proyecto, si es que lo hace, a superar dicha situación?

El proyecto, consiente del estancamiento de la educación en el país y particularmente en zonas rurales y bilingües, donde se destaca la baja calidad de logros fundamentalmente en comunicación y matemática, como bien lo señala la Unidad de Medición del MINEDU, el proyecto comprometido con la búsqueda de soluciones para este problema de la educación nacional contribuye a superar dicha problemática en diversos pueblos de la Amazonía a través de estrategias y materiales para ambas áreas curriculares: para las matemáticas con el uso de la yupana y en comunicación con el uso de los textos orales.



La Yupana contribuye en el desarrollo de habilidades matemáticas.-

Como ya se ha mencionado en el punto 2 del presente informe relacionado al contexto, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2011) aplicadas a nivel nacional muestran resultados alarmantes sobre el estancamiento de la educación particularmente en las zonas rurales y bilingües. Según los resultados encontrados en las Regiones de Amazonas, Loreto y Ucayali, ámbito del proyecto, se da cuenta que el 62%, 88% y 78% de niños y niñas del segundo grado de primaria, están por debajo del primer nivel, lo cual significa que “no lograron los aprendizajes esperados”, y presentan dificultades incluso para responder las preguntas más fáciles de la prueba.” Estos estudiantes, no han conseguido las capacidades asociadas a la comprensión del número, el sistema de numeración decimal y el sentido numérico.

Desde la Dirección del PEIBILA se desarrolló una propuesta totalmente innovadora para el desarrollo de la habilidades de cálculo de los/las niños/as que es útil para el desarrollo de la memoria e inteligencia, con el uso de la “yupana”, sistema de cálculo que rescata el saber tradicional que existió en el Tahuantinsuyo, y que fue adaptado a las formas de cálculo y pedagogías modernas de enseñanza, para su aplicación en las instituciones educativas de la Amazonía.

Durante los años 2007 al 2011, se desarrollaron sesiones de aprendizaje especialmente dedicadas a su uso, donde los/las docentes aportaron desde su práctica en los procesos y los cambios realizados en los materiales respecto al tamaño, tipo de material a usar en su elaboración: madera, triplay, cartón, papel, semillas diversas, fichas, etc., para resolver las cuatro operaciones básicas, permitiéndoles un buen manejo y aplicación con sus alumnos/as.

Con la yupana no solo se pueden resolver las cuatro operaciones, pues ésta contiene concepciones de: paralelismos, inversiones, oposiciones derecha-izquierda, arriba-abajo, cruzada, diagonal, etc. Además la concepción de dividir los números superiores a 5 y menores de 10 en dos partes (5+1, 5+2, 5+3 y 5+4) es común a la mayor parte de lenguas amazónicas así como al aymara”²⁶

26 (http://www.AECIDd.es/es/noticias/2010/09_Septiembre/2010_09_Presentacion_libro.html).



Los/las docentes en general y particularmente los de secundaria consideran que el uso de la yupana los ha ayudado en el proceso de desarrollo de habilidades matemáticas.

El aprendizaje de las operaciones básicas a través de la yupana ha sido un gran paso en primaria, ha habido un gran avance y en secundaria les ha abierto la esperanza del aprendizaje de la matemática.

“Nos han enseñado a generar estrategias de elaboración de la yupana con los propios recursos, con cartón, madera, tapitas y han realizado un trabajo de creatividad interesante. También los/las alumnos/as han hecho sus yupanas diferentes. Está al alcance de todos”.

El carácter lúdico del aprendizaje con la yupana, ha resultado ser una de sus mayores fortalezas para captar el interés de los niños y niñas y los concursos inter escolares de yupana, han promovido el interés de estudiantes, padres, madres y la comunidad.

“La metodología lúdica empleada para el manejo de la yupana, ha permitido que salgan a relucir otros chicos que no eran los mejores en matemáticas, porque son otros estilos de aprender y de enseñar, no hay una sola forma de aprender”.

“Les ha dado mayor exigencia de aprendizaje a los/las alumnos/as combinando lo abstracto con lo concreto. Aprenden desde dos dimensiones.”

“Los chicos tienen mayores posibilidades para aprender. El profesor se presenta en otra faceta, no como el terrorífico, sino lúdico, permite la concentración”.

Empleo de los Relatos orales en material en textos para el aprendizaje de la lectura mejoran la comprensión lectora

Los resultados de la prueba ECE 2011, presentan resultados alarmantes en Comprensión Lectora, destacándose lo siguiente:

- El crecimiento de la brecha urbano-rural, pues mientras el porcentaje de estudiantes urbanos que logran aprendizajes aceptables ha subido ligeramente del 2010 al 2011 (del 35.5% al 36.3%), el porcentaje de estudiantes de área rural



ha decrecido (del 7.6% al 5.8%). Para el 2010, la brecha fue de 27.9%; para el 2011, fue del 30.5%;

- Diferencias similares se observan entre las escuelas polidocente y multigrado: en 2011, los niños de 2° grado de las escuelas polidocentes con desempeño satisfactorio fueron el 15.3% más de los que eran en el 2007, mientras que los estudiantes de escuelas multigrado solo han experimentado una mejora de 2.6%, con el agravante que los resultados del 2011 son menores
- La brecha entre la escuela polidocente y multigrado tienen su reflejo en las diferencias igualmente observadas entre la escuela urbana y rural. La urbana tiene 15.4% más de niños de segundo grado con desempeño satisfactorio pero la rural solo 0.2% más de alumnos
- La comprensión lectora en castellano de los estudiantes de pueblos originarios está muy por debajo de los demás estudiantes. Por ejemplo, solamente un 1.2% de los estudiantes Shipibos obtiene aprendizajes aceptables

Frente a esta problemática, el proyecto desarrolló una estrategia que parte del reconocimiento de la oralidad como elemento principal de transmisión de valores, saberes, en las culturas orales como las amazónicas y andinas en el Perú.

El proyecto asume la oralidad como un componente importante para la educación de los pueblos indígenas, recoge las tradiciones orales de los diversos pueblos con la participación de los ancianos, ancianas y otros personajes de las comunidades, las cuales pasan a ser contenidos de los textos para el aprendizaje de la lectura y que a través de la escritura aseguran la supervivencia de la identidad colectiva.

Sobre las estrategias utilizadas para mejorar las capacidades de lectura, en la evaluación realizada el 2008 se encuentra que un alto porcentaje de niños/as no logran los niveles de logro esperados en lectura. El 2009 buscando las causas de tal deficiencia se encuentran resultados relacionados con la escasa formación académica de los/las docentes como el conocimiento de estrategias de enseñanza bilingüe (L1 y L2), desconocimiento de las lenguas aborígenes de las zonas donde trabajan y en el mejor de los casos hablan, pero no saben leer ni escribir y con problemas de lectura en castellano.

Estos hallazgos les permitió llegar a una conclusión que consideran pone en cuestión algunos conceptos de la educación bilingüe, tenidos como axiomáticos:



“El conocimiento de la lectura en castellano siendo deficiente es mejor que el conocimiento de la lectura en la lengua materna de los niños. Ello explica la enorme deficiencia de los/las docentes para afrontar cualquier proceso pedagógico que incluya la lecto-escritura en su lengua hasta que dichos docentes no mejoren su habilidad lectora en dichas lenguas”.

“A pesar de que en los primeros años del proyecto se incidió fuertemente en este punto, la experiencia realizada nos ha mostrado que hemos tenido muy pocos logros en este aspecto, por lo que las posibilidades de una aplicación real de procesos pedagógicos que incluyan la lecto escritura en lengua materna está limitada a aquellos/las docentes que pueden leer lo mínimo que se necesita para enseñar a los/las alumnos/as. Los/las docentes con ese mínimo no llegan al 10% en la mayor parte de los casos”.

Para mejorar las carencias encontradas en las evaluaciones del nivel de lectura oral de los/as docentes se enfatiza la práctica de la lectura oral implementado el método Dolorier para el uso de los signos de puntuación, que son los signos de entonación, a través de la lectura oral que tiene relación con la cultura oral de los pueblos amazónicos, a diferencia de la lectura silenciosa que se propugna en las estrategias del MINEDU.

De esta manera, el proyecto contribuye con dos experiencias exitosas para superar el problema del aprendizaje de las matemáticas y la comprensión lectora en todo el país con las variantes necesarias.

Efectos no previstos en el proyecto:

Si bien la evaluación no pretende medir el impacto del proyecto, no se puede dejar de mencionar efectos visibles como el siguiente:

La inclusión voluntaria de instituciones educativas urbanas y rurales en actividades del proyecto, como la incorporación del uso de la yupana en el trabajo de sus Instituciones viendo los buenos resultados obtenidos en el proyecto, contando para ello con el apoyo de las madres y padres de familia debido a las grandes dificultades que existe en la enseñanza aprendizaje de las matemáticas, obteniendo ellos también en su aplicación resultados favorables.

Las instituciones que adoptaron el uso de la yupana, cuyos docentes asistieron voluntariamente a las capacitaciones del Proyecto son:



- El colegio de San José de Varadero ubicado en el río Parapapura que tiene la mayoría de sus alumnos del pueblo Shawi, administrado por el Vicariato de Yurimaguas, acogió con entusiasmo la aplicación de la propuesta de la yupana y ha destacado como el colegio con mejores logros educativos en el distrito de Balsapuerto.
- El Colegio Técnico Integrado “Jesús Nazareno” en Datem del Marañón (la institución acoge alumnos becarios de diversos pueblos);
- La I.E. Parroquial “Virgen de Loreto” ubicada en la Provincia de Maynas, distrito Iquitos quienes con mucha motivación e interés han asumido el uso de la yupana con exitosos resultados en el aprendizaje de las operaciones básicas en sus alumnos.

En los tres casos han decidido continuar con el uso de la yupana en la enseñanza de las matemáticas como parte de sus Proyectos Institucionales, contando con el respaldo de las madres y los padres de familia, quienes han comprado los materiales y han valorado la experiencia.

4.3 EFICIENCIA

Análisis que valora los resultados alcanzados en función de los recursos empleados

Este análisis se ha realizado en base a la información contenida en el “Desglose presupuestario de la AECID” de los años 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011, proporcionados por el Coordinador del Proyecto, los mismos que están expresados en dólares, encontrándose lo siguiente:

3.1 ¿Se han respetado los cronogramas y tiempos previstos?:

Hubo variación en los cronogramas de ejecución y tiempos previstos, ya que la duración del proyecto PEIBIL que estuvo planteada para 46 meses, desde marzo del 2007 a diciembre del 2010, en la práctica, se extendió hasta diciembre del 2011.

Al no explicitarse en los documento del proyecto, las razones que mediaron para justificar la ampliación, del plazo de ejecución, se infiere que las razones son las siguientes: en el primer



año de ejecución del proyecto, se presentaron condiciones diferentes a las esperadas, motivo por el cual en el primer semestre, el proyecto redujo sus metas a 5 provincias de la región para realizar el monitoreo del Plan Narrador Lector²⁷. El desarrollo de actividades del 2007, permitió determinar algunos de los problemas en los cuales el aporte del proyecto podía ser más relevante y durante el 2008, se decidió la pertinencia de incidir en dos puntos: incluir los conocimientos propios en las prácticas educativas y orientar la educación a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa. Se propuso entonces impulsar procesos de formación en servicio que se canalizaron a través de dos marcos principales: la formación de capacitadores y el apoyo al PRONACAP y el Plan de capacitación de UGEL/DRE²⁸.

En el 2009 se continuó lo avanzado el año anterior, sistematizando conocimientos indígenas relevantes para la educación a través del análisis de sus formas de cálculo (etno-matemática) en las actividades productivas para ser usadas en la práctica pedagógica, la diversificación curricular en los niveles regional y provincial con adecuaciones propias para los pueblos indígenas. Se estableció el desarrollo de estrategias para incluir dichos contenidos en la formación de capacitadores, en los planes de capacitación (PRONAFCAP y planes de DRE y UGEL), en el monitoreo de la labor docente y la evaluación.

Ya para el segundo semestre del 2009, se decidió extender las acciones de capacitación a todos los pueblos indígenas en las 7 UGEL de Loreto y en Condorcanqui, Región Amazonas. Según se explica en el informe anual 2009; este nuevo énfasis se debió a que las acciones de capacitación en lecto-escritura (con el uso de relatos de la tradición oral propia) y de matemáticas (con la práctica de la etnomatemática a través de la yupana) provocaron una gran demanda de parte de los/las docentes, desde todas las UGEL, situación que ameritó el mayor plazo de ejecución del proyecto.

3.2 ¿Se han respetado los presupuestos establecidos inicialmente en el documento?

Según la información del PRODOC – PEIBILA, el costo total del proyecto estuvo proyectado en la suma de \$ 1, 676,042 (Un millón seiscientos setenta y seis mil cuarenta y dos dólares americanos), siendo el aporte de AECID \$ 997,500 (novecientos noventa y siete mil quinientos

27 Informe Anual 2007 PEIBILA.

28 Informe Anual 2008 PEIBILA



dólares americanos) y el aporte de MINEDU \$ 678,542 (seiscientos setenta y ocho mil quinientos cuarenta y dos dólares americanos).

El aporte planeado de MINEDU (\$ 678,542), consistió en el porcentaje del costo total atribuido al número de horas que se consideró insumiría la participación de los Especialistas EBI de UGELs , de la DREL, directores de IEs demostrativas, profesores del Pedagógico, del Tecnológico y docentes seleccionados dedicados a la capacitación y mantenimiento de local del ISPPL-FORMABIAP en Zungarococha, personal administrativo y gastos administrativos.

El presupuesto AECID – en ésta evaluación- tuvo variaciones, ya que el monto programado en el PRODOC, que fue \$ 997,500 se incrementó en \$ 743,948 dólares, haciendo un total de \$1,741,448²⁹.

El incremento de presupuesto ha favorecido el desarrollo de actividades de los siguientes resultados:

- R4: “acceso a oportunidades de formación post secundaria”, cuyo presupuesto originalmente asignado de \$24,000 tuvo un incremento de \$85,636 (357%) con lo cual se permitió continuar con el apoyo para la formación técnica de jóvenes, en alianza con el Instituto Superior Tecnológico “El Milagro”, permitiendo que 28 de 30 jóvenes, terminasen sus estudios en las carreras: Técnica Agropecuaria y Guía de Turismo el año 2010.
- R3. “Formación docente en servicio”, que incidió en la inclusión de los conocimientos propios, en las prácticas educativas y en la orientación de la educación, a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, cuyo presupuesto originalmente asignado fue de \$15,880 tuvo un incremento de \$44,722 (282 %).
- R5: “Elaboración de material didáctico EIB”, que de un presupuesto originalmente asignado de \$55,661 (6% del total), se incrementó en \$ 214,801 (210%). El énfasis mayor del gasto estuvo dirigido a la producción y distribución de materiales didácticos: yupana y textos de lectura.
- R1: “Fortalecimiento de la gestión educativa” cuyo presupuesto originalmente asignado fue de \$102,420 tuvo un incrementó de \$119,890 (217 %), mayor monto que contribuyó a que el proyecto brindase atención al 100 % de las escuelas EIB

29 No se tuvo a disposición el documento que explique este mayor monto.



del ámbito de intervención directa, se fortaleciese la gestión educativa en las redes educativas de las que eran parte, y en las cuales también participaron los padres, y las madres de familia y otros actores locales.

Ver los detalles en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 21 Comparación del presupuesto programado en el PRODOC y el presupuesto total de los POAs del 2007 al 2011 (en US\$)

RESULTADOS	PRESUPUESTO SEGÚN EL PRODOC	PRESUPUESTO AMPLIADO SEGÚN POAS 2007 AL 2011	INCREMENTO	
			MONTO	%
1: Se ha fortalecido la gestión educativa en la DIGEIBIR-DEIB, DRE-Loreto y las UGELs de Loreto	102,420	222,310	119,890	117
2: Se ha mejorado la Formación Docente Inicial y en servicio mediante el apoyo al Programa Nacional de Capacitación y al monitoreo del uso de materiales educativos	180,474	230,848	50,374	28
3: Se ha mejorado la formación docente en servicio, mediante el apoyo al Programa Nacional de Formación y Capacitación y al monitoreo del uso de materiales educativos.	15,880	60,602	44,722	282
4: Se ha favorecido el acceso a oportunidades de formación post secundaria, de jóvenes hombre y mujeres de los pueblos indígenas.	24,000	109,636	85,636	357
5: Se han producido materiales didácticos con enfoque EIB para alumnas, alumnos y docentes.	55,661	270,462	214,801	210
6: Se han desarrollado estrategias comunicacionales para la promoción de la EIB y la cultura indígena.	44,995	55,008	10,013	22
1Gastos operativos y otros[1]	574,070	792,582	218,512	38
TOTAL	997,500	1,741,448	743,948	75

Fuente: PRODOC-PEIBILA Parte II Pág. 42.. Informes anuales 2007 al 2011 del PEIBILA

[1]. Este rubro corresponde a los gastos realizados para la gestión técnica y administrativa del Proyecto (Alquileres, pasajes y alojamiento, remuneraciones, honorarios y apoyo administrativo) y gestión AECID y Programa de Cooperación Hispano Peruano (PCHP) que corresponde al 4,5% Gastos administrativos FONCHIP (Fondo de Cooperación Hispano-Peruano).



3.3 ¿Ha sido eficiente la transformación de los recursos en los resultados?

Al finalizar el proyecto alcanzó una ejecución del 98%, sin embargo los únicos años en los que hubo una ejecución cercana o del 100% del presupuesto fueron el 2007 y el 2011; en cambio en los años 2008 y 2009 la ejecución fue del 60%. El año de menor ejecución -2008- mostró avances presupuestales bastante bajos, en los resultado 3, (7%) en el resultado 6 (15%), en el resultado 5 (21%) y el resultado 1 (39%).

En general, la capacidad de gasto del proyecto se fue incrementando conforme transcurrían los años de ejecución del proyecto, pues el 2010, se gastó el 82% y el 2011 el 100% del presupuesto asignado. Ver el cuadro.22.

RUBROS	2007			2008			2009			2010			2011		
	Presupuesto programado (PRODOC)	Gasto realizado		Presupuesto programado (POA)	Gasto realizado		Presupuesto programado (POA)	Gasto realizado		Presupuesto programado (POA)	Gasto realizado		Presupuesto programado (POA)	Gasto realizado	
		\$	%		\$	%		\$	%		\$	%		\$	%
R1	34,785	30,334	87	84,711	33,387	39	43,300	20,826	48	31,895	10,340	32	62,404	23,849	62
R2	81,240	65,838	81	53,918	47,935	75	44,034	53,038	120	51,873	45,573	88	71,223	97,748	137
R3	0	3,156		22,627	1,544	7	18,832	15,506	82	12,000	15,905	141	7,143	21,190	297
R4	19,015	15,403	81	57,733	58,854	102	30,903	32,546	105	21,000	21,046	100	0	0	1
R5	20,170	42,023	208	70,850	14,654	21	118,355	10,632	9	47,681	15,100	32	33,576	25,025	75
R6	21,726	3,177	15	28,528	4,385	15	14,516	6,973	48	6,964	5,705	82	5,000	2,222	44
G7	248,684	248,150	100	248,375	183,913	75	190,500	176,837	93	175,987	171,051	97	179,720	187,670	104
TOTAL	425,601	408,101	95	574,742	344,672	60	460,440	315,358	59	347,200	285,720	82	359,066	357,702	99

Fuente: PRODOC-PEIBILA Pag. 42
Informes anuales 2007 a 2011 del PEIBILA

En el, primer año (2007): se observa un buen nivel de ejecución (96%) del presupuesto anual, en razón de que los gastos previstos de la mayoría de actividades se ejecutaron conforme estuvo programado. Las excepciones fueron los gastos correspondientes a los siguientes resultados:

R6: "Se han desarrollado estrategias comunicacionales para la promoción de la cultura indígena y la EIB", pues únicamente se reportó una ejecución del 15% del presupuesto, que ha correspondido al establecimiento de un contrato con la revista Mi Tierra Amazónica para publicación de relatos Awajún y Shawi, el alquiler de espacios radiales en Contamana y la producción de 5 cuentos teatralizados radialmente.



R5: “Se han producido materiales didácticos con enfoque EIB para alumnas, alumnos y docentes”, cuyos gastos fueron bastante mayores a lo previsto en 208%. Los gastos estuvieron dirigidos al pago de consultorías para servicios de redacción, corrección, revisión, traducción, transcripción, realización de ilustraciones. Cuadernos, grabadoras, pilas, digitalización de grabaciones. Investigaciones sobre la identificación de especies de flora y fauna contenidos en los relatos con sus nombres científicos (a cargo de los especialistas del proyecto) y Gastos de distribución.

En el 2do. Año [2008]:, muestra ser un año difícil, ya que solo se ejecutó el 60% del presupuesto programado; en cuatro resultados (R1: 39%, R3: 7%, R5: 21% y R6: 15%) la ejecución del gasto no superó el tercio de presupuesto total. Otros dos resultados, tuvieron mayor avance:

R2: 75%.con el Monitoreo de materiales y pruebas de evaluación de lectura a docentes y niños, tanto en lengua originaria como en castellano..y el apoyo al Plan de capacitación de docentes de UGEL y DRE.

R4: con un gasto ejecutado del 102% destinado al gasto de becas para 36 jóvenes indígenas de los pueblos Shawi, shiwilu, kichwas y tikuna, en Formación Docente (5º año) ISPP Loreto-FORMABIAP; y becas para otros 30 jóvenes indígenas de los pueblos Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama, iquito y Secoya, que realizaron estudios superiores en las especialidades de Agropecuaria y Guía Oficial de Turismo, en el IST El Milagro Fe y Alegría N° 47³⁰

En el 3er. Año (2009): el porcentaje del presupuesto ejecutado fue de 69%, aun cuando es bastante bajo, se recuperó el gasto en la mayoría de resultados, con excepción del resultado 5, cuyo gasto alcanzó el 9%, y consistió en pago al personal técnico, materiales: fotocopias, triplay (madera) para construcción de la yupana, mimeógrafos, semillas, botones (usados como fichas)., quedando pendiente la elaboración de 22.500 tableros de madera (yupana) y la elaboración y distribución de textos para uso didáctico³¹

En cambio, el resultado 2 “Se ha mejorado la formación docente en servicio”, mostró una ejecución presupuestal del 120%, destinado principalmente a apoyar el plan de capacitación de UGEL-DRE.

30 Informe Anual 2008 PEIBILA pág. 11.

31 POA 2009.



En el 4to año del proyecto (2010).- se profundizó el impulso a las innovaciones pedagógicas basadas en conocimientos indígenas, en el campo de la etnomatemática, (yupana), se desarrollaron estrategias vinculadas a la diversificación curricular, a la mejora de la lectura de docentes y niños/as y al desarrollo de metodologías, materiales y cursos destinados a mejorar el manejo de castellano como segunda lengua y las habilidades de lectura en la lengua materna

Otras acciones estuvieron vinculadas al desarrollo de campañas de interculturalidad con la DREL y actores locales, a la realización de concursos de escuelas donde padres y madres participaron activamente.

En este año se recuperó la capacidad del gasto, habiéndose ejecutado el 82% del presupuesto anual. Solo el presupuesto de dos resultados fue inferior R1 y R5 (32%). En el R1 Capacitación a especialistas DREL y UGELs, facilitadores, docentes seleccionados y directores de IEs, solo se ejecutó el 18% del presupuesto, y en el R5, el gasto estuvo centrado en la elaboración y distribución del ábaco indígena (Yupana), mostrando un mínimo avance en el gasto para la elaboración y distribución de textos para uso didáctico y ninguno para el fortalecimiento de las capacidades para elaboración de materiales.

Con el Resultado 3, se superó el gasto programado (141%), que estuvo dirigido a la capacitación y asistencia técnica a PP.FF. y actores locales, para la participación de la organización comunal en la gestión educativa en redes educativas.

En el 2011, último año del proyecto, se ejecutó el 99% del presupuesto anual, sin embargo, el gasto realizado en cada resultado, fue bastante disparate. En el Resultado 6, en el que hubo el menor avance (44%), el gasto estuvo dirigido a acciones comunicacionales. El Resultado 3 tuvo un gasto del 297% del presupuesto anual que fue empleado en la capacitación y asistencia técnica a PP. FF y organizaciones locales, para la participación de la organización comunal en la gestión educativa. El Resultado 2, mostró un gasto de 137%, que a diferencia del año precedente, privilegió el apoyo al Plan de Capacitación de Docentes de UGEL y DRE, sin descuidar el monitoreo de materiales y pruebas de evaluación, cuyo gasto fue el 101%.

En el resultado 5, hubo un énfasis mayor en las actividades del proyecto durante el segundo semestre del 2011 que recayó en la producción y distribución de materiales didácticos: yupana y textos de lectura habiéndose efectuado gastos superiores a lo programado en 257%



3.4 La movilización de recursos humanos y materiales que ha supuesto el Proyecto en formación de formadores, en capacitación de maestros, en monitoreo en aula y en producción de materiales educativos se corresponde con los resultados esperados?

Desde el inicio del proyecto (2007) se definió un modelo de gestión del proyecto basado en la co-ejecución con DIGEIBIR de MINEDU, que debía contribuir a su fortalecimiento institucional, haciéndose extensivo a la DREL de Loreto y sus UGEL. En éste modelo, las organizaciones indígenas (especialmente del nivel provincial como CORPI), tuvieron un rol fundamental, en la gestión del conocimiento, en la expresión de las aspiraciones de los pueblos indígenas y en el control social de la educación.

El desarrollo de la propuesta de gestión, en la práctica, se produjo con las instancias más descentralizadas de la educación (UGEL y DREL), con el FORMABIAP y las organizaciones indígenas, empleando costos razonables, considerando las distancias y medios de transporte, -que son elevados en la Amazonía- y .que además se optimizaron por la convergencia de mutuos intereses de las instituciones participantes, que permitieron finalmente, brindar servicios (capacitación docente, monitoreo, material educativo), en ámbitos que son por lo general desatendidos.

Este esquema funcionó, en opinión de las consultoras, porque se descentralizó la gestión, con la presencia del Co-director del Proyecto (PCHP-AECI) con oficinas en Iquitos, y con un coordinador local del proyecto en San Lorenzo y Yurimaguas, donde se instaló otra oficina. Dada la dimensión del proyecto, la amplitud, de cada ámbito, pudo haberse esperado disponer de un numeroso equipo humano, sin embargo como se puede observar en el anexo N° 8, quienes conformaron durante toda la ejecución el equipo del proyecto, fueron cinco (tres especialistas EIB-PEIBILA. Y para fortalecer determinadas actividades entre los años 2008 y 2009, se contrató un mayor número de especialistas por períodos mas cortos.

Tomando en consideración que desde el segundo semestre del 2009, se extendieron las acciones de capacitación a todos los pueblos indígenas de la región Loreto y Amazonas en las 7 UGEL de Loreto y en Condorcanqui, los especialistas de las UGELs, conjuntamente con el equipo itinerante del proyecto, pudieron participar como facilitadores o monitores, con el apoyo financiero del proyecto para la compra de combustible, servicio de motorista, gastos de traslado y viáticos de especialistas de las UGEL, contribución que fue vital para sostener su presencia periódica en las redes y escuelas que fueron parte del proyecto, y desde el 2010, conformar equipos locales en cada UGEL.



Según el Informe 1er. Semestre 2011 del PEIBILA, los problemas administrativos dominaron la agenda de las autoridades educativas en la Dirección Regional de Educación de Loreto, e impidieron encarar el monitoreo de los resultados en forma debida, sin embargo a nivel de las UGEL hubo mejores condiciones en este sentido, destacando la UGEL de Datem del Marañón.

La capacitación docente y el monitoreo se realizaron en 7 redes educativas que pertenecen a 5 distritos de la Provincias de Datem del Marañón, Alto Amazonas y Loreto – Nauta. Y las zonas donde se realizó la formación de formadores, capacitación docente y apoyos específicos según acuerdo con las UGEL, en 21 distritos y 20 pueblos indígenas, como presenta el cuadro 23:

Debe resaltarse que la estrategia de trabajo en redes educativas, mostró eficiencia, ya que además de constituirse en el espacio en el que los/as docentes se encontraban para capacitarse, intercambiar sus mejores experiencias, mejorar su lectura y fortalecer su práctica EIB, permitió optimizar los recursos del proyecto.

Cuadro N°23 Zonas donde se realizó la formación de formadores , la capacitación docente y apoyos específicos según acuerdo con las UGEL respectivas

UGEL	Distritos	Pueblos indígenas
Datem Del Marañón	Manseriche, Morona, Andoas, Pastaza, Barranca, Cahuapanas	Awajun, Achuar, Shawi, Quechua de Pastaza, Candoshi, Wampis, Chapra, mestizos
Alto Amazonas	Balsapuerto, Lagunas, Santa Cruz, Yurimaguas.	Shawi, Cocama-Cocamilla, Candoshi, mestizos
Caballococha	Caballococha, Pevas	Ticuna, Yagua, Murui, Awajún, Bora, Ocaina, mestizos.
Contamana	Contamana	Shipibo, Asháninka, Mestizos
El Estrecho	Putumayo, Estrecho	Murui, Ticuna, Quechua del Napo, Yagua, mestizos
Maynas	Indiana, Punchana, Nanay	Murui, Yagua, Bora, Cocama, Iquito, Mestizos
Requena	Maquía	Kocama-Kocamiria, mestizos
Loreto-Nauta	Tigre	Tigre (Quichua del Tigre)
Condorcanqui	Nieva	Awajún, Wampis, mestizos

Fuente: Informe Anual 2009 PEIBILA, Parte II, Pág. 31



En la producción de materiales, se contó puntualmente con personas expertas, y en especial en la investigación etnomatemática, el Co director del proyecto, realizó una labor notable, para adaptar la yupana, al uso de los/las estudiantes, de forma tal que fue muy bien aceptada, tal como se relata en el ítem sobre eficacia.

En cuanto al gasto en la gestión del proyecto, este estuvo compuesto por gastos técnico administrativo del PEIBILA y los gastos de gestión AECI Programa de Cooperación Hispano Peruano (PCHP), en el primero, el gasto total realizado en relación al total, corresponde al 47.8% y el gestión de AECI fue de 8.71%. En ambos casos, estos gastos repercutieron en los 6 resultados.

Si bien es cierto que el monto total del gasto en gestión (\$967,627), es el mayor, comparado con el realizado para el logro de los 6 resultados, cuyos montos individuales no superaron el 18% como ocurrió por ejemplo con el (Resultado 2), cuyo monto fue de \$314,075, los gastos realizados para la gestión del proyecto, implicaron el pago de equipos, enseres, útiles de las oficinas descentralizadas 17%, el pago de alquileres 2.8%, los pasajes y alojamiento 1.9%, remuneraciones y leyes sociales 72% y apoyo administrativo 5.2%, porcentajes que son razonables para las condiciones que demandó la ejecución del proyecto.

Cuadro N°24: % de Gastos en Gestión del PEIBILA

DESCRIPCIÓN	% DE PRESUPUESTO EJECUTADO
Equipos y enseres, útiles oficina	17.4
Remuneraciones, leyes sociales	72.6%
Alquileres	2.8
Pasajes y alojamiento	1.9
Apoyo administrativo	5.20%

Fuente: Desglose presupuestario anual PEIBILA 2007 al 2011.



4.4 SOSTENIBILIDAD

Análisis que valora la continuidad en el tiempo de los efectos positivos generados con la intervención una vez retirada la ayuda. Está directamente relacionada con una valoración favorable de los anteriores criterios y en particular con la apropiación.

Si bien no se ha diseñado una estrategia de sostenibilidad, el Proyecto en su desarrollo ha generado corresponsabilidad con autoridades educativas locales (algunas UGEL han considerado en el PEL la continuación de las acciones del proyecto), con especialistas y docentes que se sienten comprometidos para continuar con el uso de las estrategias y los materiales, un contingente de docentes capacitados como formadores para el uso de la yupana y elaboración de materiales didácticos, los padres y madres de familia, los estudiantes y organizaciones indígenas que han manifestado su deseo de que el proyecto continúe. Situaciones creadas por el proyecto que son indicios positivos de la sostenibilidad del proyecto.

Teniendo en cuenta las necesidades de la educación bilingüe y rural, ¿el Proyecto ha diseñado políticas para su atención que pueden ser replicadas? Si es así especificar cuáles y fundamentar las razones.

4.1 *El proyecto ha producido insumos importantes para la generación de políticas de atención a la EIB, como las siguientes:*

- Estrategias de monitoreo de docentes organizados en redes para mejorar su trabajo pedagógico
- Estrategias de participación de PPF, actores locales y organizaciones indígenas en la gestión educativa.
- Estrategias de acceso de jóvenes indígenas, enfatizando la presencia de mujeres, a la educación superior a través de becas integrales.
- Conformación de equipos locales de docentes, facilitadores y elaboradores de materiales educativos capaces de desempeñarse con autonomía.
- Producción de materiales didácticos para docentes y estudiantes en base a los conocimientos culturales ancestrales.
- Estrategias y materiales para superar los problemas de aprendizaje en matemáticas y comunicación.



- Acciones de revitalización cultural y visibilización de las culturas indígenas amazónicas en espacios urbanos y rurales.
- Efectos no previstos relacionados con el interés de otras IIEE de área urbana y rural que voluntariamente han asumido continuar con el uso de la yupana, debido a los buenos resultados alcanzados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Como se puede observar, el proyecto en su desarrollo ha generado bases para la sostenibilidad de las acciones en las zonas de intervención, donde los actores participantes en su gran mayoría se han apropiado de las estrategias de capacitación y monitoreo docente, así como de la elaboración y uso de materiales educativos para mejorar la calidad de aprendizajes y cuenta con el aval de estos actores a nivel local y regional para continuar con las acciones del proyecto.

Se espera que siendo la DIGEIBIR el órgano normativo encargado de formular las políticas de EIB para el país, tome en cuenta la apropiación de los actores para apoyar la continuidad de las acciones en las zonas donde se ha realizado el proyecto, diseminar sus resultados, replicar la experiencia en realidades similares y además valore los logros alcanzados que constituyen insumos valiosos para la generación de políticas para superar los álgidos problemas de la EIB, particularmente en las áreas curriculares de mayor necesidad como las de matemáticas y comunicación, donde se evidencian notoriamente los aportes del proyecto.

4.5 APROPIACIÓN

Este análisis valora hasta qué punto las instituciones de los países socios ejercen un liderazgo efectivo sobre sus políticas y estrategias de desarrollo, lo que implica la coordinación de las actuaciones de los donantes.

El Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DIGEIBIR-DEIB), constituyó la contraparte nacional del proyecto, por lo cual debió ejercer el liderazgo en la ejecución del proyecto y en la coordinación con otras instancias del MINEDU, para coadyuvar a articular los procesos y productos generados en el proyecto para el desarrollo de políticas EIB para la Amazonía; rol que no ha tenido gran relevancia, a juzgar por las limitadas visitas de los funcionarios de la co- parte DINEIBIR- DEIB al ámbito del proyecto, sin que quedase evidencia de la retroalimentación entre los equipos de especialistas del PEIBILA y de la DIGEIBIR.



En general, los actores entrevistados manifestaron que el MINEDU había descuidado la EIB, que no se tenía un currículo para la EIB, y que no existía una política de Estado respecto a la implementación de la EIB.

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, con las políticas del gobierno actual y la nueva gestión de la DINEIBIR, hay indicadores favorables que apuntan a la generación de políticas de atención a los grupos más desfavorecidos como son los indígenas amazónicos que fueron destinatarios del PEIBILA. La nueva DINEIBIR ya ha comenzado la reorientación de las políticas EIB, con apertura a la sociedad civil y con acciones directas a la mejora de la EIB fortaleciendo las capacidades de los especialistas a nivel nacional, entre otras acciones.

Este nuevo panorama de la DIGEIBIR que demuestra un real interés por mejorar la EIB, permite inferir que los logros del PEIBILA serán tomados en cuenta y apropiados por el Sector, considerando que los procesos generados en el proyecto, están aun vigentes, y los productos elaborados han sido apropiados por las DREL y las UGELs.

5.1 ¿Los productos y procesos generados por el Proyecto están siendo apropiados por las UGEL y por los maestros de las áreas de trabajo del Proyecto? ¿Se puede hablar de generación de institucionalidad?

La mayoría de docentes que han logrado aprendizajes exitosos con sus alumnos/as tanto en capacidades matemáticas como de comprensión lectora con el manejo de la yupana y con los relatos orales, se han apropiado de las estrategias y uso de los materiales y han manifestado su voluntad de continuar trabajando con estas áreas del proyecto. Aunque también hay docentes que no han demostrado interés en cambiar sus prácticas tradicionales a pesar de haber participado en los talleres de capacitación.

Las estrategias de monitoreo, cualitativamente diferentes a la tradicional supervisión realizada por los especialistas EIB de los órganos intermedios fueron apropiadas por los especialistas, de la misma manera que los lineamientos de construcción curricular.

Paradójicamente a lo esperado, no se puede hablar de institucionalidad desde los órganos del Sector, por la indiferencia del gobierno anterior sobre la educación de los pueblos indígenas, sin embargo a nivel micro el uso de la yupana se ha institucionalizado en muchas escuelas, incluidas varias que no pertenecen al proyecto y que voluntariamente han asumido su uso y lo han contemplado en su PEI del 2012.



5.2 ¿Los productos y procesos generados por el Proyecto están siendo apropiados o tomados en cuenta en los procesos de planificación regional PER – PCR?

En el Proyecto Educativo Regional de Loreto 2007 al 2021, como ya se mencionó anteriormente, en el lineamiento 2, se encuentran elementos que tienen correspondencia con los trabajados en el proyecto relacionados con el desarrollo curricular intercultural y bilingüe, partiendo de la constatación de la falta de una política educativa bilingüe e intercultural³², que constituye un obstáculo para la convivencia social entre las sociedades rurales y mestizas y la necesidad urgente de plantear una educación intercultural que oriente el respeto y consideración de la diversidad cultural de la región.

Al respecto la propuesta curricular elaborada en la Red Comunal del Samiria para todos los niveles educativos, desde una visión intra e intercultural ha tenido gran acogida y la experiencia se está expandiendo en otras zonas, por lo que se espera que la DREL la tome en cuenta al establecer el marco curricular regional que está planteado como prioridad.

Sobre los materiales educativos, en la misma página del PER se menciona como problema la falta de material educativo pertinente a su realidad, dado que los textos que destina el Estado son considerados buenos pero no suficientes. Al respecto, los materiales validados en el PEIBILA con pertinencia cultural constituyen un elemento valioso a tomar en cuenta por la DREL para superar este problema.

Según información de los especialistas entrevistados, las UGEL de San Lorenzo y Yurimaguas en cuya formulación han participado, ha considerado en el PEL 2012 acciones de continuación del proyecto.

4.6 ALINEAMIENTO

Análisis que refleja el compromiso de los donantes para prestar su ayuda teniendo en cuenta y participando en las estrategias de desarrollo, los sistemas de gestión y los procedimientos establecidos de los países receptores.



El compromiso de la Cooperación Española para prestar ayuda al desarrollo del país queda demostrado al orientar sus acciones de cooperación en coherencia con las prioridades de desarrollo del país relacionadas con el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, una mayor cohesión social y reforzamiento de las bases de desarrollo económico sostenido, concentrando sus esfuerzos particularmente en zonas de mayor necesidad como Loreto donde presta ayuda a 8 proyectos incluyendo PEIBILA. Con la Oficina Técnica de Cooperación se evidencia la existencia de una coordinación permanente a lo largo de todo el proyecto.

El diseño y formulación del PEIBILA, tuvo lugar en el marco de finalización del PEIBIL, lo que significó que no solo se tuvo en consideración las prioridades del MINEDU, el Acuerdo Nacional o el CNE, sino que desde la experiencia precedente, se apuntó a generar propuestas y procesos destinados a la atención de la EIB con los pueblos indígenas de la amazonía peruana.

Lo encontrado con respecto a las preguntas, es como sigue:

6.1 ¿Se han tenido en cuenta en la identificación y formulación las estrategias, programas y prioridades de las instituciones contraparte (DIGEIBIR, Acuerdo Nacional, Consejo Educativo Nacional)

El proyecto ha tomado en cuenta las prioridades tanto de la institución co parte como la DIGEIBIR, como del Acuerdo Nacional y del Consejo Educativo Nacional.

En cuanto a la DIGEIBIR:

El proyecto ha tomado en cuenta las funciones de la DIGEIBIR, para aportar con insumos, particularmente en relación a las siguientes funciones: Función b: Desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional, en coordinación con las direcciones generales y oficinas del Ministerio de Educación e Instancias de Gestión Educativa Descentralizada; función f: Definir los criterios técnicos para la construcción y diversificación curricular, diseñar las estrategias sociales, de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación de la Educación Intercultural, Bilingüe y Rural; Función g: Establecer las necesidades de formación inicial y en servicio de profesores en Educación Intercultural, Bilingüe y Rural que deberá tener en cuenta el Sistema de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación; Función h: Desarrollar programas de producción y validación de material



educativo, cultural lingüísticamente pertinentes, en lenguas originarias y en castellano, en todas las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas, en coordinación con las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada.

El proyecto generó estrategias interculturales, partiendo de la recuperación de saberes culturales propios como los relatos orales, conocimientos de ciencia y tecnología ancestrales sobre botánica, agricultura y otros; conocimientos interculturales como el uso de la yupana propio de las culturas andinas y conocimientos occidentales de los contenidos del Diseño Curricular Nacional de la EBR, relacionados con las áreas de Personal Social, Educación física, Ciencia y ambiente y demás contenidos curriculares.

Respecto a la diversificación curricular, el proyecto aportó con propuestas que generaron los propios destinatarios en función a su realidad, demandas y necesidades, contextualizando y agregando y contenidos curriculares con pertinencia curricular, utilizando temas generadores relacionados con el calendario agropecuario de sus comunidades y otros como es el caso de Samiria, haciendo un gran esfuerzo de construir una Propuesta curricular articulada de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Intercultural Bilingüe, basada en la realidad sociocultural de la zona, que contiene todos los elementos curriculares como: Áreas secuenciales, Contenidos curriculares, Actividades estratégicas de aprendizaje, Materiales, Uso de lenguas, incluyendo las evaluación sobre capacidades y actitudes que se van logrando en los distintos momentos de la evaluación inicial, de proceso y final, el cual está siendo utilizado y validado en la zona y aporta con elementos valiosos tanto sobre el proceso de construcción curricular, como en el contenido.

Sobre la formación inicial, la experiencia de becas para el acceso de jóvenes indígenas de diversos pueblos para la formación de Maestros de Educación Primaria Bilingüe Intercultural constituye una rica experiencia, de la cual se pueden extraer lecciones aprendidas respecto a las necesidades de formación inicial y sobre la formación en servicio, los resultados de las evaluaciones aplicadas a los maestros de área rural de la Amazonía por el proyecto, aportan datos sobre las necesidades y demandas para la formación en servicio; Respecto a la producción de materiales educativos, como se ha mencionado en otros puntos del informe, el proyecto ha desarrollado y validado materiales educativos para estudiantes y docentes como textos de lectura en versión Awajún, Shawi y castellano regional, los cuales han sido aceptados positivamente por los docentes, estudiantes, especialistas, padres y madres de familia y demás actores.



Respecto al Acuerdo Nacional

El proyecto ha pretendido aportar con propuestas relacionadas con las siguientes políticas: Tercera Política: Afirmación de la Identidad Nacional; En Equidad y Justicia Social, Política 11: Promoción de la Igualdad de Oportunidades sin Discriminación; Política 12: Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte

Respecto al Consejo Nacional de Educación

Al respecto, el proyecto ha tomado en cuenta los seis Objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN)

Objetivos estratégicos: 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; 2: Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad; 3: Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia; 4: Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad; 5: Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional; 6: Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

En concordancia con estos objetivos estratégicos del PEN, el proyecto ha brindado oportunidades de una educación de calidad con aprendizajes pertinentes a estudiantes de diversos pueblos de la Amazonía: se ha preocupado de realizar acciones para mejorar la calidad docente tanto en la formación inicial como en servicio a través de las becas para la formación inicial y con talleres de capacitación, monitoreo y provisión de materiales educativos pertinentes, desde un enfoque intra e intercultural que ha posibilitado a los estudiantes conocer más de sus culturas y sus pueblos generando mayor compromiso con sus comunidades.

6.2 ¿El Proyecto ha generado propuestas para la DIGEIBIR – MED en políticas, procesos y propuestas para mejorar la EIB en zonas amazónicas?

España como país donante, en concordancia con el Gobierno del Perú orienta las acciones del Programa de Cooperación Hispano Peruano 2007-2010 hacia las prioridades de la agenda política del Perú, siendo una de ellas la lucha contra la pobreza, desde un enfoque



de desarrollo de capacidades, de promoción de oportunidades y de opciones para sostener un nivel de vida digno, en el cual se enmarca el Proyecto PEIBILA, cuyos logros se relacionan con el desarrollo de capacidades de especialistas de la DREL y de las UGEL, de directores, docentes y capacitadores; oportunidades para los estudiantes de los diversos pueblos amazónicos de una educación pertinente culturalmente, oportunidad de jóvenes indígenas de acceder a estudios de post secundaria, acciones que se alinean con las políticas de inclusión social del actual gobierno dirigidas a mejorar la calidad de vida de grupos vulnerables y excluidos como los pueblos amazónicos.

Desde el Proyecto se ha buscado incidir en la mejora de la calidad de la gestión educativa de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en los diferentes niveles, especialmente en el inicial y primario.

Se ha propuesto también aportar con la definición de los lineamientos de diversificación curricular, en base a los cuales, las instituciones educativas IIEE (escuelas, colegios) y Redes puedan elaborar sus respectivos currículos regionales y locales y lineamientos diversificados por pueblo indígena. Se ha propuesto incidir en la formación inicial, principalmente en el fortalecimiento de la formación en el manejo de la lengua materna y la gramática castellana, y en la formación docente en servicio.

Todos estos temas son coherentes con las prioridades del mejoramiento de la calidad educativa del país, particularmente en la áreas rurales a través de diversas políticas y estrategias como “Escuelas Marca Perú”, “Rutas solidarias: bicicletas rurales para llegar a la escuela” y con las estrategias planteadas para la EIB desde la nueva gestión, como el funcionamiento de la participación ciudadana en el planteamiento de estrategias de EIB a través de instancias generadas por la DIGEIBIR como la Mesa Técnica de EIB.

Los procesos y propuestas generadas por el proyecto que han demostrado ser eficaces no han sido tomadas en cuenta por la gestión anterior de la DIGEIBIR-DEIB para mejorar la EIB en zonas amazónicas. Se espera que esta nueva gestión con una visión diferente no desperdicie lo ganado en esta experiencia al respecto.



5

CONCLUSIONES

Habiendo concluido la ejecución del proyecto “Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía con énfasis en las comunidades indígenas y en la Región Loreto” (PEIBILA), se ha realizado la presente evaluación final externa, cuyas principales conclusiones son las siguientes:

PERTINENCIA

1. El proyecto, como una propuesta exitosa de educación intercultural bilingüe que ha logrado una importante aceptación y participación de sus principales actores, constituye un referente importante de atención educativa para la población rural e indígena amazónica.
2. El Proyecto PEIBILA, se desarrolló en base a un diseño pertinente, con objetivos y resultados esperados, coherentes con las políticas nacionales y particularmente con el contexto socio cultural local y regional, recogiendo las necesidades de los actores educativos y principalmente tomando en cuenta el derecho de los niños y niñas indígenas de recibir una educación de calidad, para lo cual fue muy importante contar con la experiencia del Proyecto precedente (“Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la Región Loreto” - PEIBIL 2004 al 2007), que aportó con los elementos y condiciones necesarias para la elaboración de un diagnóstico de la situación de la educación en los pueblos indígenas amazónicos.
3. Las estrategias y metodologías experimentadas y validadas por el proyecto PEIBILA, en sus diversos componentes: a) capacitación docente integral, fundamentalmente en



las áreas curriculares de matemáticas y comunicación; b) en el trabajo en redes que permitió llegar a todas las escuelas del proyecto a través de formadores capacitados; c) el monitoreo, con estrategias de soporte y asesoramiento pedagógico acompañadas de materiales educativos producidos con elementos culturales propios, permitieron mejorar la calidad del trabajo pedagógico de los docentes.

4. La reconstrucción de la relación escuela- comunidad, desde una concepción de participación de los padres, las madres y la comunidad, en corresponsabilidad de la acción educativa, a partir del conocimiento de sus deberes y derechos y el fortalecimiento de sus capacidades, generó cambios relevantes en la relación de los actores educativos con la institución educativa.
5. La equidad de género y la promoción del acceso de las mujeres en el sistema educativo ha estado presente en las diversas actividades del proyecto, generando cambios importantes en algunas comunidades como el de lograr la asistencia al colegio de amas de casa jóvenes, el ingreso de las jóvenes indígenas a estudios superiores, a través de las becas para la carrera docente, guía oficial de turismo y agropecuaria, tradicionalmente destinada a los varones.
6. El Proyecto ha generado respuestas adecuadas que constituyen un aporte significativo al Sector Educación, con el desarrollo de estrategias y materiales con pertinencia cultural para el ámbito amazónico, dando particular atención a las áreas más débiles del Sistema Educativo Nacional, como Comprensión Lectora y Matemáticas, estas actividades orientadas a reducir las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana resultan más pertinentes ahora que en la ECE 2011³³, se muestra un incremento de estas brechas particularmente en estas áreas, donde el proyecto ha tenido sus mayores logros.
7. El uso de modelos de atención educativa con base intracultural, intercultural y bilingüe, y las acciones para el fomento de la equidad que han demostrado su eficacia en ámbitos pluriculturales como es el entorno amazónico, constituyen insumos importantes para la formulación de políticas educativas y de mecanismos y estrategias de atención para la población indígena y en el ámbito rural del país.

33 Evaluación Censal de Estudiantes –ECE 2011- realizada en noviembre del 2011 al 94% de las IIEE del país.



8. Los materiales educativos desarrollados y validados en el proyecto constituyeron elementos fundamentales para mejorar la calidad de aprendizajes particularmente en matemáticas y comprensión lectora. La Yupana, que en un inicio causó dudas respecto a su pertinencia –dada la falta de estudios sobre la lógica matemática de las culturas amazónicas- para su uso en estas culturas, ha demostrado su eficacia en el aprendizaje de las matemáticas. Igualmente la propuesta metodológica desarrollada para mejorar la comprensión lectora, basada en relatos orales de los diferentes pueblos, asumiendo la importancia de la oralidad en la educación de los PPII, –y que volcada a la escritura- contribuye con la supervivencia de la identidad cultural colectiva, a través de los textos de lectura.

EFICACIA

9. Los objetivos general y específico planteados en el proyecto se cumplieron, logrando la creación de modelos de atención educativa orientados a mejorar la calidad de los servicios para poblaciones indígenas amazónicas, ejecutando acciones en cinco provincias de la Amazonía, 141 comunidades nativas pertenecientes a 10 pueblos indígenas, desplegado un gran esfuerzo para cumplir las actividades programadas, a pesar de que el ámbito del proyecto fue bastante grande, en una zona con diversas culturas y lenguas, con una geográfica difícil y un equipo mínimo de cinco integrantes.
10. Los resultados esperados se lograron en función de los indicadores, siendo los principales los siguientes: Mejora de las capacidades de planificación y gestión de los especialistas, aplicados en la elaboración del PER y los PEL; Capacitación y monitoreo docente que ha mejorado su desempeño pedagógico; Generación de insumos para la construcción y diversificación curricular con enfoque EIB; Acceso de jóvenes indígenas a estudios post secundarios a través de becas integrales; Relación positiva con los PPII y comunidad en la gestión educativa; La producción de materiales didácticos con enfoque EIB (manuales, libros y material concreto) para los alumnos, alumnas y docentes, en lenguas nativas (Shawi y Awajún) y en castellano basada en relatos de la tradición oral de las diversas culturas, y la yupana para las matemáticas, muy apreciados por los diversos actores; Promoción de la EIB y las culturas indígenas, a nivel local, regional, nacional e internacional, utilizando diversos medios de comunicación y



acciones de impacto nacional e internacional como la publicación del libro “Quipus del Tahuantinsuyo” que recoge el desarrollo pedagógico de la yupana.

11. Además se lograron objetivos no previstos, que hacen parte del impacto del proyecto, relacionado con el interés de IIEE de zona urbana y rural que voluntariamente han adoptado estrategias y materiales del proyecto, particularmente el uso de la yupana logrando buenos resultados en la enseñanza de las matemáticas.

EFICIENCIA

12. El gasto realizado en la ejecución del proyecto, está plenamente justificado considerando la importancia del aporte de los resultados alcanzados, la naturaleza de la intervención en un ámbito geográfico como el amazónico, y la validación de experiencias que son replicables en entornos similares.
13. El gasto ejecutado al finalizar el proyecto, fue el 98%; sin embargo, hubo dos años (2008 y 2009) en los cuales la ejecución no alcanzó el 60%, debido a cambios u optimización de estrategias, frente a condiciones diferentes o adversas presentadas en la ejecución del PEIBILA.
14. Se ha desarrollado un modelo de gestión basado en la conjunción de recursos, intereses y expectativas de un conjunto de instituciones aliadas (UGEL, ISP, IST y organizaciones indígenas), que permitieron optimizar el uso de recursos, en un entorno que demanda mayor esfuerzo por las condiciones geográficas, de dispersión y limitados medios de transporte, comunicación y personal calificado.

SOSTENIBILIDAD

15. Los resultados logrados en el Proyecto permiten predecir la sostenibilidad, continuidad y diseminación de las acciones, siempre y cuando se cuente con el apoyo político de la nueva gestión de la DINEIBIR- DEIB que a diferencia de la gestión anterior está demostrando verdadero interés por la atención a los PPII y mejorar la calidad de la EIB en todos los niveles educativos.



16. Si bien no se ha diseñado una estrategia de sostenibilidad, el Proyecto en su desarrollo ha generado corresponsabilidad con autoridades educativas locales (algunas UGEL han considerado en el PEL 2012 la continuación de las acciones del proyecto). Además, en las zonas de intervención del proyecto se cuenta con el compromiso de los actores participantes (especialistas, docentes) que se han apropiado de las estrategias de capacitación, monitoreo y uso de materiales para continuar con estas acciones y el interés de que el proyecto continúe manifestado por estudiantes, padres y madres de familia.
17. El PEIBILA ha mantenido estrechas relaciones con las organizaciones indígenas de las zonas de intervención, quienes se han constituido como garantes en la afirmación del derecho a una educación en la propia cultura y lengua, demostrado su compromiso en su participación en actividades como: la selección de postulantes para las becas de post secundaria, en la selección de docentes para la EIB y en la selección de especialistas EIB representantes de siete pueblos indígenas: Wampis, Achuar, Awajún, Quechwa, Candozi, Shawi, Chapra que conforman el equipo EIB en la UGEL Datem del Marañón.
18. Se han verificado efectos o impactos positivos logrados por el Proyecto en IIEE no beneficiarias del proyecto, tanto de área rural como urbana, que han asumido voluntariamente el compromiso de continuar con el uso de la yupana, incluyendo estas actividades en su PEI 2012, lo que permite asegurar la continuidad de este elemento importante del proyecto en estas IEEs.

APROPIACIÓN

19. La DIGEIBIR como co-parte del proyecto y responsable nacional de la ejecución del proyecto, debiendo haber ejercido responsabilidad mutua en toda la ejecución del proyecto, no ha realizado el liderazgo efectivo sobre el desarrollo de políticas y estrategias de desarrollo del proyecto que implica toma de decisiones de ajustes o necesidades sobre la marcha del proyecto, todo lo cual ha recaído básicamente en la Cooperación, a través del director del Proyecto, por lo que difícilmente se puede hablar de apropiación de parte de la institución nacional contraparte, sin embargo los órganos intermedios como la Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL) y las respectivas Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), se han apropiado de los modelos de atención EIB para los pueblos amazónicos.



ALINEAMIENTO

20. La suma de esfuerzos de la Cooperación Española para contribuir con el Estado Peruano en el logro de impactos efectivos en el desarrollo, se evidencia en el incremento considerable de los recursos económicos y técnicos que destina a este país desde el 2002. Este compromiso se hizo patente en el reajuste financiero al proyecto y en su participación en todos los procesos de su ejecución. El Proyecto PEIBILA orientado a la atención de mayorías excluidas como son los pueblos de la Amazonía, ha generado propuestas que se alinean con las actuales estrategias inclusivas del Estado como “Escuelas Marca Perú”, “Programa Nacional Beca 18” y con la participación ciudadana en la EIB a través de instancias como la Mesa Técnica de EIB.



6

RECOMENDACIONES

1. La pertinencia y riqueza del monitoreo realizado por los especialistas PEIBILA, incluyendo acciones como: observación de las acciones de aprendizaje en aula, trabajo directo con los niños en aspectos débiles observados en el docente, reuniones con los docentes para conocer sus necesidades y orientarlos, reuniones con los PPF y autoridades para informar el avance del aprendizaje de sus hijos, constituye un aporte significativo que se recomienda retomar y dar continuidad con el fin de conformar un Sistema de Monitoreo para ser empleado en las instituciones educativas EIB de la Amazonía y en el ámbito nacional.
2. Debido a que la co-parte del proyecto no elaboró el Plan Marco de la EIB previsto en el proyecto, se recomienda difundir y hacer los esfuerzos de incidencia para recoger los importantes aportes del PEIBILA para la elaboración de este Plan Marco, como los siguientes:
 - La sistematización de recursos pedagógicos contenidos en la tradición oral indígena en las lenguas Awajún, Shawi, Castellano regional
 - Sistematización de las principales necesidades de capacitación de los/las docentes.
 - Sistematización de las pruebas de evaluación a niños de escuelas primarias Awajún, Shawi y Kukama.
 - Definición de materiales educativos pertinentes.
 - El desarrollo de lectura oral (con la metodología Dolorier).
 - El uso de estrategias metodológicas con la yupana para desarrollar capacidades y competencias matemáticas.
 - El desarrollo de unidades para la práctica del castellano como segunda lengua.



3. Considerando que la DIGEIBIR fue contraparte del proyecto, y es la entidad del Estado que tiene por función “desarrollar programas de producción y validación de material educativo, cultural y lingüísticamente pertinentes, en lenguas originarias y en castellano, en todas las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas...”, se recomienda tomar en cuenta la importante producción de material educativo producido por el PEIBILA, recuperando no solo la oportunidad de emplear este material en las escuelas EIB de la Amazonía, sino la experiencia desarrollada para la elaboración de dicho material.
4. Teniendo en cuenta que la Yupana es un material educativo con muchas potencialidades y de bajo costo, cuyo uso con estrategias metodológicas lúdicas individuales y grupales ha dado buenos resultados en las zonas de intervención del Proyecto e incluso en áreas urbanas y que por lo tanto constituye una herramienta didáctica valiosa para el aprendizaje de las matemáticas, donde la educación peruana tiene un gran déficit, se recomienda su uso en las IIEE (de ser posible su aplicación a nivel nacional con las variantes y adecuaciones metodológicas que sean necesarias) para ayudar a salir de esta crisis que forma parte de las prioridades de la educación peruana en general y de la EIB en particular.
5. Con el fin de mejorar los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas en matemáticas, se recomienda conformar equipos de especialistas en la yupana en las diversas regiones del país que capaciten a los docentes en el uso de la yupana con el manual ya validado. (Sugerencia de los docentes y especialistas entrevistados).
6. Para mejorar las carencias encontradas en las evaluaciones del nivel de lectura oral de los/as docentes, se recomienda tomar en cuenta la experiencia del proyecto, en el cual se ha enfatizado la práctica de la lectura oral utilizando el método Dolorier para el uso de los signos de puntuación, que son los signos de entonación, a través de la lectura oral que está vinculada con la cultura oral de los pueblos indígenas, a diferencia de la lectura silenciosa que responde a la cultura de la escribalidad³⁴ que es más compatible con la cultura occidental.
7. Teniendo en cuenta el esfuerzo significativo en la construcción y aplicación del documento “Construcción Curricular Articulada de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

34 Teoría de Humberto Zapata y Juan Biondi sobre tres etapas culturales de las sociedades. La etapa oral, escribal y electronal.



Intercultural Bilingüe” para la Red Comunal Zonal de Samiria, se recomienda tomar en cuenta sus importantes aportes de pertinencia cultural como un referente para la construcción curricular local.

8. Debido a las marcadas limitaciones que presentan las UGEL para contribuir con un proceso de mejora de la calidad educativa en las escuelas, y en especial de las de EIB, por su mayor dedicación a los aspectos administrativos que técnico pedagógicos y carencia de especialistas, como se evidenció en el desarrollo del proyecto, se recomienda buscar mecanismos funcionales y eficientes para la gestión institucional con el fin de optimizar los recursos destinados a la función pedagógica y al monitoreo en las escuelas del área rural.
9. Teniendo en cuenta los buenos resultados de las becas otorgadas a los/as jóvenes indígenas, considerada por ellos/as como una oportunidad de formación muy apreciada que generó una gran expectativa en sus comunidades, por permitir su acceso a la educación post secundaria, pero que no generó espacios de relación laboral para los egresados/as, ocurrió que la mayoría de ellos al retornar a sus comunidades no encontraron las ocupaciones laborales esperadas, por lo que se recomienda por un lado incidir en su formación en el desarrollo de capacidades para el emprendimiento y por otro lado realizar un seguimiento de los egresados y plantear desde la formación enlaces con instituciones o empresas donde realicen sus prácticas y puedan acceder a oportunidades laborales.
10. Dado que la labor de monitoreo de los especialistas de EIB de las UGEL a las escuelas en el ámbito rural, ha sido altamente beneficiada por los equipos de movilidad (botes y peque peques) donados por el Proyecto, los cuales han sido indispensables para sostener la frecuencia de salidas para el monitoreo, los cuales no estarían recibiendo el mantenimiento y cuidado adecuado para cumplir con los fines de monitoreo, se recomienda generar mecanismos que aseguren la preservación de su uso.



LECCIONES APRENDIDAS

1. Las evaluaciones de habilidades lectoras de una muestra del 82% de estudiantes en cuatro redes focalizadas del proyecto, demostraron que en tres de cuatro redes educativas, la mitad y las tres cuartas partes de los estudiantes no alcanzaban a leer los textos, o solo leían algunas palabras o sílabas, y solo el 10% de sus docentes, leía aceptablemente en su propia lengua, mostrando mayor dificultad que en castellano. Habiéndose tratado de un reto complejo pues se esperaba que las habilidades lectoras se desarrollen en dos lenguas con diferentes lógicas: occidental – castellana y nativa, el proyecto asumió como lección aprendida que, si los/as docentes mejoran sus capacidades de lectura, también conseguirán mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes, para lo cual, desde el 2007 al 2011 realizaron talleres de capacitación con dicho propósito, en 10 UGEL.
2. Otra lección aprendida en el Proyecto es que, las posibilidades de una aplicación exitosa de procesos pedagógicos que incluyan la lecto escritura en lengua materna, está limitada a aquellos docentes que hablan la lengua materna de sus alumnos/as y que pueden leer lo mínimo que se necesita para enseñar a leer y escribir. Esto explica la enorme deficiencia de los docentes para afrontar procesos pedagógicos que incluyen la lecto escritura en su lengua, situación que no mejorará hasta que dichos docentes no mejoren su habilidad lectora en dichas lenguas, de lo contrario seguirán castellanizando a sus alumnos/as.
3. Los talleres de capacitación para docentes, realizados por el PEIBILA, fueron fundamentales para el mejoramiento de su desempeño en aula, pero además se requirió de otras actividades significativas que configuran un modelo pertinente en el tratamiento de la EIB, caracterizado por: (a) la presencia cercana y periódica de los



facilitadores, y especialistas del PEIBILA y las UGEL en la escuela y en la red, y (b) la revitalización de las culturas, evidencia que dejó como lección aprendida que las capacitaciones por sí mismas no son suficientes para lograr los objetivos, si no cuentan con un acompañamiento cercano, especialmente cuando se trata de áreas rurales.

4. La posibilidad de permitir el ingreso y libre participación de otros actores educativos en los cursos de capacitación docente, trajo como lección aprendida que esta estrategia no solo permitió la inclusión de madres y padres de familia preocupados por conocer lo que sus hijos aprenden, la participación de autoridades comunales, de miembros de organizaciones indígenas, profesionales interesados (como antropólogos, lingüistas y otros), sino también dio la oportunidad a docentes de otras IIEE urbanas y rurales interesadas en la experiencia que asistieron voluntariamente y se convirtieron en los agentes de sostenibilidad de acciones del proyecto como el uso de la yupana -que ya se encuentra programada como actividad central en sus PDI- debido a los resultados significativos logrados con sus alumnos/as.
5. Otra lección aprendida es el reconocimiento de la demanda existente en la Amazonía sobre la EIB y el compromiso de las Organizaciones Indígenas para colaborar en el proceso de revitalización de sus lenguas y culturas y una educación EIB de calidad para sus hijos/as quedó demostrada en la participación de los PPFF en las actividades para el fortalecimiento de capacidades, su involucramiento con diferentes énfasis en ejercer el control social de la asistencia y permanencia docente, y el papel de las organizaciones indígenas en la selección de plazas docentes. En Yurimaguas, la CORPI brindó al PEIBILA una oficina en el local de esta organización, con espacios para trabajar con los/las docentes, los PPFF y comuneros.
6. Los concursos de lectura y de matemáticas realizados en las escuelas dejaron como lección aprendida en la experiencia del proyecto, que constituyen un medio valioso de estimular aprendizajes a los estudiantes, fomentar la participación de padres y madres de familia, al mismo tiempo que estimularon a los maestros a mejorar la calidad de su trabajo pedagógico.



ANEXOS

ANEXO N° 1: RESUMEN DEL GRADO DE CONSECUCCIÓN DE RESULTADOS PREVISTOS

Para determinar la medida del alcance de los resultados y actividades en los beneficiarios y en el periodo temporal previsto (2007 al 2011), se han definido las categorías: bajo, medio y alto, en función del grado de avance observado respecto al cumplimiento de los indicadores en cada uno de los resultados esperados. Categorías que provienen del análisis que la misión hace de la información recogida en documentos, en las observaciones en terreno, en las reuniones con los actores y de sus propias experiencias y visiones particulares. Este conjunto de elementos concluye en una apreciación basada en una imagen correspondiente al momento de la evaluación.

Resultado 1: Se ha fortalecido la gestión educativa en la DIGEIBIR-DEIB, DRE-Loreto y las UGEL de Loreto haciéndose esta más eficiente.

Grado de avance:

La apreciación del grado de avance hacia los indicadores de resultado muestra una categoría de mediano a bajo.

Comentario:

Los resultados de las actividades realizadas para mejorar las capacidades de planificación y de gestión participativa estratégica de los especialistas de la DREL y las UGEL se evidencia en la elaboración del PER de Loreto y los PEL de las UGEL de San Lorenzo de la Provincia de Datem del Marañón y en la UGEL de Yurimaguas de la Provincia Alto Amazonas.

Se han fortalecido las capacidades de monitoreo de los Especialistas EIB de todas las UGEL, que se evidencia en la apreciación de los actores de un cambio positivo del enfoque del monitoreo, aunque no se evidencia un sistema de monitoreo como tal.

Los/las directores/as y docentes más dinámicos/as, con mayores capacidades de gestión y conocimientos de las culturas que participaron de las capacitaciones de formadores y productores de materiales educativos en EIB, constituyen un contingente de profesionales que están en condiciones de aportar como formadores en las redes y las UGEL.



Los elementos relacionados con los conocimientos ancestrales de los pueblos, acopiados en el proyecto constituyen aportes importantes para los contenidos de un currículo pertinente para los diversos pueblos.

La co –parte principal DIGEIBIR- DEIB, no ha colaborado para que este resultado obtenga mayores logros.

Resultado 2: Mejora de la formación docente inicial y en servicio mediante el Programa Nacional de Capacitación y al monitoreo del uso de materiales educativos

Grado de avance:

La apreciación del grado de avance hacia los indicadores de resultado muestra una categoría de medio a alto.

Comentario:

Sobre formación docente inicial: 35 jóvenes de los pueblos indígenas Shawi, Kichwa, Shiwilu y Tikuna, estudiantes del 4to año de formación docente del FORMABIAP del ISP Loreto se beneficiaron con becas del Proyecto.

En cuanto a la formación en servicio, la capacitación y el monitoreo constituyeron las acciones más importantes que permitieron:

Mejorar las capacidades lectoras de los/las docentes, utilizando estrategias como: la lectura de libros de relatos con contenidos de diversas culturas de la Amazonía en todas las redes: la lectura en voz alta ante los/las alumnos/as y los concursos de lectura entre las IIEE.

Mejorar las estrategias de uso de materiales pedagógicos a través del uso de la yupana, en cuyo proceso de adaptación participaron los/las docentes, permitiéndoles un buen manejo y aplicación con sus alumnos/as que redundó en una mejora de la habilidades de cálculo de los/las niños/as, con gran aceptación de los niños y niñas, de padres, y docentes.

Cambiar de enfoque del modelo de supervisión tradicional por el de monitoreo como el proceso de recojo y uso de información para fortalecer el proyecto y empoderar a los/las docentes.

Los/las docentes consideran que la capacitación los ha ayudado a mejorar estrategias de enseñanza, en la planificación y construcción curricular, el desarrollo pedagógico, la relación con la comunidad, la elaboración de materiales y su desempeño en el aula.



Resultado 3: Se han fortalecido las capacidades de PP. FF. y actores locales para su participación en la gestión educativa.

Grado de avance:

La apreciación del grado de avance hacia los indicadores de resultado muestra una categoría de mediano a alto.

Comentario:

La participación de los PPF en el proyecto se ha dado más allá de la contribución tradicional en mano de obra, a través de actividades como:

Talleres con temas relacionados al derecho a la educación, derechos ciudadanos, uso de la yupana.

Ejercicio de la vigilancia social de la asistencia y permanencia docente.

Aporte de conocimientos culturales para la construcción curricular.

Compartir sus prácticas culturales y tecnológicas, con los niños y niñas en la escuela.

Asistencia voluntaria a los talleres para docentes.

Apoyo en la organización de talleres.

Jurados en los concursos de relatos orales.

Resultado 4: Se ha favorecido el acceso a oportunidades de formación post secundaria, de jóvenes hombres y mujeres de los pueblos indígenas.

Grado de avance:

La apreciación del grado de avance hacia el indicador de resultado muestra una categoría alto.

Comentario:

Tal como está propuesto el resultado, tiene un nivel alto de logro, porque se formaron dos promociones con un total de 28 jóvenes indígenas (varones y mujeres) de los pueblos Shawi, Awajún, Shipibo, Kukama, iquito y Secoya, becados por el proyecto que estudiaron en el IST "EL Milagro", en las especialidades de Agropecuaria y Guía Oficial de Turismo, que si bien significa una de las pocas oportunidades de acceso de jóvenes indígenas a la educación post secundaria, no implica que ellos logren titularse por falta de dinero y tiempo debido a la distancia que existe de sus comunidades de origen a Iquitos, que la beca no incluye.

Resultado 5: Se han producido materiales didácticos con enfoque EIB para alumnas, alumnos y docentes.

Grado de avance:

La apreciación del grado de avance hacia los indicadores de resultado muestra una categoría de alto.

Comentario:

Se produjeron textos en lenguas indígenas y en castellano, cuidando de brindar material pertinente en el contenido, las imágenes, diseño y fluidez en el lenguaje, para ser utilizados por estudiantes, maestros/as y padres de familia. La producción alcanzada es variada: se elaboraron manuales para docentes, libros, cuadernos de trabajo y módulos de la yupana para uso de los/las estudiantes.

La mayor parte de los actores entrevistados valora los materiales como buenos.

No se cuenta con información exacta sobre la cobertura en porcentaje.



Resultado 6: Se han desarrollado estrategias comunicacionales para la promoción de la cultura indígena y la EIB.

Grado de avance:

La apreciación del grado de avance hacia el indicador de resultado muestra una categoría de mediano a alto.

Comentario:

Se realizaron estrategias comunicacionales a nivel local, regional, nacional e internacional a través de diversos medios de comunicación: escrita, radio, TV, videos, concursos, mostrando los valores de las culturas indígenas de la Región y de la EIB, a través de los cuales la población se interesó particularmente por la yupana y los relatos orales.

ANEXO N° 2: ANÁLISIS DEL MARCO LÓGICO

El marco lógico aplicado como metodología general de análisis de los programas sociales tiene el propósito de que éstos se diseñen posibilitando acciones participativas entre el ámbito social y el ámbito de la administración pública, relacionando objetivos e identificando responsables a través de una terminología uniforme y un formato preciso, que permiten a los evaluadores contar con una base de comparación entre lo planeado y ejecutado en cada etapa del programa o proyecto.

Con el fin de analizar la racionalidad y coherencia de la estrategia propuesta, verificar la calidad del diagnóstico y la lógica de intervención en el presente proyecto, se ha realizado un análisis de cada componente desde la lógica vertical y horizontal del Marco Lógico, encontrándose lo siguiente:

Evaluación de diseño

La lógica de intervención describe los componentes completos: objetivos, resultados y actividades. Además incluye en su descripción, indicadores, fuentes de verificación e hipótesis para el caso del objetivo específico y los resultados esperados, en el caso de las actividades se incluye los recursos, costos e hipótesis.



Lógica Vertical

El principio subyacente al enfoque del marco lógico es la relación de causa a efecto. En el análisis realizado, sobre la lógica vertical que garantiza la coherencia interna del proyecto, como se detalla a continuación, las relaciones de causa y efecto entre los distintos niveles de objetivos (las relaciones de actividades a resultados, de resultados a propósito u objetivo específico y de objetivo específico a fin u objetivo general) se dan en casi todos los niveles, aunque no siempre en la relación de actividades con resultados.

- **El Objetivo General.-** Que constituye el fin al cual el proyecto contribuirá de manera significativa, luego de haber funcionado durante el período del 2007 al 2011, se plantea a partir de la problemática sectorial detectada, el objetivo no es directo, redundante en el tema y señala varias ideas, desde la contribución a mejorar la calidad educativa de los pueblos indígenas, la creación de modelos de atención educativa, reducir las brechas de calidad entre la educación rural y urbana, fomentar la equidad en el acceso a oportunidades educativas, y afianzar y promover la educación bilingüe. En ese sentido la ejecución del proyecto podría haberse visto afectado por la imprecisión de lo que se quiere contribuir con el logro que se ha planteado.
- **El Objetivo Específico.-** Que contiene el Propósito logrado una vez concluida la ejecución del proyecto, es factible de lograr en 5 años, está claramente definido, señala la población objetivo, incluye la especificación de carácter étnico, señala el lugar donde tendrá lugar el cambio, aunque de manera muy amplia: “especialmente en la región Loreto”, sin delimitar la dimensión geográfica a nivel provincial o comunal.
- **Los resultados.-** Que vienen a ser los productos del proyecto, están planteados en términos de ser alcanzables en los 5 años de ejecución, aunque la magnitud de los mismos es bastante disímil. Por ejemplo el resultado 1 en relación a los demás resulta bastante amplio, mientras que otros podrían haberse articulado o integrado como por ejemplo el resultado 2 con el resultado 4. El resultado 5: Se han producido materiales didácticos con enfoque EIB para alumnas, alumnos y docentes, y el resultado 6: Se han desarrollado estrategias comunicacionales para la promoción de la cultura indígena y la EIB, están enunciados como actividades pues no muestran algún cambio en las instituciones y/o los beneficiarios, como se señala claramente en los 3 primeros resultados:



1. Se ha fortalecido la gestión educativa en la DIGEIBIR-DEIB, DRE-Loreto y las UGEL de Loreto haciéndose esta más eficiente.
2. Se ha mejorado la formación docente inicial y en servicio mediante el apoyo al Programa Nacional de Capacitación y al monitoreo del uso de materiales.
3. Se han fortalecido las capacidades de PP.FF y actores locales para su participación en la gestión educativa.

■ **Las actividades.-** En general las actividades responden a los resultados, aunque algunas carecen de precisión y pertinencia o no son precisas y se prestan a duplicidad y/o confusión.

En las actividades correspondientes al R1, se encuentra que:

La actividad 1.1 correspondiente a la formulación de instrumentos de gestión estratégica institucional, no precisa los instrumentos a formular. En base al análisis del árbol de problemas y árbol de objetivos podría haberse señalado entre otros, los siguientes: Lineamientos de diversificación curricular con enfoque EIB, Plan Estratégico Institucional de DREL y UGEL, Plan de Capacitación y Monitoreo, Plan de inversiones.

La actividad 1.2 incluye dos tipos de actores: por un lado, especialistas DREL y UGEL y por otro lado facilitadores, docentes y directores de IEs seleccionados, sin diferenciar los contenidos de la capacitación, como si se tratara de una capacitación homogénea para todos los actores mencionados, sin tomar en cuenta que sus roles y funciones son diferentes.

La actividad 1.3. Diseño y puesta en ejecución de sistema de monitoreo permanente de resultados de la educación, podría haber incluido lo referente al reforzamiento de capacidades de especialistas de DREL y UGELs en el monitoreo de la formación en servicio de los docentes, que permita una visión global del sistema de monitoreo.

La actividad 1.4 correspondiente a la definición participativa de lineamientos de diversificación curricular con enfoque EIB. Plan Marco EIB, se presta a duplicidad de actividades, si se considera como instrumento de gestión de la DIGEIBIR como lo señala el objetivo específico.

En la actividad 1.5 no se explicita la actividad correspondiente a equipo y mobiliario para la gestión educativa, lo cual genera confusión si se considera como recurso.



En las actividades correspondientes al R2, se encuentra que:

La actividad 2.1. No explicita la actividad a realizar respecto a las becas para 35 alumnos en Formación Docente (4o. año) ISPP Loreto-FORMABIAP.

En la actividad 2.2. Monitoreo de materiales y pruebas de evaluación, no se precisa si se elaborarán o aplicarán pruebas de evaluación, en qué nivel: formación docente inicial o en servicio o en ambos.

La actividad 2.3. Está formulada como acción indirecta del proyecto a través del apoyo al Plan Lector y Programa de Capacitación, sin especificar en qué consiste el apoyo (económico, asistencia técnica).

En las actividades correspondientes al R3, se encuentra que:

La Actividad 3.1. Capacitación y asistencia técnica a PP FF y actores locales, para la participación de la organización comunal en la gestión educativa en centros demostrativos, está enunciada con claridad y directamente relacionada con el resultado esperado, mientras que las actividades 3.2. Elaboración de Planes de Vida en el aspecto educativo, y 3.3. Elaboración de propuestas para estrategias que promuevan mayor acceso de la mujer a la educación, si bien son importantes, no tienen relación directa con el resultado relacionado con la participación de los PFFF en la gestión educativa.

En las actividades correspondientes al R4, se encuentra que:

Actividad 4.1. Becas (15) para la formación post secundaria (técnica) de jóvenes indígenas. IST "EL Milagro", al igual que la actividad 2.1. no explicita la actividad a realizar en relación a las becas.

En las actividades correspondientes al R5, se encuentra que:

La Actividad 5.1. Elaboración y distribución de textos para uso didáctico, está formulada con claridad en relación al resultado, sin embargo no se ha considerado ninguna actividad relacionada con la valoración de los mismos.

En las actividades correspondientes al R6, se encuentra que:



La Actividad 6.1. Implementar acciones comunicacionales de promoción de la EIB y la cultura indígena, está directamente relacionada con el resultado.

Cabe recalcar que la lógica de intervención muestra dos rubros en su desarrollo, el rubro 7 y el rubro 8 correspondientes a la gestión técnica y administrativa del proyecto y a la gestión AEI y PCHP, los cuales no corresponden a esta matriz, sino a otra de carácter administrativo y organizacional para la intervención.

Lógica Horizontal

El marco lógico permite también establecer las relaciones causales entre los objetivos del proyecto y los factores del entorno, (los cuales por definición son no controlables). Esta lógica horizontal asegura la viabilidad en el contexto global del ámbito del proyecto.

En los componentes horizontales de la matriz de planificación, se observa lo siguiente:

- **Los indicadores.-** La presencia de indicadores para el objetivo general depende del requerimiento de la fuente de cooperación, en el presente proyecto, a nivel de objetivo general no se muestran indicadores.

A nivel de objetivo específico, no todos los indicadores descritos especifican las tres dimensiones: cantidad, calidad y tiempo. De los siete indicadores, en el segundo, tercer, cuarto y quinto indicador se prescinde del criterio de cantidad. Siendo los indicadores la expresión cuantitativa de los objetivos, a este nivel de objetivo específico no existe un indicador que permita medir la calidad de los servicios educativos como por ejemplo: Aumento de % de calidad de servicios educativos en Loreto.

- **Los medios de verificación.-** Las fuentes de información que permitirán validar el alcance de los indicadores del proyecto son accesibles, principalmente se señalan documentos que necesariamente tienen que aplicar para el seguimiento del proyecto, como informes, reportes de evaluación, actas, listados, fichas, encuestas, documentos de convenios, actas de asambleas, actas de entrega de materiales, etc. Sin embargo, se podrían haber incluido algunas fuentes adicionales para verificar los indicadores propuestos, como encuestas para medir la calidad de los



servicios educativos a nivel de objetivos y de resultados. Respecto a la descripción de las fuentes o medios de verificación, es importante la precisión, no es necesario desarrollarlo como por ejemplo: Documento Plan Marco (que incluye estrategias en los siguientes aspectos: lineamientos de diversificación curricular, formación en servicio, producción de materiales, uso del castellano y lenguas maternas, evaluación de aprendizajes en niños y niñas).

- **Los supuestos.-** Los factores que pueden afectar/contribuir al alcance del éxito del proyecto en los niveles de objetivo específico y resultados, que incluye tanto aspectos que pueden afectar negativamente (ejemplo, riesgos) como aspectos que pudiesen garantizar el éxito (ejemplo, fortalezas), están identificados claramente, aunque no se han precisado los intereses de los beneficiarios directos, indirectos y aliados, principalmente en las actividades, pues el proyecto no las contempla en ese rubro.

En general existe coherencia interna entre los distintos niveles de objetivos (las relaciones de actividades a resultados, de resultados a propósito u objetivo específico y de objetivo específico a fin u objetivo general) salvo en algunos casos entre las actividades y resultados. Lo mismo ocurre en la lógica horizontal donde hay correspondencia entre los objetivos y resultados, con los indicadores, fuentes de verificación señalados y supuestos identificados. Se observa también directa relación entre la problemática presente en el árbol de problemas con la lógica de la intervención planteada en el ML.

