



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

**Título de la tesis: “Análisis crítico de la diversificación curricular y construcción
participativa de los currículos regionales en el Perú: el caso del Proyecto
Curricular Regional de Puno”**

Autora: Jessica Tapia Soriano

Director: Javier José Simón

Buenos Aires

Abril 2020

Resumen

En el marco de la descentralización educativa en el Perú, desde el 2003, se incorpora el dispositivo de diversificación curricular con el objetivo de que el currículo nacional se adecúe a los diferentes necesidades y expectativas de la población escolar en los niveles regional y local. La diversificación a nivel regional tiene como un posible producto la elaboración de currículos regionales, los que se vienen produciendo desde el 2006. La presente investigación analiza la manera en que se llevó a cabo la diversificación de los aprendizajes en el Proyecto Curricular Regional de Puno, así como el proceso participativo seguido, en tanto mecanismo que buscó legitimar dicho currículo. Los resultados muestran que existen dificultades para establecer un diálogo entre los aprendizajes nacionales y regionales. Así mismo, cuestionan que el tipo de participación seguido haya logrado legitimar el currículo y responder a propósitos genuinamente democráticos. Como conclusiones, se sugiere revisar dispositivo de diversificación regional y del currículo nacional, y repensar la manera cómo se llevan a cabo los procesos participativos con el fin de que logren una verdadera legitimación curricular. La investigación contribuye a una mejor comprensión de los desafíos del desarrollo curricular nacional.

Palabras clave: diversificación curricular, currículo escolar inclusivo, construcción participativa del currículo.

Abstract

Within the framework of educational decentralization in Peru, since 2003, the curriculum diversification device has been incorporated with the objective of adapting the national curriculum to the different needs and expectations of the school population at the regional and local levels. Diversification at the regional level leads to the development of different regional curricula, which have been implemented in several regions of the country since 2006. The present study analyzes the way in which the diversification of learning was carried out in the Puno Regional Curriculum Project and examines the participatory process that led to its development, as a mechanism that sought to legitimize said curriculum. The results show that there are difficulties in establishing a dialogue between national and regional learning. Likewise, they question whether the type of participatory process succeeded in legitimizing the curriculum and

responding to genuinely democratic purposes. As conclusions, it is suggested to revise the regional diversification device and the national curriculum, and to rethink the way in which participatory processes are carried out in order to achieve true curricular legitimacy. This research contributes with a better understanding of the challenges of national curriculum development.

Key words: curriculum diversification, inclusive school curriculum, participatory curriculum construction.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a los docentes y al personal administrativo de la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) por el cálido apoyo brindado durante mi permanencia como estudiante y becaria de la institución.

Agradezco especialmente a mi director de tesis, Mg. Javier José Simón por su tiempo, paciencia, entusiasmo y compromiso con este trabajo, a pesar de la distancia. Gracias porque sus valiosos comentarios me dieron siempre la orientación que necesitaba y me incentivaron a seguir adelante.

A Guillermo Ferrer y a Jacqueline Gysling, por ser las dos personas que más han influido en mis intereses profesionales y académicos, porque las ideas de esta tesis se nutren de todo lo aprendido en el trabajo desarrollado junto a ellos. Gracias por su inmensa generosidad y por su afecto.

A todos los actores puneños que accedieron a ser entrevistados, porque sus valiosos testimonios no solo contribuyeron con esta tesis, sino con la reafirmación de mi compromiso con una educación que atienda la diversidad y focalice sus esfuerzos en revertir las profundas desigualdades que nos afectan.

A mis amigos y colegas, por recordarme que debía culminar este trabajo, por sus palabras de ánimo, por apoyarme de tantas formas. Gracias especiales a Diany Fernández, Amparo Chumacero, Fernando Llanos y Patricia Arregui.

Muy especialmente, gracias a Peter, porque sin su amor y apoyo no hubiera sido posible recorrer este camino. Gracias a él y a mi hija Martina, por todos esos fines de semana que le robé al tiempo en familia para poder cumplir con este objetivo, largamente postergado. Finalmente, gracias a mis padres, por ser mi soporte incondicional.

Índice

RESUMEN	2
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES	13
1.1 LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR	13
1.2 EL DEBATE EN TORNO A LA DIVERSIFICACIÓN EN EL PERÚ Y LA PERSPECTIVA DEL PCR	19
1.3 CARACTERÍSTICAS CENTRALES DEL PCR	23
1.3.1 <i>Ámbito del PCR</i>	23
1.3.2 <i>El proceso de construcción del PCR</i>	24
1.3.3 <i>Etapas de la construcción del PCR</i>	30
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	36
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS CURRICULARES E HIPÓTESIS DE TRANSFORMACIÓN DE LO PRESCRITO	36
2.2 ATENCIÓN A DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN Y CURRÍCULO INCLUSIVO	39
2.3 TIPOS Y PROPÓSITOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN	50
CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	57
CAPÍTULO 4: LA DIVERSIFICACIÓN EN EL PCR	62
4.1 ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN	62
4.2 ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE EL PERFIL DEL ESTUDIANTE	64
4.3 ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LAS CATEGORÍAS CURRICULARES UTILIZADAS	71
4.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	74
4.5 CONCLUSIONES SOBRE LA DIVERSIFICACIÓN REALIZADA	100
CAPÍTULO 5: LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA EN LA ELABORACIÓN DEL PCR	104
5.1 LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROCESO PARTICIPATIVO	104
5.2 LA VISIÓN DE LOS ACTORES SOBRE LA PARTICIPACIÓN	106
5.3 CONCLUSIONES SOBRE EL PROCESO PARTICIPATIVO	122
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES	125
RECOMENDACIONES	132
ANEXOS	133
ANEXO I: GUÍA DE ENTREVISTA A ACTORES	133
ANEXO II: ABREVIATURAS	135

Indice de tablas y figuras:

TABLA 1. LINEAMIENTOS NACIONALES PARA LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DEL DCN 2008	17
TABLA 2. IDENTIFICACIÓN Y NÚMERO DE ACTORES ENTREVISTADOS.....	61
TABLA 3. COMPARACIÓN 1 DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	65
TABLA 4. COMPARACIÓN 2 DEL PERFIL DE ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	67
TABLA 5. COMPARACIÓN 3 DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	67
TABLA 6. COMPARACIÓN 4 DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	68
TABLA 7. COMPARACIÓN 5 DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	69
TABLA 8. COMPARACIÓN 6 DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	70
TABLA 9. COMPARACIÓN 7 DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE - DCN Y PCR.....	71
TABLA 10. CATEGORÍAS CURRICULARES UTILIZADAS PARA DESCRIBIR APRENDIZAJES EN EL DCN.....	72
TABLA 11. CATEGORÍAS CURRICULARES UTILIZADAS PARA DESCRIBIR APRENDIZAJES EN EL PCR.	74
TABLA 12. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LECTURA, 5 AÑOS - DCN Y PCR.	81
TABLA 13. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LECTURA, 2DO GRADO DE PRIMARIA - DCN Y PCR.	82
TABLA 14. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE ESCRITURA, 6TO GRADO DE PRIMARIA - DCN Y PCR.....	83
TABLA 15. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE ESCRITURA, 2DO GRADO DE SECUNDARIA - DCN Y PCR.	85
TABLA 16. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LECTURA, 5TO GRADO DE SECUNDARIA - DCN Y PCR.	87
TABLA 17. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LECTURA L1 Y L2 - PCR.	95
TABLA 18. COMPARACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LECTURA L1 Y L2 - PCR.	96
TABLA 19. SABERES APRENDIDOS DEL PCR REFERIDOS A LA REFLEXIÓN CRÍTICA DE TEXTOS.....	99
FIGURA 1. MAPA DE ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PCR.....	105

Introducción

En los noventa, la reforma curricular fue una de las principales estrategias para responder a los diversos problemas que se identificaron como cruciales e iniciar los procesos de una nueva reforma educativa en la América Latina (Dussel, 2006; Gajardo, 1999). Así, como casi todos los países latinoamericanos, el Perú inició un proceso de transformación curricular que implicó pasar de los currículos centrados en el aprendizaje de contenidos organizados en asignaturas bajo un criterio disciplinar, a la adopción del paradigma educativo constructivista y el enfoque pedagógico del aprendizaje por competencias (Ferrer, 2004). Este nuevo paradigma educativo ha constituido y sigue constituyendo un enorme desafío tanto para el diseño, la implementación y la evaluación del currículo peruano¹.

Un tema crítico del currículo peruano es el denominado proceso de “diversificación curricular”, dispositivo que se incorpora a partir de la Ley General de Educación (LGE) de 2003 y cuyo objetivo es que el currículo nacional se adecúe a los diferentes contextos de los estudiantes con el fin de garantizar que el trabajo educativo se desarrolle en coherencia con las diferentes necesidades, demandas y expectativas de la población escolar, así como con las prioridades nacionales. La diversificación a nivel regional tiene como un posible producto la elaboración de currículos regionales, los que se vienen produciendo desde el 2006. Actualmente, dicha elaboración se encuentra en diferentes etapas: de las 25 regiones del Perú, hay 8 que cuentan con un currículo regional y 12 se encuentran en una fase inicial o en proceso de construcción (CNE, 2012; CNE, 2013; MINEDU, 2014).

Según un balance de experiencias referidas a la construcción e implementación de currículos regionales, la formulación de dichos currículos es una experiencia enriquecedora para las regiones principalmente porque constituye un espacio para repensar la educación desde el escenario regional y reflexionar participativamente acerca del tipo de educación que se espera (UARM, 2011). La elaboración de currículos

¹ Se entiende por currículo al programa nacional de estudio que especifica los objetivos de aprendizaje en cada una de las áreas curriculares.

regionales ha sido, además, señalada como una de las políticas indispensables en la agenda común de los gobiernos nacional, regional y local (CNE, 2011).

Sin embargo, la experiencia indica que, por un lado, existe mucha dificultad para realizar los procesos de diversificación curricular que ajustan o redefinen el currículo nacional a las realidades regionales. Por otro lado, hasta el momento el ministerio no ha podido contribuir de manera decidida a la generación de capacidades técnicas regionales, ni tampoco brindar lineamientos claros que orienten la construcción de la prescripción curricular a nivel regional (UARM, 2011). Así, se reconoce que, en la práctica, estos procesos de elaboración curricular “se desarrollan de manera muy heterogénea: algunos se desvinculan del DCN² y elaboran sus propias versiones curriculares y otros toman el DCN de base para la diversificación” (CNE, 2012, p. 21).

Por otro lado, algunos de los análisis realizados sobre la problemática de la definición curricular desde la reforma de los noventa señalan como uno de los principales desafíos de la prescripción curricular en la región el lograr mayor legitimación de los contenidos curriculares³ (Dussel, 2006; Ferrer, 1999; Ferrer, 2004). Siguiendo a Ferrer (1999), una de las características comunes a los procesos de reforma curricular en la región fue que todos los países expresaron la necesidad de llegar a acuerdos sobre qué metas o expectativas de aprendizaje son deseables para su sistema educativo. Con ese objetivo, involucraron en la elaboración de sus currículos a diferentes actores educativos y utilizaron diversos mecanismos para arribar a acuerdos locales, regionales y nacionales. Sin embargo, señala Ferrer (1999), la legitimación de contenidos parece ser un proceso que sigue relativamente centralizado y que no ha logrado consolidarse como proceso permanente, donde la sociedad civil y los diferentes actores del sistema educativo participen en forma sostenida para garantizar el mejoramiento de los contenidos curriculares.

En análisis más recientes, la elaboración del currículo nacional actual peruano es visto como un proceso que aún no logra contar con “estrategias claras y eficientes que

² El DCN es el Diseño Curricular Nacional vigente desde el 2005 hasta el 2016.

³ Siguiendo a Ferrer (2000), por legitimación se entiende el consenso político y técnico alcanzado por diferentes partes interesadas con respecto a la valía de contenido específico para ser incluido en el currículo.

permitan plantear convocatorias y consultas del currículo suficientemente representativas, que orienten un proceso riguroso de relevamiento de los aportes de cada tipo de actor involucrado y sean comunicadas oportunamente a la comunidad educativa” (Tapia y Cueto, 2017, p.21).

Es teniendo en cuenta los desafíos señalados en relación con el currículo prescripto peruano que se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se realizó la diversificación de aprendizajes en el Proyecto Curricular Regional de Puno (PCR) y de qué manera el proceso participativo seguido permitió la legitimación de dicho PCR?*

El propósito de la investigación es analizar en qué medida la diversificación de los aprendizajes, llevada a cabo en el PCR, responde a la demanda de construir un currículo que tome en cuenta tanto los aprendizajes nacionales y comunes, como los identificados por las demandas regionales. Asimismo, se busca analizar en qué medida la participación de los diferentes actores logra legitimar el PCR y responder a propósitos verdaderamente democráticos.

Con este fin, la investigación describe, en el capítulo 1, el contexto normativo de descentralización educativa y curricular al cual responde la elaboración de currículos regionales (y que favoreció la construcción del PCR), así como también da cuenta de la problemática en torno a la diversificación curricular en el país, en la que el PCR se inserta. Asimismo, se describen las características centrales del PCR de Puno: el contexto de la región y sus principales problemas sociales y educativos, los principales hechos que favorecieron e impulsaron la construcción del PCR, así como las etapas que se siguieron en dicha construcción. En estos antecedentes, se destacan los esfuerzos de la normativa por delimitar cada vez mejor cómo debe llevarse a cabo el proceso de diversificación y, al mismo tiempo, la perspectiva crítica del PCR sobre la noción de diversificación propuesta por el Diseño Curricular Nacional (DCN) y su demanda por avanzar hacia una interculturalización del currículo. Además, se pone en evidencia la complejidad puesta en juego en la elaboración del PCR y la amplia participación y movilización de la sociedad puneña. No obstante, se subraya el hecho de que, a pesar de todos estos esfuerzos, el PCR ha mostrado serios problemas para implementarse de manera adecuada.

En el capítulo 2, se presentan los fundamentos teóricos que sostienen esta investigación. Por un lado, se utilizarán nociones referidas a la conceptualización de los procesos curriculares y a las hipótesis de transformación de lo prescrito⁴, propuestas por Flavia Terigi (1999). Dichas nociones permitirán comprender de qué manera la política curricular peruana, en su nivel de objetivación de políticas curriculares, asume la transformación de los diseños curriculares tanto a nivel nacional como regional. Por otro lado, se apelará a la teoría sobre atención a la diversidad en educación y currículo inclusivo, para comprender la perspectiva de inclusión detrás del concepto de diversificación propuesto, así como la tensión existente en la identificación y diálogo entre lo común y lo diverso. De manera específica, se revisan las nociones sobre “lo común” en educación, “justicia curricular” e “interculturalidad crítica del currículo” propuestos Flavia Terigi (2012), Robert Connell (1993), Catherine Walsh (2005, 2009) y Fidel Tubino (2005). Finalmente, para analizar el proceso participativo, se presentan aproximaciones a los diferentes tipos y propósitos que puede tener la participación en educación, utilizando las nociones propuestas por Gary Anderson (2001), Hans Weiler (1983) y Fernando Reimers y Noel McGinn (2017). Estas aproximaciones permitirán comprender qué tipo de participación se llevó a cabo en el caso de la construcción del PCR y de qué manera se logró o no cumplir con los propósitos de una legitimación auténtica y democrática.

En el capítulo 3, se abordan las consideraciones metodológicas, indicando el tipo de investigación propuesta, los ejes de indagación, la descripción de los objetos de estudio, las técnicas y procedimientos utilizados y las consideraciones éticas.

En el capítulo 4, la investigación examina de qué manera la diversificación se concreta en el PCR, a partir del análisis comparativo del DCN y el PCR en lo que respecta a los aprendizajes prescritos en el área de Comunicación y a otros elementos relevantes de ambos currículos. El análisis muestra que, pese a que existen esfuerzos interesantes por lograr incorporar la perspectiva regional, existe un débil abordaje del tratamiento de la interculturalidad en el nivel de los aprendizajes prescritos. Este hecho, junto con la tendencia a la repetición y a la modificación de aspectos no centrales de los

⁴ Se entenderá por currículo prescrito o intencional aquel que se declara en documentos oficiales tales como diseños, planes o programas de estudio los cuales varían en el nivel de detalle con que especifican dichos contenidos de aprendizaje (Ferrer, 1999; Terigi, 1999).

aprendizajes del currículo nacional, muestra la dificultad del PCR para establecer un verdadero diálogo entre los aprendizajes nacionales y propios, y avanzar hacia una interculturalización curricular.

En el capítulo 5, se analiza el tipo de participación promovida por Puno, considerando las características centrales del proceso de elaboración participativo y las percepciones de algunos actores involucrados en dicha elaboración, en relación con el propósito y la importancia de la participación, a las dificultades que esta presenta, a su relación con la implementación, así como sus comprensiones sobre el concepto de diversificación. Aquí se cuestiona que el tipo de participación seguido por Puno para legitimar el currículo haya generado algún impacto positivo en la implementación, de lo que se deduce la importancia de que el tipo de participación deseable, democrático y auténtico, involucre estrategias y procedimientos orientados a fortalecer dicha implementación.

Finalmente, se incluyen la discusión y conclusiones generales, así como las recomendaciones orientadas a guiar posibles futuras investigaciones.

Justificación

La presente investigación se justifica en la escasa investigación existente sobre cómo se ha venido desarrollando la diversificación curricular en el Perú, como dispositivo que promueve la elaboración de currículos regionales: no existe información sobre qué contienen los diseños curriculares regionales existentes en términos de aprendizajes prescritos, cuáles son las demandas o aspiraciones específicas de aprendizajes regionales y cómo se vinculan estas con el currículo nacional. Asimismo, como se ha señalado, los procesos de validación o legitimación curricular en el Perú son procesos tradicionalmente débiles sobre los que tampoco se tiene información específica en relación con los currículos regionales.

La presente investigación considera que el análisis de la comprensión y utilización del dispositivo de diversificación en el PCR, así como de las características del proceso participativo seguido y de las percepciones de los actores que participaron permitirá contar con información útil para iluminar tres ámbitos. Por un lado, contribuirá a perfilar mejor el dispositivo de diversificación regional, el cual debe poder orientar la

implementación de herramientas suficientemente útiles y claras para el trabajo que las Instituciones Educativas (IIEE) y los docentes realizan, cuyo objetivo debe ser apoyar la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes. Por otro lado, contribuirá a repensar la manera cómo deben llevarse a cabo los procesos participativos en el país para legitimar el currículo. Si bien existe acuerdo en que para lograr una implementación curricular exitosa es fundamental desarrollar este tipo de procesos, no existe información que señale cómo se están llevando a cabo y cómo a partir de las dificultades encontradas es posible reorientar la estrategia y sus propósitos. Finalmente, se considera que este estudio brindará información útil para una mejor comprensión de los desafíos del desarrollo curricular nacional.

Por último, en el Perú existen pocos estudios del currículo prescrito que realicen un análisis de sus contenidos y sus procesos de construcción. Siguiendo a Terigi (1999), si bien podemos aceptar el enorme desafío que implica el que se produzcan prácticas pedagógicas alineadas a la prescripción, el modo en que esta se realiza da cuenta de las concepciones sobre las políticas, las escuelas, el currículo y la enseñanza.

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación, se ha elegido el PCR de Puno, específicamente, se consideran los aprendizajes prescritos para el área de Comunicación y otros elementos relevantes del PCR como son los fines de la educación, el perfil del estudiante y las categorías curriculares utilizadas. La elección de este PCR se fundamenta en el hecho de que se trata de un currículo considerado pionero en la construcción participativa de un proyecto educativo regional y porque, al tener un enfoque intercultural y bilingüe, ha puesto en máxima tensión la tarea de identificar aprendizajes regionales referidos a ese contexto particular.

Capítulo 1: Antecedentes

1.1 La descentralización educativa y curricular

Es indudable que la construcción del PCR no hubiera sido posible sin el contexto de descentralización educativa que se venía gestando en el Perú con mayor fuerza entre los años 2002 y 2003, años en los que se formula una normatividad importante en materia de descentralización⁵. Durante este tiempo, la normativa existente fue, por primera vez, estableciendo competencias compartidas entre el gobierno central y los gobiernos regionales y locales, así como delimitando mejor las funciones específicas de cada nivel de gobierno (DREP, 2011). Sin embargo, es con la LGE N°28044, norma marco del sector educación y aprobada en el año 2003, que se incorpora formalmente la perspectiva descentralizadora en la gestión del sector definiendo cuatro instancias de gestión educativa: la IE, la UGEL, la DRE y el MINEDU.

En el nivel nacional, la LGE señala que las funciones educativas son asumidas principalmente por el MINEDU aunque algunas son asignadas al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP)⁶. En el nivel subnacional, las funciones educativas son asumidas principalmente por los gobiernos regionales (GR) y ahí, son las DREs y las UGELs los órganos especializados responsables del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial. En el caso de las DREs, la jurisdicción territorial es la región y su finalidad principal es asegurar los servicios educativos y los programas de atención integral. Por un lado, guarda relación técnico normativa con el MINEDU; y, por otro, coordina con las UGELs y convoca la participación de los diferentes actores sociales (Congreso de la República, 2003, LGE, Art.76). En el caso de la UGEL, la jurisdicción territorial es la provincia y una de sus principales funciones es fortalecer las capacidades de gestión pedagógica y administrativa de las IIEE para

⁵ Son tres las leyes más importantes promulgadas durante este periodo: la Ley de Bases de la Descentralización N° 27783 del 2002, la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales N° 27867 del 2002 y la Ley de Municipalidades N° 27972 del 2003.

⁶ El SINEACE es el órgano encargado de asegurar la calidad de la educación. El CNE es una instancia creada para canalizar la participación de la sociedad en la planificación y el seguimiento de la política educativa a mediano y largo plazo. El FONDEP tiene por misión fortalecer la autonomía, capacidad de gestión y calidad de las IIEE a través de proyectos de inversión, innovación y desarrollo educativo.

lograr su autonomía, así como asumir y adecuar a su realidad las políticas educativas y pedagógicas establecidas por el MINEDU y por la DRE (Congreso de la República, 2003, LGE, Art.73).

Entre los aspectos considerados novedosos de la LGE es el énfasis en la autonomía de las IIEE para gestionar sus servicios (Banco Mundial, 2010) al señalar que el objetivo de la gestión educativa en su conjunto es “fortalecer la capacidad de decisión de las IIEE para que actúen con autonomía pedagógica y administrativa” (Congreso de la República, 2003, LGE, Art. 64). Muestra de este énfasis en la autonomía escolar es la creación del Consejo Educativo Institucional (CONEI) como “un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana” (Congreso de la República, 2003, LGE, Art. 69) que es presidido por el director e integrado por los subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia. Además del CONEI, la LGE promovió la constitución de consejos de participación en los diferentes niveles subnacionales de gobierno: el Consejo Participativo Regional (COPARE)⁷ a nivel de región y el Consejo Participativo Local (COPALE)⁸ a nivel de de distrito o provincia.

Una de las funciones que, a partir del 2004, asumieron los GR fue la formulación de políticas de desarrollo regional a través de la elaboración de los Proyectos Educativos Regionales (PER). Los PER, al ser instrumentos de gestión que definen prioridades y metas regionales, habilitaron un espacio de redefinición del rol de los gobiernos regionales: estos pasan de ser administradores de servicios educativos a ser gestores de una nueva política educativa regional de mediano y largo plazo. Como se verá más adelante, estos documentos son los que sustentan y definen como meta o política priorizada la elaboración de los currículos regionales. Actualmente, los 25 gobiernos regionales del Perú cuentan con su respectivo PER hacia el 2021.

⁷ El COPARE cuenta con la participación de IIEE públicas y privadas, de docentes y comunidad en general y su función principal es brindar un espacio de concertación, planificación y la evaluación de las políticas educativas nacionales y regionales.

⁸ El COPALE cuenta con la participación de IIEE públicas y privadas, de docentes y comunidad en general y su función principal es brindar un espacio de concertación para la formulación de lineamientos en la política educativa municipal. Trabaja en colaboración con los COPARE para la elaboración de los PERs.

Pese a que existen varios desafíos pendientes referidos, por ejemplo, a la definición clara de roles y funciones de cada instancia de gestión educativa, al fortalecimiento de capacidades en los niveles de gobierno y a la instalación de un adecuado sistema de información y mecanismos de rendición de cuentas, hoy por hoy parece existir acuerdo en que el proceso de descentralización educativa en marcha es difícilmente reversible (Banco Mundial, 2010; USAID, 2012).

Uno de los temas críticos para el sector en materia de descentralización es el referido al diseño del currículo educativo (USAID, 2012). La noción de “diversificación” empieza a instalarse en el Perú con la reforma educativa de 1970 impulsada por el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado y como una clara respuesta a la necesidad de promover aprendizajes tomando en cuenta la diversidad sociocultural e individual del aula (Trapnell, 2008). Según Tincopa (como se citó en Trapnell, 2008), con el término “diversificación” se aludía a un proceso de especificación de objetivos, contenidos, métodos, materiales y otros elementos del currículo de acuerdo con las características y diversos contextos sociales en los que se insertaban los estudiantes.

La diversificación se formaliza en el currículo a partir de la LGE. Es a partir de entonces que las funciones específicas de las diferentes instancias regionales y locales, así como los procedimientos y los productos esperados, como resultados del proceso de diversificación, se hacen cada vez más explícitos en la normativa peruana:

El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local, se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial. Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa desarrollan metodologías, sistemas de evaluación, formas de gestión, organización escolar y horarios diferenciados, según las características del medio y de la población atendida, siguiendo las normas básicas emanadas del Ministerio de Educación (Congreso de la República, 2003, LGE, Art.33).

En el 2004, el reglamento de Educación Básica Regular (EBR; MINEDU, 2004), añade que esta elaboración es conducida por las DREs, en coordinación con las UGELs, y con

opinión de los COPARE y los COPALE. Un año más tarde, en el 2005, el DCN (denominado “DCN en proceso de articulación”)⁹ incluye la única siguiente orientación sobre diversificación:

El punto de partida para la diversificación curricular es el diagnóstico de la problemática pedagógica de la IE y, en función de ello, el DCN es enriquecido y adecuado a las condiciones y modos de vida de los estudiantes. A nivel regional la diversificación es conducida por las DREs en coordinación con las UGELs, mediante lineamientos curriculares que respondan a la realidad. Las IIEE, en su proceso de diversificación, toman como principales referentes dichos lineamientos en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la participación de los docentes, estudiantes y demás actores educativos. El PEI comprende la elaboración del Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCIE), el mismo que tiene valor oficial (MINEDU, 2005, p.20).

En el 2007, el CNE publica el Proyecto Educativo Nacional (PEN) un conjunto de políticas de estado que brindan el marco estratégico a las decisiones que se toman sobre materia educativa en el Perú¹⁰. Como indica Guerrero (2014), es en este documento donde por primera vez se alude al concepto de “currículo regional”, señalando en sus políticas 5.1 y 5.2 la necesidad de contar con un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales, compartidos y unificadores y con currículos regionales “que garanticen aprendizajes nacionales y complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio” (PEN, 2007, p.69). Entre las principales medidas para la puesta en marcha del diseño de currículos regionales se señala la necesidad de que estos se construyan de manera participativa (incluyendo a representantes de los pueblos indígenas), que se adapten a las demandas de la educación bilingüe (para las comunidades cuya lengua dominante no sea el castellano), que cuenten con sistema flexible de evaluación que responda a la diversidad de los

⁹ El DCN del 2005 se denominó “DCN en proceso de articulación” para referirse a la primera versión del documento que se publicó, en su versión definitiva, en el 2008.

¹⁰ El PEN 2007 fue el resultado de los diálogos y aportes recibidos durante la difusión del documento titulado “Hacia un Proyecto Educativo Nacional”, que se inició en el 2005. En su elaboración, participaron maestros, autoridades regionales, educativas y de otros sectores, así como empresarios y productores, profesionales de diversas especialidades, líderes de opinión, jóvenes, dirigentes de organizaciones sociales y del ámbito de la cultura.

estudiantes y que sean promotores de la recuperación del saber previo de los estudiantes y del capital social y cultural de sus comunidades (PEN, 2007).

Posteriormente, en el DCN del 2008, la definición sobre diversificación se amplía y se brindan lineamientos más específicos. Por ejemplo, se indican las instancias de gestión educativa descentralizada en las que se diversifica el DCN, los responsables, los documentos referenciales y los documentos curriculares normativos que finalmente se podrán producir en cada una de esas instancias, tal como se señala a continuación:

Tabla 1. *Lineamientos nacionales para la diversificación curricular del DCN 2008*

INSTANCIAS DE GESTIÓN EDUCATIVA DESCENTRALIZADA EN LAS QUE SE DIVERSIFICA EL DCN			
INSTANCIA	RESPONSABLES	DOCUMENTOS REFERENCIALES	DOCUMENTOS CURRICULARES
REGIONAL	DIRECCIONES REGIONALES DE EDUCACION	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño Curricular Nacional EBR • Lineamientos • Proyecto Educativo Nacional • Proyecto Educativo Regional 	Lineamientos para la diversificación curricular regional**
LOCAL*	DIRECCIONES DE UNIDADES DE GESTION LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño Curricular Nacional EBR • Proyecto Educativo Regional • Proyecto Educativo Local • Lineamientos para la diversificación curricular regional 	Orientaciones para la diversificación curricular
INSTITUCION EDUCATIVA O RED EDUCATIVA A NIVEL LOCAL	DIRECTOR DE LA IIEE O COORDINADOR DE LA RED	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño Curricular Nacional EBR • Lineamientos para la diversificación curricular regional • Orientaciones para la diversificación curricular • Proyecto Educativo Institucional 	Proyecto curricular de la Institución Educativa Programación curricular anual Unidades Didácticas
(*) En el caso de redes educativas rurales o de escuelas unidocente y polidocente multigrado, se puede elaborar un Proyecto Educativo de Red y un Proyecto Curricular de Red (**) De acuerdo con la decisión de cada región el documento puede ser: Diseño Curricular Regional, Propuesta Curriculares Regional o Lineamientos Curriculares Regionales			

Fuente: MINEDU (2008, p.45)

Como se puede apreciar, en la instancia regional, tomando como base el DCN, el PEN y el PER, los documentos normativos productos de la diversificación pueden ser: el *Diseño Curricular Regional*, una *Propuesta Curricular Regional* o los *Lineamientos Regionales* para diversificar el currículo. Asimismo, se señala que la diversificación debe considerar por ejemplo: un diagnóstico integral de la región (considerando la características socio-económicas de la región, las principales actividades productivas, la cosmovisión y los problemas sociales de mayor incidencia), los temas transversales del DCN, las competencias, capacidades, conocimientos, actitudes y valores que enriquezcan las diversas áreas curriculares (para responder a los requerimientos del desarrollo local y regional), los ámbitos para la enseñanza de la lengua materna (con el fin de garantizar una educación intercultural y bilingüe) y la incorporación de formas de gestión, organización escolar y horarios diferenciados según las características de la región y de la población que atiende, considerando las normas dispuestas por el MINEDU (MINEDU, 2008).

El DCN enfatiza en la necesidad de que el proceso de diversificación no se convierta en un discurso o en una copia de lo ya señalado en el DCN, sino que, efectivamente, se adapte el currículo nacional a las reales necesidades de los estudiantes y a sus características y contextos socio culturales y lingüísticos (MINEDU, 2008).

Finalmente, en el 2012, se publica el reglamento de la LGE¹¹, que sintetiza y aclara varias de las disposiciones previas señaladas en materia de diversificación. Este reglamento, tomando como base lo ya señalado en el PEN, definirá a los currículos regionales como documentos que se construyen sobre la base del currículo nacional (señala que deben incluir las competencias del marco curricular nacional) y a partir de los resultados de un diagnóstico regional de carácter social, cultural, económico y productivo, así como de las demandas, características, necesidades e intereses de los estudiantes, sus familias y comunidades. Asimismo, se señala que el proceso de diversificación, a partir del cual se construyen los currículos regionales, implica *ajustar o adaptar* las demandas del currículo nacional de manera pertinente o

¹¹ Si bien el PCR no tuvo como referente este reglamento pues fue publicado en una fecha posterior a su elaboración, resulta importante apreciar de qué manera la normativa sobre diversificación va modificándose y haciendo precisiones a lo largo del tiempo.

incorporar demandas regionales particulares, de modo flexible (MINEDU, 2012, Reglamento de la LGE, Art.28).

1.2 El debate en torno a la diversificación en el Perú y la perspectiva del PCR

Una década después de que se empezara a hablar de diversificación curricular en el Perú, surgió el enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB), que principalmente cuestionaba la traducción de contenidos académicos escolares a las lenguas vernáculas. En ese contexto, se empezó a repensar la educación indígena planteándose la necesidad de una educación distinta que incluyera los conocimientos y valores de los pueblos ancestrales, lo que implicaba realizar modificaciones importantes a los currículos escolares. Según Trapnell fueron los programas de EIB existentes los que trataron de responder a estos retos a través de la diversificación de los currículos básicos (Trapnell, 2008) y es precisamente desde la EIB que han provenido los principales cuestionamientos a la forma cómo se plantea o se ha venido planteando la diversificación en el país.

Un problema señalado es que la diversificación se ha limitado a introducir contenidos locales e indígenas en los currículos sin salir de la mirada eurocéntrica y occidental de la educación lo que supondría que la diversificación permita hacer explícitas las diferentes aproximaciones a la realidad (Trapnell, 2004). En ese sentido, algunos autores han señalado que muchas veces no existe propiamente una diversificación curricular, en el sentido, de la inclusión de “otros” saberes en la escuela sino más bien una “folclorización curricular”:

En las comunidades estudiadas no se ha dado efectivamente una diversificación curricular y, mucho menos, una inclusión de los otros saberes en la escuela. No al menos en el sentido de reconocimiento positivo. La diversificación curricular, tal como se lleva a cabo en las escuelas visitadas, resulta en la práctica una “folclorización curricular”. En algunos casos se toman ciertos datos (características, rasgos) de las zonas y se incluyen a manera de ejemplo en el currículo; en otros, lo local aparece en los bailes típicos y en los disfraces que se usan en las fiestas y celebraciones (Ruiz Bravo, Rosales y Neira, 2006, p.111).

Así, se señala que la diversificación, tal como se ha venido realizando, se limita a incluir una lista de temas y no logra enriquecer el currículo nacional profundizando en los diferentes modos de conocer y aprender o de relacionarse con el mundo existentes. Desde ese punto de vista, no se ha logrado tomar en cuenta las capacidades que desarrollan los estudiantes de tradiciones culturales diferentes a la cultura hegemónica, ni mucho menos resaltar como éstas constituyen reales ventajas. Tal como señala Trapnell y Neira (2004):

Esto permitiría superar la noción de la ciencia como única manera válida de entender el mundo y propiciar el ingreso de categorías provenientes de diferentes tradiciones culturales. También ayudaría a promover nuevos procesos de construcción de aprendizaje. Esto tal vez ayudaría a reemplazar la noción de una pedagogía universal y neutra a favor del reconocimiento de la existencia de diferentes maneras de crear, transmitir, mantener y transformar el conocimiento y de formas de enseñar y aprender relacionadas con ellas (p.84).

Otro problema asociado a la diversificación es la disminución del nivel de exigencia de los aprendizajes:

Encontramos que para muchos docentes la diversificación supone una disminución del nivel de exigencia de acuerdo con las escasas capacidades de los/las estudiantes del lugar, es decir, incluir menos contenidos y hacerlos más fáciles pues los niños y niñas de la zona quienes “no son capaces”, “no captan bien”, “no tienen tiempo” (Ruiz Bravo et al, 2006, p. 111).

Además de estos cuestionamientos, que se enfocan en las maneras cómo se ha venido entendiendo y aplicando la diversificación, otros cuestionan la noción misma de diversificación. Así, junto con una crítica a las indicaciones brindadas por el MINEDU para llevar el proceso de diversificación, que se consideran muy generales o poco precisas, se cuestiona la decisión según la cual para el MINEDU el proceso de diversificar debe ir siempre de lo nacional a lo local y no al revés. Así, se plantea que lo que se requiere es partir de las demandas reales que las poblaciones locales o regionales plantean a la educación, es decir, centrarse en lo local y, a partir de ahí, plantear propuestas nacionales:

Si bien no se descarta la importancia de contar con lineamientos generales, las construcciones locales deben partir de sus propias realidades; se trata de una retroalimentación mutua y no de un desagregado vertical de lineamientos nacionales, regionales y locales, como pretende el Ministerio al tomar el DCN como único referente. Lo que se pretende, en definitiva, es lograr un verdadero diálogo intercultural equitativo entre las regiones y el órgano normativo nacional, en el marco de la democracia y el respeto a los derechos de los pueblos a decidir el tipo de educación que quieren y necesitan (Burga, 2007, p.21)

Según estos cuestionamientos, el concepto de diversificación tal como lo propone el MINEDU promueve más bien la copia y la búsqueda de conocimientos equivalentes a los señalados en el DCN, lo que conlleva a adecuaciones superficiales. La alternativa que se propone al proceso de diversificación es, entonces, la de “interculturalización” del currículo, que hace referencia a un proceso de negociación de saberes, prácticas y formas de hacer. Según Trapnell, optar por la interculturalización del currículo supone un camino distinto al de la diversificación:

En el proceso de negociación de un currículo intercultural desde y para los pueblos indígenas, es necesario tomar mayor distancia frente a la escuela y preguntarse, como proponen Garcés y Guzmán, qué se entiende por educación, qué se quiere de la escuela desde la visión política de los pueblos indígenas, cómo se educa y qué lugar ocupa la formación escolar dentro de un proceso de educación más amplio en el que se incluyen los procesos de socialización y aprendizaje de cada pueblo (Trapnell, 2008, p. 2).

Así, según Trapnell (2008) un proceso de diversificación debe incluir una reflexión sobre la visión específica de la realidad y del conocimiento que está implícita en el DCN e incorporar que aquellas visiones que han sido subordinadas, lo que implica tomar distancia del currículo oficial y cuestionar y su carácter aparentemente neutro.

El PCR asume plenamente la radicalidad de este enfoque intercultural del currículo y, con ello, su carácter descolonizador. Por un lado, afirma su crítica a la diversificación entendida como una simple adecuación de los mismos contenidos curriculares del nivel

nacional a las realidades regionales y locales, y se asume como un proyecto de afirmación cultural y diálogo intercultural que:

intenta desmitificar una serie de argumentos sobre los cuales se ha fundamentado el excesivo centralismo curricular a partir de los supuestos de que la unidad nacional se alcanza suprimiendo las diferencias culturales (...) y que la identidad nacional se consigue desconociendo la heterogeneidad de lo diverso y, por consiguiente, eliminando los significados y representaciones variadas que los grupos socioculturales tienen para percibir y actuar en la realidad (DREP, 2009, p.71).

Por otro lado, manifiesta su vocación descolonizadora en el planteamiento de un enfoque curricular lo más alejado del DCN, un enfoque basado en “saberes”, que intenta poner en valor los procesos culturales y productivos, así como las lenguas originarias propias de los pueblos quechua y aimara. Estos saberes pasan a ser parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que, según la propuesta, contribuirá a la afirmación de la propia identidad cultural y desarrollo de Puno (DREP, 2011).

Al mismo tiempo, el PCR señala que no se circunscribe a un enfoque meramente regionalista sino que toma en cuenta también los procesos de globalización y los aprendizajes de alcance nacional y regional. Así, se señala que el PCR debe entenderse como el producto de un proceso de reinterpretación de las culturas universales más la afirmación de la cultura local y regional y que, en esa medida, enriquece y complementa al DCN, que es el punto de partida del trabajo pedagógico (DREP, 2009). De este modo, es posible señalar que, en los planteamientos del PCR, se hace explícita una clara tensión entre el terreno de lo común y lo propio o diverso: al mismo tiempo que el DCN se asume como referente del PCR y este último solo lo complementa, se cuestiona la visión de un currículo común en tanto invisibiliza las diferencias culturales.

1.3 Características centrales del PCR

1.3.1 Ámbito del PCR

La región de Puno

Para el 2007, la región Puno tenía 1'320,075 habitantes: un 49,7% en área urbana y un 50,3% en área rural. Consta de 13 provincias: San Román, Puno, Azángaro, Chucuito, Carabaya, Melgar, El Collao, Huancané, Sandía, Lampa, Yunguyo, San Antonio de Putina y Moho. La región Puno es la cuarta región más pobre del Perú. Las estadísticas indican que existe un 67.2% de puneños que vive en pobreza total y un 29.9% en pobreza extrema (DREP, 2009). La agricultura constituye una de las principales actividades económicas de la región, pues la mayor parte de la población rural se dedica a esta actividad. No obstante, en las ciudades de Puno y Juliaca (ciudades más importantes y pobladas de la región) predomina el comercio y la pequeña industria (DREP, 2009). Puno se caracteriza por tener una gran diversidad étnica, cultural y lingüística: casi un 65% de la población de la región tiene como lengua originaria el quechua o el aimara y un 35% el castellano, constituyéndose en la región que presenta un mayor porcentaje de hablantes de lenguas vernáculas (quechua y aimara) a nivel nacional. El aimara es la lengua materna de un tercio de los puneños y se habla principalmente en las provincias de Yunguyo, Moho, El Collao, Huancané y Chucuito. Asimismo, más del 40% habla quechua principalmente en Carabaya, Melgar, Lampa, Azángaro, San Antonio de Putina y Sandía (DREP, 2009; DREP 2011).

Contexto Educativo del PCR

En el año 2006, cuando empezó a elaborarse en PCR, Puno tenía 5,118 IIEE escolarizadas y no escolarizadas, de las cuales el 28,29% se encontraba en la zona urbana y el 71% en el ámbito rural (DREP, 2009). Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) de 2007, la tasa de matrícula escolar en el nivel primario (edades de 6 a 11 años) era de 99,3% y en el nivel secundario (edades de 12 a 16 años) de 93,62%. En ambos casos, se trataba de cifras superiores al promedio nacional que era de 95,5% y

89,9% respectivamente. No obstante, la tasa para la población infantil era de 65,5%, en este caso, inferior al promedio nacional que era de 69,8%. (DREP, 2009). La misma encuesta señala que a la fecha solo concluían sus estudios, en la edad esperada, aquellos estudiantes que hablaban el castellano. Así, el 71% de adolescentes, cuya lengua materna era el castellano, terminaban sus estudios en la edad esperada, frente al 34 % de habla quechua y al 44% de habla aimara (DREP, 2009). Con relación a los resultados de aprendizaje, la evaluación censal 2007, realizada a estudiantes de segundo grado de primaria, mostró muy bajos niveles de desempeño de los estudiantes puneños. Así, en Lectura, el 8,7% de estudiantes puneños se ubicó en el nivel *Satisfactorio* (versus 15,9% del promedio nacional). El 53,5% se encontró en un nivel *En proceso* (versus 54,3% del promedio nacional) y un 37,8% se encontró en el nivel *En inicio* (versus 29,8% del promedio nacional) (DREP, 2009).

1.3.2 El proceso de construcción del PCR

El PCR se elaboró entre el 2005 y el 2009 con el respaldo de las autoridades educativas de la DREP, y con apoyo técnico y económico de CARE Perú¹². Es una propuesta cuyo principal referente es el DCN y cuyos destinatarios son las instituciones públicas y privadas, de la Educación Básica Regular¹³ (EBR), de áreas urbanas y rurales de las 14 UGELs existentes actualmente dentro de la región de Puno¹⁴.

En el 2010, el PCR debía llegar gradualmente a unos 356,671 estudiantes de EBR de la región. De esta población, el 90,5% estudiaba en 5,076 instituciones educativas públicas y el 9,5% en 387 instituciones educativas privadas. El 35,5% de la matrícula se ubicaba en áreas rurales. Asimismo, debía ser implementado por unos 20,087 docentes: un 85,3% trabajando en el sector público y un 14,7% en el sector privado (DREP, 2011).

¹² CARE es una organización internacional sin fines de lucro que busca mejorar las condiciones de vida de poblaciones vulnerables, a través de intervenciones en educación y salud, principalmente.

¹³ La EBR comprende los niveles de inicial, primaria y secundaria.

¹⁴La DRE Puno consta de las siguientes UGELs: Puno, Azángaro, Carabaya, El Collao, Chucuito, Crucero, Huancané, San Antonio de Putina, Moho, Lampa, Melgar, San Román, Sandía y Yunguyo.

Principales hechos que favorecieron su construcción

Teniendo como marco principal el creciente contexto de descentralización en el país ya referido, existen otros hechos importantes que favorecieron la construcción del PCR (DREP, 2011):

La construcción del PER

Un hecho que favoreció la elaboración del PCR fue la construcción del PER de Puno. El PER es el principal instrumento orientador de la política y gestión educativa regional. Se elabora en consonancia con el PEN y con la participación de la sociedad civil y las autoridades educativas del gobierno regional. Su importancia radica en que permite concretar acuerdos y compromisos en torno a objetivos planteados colectivamente en cada región. Según la norma, la DRE es la responsable de la elaboración, seguimiento y evaluación del PER con la participación de entidades de la sociedad civil y de educación superior de la región, autoridades educativas de las DRE y del GR. Uno de los componentes centrales de un PER es el diagnóstico educativo regional que debe contener información relevante sobre la calidad educativa de la región y sobre los factores que inciden en esta. El PER debe vincular este diagnóstico con las necesidades y potencialidades prioritarias de la región y formular un conjunto de políticas educativas regionales que respondan tanto a la problemática educativa de la región como a la problemática nacional expresada en el PEN (Reglamento de la gestión del sistema educativo, 2005, Art. 61, 62, 63).

La elaboración del PER de Puno se llevó a cabo en el 2006, estuvo dirigida por la DRE en coordinación con el COPARE y supuso un largo proceso de recolección de información, que implicó el trabajo con diferentes actores de la sociedad civil, docentes, estudiantes, padres de familia, representantes de ONGs, dirigentes gremiales y otros actores educativos (DREP, 2006).

Entre los principales problemas señalados en el PER de Puno, se hace referencia a los bajos niveles de aprendizajes de los estudiantes puneños en las pruebas estandarizadas; a la no vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana, el contexto real y los sistemas productivos; al no aprovechamiento de los elementos culturales (como la

cosmovisión andina) en los procesos de enseñanza y aprendizaje; a las prácticas docentes tradicionales basadas en la repetición, memorización y mecanicismo; y a una evaluación predominantemente sumativa, que afecta la autoestima del estudiante (DREP, 2006).

Luego de esta identificación de problemas, el PER concluye en siete nudos críticos, de los cuales se destacan dos de ellos por su vinculación con el diagnóstico que sustenta el PCR, al referirse a los aprendizajes poco pertinentes y no funcionales y a los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes puneños:

Nudo crítico 4: Currículo poco pertinente y relevante en el contexto y desarrollo regional. Los currículos con las que se viene trabajando, no son pertinentes a las culturas locales y a las exigencias de los tiempos actuales. Existe una desvinculación con la vida, el sistema productivo y la coherencia con el desarrollo regional (DREP, 2006, p.63).

Nudo crítico 6: Bajos niveles de aprendizaje y no son funcionales. Tanto los resultados de la OCDE, PISA 2001-2003, UMC-MED, diagnósticos regionales confirman que no se ha mejorado los niveles de aprendizaje, y que éstos tienen muy poca aplicación en la vida. (DREP, 2006, p.63).

Así, el PER señala que el DCN no responde a las características, necesidades y demandas de los estudiantes ni a los requerimientos de la estructura productiva de la región. Asimismo, que no existe capacidad técnica para realizar la diversificación curricular y que las consecuencias de no poder contar con currículos diversificados se relacionan con una “pérdida de identidad personal, social y cultural de los estudiantes y con una visión personal e individualista frente a la diversidad”. (DREP, 2006, p. 69). Por otro lado, los bajos niveles de aprendizaje en la región se relacionan con un aprendizaje memorístico, de poca pertinencia para la vida y para los desafíos reales de la sociedad, por lo que es necesario incentivar el pensamiento crítico, creativo, la toma de decisiones y la solución de problemas, así como tomar en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes y autoaprendizaje, además de promover el desarrollo de procesos metacognitivos (DREP, 2006).

La identificación de estos nudos críticos permitió plantear, como uno de los objetivos estratégicos del PER, “la construcción de un currículo regional pertinente y relevante al contexto local y global, orientado al desarrollo regional y vinculado al mundo productivo” (DREP, 2006, p. 82).

Como se puede apreciar, el PER fue útil en dos sentidos: por un lado, sirvió como modelo de construcción participativa de la política educativa regional; y, por otro lado, constituyó un referente importante para el planteamiento de los fundamentos curriculares del PCR, en tanto en el PER se hace por primera vez explícito el consenso regional en torno a la problemática a la que debía responder el PCR.

La movilización y participación ciudadana y la LGE 28044

En la primera década del siglo XXI, período en que se gesta el PCR de Puno, se formalizó la movilización participativa de la ciudadanía, de manera sistemática en diversos sectores. En educación, las diversas experiencias y órganos de participación cumplieron un rol muy importante en la construcción del PCR de Puno. En el 2001, en el gobierno de Valentín Paniagua, se decidió promover y organizar una “Consulta Nacional de Educación” con el fin de promover un “Acuerdo Nacional por la Educación”. Esta consulta permitió practicar un estilo participativo en las decisiones de política educativa y favoreció el surgimiento de liderazgos nacionales, regionales y locales que posteriormente serían cruciales en los procesos de construcción del PEN, los PER y los PCR, como sucedió en Puno (DREP, 2011).

Asimismo, la LGE habilitó diversos mecanismos y órganos participativos señalando, por ejemplo, que:

La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad de la educación, participando en la definición y desarrollo de las políticas educativas, colaborando en la prestación del servicio educativo y desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice dicha calidad. (Congreso de la República, 2003, LGE, Art. 22).

Además, como se ha señalado, la LGE promueve la constitución de diversos consejos de participación en todos los niveles subnacionales de gobierno y, a nivel de país, ratifica y precisa la función del CNE en la promoción y vigilancia de los acuerdos y compromisos a favor del desarrollo educativo nacional (DREP, 2011).

La actuación del CNE y el PEN

El CNE fue uno de los principales impulsores de los currículos regionales en varios sentidos. Por un lado, la práctica participativa que siguió para la elaboración del PEN sirvió como modelo a imitar para la elaboración del PER y del PCR de Puno. Como se ha señalado, el PEN, promovido por el CNE, fue resultado de los diálogos y aportes recibidos por diversos actores educativos. El CNE capitalizó este esfuerzo y elaboró diversos documentos orientadores sobre esta práctica. Por otro lado, el PEN ha servido de sustento legal al PCR de Puno, al postular explícitamente, como se ha señalado, la necesidad de un marco curricular nacional que permitiera la elaboración de currículos regionales. Finalmente, cabe señalar que, desde el 2005, el CNE convoca cada cierto tiempo a las DREs a un encuentro nacional de regiones, en donde se promueven, socializan y avalan iniciativas regionales de educación, como la elaboración de diseños curriculares regionales (DREP, 2011).

La experiencia acumulada con procesos de diversificación en propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El PCR se nutrió también de toda una experiencia acumulada en materia de EIB en la región. En 1977, se puso en marcha el *Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB)*, que duró hasta la década de los 90. Así también, en esa misma década, se desarrollaron el Proyecto *Escuela, Ecología y Comunidad Campesina (PEECC)* y el Programa *Educación Rural Andina (ERA)*. Para el año 2000, el MINEDU había implementado en Puno un programa de EIB, con el objetivo de promover una EIB en inicial y primaria, que mejore el rendimiento académico y autoestima de los estudiantes. Todas estas iniciativas implicaron una puesta en práctica de los procesos de diversificación.

La experiencia innovadora de CARE PERÚ: Edubima y Kawsay

La experiencia acumulada de CARE en Puno en relación con proyectos de EIB sirvió de soporte técnico para la elaboración del PCR. Los proyectos más importantes que constituyen antecedentes directos del PCR fueron el proyecto Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA) y el proyecto Kawsay¹⁵ (DREP, 2011).

El proyecto EDUBIMA (2000-2005)

Entre el 2002 al 2005, la organización CARE Perú puso en marcha este proyecto cuyo objetivo fue promover la construcción de un Programa Curricular en EIB para escuelas rurales. Así, promovió la participación activa de la comunidad, la implementación de una estrategia y metodología de capacitación de docentes rurales, y un proceso de sensibilización e incidencia política para actores sociales e institucionales, articulado a la estrategia de relación escuela-comunidad y a la producción de material educativo.

El Proyecto EDUBIMA se trabajó en seis escuelas del distrito de Azángaro, con un total de 350 niños y niñas, 400 comuneros, 30 líderes comunales y 20 docentes. Una idea central de la propuesta fue que para lograr que los niños de las escuelas bilingües de Azángaro aprendieran lo que necesitaban y, en general, alcanzaran una educación de calidad, se debía repensar la diversificación curricular: alejarse del concepto de adaptación del DCN y encaminarse hacia un proceso de construcción participativa, en que asistan diversos actores educativos, incluida la sociedad civil organizada (DREP, 2011). La propuesta curricular de EDUBIMA se comenzó a aplicar en aproximadamente el 45% de las escuelas rurales de Puno, con la aprobación formal de la DREP.

¹⁵A su vez, estos proyectos son producto de experiencias previas de CARE Perú en la ejecución de proyectos educativos vinculados a la educación bilingüe intercultural, como el proyecto “Educación Básica Comunal Aymara” Ebadeca (1998) y el proyecto “Nuevo Aprender - MusuqYachay” (2000). En todos ellos se buscó promover la identidad cultural y el desarrollo de la región, teniendo como objetivo principal la pertinencia y adecuación de los aprendizajes.

El proyecto Kawsay (2005-2010)

Para dar continuidad y ampliar la experiencia de EDUBIMA, CARE puso en marcha para fines del 2005 el Proyecto *Calidad y Equidad en la Educación Intercultural en Puno*, al cual se le denominó Proyecto Kawsay. El objetivo del proyecto fue, como lo fue para EDUBIMA, desarrollar una propuesta curricular de EIB con un enfoque participativo e integral para la región de Puno. Esta experiencia impactó de manera directa en las decisiones asumidas en el PCR de Puno y fue el punto de partida para su construcción en el 2006, en la medida que sirvió de soporte formal de ese proceso. En el año 2005, fecha de inicio del proyecto Kawsay, la propuesta curricular del proyecto EDUBIMA se había generalizado, el PER de Puno se encontraba en su fase final de construcción y en él se había aprobado el diseño del PCR. Si bien este contexto de aprobación del PER fue favorable, concretar el mandato de construir un PCR para la región dependía de muchos factores y, en particular, de la voluntad y decisión de los actores locales, de la sociedad civil y del sector educación. En ese sentido, la innovación educativa que venía trabajando CARE a través del proyecto Kawsay fue decisiva para impulsar el proceso de construcción del PCR Puno en alianza con el sector educación (DREP, 2011).

1.3.3 Etapas de la construcción del PCR

La construcción del PCR de Puno fue un proceso largo y complejo que implicó el desarrollo de múltiples acciones que es posible organizar en cinco etapas principales (DREP, 2011):

Primera etapa: Planificación

En esta etapa, se precisó la finalidad y el enfoque del PCR, así como se estableció el mapa de actores que intervendrían en su elaboración. Teniendo como base el análisis de la problemática curricular descrita en el PER que, como se ha señalado, indicaba centralmente que el currículo nacional vigente impedía el desarrollo socio económico y educativo de la región, en esta etapa se ratificó un opción fundamental: que debían ir más allá de la diversificación curricular (entendida como una simple adecuación del

DCN) y plantear la construcción de un currículo regional con perspectiva intercultural y bilingüe.

Algunos actores involucrados en este proceso señalan que el enfoque se fue construyendo en el camino. Al comienzo, se adscribieron al enfoque de interculturalidad y de equidad de género propuesto por CARE, pero paulatinamente se fue construyendo un marco teórico, con una fundamentación más acorde a la identificación de lo propio y a las preocupaciones particulares de la región (DREP, 2011).

En la medida que el currículo se asumió como un proceso de construcción social, fue importante establecer precisiones respecto a quiénes deberían ser los actores invitados a participar en la construcción del currículo y cómo deberían participar en las diversas etapas del proceso de construcción, ejecución, evaluación y reajuste del PCR. Así, se estableció que no solo debían involucrar a los actores directamente implicados en el quehacer educacional (como estudiantes, docentes y padres/madres de familia) sino también a representantes de diversos organismos del estado y a la sociedad civil.

Segunda etapa: Establecimiento de demandas (2006)

Lo primero que se construyó participativamente fue un diseño de investigación para el levantamiento de información sobre demandas y expectativas educativas, de los actores de la sociedad civil de la región de Puno. Asimismo, se construyeron y pusieron a prueba los instrumentos a ser aplicados en los talleres provinciales, así como se conformó un equipo encargado de asesorar y monitorear el levantamiento de información en las UGELs con el fin de garantizar la calidad de la información a recabar. Para recoger las demandas sociales de aprendizaje o expectativas de la población sobre la educación, se realizaron audiencias provinciales. Los instrumentos se aplicaron a padres y madres de familia, niños y niñas de educación primaria y secundaria, docentes de educación inicial, primaria y secundaria, empresarios exitosos (tanto rurales como urbanos), representantes de colegios, y representantes de organizaciones sindicales y barriales. Participaron alrededor de 1,400 personas, con un promedio de 120 actores por UGEL. Esta actividad estuvo conducida por un equipo de asesores constituido por especialistas de la DREP y un equipo constituido por CARE. Una vez que se contó con la información recogida, se procedió al análisis de los

hallazgos y levantamiento de las dificultades encontradas. Las demandas fueron sistematizadas y clasificadas en función a los niveles educativos y a su relación con diferentes ámbitos y temáticas educativas (DREP, 2011).

Tercera etapa: Diseño del PCR (2007)

En esta etapa participaron sobre todo especialistas y docentes de todas las áreas y niveles de la educación básica. Aquí, se interpretaron las demandas identificadas, en términos de “capacidades” y “contenidos” curriculares para las diferentes áreas y niveles. Asimismo, se construyeron las mallas curriculares, lo que implicó articular las capacidades y los contenidos, y graduarlos por niveles y áreas. La mayor dificultad identificada en esta etapa fue que los docentes tendían a repetir lo señalado en el DCN y que, finalmente, se comprendió que, si bien en algunos casos era inevitable repetir, dado que el DCN era un referente, era muy importante no recurrir a él mecánicamente sino buscar, en primer lugar, incorporar los saberes regionales con el fin de asegurar la inclusión del enfoque intercultural y descolonizador que proponía el PCR (DREP, 2011). Adicionalmente, algo que le imprimió a todo este proceso una dificultad adicional, fue que el referente nacional que se estaba utilizando, el DCN, también venía sufriendo modificaciones: el DCN 2005 estaba en proceso de reajuste para convertirse en el DCN 2009.

Por otro lado, en esta etapa, se convocó a expertos curriculares y disciplinares con el fin de fortalecer y reorientar algunos aprendizajes. Así también, se convocó a los sabios andinos¹⁶ para recoger sus aportes y enriquecer las mallas curriculares con sus conocimientos ancestrales. Una hecho relevante señalado es que en estas reuniones se formó el Consejo de Sabios Andinos cuyo propósito sería asegurar que el PCR incluya sus demandas de aprendizaje y asesorar al equipo elaborador del PCR en la formulación e inclusión de dichas demandas.

Finalmente, se llevó a cabo una “prevalidación” en algunas pocas escuelas con el fin de probar los procesos, la metodología y los instrumentos que se utilizarían en la validación propiamente dicha. Una de las principales observaciones realizadas en el

¹⁶ En la concepción del mundo andino, el sabio andino o el Yatiri es considerado como una autoridad espiritual y ética, por lo que se considera como un maestro y consejero de las familias y la comunidad.

marco de esta prevalidación fue que no se contaba con material bibliográfico para tratar muchos contenidos regionales.

Por todo lo señalado, es posible identificar que, en esta etapa, se llevaron a cabo los principales retos del PCR: traducir las demandas en aprendizajes en las diferentes áreas del PCR e identificar los saberes “propios” de la región, diferenciándolos claramente de los aprendizajes señalados en el DCN (DREP, 2011).

Cuarta etapa: Validación del PCR (2008-2009)

La validación duró dos años y se realizó durante el 2008 y el 2009 en el 5% de escuelas de la región. Se realizó una evaluación externa, con expertos y académicos, y una validación interna, dirigida a docentes, cuyo objetivo fue que estos afianzaran sus conocimientos teóricos sobre el PCR y pudieran implementarlo en las aulas. Según los promotores de la elaboración del PCR, la validación les permitió principalmente reajustar las mallas y el modelo curricular e identificar la falta de textos y materiales educativos, que permitieran la enseñanza de saberes locales y regionales (DREP 2011). Luego de realizar estas modificaciones, el PCR se aprobó de manera oficial en el 2009.

Un hecho importante ocurrido durante esta etapa fue el pronunciamiento del MINEDU, quien sugirió reformular el PCR tomando como base el DCN e indicó que esta reestructuración podría realizarse con el acompañamiento de los especialistas de la Dirección de Educación Básica Regular. Sin embargo, en la medida en que no hubo una desaprobación, sino una “sugerencia de reestructuración”, el PCR de Puno continuó su implementación, asumiendo que era una versión que seguiría ajustándose (DREP, 2011).

Quinta etapa: Implementación inicial del PCR (2009- 2010)

Durante el 2009, se hicieron provisiones de normatividad, de materiales didácticos y de personal para capacitar a los docentes de los tres niveles de educación básica con miras a la implementación. Así, se introdujo una segunda especialidad en Currículo Regional e Interculturalidad en la escuela de post grado de la maestría en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), así como un diplomado en

gestión educativa y curricular, dirigido a docentes, directores y especialistas de UGEL, y directores de instituciones educativas y especialistas de educación. Asimismo, se realizaron acciones de participación ciudadana, sensibilización y movilización, como concursos literarios en lenguas originarias, premiación a experiencias exitosas en la implementación en aula del PCR, realización de campañas publicitarias para sensibilizar en la implementación del PCR, así como encuentros sobre la implementación e importancia del PCR en la DREP, las UGEL, y las IIEE (Grupo Propuesta Ciudadana, 2016). Con todas estas previsiones, en el año 2010, comenzó la implementación del PCR en el 15% de instituciones educativas de Puno. La implementación fue gradual, desde el 2010 hasta el 2013, en las 13 provincias de la región (DREP, 2011).

Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos, la implementación del PCR quedó trunca. En el 2013, un ex director regional de educación de Puno señalaba en un periódico local sobre el PCR:

Ha perdido vigencia, sentido y esencia: no es más que un instrumento para folclorizar nuestra cultura, sabiduría y conocimientos. Paradójicamente, sólo permite mirarnos el ombligo y añorar nuestro pasado histórico y no proyectarnos hacia el mundo y avizorar nuestro futuro. Se concibió para constituirse en un currículo alternativo respecto al DCN que apostaría por la descolonización y la transformación social, pero apenas se mantiene como una propuesta de diversificación curricular (Bermejo, 2013, parr.5)

Asimismo, en un estudio realizado en el 2015, que analizó las condiciones que se pusieron en juego para lograr una adecuada implementación del PCR, se señala que estas no lograron impactar positivamente en dicha implementación: “no se identificaron estrategias claras y sistemáticas de formación permanente al docente en la aplicación de la propuesta, así como tampoco un plan de monitoreo que permitiera la mejora continua del currículo propuesto” (Mamani, 2015, p.113).

Por otro lado, en el 2019, la especialista de CARE, Marina Figueroa (2019), señaló que si bien el PCR había significado un avance en relación con la descentralización educativa (en la medida en que abrió un espacio para la participación de la sociedad civil y de los docentes en la construcción del PCR) no se pudo consolidar su

implementación. Señala que la falta de presupuesto vinculada a la falta de incidencia realizada y al poco apoyo recibido de los niveles de gobierno nacional y regional no permitió ni siquiera desarrollar la motivación de los docentes para aplicar el PCR en sus aulas. Asimismo, Figueroa (2019) llama la atención sobre el hecho de que las autoridades, luego del 2010, no entendieron la trascendencia del PCR ni las ventajas de una educación intercultural y bilingüe que responda a la diversidad cultural de la realidad regional puneña.

Como se ha podido apreciar, desde el 2002, se ha venido configurando un marco normativo favorable a los procesos de descentralización educativa y curricular, enfocado en promover una educación acorde con la diversidad cultural del país. La elaboración del PCR se insertó en este contexto de descentralización creciente e implicó un gran despliegue de recursos humanos y económicos, involucró la participación y compromiso de los gobiernos regional, local, y de amplios sectores de la comunidad educativa puneña. Una característica importante del PCR fue su fuerte convicción de que la participación conjunta de la comunidad era fundamental para lograr una educación pertinente a las demandas sociales y culturales de la región y para acercar la escuela a las demandas reales de la comunidad. Así también, otra convicción que guió el proceso fue la necesidad de avanzar hacia una interculturalización curricular, postura que suponía superar la noción de diversificación entendida como la simple adecuación de los aprendizajes nacionales. Sin embargo, pese a este enorme esfuerzo desplegado por la región, el PCR ha mostrado serios problemas para implementarse de manera adecuada: la falta de compromiso de las autoridades del nivel central y del nivel regional (que se hicieron cargo de la gestión luego de que el PCR ya se había elaborado), así como la falta de previsiones necesarias para la implementación (capacitación docente insuficiente y falta de materiales o textos educativos) se destacan entre las principales razones que explican esta dificultad.

Capítulo 2: Marco teórico

Como se ha señalado, el objetivo de la investigación es analizar en qué medida la diversificación de los aprendizajes en el área de Comunicación en el PCR constituye una respuesta a la demanda de construir un currículo que responda a los aprendizajes nacionales y al mismo tiempo tome en cuenta las diferencias regionales; y en qué medida la participación de los diferentes actores convocados contribuye a legitimar el currículo desde una perspectiva realmente democrática. Para realizar dicho análisis, se incluyen conceptos y nociones referidos a la conceptualización de los procesos curriculares e hipótesis de transformación de lo prescrito, a la atención a la diversidad y el currículo inclusivo, y a los tipos y propósitos de la participación en educación.

2.1 Conceptualización de los procesos curriculares e hipótesis de transformación de lo prescrito

En este caso, se incluyen conceptos que permitirán comprender los tipos de lógica que se proponen para explicar la dinámica de los procesos curriculares, entendiendo por tales “los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescrito y contribuyen a transformarlo” (Terigi 1999, p.43). En el caso de la presente investigación interesa comprender de qué manera la política curricular peruana, en su nivel de objetivación de políticas curriculares, asume la transformación de los diseños curriculares tanto nacional como regional.

Siguiendo a Terigi (1999), lo prescrito no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica a través de transformaciones que lo redefinen a lo largo de los procesos curriculares y que se denominan *objetivaciones*.

Para una mejor comprensión de los procesos curriculares, Terigi (1999) propone realizar recortes de escala adecuados a las diferentes objetivaciones de lo prescrito, para analizar las dinámicas que operan en los niveles que resultan de esos recortes de escala. Las objetivaciones de lo prescrito son los diseños curriculares, los planes institucionales y la planificación que realiza el docente. Los recortes de escala están asociados a estas objetivaciones de manera que el diseño curricular permite un recorte

de escala a nivel político, los planes institucionales permiten un recorte de escala a nivel institucional y la planificación que realiza el docente permite un recorte a nivel áulico (Terigi, 1999). Según Terigi, un punto crítico en el análisis de los procesos curriculares resulta ser el tipo de hipótesis con el que pretendamos dar cuenta de la dinámica que siguen dichos procesos, en cada recorte de escala. Terigi identifica las siguientes hipótesis:

La hipótesis de la aplicación

Según esta hipótesis, la prescripción expresada en un documento escrito general a nivel político se espera “se aplique” a nivel institucional y áulico. “Aplicar”, en este caso, significa que, si bien se realizan algunas modificaciones, estas constituyen pequeños ajustes vinculados con las condiciones más concretas que caracterizan a cada nivel y no transformaciones operadas por fuerzas presentes en esos niveles. Con esto se niega que cada una de las escalas señaladas presente una lógica específica o al menos que esa lógica tenga alguna incidencia en la transformación de lo prescripto. En esta hipótesis, existe una confianza plena en la eficacia de lo prescrito por sobre todas las fuerzas o factores que operan en cada nivel (Terigi, 1999).

La hipótesis de disolución

Según esta hipótesis, si bien cada nivel presenta una lógica específica, se asume que la fuerza de las lógicas es tal que es el currículo prescripto el que carece de eficacia frente a ellas. Las posiciones extremas que argumentan a favor de esta hipótesis van mucho más allá y señalan que, en realidad, los procesos que se llevan a cabo en el aula tienen tal fuerza que es eso lo que constituye el currículo. En este enfoque la desaparición del currículo prescripto no significa que no pueda encontrarse un currículo, pues sin duda hay algo que se aprende, pero eso que se aprende nada tiene que ver con lo que se había prescrito (Terigi 1999).

La hipótesis de la especificación curricular

Terigi (1999) discute las hipótesis anteriores señalando, en primer lugar, que el currículo es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas

operantes en los niveles específicos en que se opera, por lo que lo que les ocurre a las prescripciones en cada uno de los niveles no es simplemente un proceso de “aplicación” sino un proceso más complejo, al que denomina “proceso de especificación curricular”. En ese sentido, cada uno de los recortes de escala propuestos (político, institucional y áulico) se organiza y desarrolla con una lógica específica, las cuales tienen efectos concretos sobre la transformación de lo prescrito. Por otro lado, señala que, aun aceptando la debilidad de la prescripción para producir prácticas alineadas a ella, el modo en que la prescripción se realiza dice algo acerca de las concepciones sobre las políticas, las escuelas, el currículo y la enseñanza. En ese sentido, señala Terigi, el currículo prescrito tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles, “no solo porque es el objeto sobre el cual estos niveles operan sino también y sobre todo porque contribuyen en parte a configurar esos niveles y a pautar su desarrollo” (Terigi, 1999, p.49).

Ahora bien, Terigi señala que en cada uno de los ámbitos (político, institucional y áulico) este proceso más complejo de especificación curricular resulta del accionar de los sujetos. Este accionar resulta relevante en cuanto se refiere a aceptar, rechazar, redefinir o transformar lo prescrito. La hipótesis que está detrás es que cuando los sujetos se enfrentan a una norma no lo hacen como meros ejecutores de esas normas sino como sujetos activos. Asimismo, su posibilidad de interpretarla y manejarla no es independiente de sus ámbitos sociales de referencia ni de los que comparten con otros actores en los diversos ámbitos (Terigi, 1999).

Para describir el actuar de los sujetos frente a lo prescrito, Terigi introduce los conceptos de *control* y *apropiación*, que permiten dar cuenta de las relaciones entre el control que de cierta manera ejerce lo prescrito y la transformación de lo prescrito por parte de los sujetos. Terigi señala (1999) que la “apropiación” es un proceso de resignificación que transforma la prescripción y estas transformaciones son el resultado de las acciones de los sujetos, sujetos que tienen intereses diversos, así como aproximaciones diferentes en relación con lo que implica realizar un determinado currículo. Dado que cada uno de los ámbitos (político, institucional y áulico) posee características particulares, que no necesariamente se dan de la misma manera en los demás, es necesario profundizar en la comprensión de estas lógicas específicas.

Finalmente, las políticas pueden tener en cuenta la apropiación del currículo por parte de los sujetos o desconocerla. Si la desconocen, las políticas probablemente confíen en que los currículos se aplicarán en el sentido en que fueron concebidos y dedicarán sus esfuerzos en generar buenas prescripciones. Si, en cambio, la apropiación se reconoce, el accionar de los sujetos puede entenderse como una amenaza o como una riqueza. Si se ve como una amenaza, la política curricular tenderá o bien a resignarse o bien a controlar ese accionar con múltiples prescripciones. Si, en cambio, se concibe como una riqueza importante en la que apoyarse, las políticas curriculares centrarán también sus esfuerzos en diseñar estrategias cuyo propósito sea impulsar y fortalecer los procesos de apropiación (Terigi, 1999).

2.2 Atención a diversidad en educación y currículo inclusivo

Aquí interesa conocer, en primer término, las diferentes respuestas a la diversidad que se han dado desde el terreno educativo, cómo se ha entendido la inclusión educativa a lo largo de la historia, y de qué manera, en cada uno de esos significados, se ha entendido eso que es “lo común” en educación. Asimismo, interesa conocer de qué manera estas visiones de inclusión educativa se proponen en los diseños o propuestas curriculares. Aquí se incluyen las nociones de “justicia curricular”, “interculturización del currículo”, “currículo inclusivo” y “equidad educativa”.

Las respuestas a la diversidad desde el terreno de lo educativo

Parrilla (2002) describe estas respuestas a la diversidad en cuatro etapas importantes. La primera etapa es la de *Exclusión* o de la negación al derecho de la educación de aquellos grupos que no pertenecían a la población específica a la que se dirigía la educación en sus inicios: la población urbana y burguesa. En esa etapa inicial la escuela preparaba principalmente a las élites por lo que todos los grupos minoritarios y marginales o que no pertenecían a la clase dominante eran privados del derecho a la escolarización (Parrilla, 2002). La segunda etapa es la de *Segregación*, etapa en la que existe un reconocimiento del derecho a la educación a aquellos grupos a los que antes se les negaba. Sin embargo, este proceso de incorporación se produce a través de un sistema que mantiene un tronco general y en paralelo respuestas especiales o diferenciadas para cada grupo de personas en situación de desigualdad. Este proceso es excluyente en la

medida que supone una jerarquización que coloca a la cultura dominante como superior y a cualquier desviación de la misma como inferior (Parrilla, 2002). La tercera etapa es la de *Integración*, que supone un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación pues en ella se pretende corregir las desigualdades originadas por los procesos de segregación. En esta etapa, y a través de distintas opciones, se incorporan definitivamente los distintos grupos a la escuela ordinaria. Sin embargo, estas nuevas respuestas han sido catalogadas de *asimilacionistas* en la medida en que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección: “desde las escuelas segregadas hacia las normales, hacia las que imparten la cultura, los valores y contenidos de la cultura dominante” (Parrilla, 2002, p.16). Según Parrilla, desde los años 50 hasta los 80, en la mayoría de países se van produciendo procesos integradores de distinto tipo, desde opciones de educación compensatoria y propuestas multiculturales que van incorporando estudiantes de distintos sectores socioeconómicos y de culturas diversas, hasta aquellos que incorporan estudiantes con necesidades educativas especiales (Parrilla, 2002). Resulta importante considerar que este largo proceso de integración que supone el traspaso de estudiantes desde los centros específicos a los ordinarios ha sido duramente criticado por haberse realizado en condiciones poco favorables o con escasos cambios de la escuela que acoge a esos estudiantes. Por ello, se señala que la integración solo ha logrado igualdad en el acceso, pero no en las metas o resultados. Finalmente, como respuesta a los problemas de la escuela integradora, surge la etapa de las *Reformas inclusivas*, en donde se promueve un proceso de transformación profunda de la escuela para acoger la diversidad, respondiendo desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (Parrilla, 2002). Desde este planteamiento, señala Parrilla (2002), se reconoce por primera vez que hablar de diversidad es hablar de participación activa de todos los estudiantes en la sociedad y de educación de calidad para todos.

Los diversos sentidos de lo común y la perspectiva de equidad

Por otro lado, Terigi (2012) señala que los distintos significados que ha ido adquiriendo la “inclusión educativa” a lo largo del desarrollo histórico del sistema educativo ha traído consigo diferentes sentidos de lo que denominamos “lo común”. El primer sentido, con un claro objetivo homogenizador, se relaciona con el acceso material a la escuela y se complementa con la visión de que es necesario asegurar, en todos los

estudiantes, un conjunto de condiciones básicas de la oferta educativa para promover la igualdad de oportunidades y garantizar inclusión.

El segundo significado de inclusión tiene que ver con la idea de que todos los estudiantes deben aprender lo mismo y lograr los mismos resultados. La evidencia de que el igual acceso, estar en la misma escuela y contar con las mismas condiciones básicas no produce necesariamente los mismos resultados de aprendizaje obliga a desplegar una serie de estrategias compensatorias cuyo objetivo es lograr que todos aprendan lo mismo. Terigi (2012) señala que otro problema que surge aquí es que la compensación material no parece suficiente: no basta con entregar más hora de clase, más material o más de lo mismo, hay que hacer cosas diferentes para que todos aprendan lo mismo. Es entonces cuando surgen propuestas como la *diversificación curricular*, cuyo objetivo es adaptar las condiciones pedagógicas promoviendo la realización de caminos diferentes para llegar a los mismos aprendizajes. Terigi concluye (2012) que, hasta este momento, lo común sigue siendo lo mismo, a pesar de que se haya tratado de romper la homogeneidad de la propuesta educativa pues las propuestas diversificadas se utilizan para aprender las mismas cosas.

Un tercer significado de inclusión cuestiona la idea anterior y señala que:

Aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad currículo, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos: la inclusión educativa significa que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos desfavorecidos (Terigi, 2012, p.214).

Terigi concluye (2008) que, en este caso, lo que entra en cuestión es que lo mismo sea lo común. Según este planteamiento, un currículo común no es solo un currículo único para todos, sino el que tiene la capacidad de promover, en todos, una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros, para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales, es decir, un currículo que prepare a los estudiantes para vivir en sociedades cada vez más plurales y culturalmente diversas.

Desde una perspectiva de equidad (López, 2005), el primer significado de inclusión que retoma Terigi, fracasa porque el principio de equidad aplicado, basado en ofrecer las mismas condiciones y medios de aprendizaje a todos los estudiantes, desatiende el hecho de que no todos los estudiantes llegan iguales a la escuela, es decir, con los mismos recursos materiales y simbólicos para participar de las prácticas educativas propuestas.

El segundo significado de inclusión según Terigi, que, se vincula, además, con la *perspectiva integradora* a la que se refiere Parrilla, pone de manifiesto el principio de equidad basado en igualdad de resultados que, según López, aparece como el único principio con opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales. Desde esta perspectiva, según López, “la educación es considerada una necesidad básica e incrementar el nivel educativo de las personas es proveerlas de recursos que le permitan una mayor participación y capacidad de influencia en la sociedad” (López 2005, p.74).

Sin embargo, Terigi señala que, en este segundo sentido de inclusión, lo común sigue siendo lo mismo, a pesar de que se haya tratado de romper la homogeneidad de la propuesta educativa pues las propuestas diversificadas se utilizan para aprender las mismas cosas o, como señala Parrilla, las propuestas son *asimilacionistas* en el sentido de que el proceso de integración se realiza teniendo como referente principal la perspectiva de la cultura dominante.

Por otro lado, López señala que la referencia a la “igualdad de resultados” implica preguntarse cuáles son esos resultados específicamente, lo que se traduce en un debate sobre cuál debe ser el conjunto de conocimientos básicos que deben ser garantizados para todos y que habiliten a los estudiantes a forjar sus propios caminos individuales (López, 2005). El tercer sentido de inclusión, señalado por Terigi, se inserta en este debate y se vincula con la etapa de las reformas inclusivas referida por Parrilla. Aquí se busca definir mejor eso que es común, a partir del reconocimiento que lo común debe contemplar las perspectivas de todos, incluyendo las de los más desfavorecidos. Debe, además, promover una educación verdaderamente intercultural y asegurar la participación activa de todos los estudiantes en la sociedad (Parrilla 2002; Terigi 2012).

La noción de Justicia Curricular

El tercer significado de inclusión, señalado por Terigi, se vincula con la noción de justicia curricular propuesta por Connell, quien introdujo este concepto a partir de tres criterios que debían verificarse en el currículo: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía y la producción histórica de la igualdad. Con respecto al primer criterio, Connell señala que un currículo contrahegemónico es aquel que se plantea desde el punto de vista de los grupos minoritarios o desfavorecidos, de manera que materialice sus intereses y perspectivas. Para lograr este objetivo, señala Connell, el currículo debería ser diseñado por docentes que trabajen con este tipo de grupos o poblaciones (Connell, 1993). Sobre este punto, Connell advierte que las distintas formas de organizar el conocimiento para favorecer o desfavorecer a diferentes grupos no debe implicar caer en el relativismo pues hacerlo implicaría que los menos favorecidos queden excluidos del conocimiento de la ciencia tradicional. De esta manera, señala Connell, un currículo contrahegemónico debe incluir la parte común del currículo tradicional y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (Connell, 1993). Respecto del segundo criterio, Connell señala que la construcción de un currículo debe asegurar una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen la misma voz. Según Connell, este criterio, apunta, además, hacia la inclusión, en el currículo, de prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, que no promuevan ningún tipo de selección ni competición. Asimismo, este criterio descarta los currículos elaborados desde una única posición socialmente dominante, es decir, un currículo justo incluye y valora las experiencias de todos los ciudadanos (Connell, 1993). Por otro lado, Connell señala que la participación democrática de todos los grupos contribuye a la construcción de un currículo justo, en los términos que señala Terigi, es decir, al permitir que todos los grupos sociales puedan acceder con igual seguridad a títulos académicos que les permitan acceder a ciertos privilegios sociales. Finalmente, el tercer criterio señala que un currículo justo es aquel que contribuye a producir más igualdad a lo largo del tiempo y en todo el conjunto de las relaciones sociales de la sociedad en la que está inserto dicho sistema educativo (Connell, 1993). Lo contrario, señala Connell, sería la obstrucción del cambio mediante la incorporación, en los currículos, de ciertos

contenidos “autorizados”. Es el caso, por ejemplo, del canon autorizado de la literatura clásica, el que se ha visto progresivamente criticado por excluir las voces de los menos poderosos. Un currículo más justo en estos términos implicaría, señala Connell, desarrollar, por ejemplo, múltiples cánones (literatura de mujeres, literatura de negros, etc) o cuestionar la idea misma de canon y de clásico (Connell, 1993).

La interculturización del currículo

En la línea que propone Connell, desde el terreno de la educación intercultural, otros autores han propuesto el concepto de interculturalidad crítica y junto con ello la necesidad de interculturalizar el currículo para cumplir con los ideales de equidad y atención a la diversidad (Tubino, 2005; Walsh, 2005; Walsh, 2009). En general, estos autores distinguen tres tipos de interculturalidad:

La *interculturalidad relacional* se refiere la relación entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, sin considerar las condiciones de igualdad o desigualdad que enmarca dicha relación ni el conflicto intercultural que en ella se suscita. Desde el punto de vista de Walsh (2009), esta perspectiva oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de dominación y colonialidad en que se lleva a cabo estas relaciones. Por otro lado, la *interculturalidad funcional* si bien reconoce la diversidad y diferencia culturales, así como la necesidad de promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia no se pregunta por las causas de la asimetría social y cultural. Por lo tanto, señala Walsh (2009), la interculturalidad es “funcional” al sistema existente. Dado que no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, se convierte en una nueva estrategia de dominación, que no apunta a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias. Finalmente, la *interculturalidad crítica* en lugar de eludir el conflicto, parte del reconocimiento del problema de desigualdad social de fondo y busca la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, sobre la base del respeto a la diversidad. Un punto importante de esta perspectiva es que hace explícita no solo la desigualdad social sino también la desigualdad *epistémica*, la que se constituye a partir del reconocimiento de que a lo largo de nuestra historia se han impuesto unos conocimientos o saberes y se han desconocido otros. Los conocimientos impuestos o hegemónicos son los universales, científicos y, por ello, los únicos válidos. Los

conocimientos subalternizados son los locales o tradicionales y por ello desconocidos (Walsh, 2009).

La interculturalidad crítica, señala Walsh, debe ser entendida entonces como:

Una herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también, y a la vez, alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2009, p.15).

Como señala Walsh, la importancia de la interculturalidad crítica está basada en la reconstrucción de un equilibrio de la unidad y la diversidad. Por un lado, se trata de apreciar y respetar las diferencias culturales (incluyendo los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales propios y ajenos) y, por otro, de reconocer las condiciones y prácticas que contribuyen a la desigualdad, la discriminación y el racismo. Asimismo, se trata de aceptar los rasgos compartidos y comunes y de comprender formas de comunicarse e interrelacionarse con lo diferente (Walsh, 2005).

Es apelando a al concepto de interculturalidad crítica, que diversos autores (Tubino, 2005; Trapnell, 2008; Zavala, 2001) han cuestionado la manera cómo se plantea la diversificación curricular para responder a la diversidad. Se ha señalado que esta diversificación no puede limitarse a la adaptación de los contenidos del currículo nacional a la diversidad de contextos pues estos currículos nacionales son construidos desde una lógica específica, la correspondiente a la de la cultura hegemónica, la que se asume como neutra y única válida. Desde este punto de vista, que, como se ha señalado, es el que asume el PCR de Puno, la flexibilización entendida como una mera adaptación dificulta el proceso de negociación de saberes y prácticas locales y/o regionales, y la reflexión sobre las visiones de la realidad que están implícitas en el currículo nacional y aquellas que no se han tomado en consideración.

Criterios para un abordaje pedagógico y curricular de la interculturalidad

Algunos de estos autores han formulado criterios a considerar para un abordaje pedagógico de la interculturalidad y para su inclusión el currículo (Tubino, 2005; Walsh, 2005; Zavala, Cuenca y Córdova, 2005). Estos criterios serán útiles para analizar los aprendizajes los aprendizajes prescritos en el área de Comunicación del PCR.

La autoestima y el reconocimiento de lo propio

Este criterio alude a la necesidad de incentivar la autoestima de todos los estudiantes, especialmente de aquellos provenientes de grupos culturales subordinados, y de promover la valoración de su identidad cultural. El desarrollo de la autoestima implica un conocimiento de quiénes son, de sus características físicas, de sus experiencias individuales y colectivas, así como también de los saberes y prácticas locales que conforman el sentido común de su comunidad. En este punto, Walsh señala que, a diferencia del conocimiento “occidental” y “científico”, que se funda en la separación de los humanos y la naturaleza, los conocimientos locales en el mundo andino y amazónico parten de esas conexiones y se construyen siempre colectivamente, como procesos de mutuo aprendizaje entre los seres humanos y la naturaleza (Walsh, 2005). Por último, señala que considerar y desarrollar este cúmulo de conocimientos, saberes y prácticas locales permite el reconocimiento del entorno real en el cual el estudiante está circunscrito, ofreciendo así puntos de relación, comparación y contraste con otras localidades y culturas (Walsh, 2005).

Conocimiento de diferentes modos de conocer y aprender: cuestionar la hegemonía del conocimiento occidental

Relacionado al criterio anterior, Zavala et al. (2005) señalan que la valoración de las diferentes culturas implica reconocer que estas funcionan desde diversas concepciones del mundo y que las racionalidades de la cultura hegemónica no son mejores o superiores que las de otras culturas. Desde este punto de vista, Zavala et al. (2005) indican que una perspectiva intercultural del currículo implica cuestionar la hegemonía

que tiene el conocimiento occidental sobre los otros tipos de conocimientos y junto ello incluir y considerar las diferentes perspectivas culturales de los temas a trabajar. Walsh precisa que se trata de desarrollar una capacidad de:

no solo reconocer e interrelacionar conocimientos de distintas orientaciones culturales, sino de interrogar y leer “ente líneas” de los documentos escolares cuáles ópticas están presentes y cuáles no (en la historia, geografía y otras materias, por ejemplo) y cómo estas ópticas enriquecen, limitan o niegan los conocimientos, saberes y prácticas locales (Walsh, 2005, p.32).

Actitud abierta hacia lo diferente: los conocimientos y prácticas de otros

Este criterio busca desarrollar un conocimiento sobre las culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad cultural nacional, así como el intercambio de conocimientos y prácticas, de modo que se combatan los estereotipos o percepciones negativas desde las cuales las diferencias culturales están consideradas como obstáculos para el desarrollo de la sociedad (Zavala et al, 2005). Este conocimiento y valoración de la diversidad debe permitir interrelacionar lo ajeno con lo propio e inclusive reconocer la presencia de los conocimientos o prácticas de los otros en lo propio. En ese sentido, pretende establecer un diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo. Zavala et al. (2005) proponen que para una educación intercultural no basta con poseer un conocimiento del otro o con respetar su cultura, es necesario tener una actitud abierta para aprender de lo diferente.

Abordaje de las relaciones culturales negativas, las desigualdades y la discriminación.

El abordaje de la interculturalidad significa también desarrollar un entendimiento crítico sobre la situación de desigualdad existente en las relaciones entre las culturas y partir de su tratamiento para apuntar a un diálogo intercultural. En ese sentido, Zavala et al. (2005) indican que para problematizar el conflicto es importante, por ejemplo, que el currículo promueva la comprensión de conceptos como el de prejuicio, discriminación, herencia colonial y racismo. Asimismo, resulta importante que la escuela haga evidente

las prácticas y actitudes que no permiten a todos los grupos de la sociedad tener las mismas oportunidades y posibilidades de desarrollo pleno, así como promover acciones que combatan esta situación.

Habilidades comunicativas interculturales

En concordancia con lo antes señalado, Zavala et al. (2005) indican que la interculturalidad se refiere también a las habilidades comunicativas y a la capacidad para interactuar con personas culturalmente diferentes. Así, contar con estas habilidades implica no discriminar, así como aceptar y comprender la lógica por la cual las personas se expresan de manera distinta en situaciones comunicativas particulares. Asimismo, implica un respeto por la lengua y por la variedad de lengua que utilizan y una comprensión de que ninguna variedad es más “valiosa” que otra, sino que las diversas variedades forman parte de los aprendizajes culturales de las personas (Zavala et al., 2005). En el Perú, este tema es particularmente relevante pues las variedades del castellano (por ejemplo, las andinas) suelen ser menospreciadas y descalificadas por el sistema escolar, sin tomar en cuenta que son los castellanos hablados por los padres y los docentes de los estudiantes. Tubino señala que la escuela debe promover el castellano estándar, pero en un contexto de diversidad y respeto de las diversas variedades, que deben ser incorporadas en la escuela (Tubino, 2005).

Por otro lado, este mismo autor señala que en el desarrollo de las habilidades comunicativas no se debe perder de vista las formas discursivas orales de la lengua que son parte de la vida cotidiana de las comunidades y suelen ser por ello particularmente relevantes (Tubino, 2005). Respecto de las habilidades escritas, Zavala et al. (2005) relevan la importancia de reconocer que existen formas dominantes de escritura que están asociadas a la escuela y que son consideradas históricamente como las únicas válidas y correctas. En ese sentido, es necesario tener en cuenta que las personas desarrollan otro tipo de prácticas letradas que muchas veces no son reconocidas institucionalmente, pero que cumplen propósitos específicos en los contextos de su vida cotidiana, por lo que deben ser acogidas y recuperadas en la escuela. Al respecto, Tubino añade que es necesario tener en cuenta que el acto de leer y escribir está siempre inmerso en prácticas sociales específicas y que dichas prácticas no han sido desarrolladas del todo en las comunidades indígenas por lo que se espera que la

comunidad se apropie de la escritura y le dé usos que satisfagan sus propias necesidades. Así, la escritura académica no debe ser vista como la única escritura útil para la escolarización, sino que se debe promover y fomentar el surgimiento de otro tipo de escrituras vernáculas (que surjan a partir de la realidad de la comunidad) y, por otro lado, se debe incorporar dichas escrituras a la escuela (Tubino, 2005).

Finalmente, Tubino (2005) señala que en el caso de la educación bilingüe para que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas sea significativa y pertinente tiene que adecuarse a la diversidad de contextos sociolingüísticos en el que estas lenguas se dan. Es decir, una adecuada educación bilingüe debe partir por realizar un adecuado diagnóstico sociolingüístico que permita atender de manera adecuada la diversidad de situaciones en las interactúan la lengua materna y la segunda lengua. En ese sentido, no se debería hacer una separación tan radical entre la lengua materna y la segunda lengua sino introducir ambas lenguas en diferentes espacios, de acuerdo con el grado de conocimiento que el estudiante tenga de ambas lenguas.

El currículo inclusivo

En esta perspectiva de la *justicia curricular* y de la *interculturalización del currículo*, se inscribe también la noción de currículo inclusivo referida por la UNESCO en el 2004. Así, según la UNESCO, un currículo es inclusivo cuando las tradiciones y cultura de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él y cuando permite realizar adaptaciones a las necesidades locales, a la diversidad cultural y a las necesidades de los grupos minoritarios (UNESCO, 2004). Si bien, tanto las nociones de *justicia curricular* y de *interculturalización curricular* colocan algunos énfasis particulares, es posible afirmar que el concepto de currículo inclusivo y sus características asociadas retoman varios de los planteamientos incluidos en dichas nociones, como, por ejemplo, el que señala que las tradiciones y culturas de todos los estudiantes deben estar representadas en el currículo, lo que incluye incorporar formas de aprendizaje alternativas o que no son solo valoradas por la cultura dominante (UNESCO, 2004).

Sin embargo, la UNESCO considera algunas características adicionales que se considera pertinente retomar para el presente análisis. Por un lado, la UNESCO (2004)

señala que un currículo inclusivo debe basarse en una perspectiva de aprendizaje que de por sí sea inclusiva, es decir, que conciba que el aprendizaje valioso es aquel que se transfiere desde la escuela al mundo real y que permite un manejo productivo de la información. Asimismo, considera que, bajo esta perspectiva, el aprendizaje se va desarrollando a lo largo del tiempo y a diferentes ritmos, pues asume que no todos los estudiantes parten del mismo punto. Así también, una perspectiva inclusiva implica estudiantes activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias, y en descubrir y comprender por sí mismos las cosas, por lo que el rol del docente es más de facilitador que de instructor. Por lo tanto, un currículo inclusivo debe hacer explícitos diferentes niveles de desarrollo de las competencias, de modo que sea posible evaluar el progreso de cada estudiante y permitir que todos experimenten éxito (UNESCO, 2004). En esta perspectiva, la evaluación cobra otro sentido, se trata de una evaluación no centrada en el logro o no logro de las expectativas, en la calificación o en la selección de estudiantes, sino que pone énfasis en la observación del desarrollo de las competencias y en apoyar el avance de cada estudiante de manera diferenciada, asimismo, pone énfasis en desarrollar formas flexibles de acreditación de manera que sea posible acreditar los niveles de desarrollo de las competencias alcanzadas por todos los estudiantes (UNESCO, 2004).

Por otro lado, se señala que un currículo inclusivo debe ser suficientemente flexible para permitir adaptaciones y modificaciones que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas adaptaciones se realizan de mejor manera si se realizan en función de currículos más acotados y especificados centralmente, en términos de objetivos amplios más que en contenidos detallados. De esta manera, cada estudiante podrá recibir una experiencia curricular que se ajusta a sus necesidades, pero dentro del contexto de un marco común y en el aula ordinaria (UNESCO, 2004).

2.3 Tipos y propósitos de la participación en educación

Participación auténtica e inauténtica

La literatura revisada que aborda el tema de la participación hace referencia a los diferentes sentidos y objetivos que ha tenido este dispositivo en educación. Se indica que, a lo largo del tiempo, el sentido “inauténtico” o superficial es el que ha

predominado por encima de uno más “auténtico”, comprometido con el ejercicio de una real ciudadanía, que se fundamenta principalmente en el diálogo y la negociación y que, idealmente, no debería ser impuesto sino desarrollado desde “abajo” (Anderson, 2001; Edwards y Klees, 2014). El sentido “inauténtico” se presenta como una forma de legitimación del poder, como una estrategia de control y manipulación que refuerza las estructuras de privilegios en la sociedad sin empoderar realmente a los que más lo necesitan, convirtiéndose, así, en un mecanismo ineficiente, que ha perdido prestigio (Anderson, 2001; Edwards y Klees, 2014). Desde esta perspectiva, la participación no genera mayor autonomía y control en los participantes, no se usa para desafiar la realidad, el estatus quo o para crear nuevos objetivos acordes con las necesidades de los participantes sino para que estos se apropien de (o cumplan con) valores y objetivos impuestos externamente, por las autoridades o por la élite. Dado que, en el fondo, en las formas privilegiadas de participación, la toma de decisiones sigue siendo propiedad de los grupos favorecidos, la participación tiene el efecto contrario: refuerza el poder de grupos con intereses similares y, con ello, las desigualdades (Anderson, 2001).

Por otro lado, una perspectiva de participación más auténtica está ligada a la constitución de una ciudadanía democrática y a una mayor justicia redistributiva para los grupos desfavorecidos, es decir, desde esta perspectiva, la participación debe poder lograr, como producto, niveles de logros más igualitarios y resultados sociales y académicos más altos para *todos* los estudiantes. Para Anderson (2001), la participación auténtica no solo debe poder fortalecer prácticas habituales de democracia (como votar por representantes) sino asegurar el logro de resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes (Anderson 2001). En este sentido, señala Anderson (2001), la participación auténtica requiere poner atención tanto en las micropolíticas locales de participación como en las decisiones políticas más amplias que reducen a menudo los objetivos de la participación, de manera que la autenticidad se relaciona tanto con un proceso auténtico como con un producto auténtico. Este tipo de participación exige que se den ciertas condiciones, como capacitación previa, que brinden a los participantes real autoridad para tomar verdaderas decisiones (Anderson, 2001).

Participación como búsqueda de legitimidad política

Por otro lado, Weiler pone énfasis en la participación como una de las estrategias que usan los estados para legitimar la autoridad política. En un contexto en el que las acciones del estado se incrementan, señala Weiler (1983), existe una preocupación creciente de los estados por ganar credibilidad y aceptación de sus ciudadanos, es decir, existe un incremento de la necesidad de legitimación. En el ámbito educativo, Weiler señala (1983) que los estados intentan ganar legitimidad por medio de diferentes estrategias: por la vía de la legalidad, generando normativas que reglamenten decisiones que afectan a las escuelas; por medio de la expertise o del uso del conocimiento provisto por la investigación experimental, para dar sustento o justificar los cambios que se quieren implementar en la políticas educativas; o por la vía de la participación democrática, en la que se busca que las decisiones sean tomadas en diálogo y consenso por parte de diferentes actores. Weiler señala (1983) como ejemplo, en este tipo de estrategia, los procesos de reforma y elaboración del currículo: dado el debilitamiento de la legitimidad de las instituciones formales de representación provenientes del estado, se espera que la legitimidad y credibilidad de las decisiones curriculares provenga de la participación directa de aquellos afectados por los resultados de dichas decisiones. Esta participación es particularmente relevante y compleja debido a que la toma de decisiones está influenciada por una variedad de diferentes actores, con intereses diversos (Weiler, 1983).

Sin embargo, Weiler señala (1983) que una vez que aparecen los efectos de la participación genuina la burocracia educacional del estado a menudo se siente amenazada y reacciona con nuevas iniciativas restrictivas en el manejo de los conflictos educacionales, por lo que la participación, como ayuda para restaurar la legitimidad, si bien puede resultar un mecanismo atractivo como respuesta a las deficiencias en las estructuras existentes de representación, presenta una serie de desafíos que es necesario tomar en consideración (Weiler, 1983).

Finalmente, Weiler advierte (1983) sobre un problema general de la participación concebida como estrategia de legitimación compensatoria y es que esta siempre es pensada de arriba hacia abajo, es decir, desde un estado que es siempre el que origina el proceso. Esta mirada, señala Weiler, deja por fuera formas de legitimidad de autoridad

política en las cuales el estado juega un rol mucho menos central y en las cuales, por esta misma razón, tiene una muy diferente influencia en un conflicto de largo aliento. Este es el caso de los movimientos de abajo hacia arriba, los cuales colocan al estado en una muy diferente posición respecto de sus intentos por legitimar su propia autoridad. Muchos de ellos están constituidos por grupos subordinados y actúan guiados, por ejemplos, por demandas de equidad (Weiler, 1983).

Participación como aprendizaje colectivo y constructivo: el diálogo informado

El tema de la participación es abordado por Reimers y McGinn (2017) como parte de su propuesta para mejorar la influencia recíproca entre la investigación y la formulación de políticas.

La idea central de la propuesta de estos autores es que la toma de decisiones democráticas sobre las políticas educativas es preferible a las decisiones autoritarias y que los procesos que permiten la participación de diversos actores en las decisiones de política son superiores a los que no lo hacen. Estos procesos participativos, señalan Reimers y McGinn (2017) deben permitir que las organizaciones aprendan, que se establezca un diálogo informado por la investigación y que la investigación sea discutida como parte de una conversación más amplia que incorpora la información y los intereses de los diferentes actores intervinientes (Reimers y McGinn, 2017).

Asumiendo que los entornos sociales son cada vez más complejos y poco predecibles, señalan Reimers y McGinn (2017), la construcción del conocimiento debe constituirse en un proceso que permita el descubrimiento de patrones y probabilidades. Esta construcción debe ser colectiva e involucrar las perspectivas de los diversos actores que gestionarán la política, a partir del reconocimiento que en este proceso hay diversas dimensiones (pedagógicas, económicas, legales, burocráticas, etc). En ese sentido, resulta importante identificar grupos relevantes que tengan interés en los resultados de la política, además de crear espacios de colaboración entre ellos. El argumento de fondo es que la forma óptima para hacer frente a la complejidad de un entorno cambiante es tratando de reproducir estructuralmente esta misma complejidad mediante instancias donde se den diálogos informados, de lo contrario, los analistas e investigadores

simplificarán arbitrariamente la complejidad inherente al sistema educativo (Reimers y McGinn, 2017).

Reimers y McGinn (2017) diferencian su propuesta de las aproximaciones más convencionales, señalando que la diferencia más importante es que, en el caso de las convencionales, se cree que los sistemas educativos son mecanismos cerrados y predecibles y que, por ello, es justamente posible identificar un conjunto limitado de regularidades que describan sus comportamientos y que con ese conocimiento las organizaciones pueden ser reestructuradas para funcionar más eficientemente. En esta aproximación, señalan los autores (2017), las políticas son concebidas por algunas personas clave e implementadas en el sistema mediante órdenes y normativas dictadas de arriba hacia abajo pues se cree que esta maquinaria puesta en marcha desde arriba tiene influencia en el sistema y puede generar los cambios deseados. Sin embargo, esta aproximación ignora el complejo proceso por el cual ocurre el cambio, olvida que las organizaciones son dinámicas y complejas y no maquinarias de implementación (Reimers y McGinn, 2017). Los autores proponen (2017), así, una formulación de las políticas como procesos participativos en los que los diversos actores relevantes, portadores de intereses diversos, negocian continuamente. En esta perspectiva, la política no se elabora linealmente en etapas (definición del problema, análisis de alternativas, selección de opciones, implementación y la evaluación) sino que se construye como producto de la negociación de distintos intereses, los que “ejercen presión dentro de y sobre la organización educativa para establecer agendas, descarrilar esfuerzos en marcha, movilizar recursos e influir en los resultados” (Reimers y McGinn, 2017, p.59).

En este enfoque resulta fundamental la noción de *stakeholders* o portadores de intereses, los que son definidos como “personas o grupos con un interés común en una acción particular, en sus consecuencias y en quien es afectado por esta” (Reimers y McGinn, 2017, p.98). Todos los actores, señalan los autores (2017), de un contexto institucional son portadores de intereses potenciales o pasivos, por lo que resulta fundamental saber quiénes son y en qué están interesados. En el terreno de la educación, esto incluye a grupos diversos que tiene interés en el establecimiento de la agenda educativa como padres de familia, estudiantes, docentes, expertos en educación, etc (Reimers y McGinn, 2017).

Desde esta perspectiva, el conocimiento es un recurso valioso para iniciar y sostener el cambio, pero este no es cualquier conocimiento sino es el producto del diálogo entre múltiples portadores de intereses que participan en el sistema educativo:

El conocimiento, dentro de esta perspectiva, es una construcción. Es el resultado de la reflexión sobre la acción, de compartir el resultado de esa reflexión, de crear significados comunes sobre los procesos que dan cuenta de la acción, y de formas alternativas de organización de la acción colectiva. En esta perspectiva, el conocimiento y la acción están inextricablemente ligados. La reflexión sobre la acción lleva al conocimiento que conduce a la acción. La transición del conocimiento personal al conocimiento organizacional requiere del diálogo (Reimers y Mc Ginn, 2017, p.63).

Así, los autores (2017) entienden la política como un medio para facilitar el diálogo y la reflexión. La construcción de la política debe contemplar procesos que respeten el derecho de participar abiertamente a todos los portadores de intereses clave como los maestros, padres, estudiantes y otros actores relevantes. El cambio en las prácticas sólo ocurrirá si los individuos aprenden nuevas formas que puedan integrar en sus interpretaciones y experiencia previas, es decir, que tengan sentido para ellos. En esta perspectiva, todos los actores deben ser igualmente respetados pues todos son portadores de intereses en el cambio de la educación. Por ejemplo, el conocimiento y las interpretaciones de padres de familia es tan importante como el de los expertos (Reimers y Mc Ginn, 2017).

La visión de Reimers y Mc Ginn (2017) concibe el cambio educativo duradero como el resultado de un aprendizaje organizacional donde el diálogo es elemento clave. Sin embargo, no se trata de cualquier diálogo, este diálogo es informado en la medida en que los actores de la organización tienen información sobre los resultados de sus acciones, claridad sobre sus propósitos o la posibilidad de explorar alternativas para lograr estos objetivos compartidos: “El diálogo es una condición necesaria para construir esa visión compartida sobre los objetivos, para evaluar la experiencia y para explorar alternativas” (Reimers y Mc Ginn 2017, p. 189).

La propuesta de Reimers y McGinn (2017) se enmarca en un modelo constructivista en el que el aprendizaje se va construyendo por medio de procesos deliberativos y aproximaciones sucesivas a una verdad que es siempre perfectible y en el que el conocimiento no es una construcción privilegiada de un grupo de expertos sino una construcción colectiva donde todos los participantes son interlocutores válidos.

Capítulo 3: Consideraciones metodológicas

Como se ha señalado, el propósito de la investigación es analizar cómo se realizó la diversificación de los aprendizajes en el PCR y en qué medida la participación de los diferentes actores logra legitimar el PCR. Para lograr tales propósitos y considerando los antecedentes estudiados, se decidió realizar una investigación cualitativa que implicara tanto el análisis de documentos como de entrevistas realizadas a actores clave. Así, las técnicas de relevamiento de información empleadas incluyeron: análisis de normativas, de diseños curriculares (DCN y PCR), de artículos e informes, así como de entrevistas a actores clave que participaron en el proceso de construcción del PCR. Los ejes de indagación que orientaron la investigación y, por tanto, los análisis implicados fueron los siguientes:

- Características y normativa referida a la descentralización educativa y curricular en el Perú.
- Nociones sobre diversificación e interculturización curricular en el Perú
- Criterios para observar la diversificación e interculturización curricular en el área de Comunicación.
- Características del proceso de construcción del PCR de Puno: procesos seguidos y agentes que participaron.
- Tipos de participación promovidas en la elaboración del PCR.

El análisis de las normativas nacionales en materia de descentralización educativa, curricular y diversificación nos permitió reconstruir los principales lineamientos de la política sobre el tema y el análisis de los artículos e informes nos permitió identificar la problemática de la diversificación y las tensiones existentes en la delimitación curricular del espacio de lo nacional y lo particular. Las normativas nacionales se sistematizan desde el 2003 hasta el 2012.

Para la reconstrucción del proceso de elaboración del currículo puneño fue fundamental contar con el informe de sistematización de dicho proceso que fue encargado por la dirección regional de Puno y que contó con el apoyo de CARE¹⁷. Asimismo, se

¹⁷La sistematización se puede encontrar en la página web de CARE: <http://www.care.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/Proyecto-Curricular-Regional-de-Puno3.pdf>

revisaron informes y artículos que dan cuenta también de algunas de las características centrales del proceso de elaboración del PCR, y que muestran opiniones acerca de los aciertos y dificultades que tuvo que enfrentar tanto su elaboración como implementación. El análisis de todos estos documentos se realizó tomando en consideración los ejes de indagación previamente definidos.

Para dar cuenta de la diversificación propuesta por el PCR, se realizó un análisis comparativo entre éste y el currículo nacional o DCN, teniendo en cuenta los siguientes elementos: los fines y perfil del estudiante, las categorías curriculares utilizadas y, de manera específica, los aprendizajes del área de Comunicación. El abordaje de la problemática en torno a la diversificación en el Perú permitió identificar criterios que guiaron el análisis del PCR como los de repetición, exigencia y otros referidos a la interculturalidad del currículo. Por un lado, se analizó a si el PCR repetía o modificaba los aprendizajes del DCN (y en qué sentido los modificaba), así como el tratamiento de la exigencia de dichos aprendizajes (si esta aumentaba, disminuía o se mantenía respecto de la de los aprendizajes nacionales). Por otro lado, se analizó si el PCR cumplía con el propósito explícito de constituirse en un currículo intercultural. Para esto último, se utilizaron los criterios referidos a la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura, al tratamiento de la lengua materna y segunda lengua, y a la inclusión de las temáticas referidas a la reflexión sobre discriminación, desigualdades y hegemonía del pensamiento occidental.

El PCR analizado fue construido durante los años 2006 y 2009, y se empezó a implementar en el 2010¹⁸. En relación con el DCN analizado es importante considerar que este tuvo dos versiones: una versión del 2005, denominada “Diseño Curricular de Educación Básica Regular - proceso de articulación” (DCN 2005) y una versión del 2008, denominada “Diseño Curricular de Educación Básica Regular” (DCN 2008)¹⁹. En el caso del DCN 2005, el proceso “de articulación” alude a un proceso de integración y homogenización de los niveles inicial, primaria y secundaria, principalmente en relación con las categorías curriculares utilizadas. Si bien ambas

¹⁸ El PCR se encuentra en la página web del GR de Puno: <http://www.drepuno.gob.pe/web/12-paginas/2125-proyecto-curricular-regional.html>

¹⁹ Ambas versiones pueden encontrarse en la página web del MINEDU: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf

versiones se adscriben al enfoque por competencias, presentan, como es de esperar, algunas diferencias. Las principales tienen que ver con las categorías curriculares utilizadas²⁰ y con los aprendizajes prescritos: en el DCN 2008 los aprendizajes se incrementan y presentan mayores especificaciones que en el DCN 2005. Así también, los lineamientos sobre diversificación difieren en ambas versiones: el DCN 2005 presenta menos especificaciones que las incluidas en el DCN 2008 y no incluye, como posible producto, la elaboración de currículos regionales, a diferencia del DCN 2008.

Para el análisis comparativo realizado se utiliza la versión DCN 2008 dado que, al ser la versión definitiva, se esperaría que el PCR se encuentre alineado con esta. Si bien al momento de iniciarse la elaboración del PCR (en el 2006) se debió utilizar como referente el DCN 2005, se sabía de antemano que este se modificaría precisamente porque se encontraba en proceso de articulación y/o modificación. Por otro lado, en el 2008 se aprueba el DCN en su versión final y el PCR se implementa recién en el 2010, por lo que se contó con dos años para buscar alinear el PCR al currículo nacional o DCN 2008. Finalmente, en la bibliografía señalada en el PCR solo se hace referencia al DCN 2008.

Para dar cuenta del proceso participativo, se reconstruyeron las principales características de dicho proceso a partir de la sistematización oficial antes señalada, de artículos e informes, así como de realización de entrevistas a actores clave. Así, se entrevistó a una muestra de actores puneños de los tres niveles de gobierno. En el nivel central, se entrevistó a autoridades del MINEDU, principalmente a directoras de la Dirección de EBR²¹ (dirección que tiene a su cargo la elaboración del currículo nacional y, por lo tanto, de diseñar e implementar el dispositivo de diversificación) y de la Dirección de EIB, así como a un representante del CNE, principal organismo impulsor de la elaboración de los currículos regionales. En el nivel regional o local, se entrevistaron a especialistas de la DRE y de las UGEL de Puno, así como a representantes de IIEE y de la sociedad civil. Cabe señalar que los representantes de las DREs y UGELs fueron en su mayoría impulsores del PCR, es decir, fueron parte del equipo coordinador de la elaboración.

²⁰ En el DCN 2008 las categorías utilizadas son “capacidades, conocimientos y actitudes” y, en el DCN 2005, las categorías utilizadas son, en inicial y primaria, “logros de aprendizajes, capacidades y actitudes”; y, en secundaria, “capacidades y contenidos”.

²¹ Se entrevistaron a dos directoras de esta dirección, cuyas gestiones coincidieron con momentos distintos de la elaboración del PCR.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial y por vía telefónica, sobre la base de un protocolo semi-estructurado con preguntas referidas a algunos de los ejes de indagación antes señalados (ver guía de entrevista en el Anexo I). De manera específica, se buscó conocer las percepciones de los actores sobre el propósito y la importancia de la participación, las dificultades que esta presenta y su relación con la implementación, así como aproximarse a sus comprensiones sobre el concepto de diversificación. Este último punto sirvió también para iluminar el análisis y las conclusiones en relación con la diversificación de los aprendizajes de Comunicación.

La identificación preliminar de los actores a entrevistar se realizó a partir del informe de sistematización referido antes y se confirmó con los primeros actores entrevistados. Se trató de contar con un representante de cada tipo de actor con el fin de captar la mayor cantidad de perspectivas posibles del mapa de actores considerados y comprender con mayor profundidad la problemática de la participación. Una dificultad tuvo que ver con el hecho de que, dada la lejanía en el tiempo del proceso estudiado, no fue fácil contactar a algunos actores que aún pudieran recordar y dar información acerca de este proceso vivido, principalmente los de la sociedad civil, como padres/madres, y sabios andinos.

Las entrevistas fueron grabadas y se contó con el previo consentimiento de los/as entrevistados/as. Todos los actores regionales se mostraron cómodos con las entrevistas y grabaciones. Se destaca particularmente la disposición de los actores regionales para participar en las entrevistas, compartir su conocimiento y dejar constancia de un proceso que consideran muy relevante en la historia educativa puneña.

A continuación, se incluye la tabla con el detalle de actores entrevistados:

Tabla 2. *Identificación y número de actores entrevistados.*

		Número de personas entrevistadas y cargo
ORGANISMOS DEL ESTADO	GOBIERNO NACIONAL	2 directoras de la Dirección de Educación Básica Regular (MINEDU) 1 directora de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU) 1 representante del CNE
	GOBIERNO REGIONAL (DRE)	2 especialistas de la DREP 1 representante del COPARE
	GOBIERNO LOCAL (UGEL)	2 especialistas del UGEL Puno
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	DOCENTES Y DIRECTORES	1 docente 1 director/docente
SOCIEDAD CIVIL	ONG CARE	1 coordinador CARE 1 especialista CARE
	ACADEMICOS/EXPERTOS	1 asesor/experto 1 académico de Universidad del Altiplano.
	PERIODISTA	1 periodista
	SABIO ANDINO	1 sabio andino
	PADRE DE FAMILIA	1 padre de familia
	TOTAL	18 actores entrevistados

Fuente: Elaboración propia.

Es considerando los antecedentes de la investigación, así como las herramientas teóricas y metodológicas descritas que se realizó el análisis de la diversificación y del proceso participativo seguido en el PCR, el que se presenta en los capítulos siguientes.

Capítulo 4: La diversificación en el PCR

A continuación, se analiza en qué medida el PCR dialoga con el DCN y logra, en efecto, llevar a cabo el proceso de diversificación. Para tal fin, se realiza un análisis comparativo de ambos currículos considerando algunos elementos que se consideran particularmente adecuados para mostrar de qué manera el PCR logra en efecto delimitar el espacio de lo propio y específico, a partir de la consideración de lo común. Estos elementos son:

- Los fines de la educación
- El perfil del estudiante
- Las categorías curriculares utilizadas
- Los aprendizajes en el área de Comunicación
 - La alineación al enfoque comunicativo textual del área de Comunicación
 - La repetición y la exigencia de los aprendizajes en el área de Comunicación
 - La Interculturalidad en el área de Comunicación.

4.1 Análisis comparativo sobre los fines de la educación

En relación con los fines de la educación, tanto el DCN como el PCR hacen referencia a estos fines en el acápite referido a sus fundamentos curriculares. El DCN (2008), por su parte, señala que la educación nacional se sustenta en los principios de la LGE en su artículo número 8, los que tienen que ver con la calidad, la equidad, la interculturalidad, la democracia, la ética, la inclusión, la conciencia ambiental, la creatividad y la innovación. Por su parte, el PCR opta por un “enfoque emancipador” en tanto se propone como un instrumento que debe contribuir decididamente al cambio social. En ese sentido, señala que son cuatro los fines de la educación regional: educación para el desarrollo humano colectivo e individual, educación para la interculturalidad, educación descolonizadora y liberadora, y educación productiva y empresarial (DREP, 2009). En general, es posible encontrar varios puntos comunes entre los fines de la educación nacional (DCN) y los propuestos para la educación regional (PCR). Muchos de ellos, coinciden en los temas de calidad, equidad, democracia, interculturalidad e innovación. Sin embargo, el PCR profundiza en algunos de estos conceptos. Si bien, tanto el DCN y

el PCR, coinciden en que la interculturalidad contribuye al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística del Perú, así como al diálogo e intercambio entre sus distintas culturas y al establecimiento de relaciones armoniosas, el PCR avanza en esta concepción y señala que la interculturalidad solo se puede concebir en relaciones de igualdad entre culturas, por lo que el proceso de construcción de la interculturalidad necesariamente pasa por hacer explícitas y cuestionar las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas de dominación que obstaculizan el desarrollo de la interculturalidad en condiciones de igualdad y equidad (DREP, 2009). Asimismo, el PCR pone énfasis en la necesidad de superar la “perspectiva colonizada del saber”, por medio de la cual se perpetúa la subordinación del conocimiento hegemónico (científico occidental) por sobre las otras diversas formas de conocimientos y de ver el mundo propias de las culturas originarias (DREP, 2009). El concepto mismo de democracia toma otro sentido al sostener que no hay verdadera democracia sin una democracia de conocimientos y de saberes y estos conocimientos no son solo técnicos ni científicos sino también prácticos y fácticos (DREP, 2009). Con relación al tema de la creatividad, innovación y/o productividad, el DCN (2008) señala que es preciso que la educación promueva la producción de nuevos conocimientos en todos los ámbitos del saber. Al respecto, el PCR indica que la educación regional debe poder impulsar y enriquecer la dinámica productiva comunal o regional y pone énfasis en que la educación debe estar conectada a la producción como espacio privilegiado en el que los estudiantes aprenden haciendo (DREP, 2009). Finalmente, el PCR incluye un punto ausente en el DCN referido a la contribución de la educación regional al desarrollo humano. Sobre este punto, el PCR señala que esta contribución debe realizarse considerando que el desarrollo humano se refiere tanto al ámbito de lo individual como de lo colectivo, donde los seres humanos viven en armonía con su entorno, con los seres materiales e inmateriales propios de sus culturas, con los que forman un todo. El PCR señala que esta visión se aparta de la visión individualista y materialista que propugnan las sociedades occidentales para las que lo principal es el bienestar material o la satisfacción de necesidades básicas (DREP, 2009).

A partir del análisis realizado es posible señalar que los fines de la educación en el caso del PCR muestran con claridad la delimitación del espacio de lo regional a partir de la toma en consideración de los fines nacionales de la educación. Se retoman los aspectos nacionales, pero sobre ellos el PCR profundiza y hace explícitas las ideas específicas y los énfasis que la educación regional pretende darle a temas como interculturalidad, productividad ligada a lo regional y comunal, y armonía de los seres humanos con el entorno natural, como fin del desarrollo humano. Así también, se plasma su apuesta por la interculturalidad crítica que, como se ha señalado, parte del reconocimiento del problema de desigualdad social y epistémica existente, y busca la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, sobre la base del respeto a la diversidad. De esta manera, los énfasis que la propuesta regional coloca ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá de la noción funcional de la interculturalidad expresada en el DCN, que si bien reconoce la diversidad y diferencia culturales, así como la necesidad de promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia no se pregunta por los orígenes de estas desigualdades (Walsh, 2009).

4.2 Análisis comparativo sobre el perfil del estudiante

En relación con el perfil de estudiante la comparación se realiza identificando los rasgos que ambos tienen en común y los énfasis particulares que uno u otro realiza. Para facilitar la comparación, se incluyen cuadros con los rasgos considerados comunes entre uno y otro perfil.

En relación con el PCR, el perfil del estudiante se desprende de las normas de la racionalidad andina, las cuales son: el vivir bien, el querer bien, el aprender bien y el hacer bien. Según el PCR, el perfil lo constituyen “aquellos saberes que necesita desarrollar el ser humano y por ende en el estudiante para obtener sabiduría que le permita vivir en relación con las normas de racionalidad andina en armonía con la Pachamama, es decir, con los seres de la naturaleza, consigo mismo y con los demás” (DREP, 2009, p.81).

Este perfil se presenta agrupado en seis aspectos nominados en quechua y aimara. Estos son:

- *Simiyuq/Arsuri* (sabe expresarse)
- *Rurayniyuq/Irnaqiri* (sabe hacer)

- *Uyariyniyuq/Istíri* (sabe escuchar)
- *Ñawiyuq/Uñtiri* (es conocedor)
- *Umayuq/Amuyuri* (sabe pensar)
- *Sunquyuq/Chuymani* (sabe querer)

Por su parte, el DCN presenta un conjunto de 16 características de los estudiantes que se espera hayan desarrollado al concluir la educación básica y que se formulan en función de los fines de la educación peruana. Lo primero que llama la atención es que los rasgos entre uno y otro currículo no son fácilmente comparables pues en el caso del PCR estos están organizados en función de los aspectos antes mencionados. Sin embargo, es posible encontrar numerosos aspectos que se relacionan muy estrechamente entre uno y otro perfil.

Así, el rasgo A del perfil del PCR se refiere al respeto hacia la diversidad y a la empatía y tolerancia que se debe guardar con los otros (rasgo 1 del DCN), lo que de manera implícita se relaciona también con la actitud positiva frente a las diferencias culturales o ideológicas (rasgo 2 del DCN) y con el respeto a las reglas de convivencia y la búsqueda de consensos (rasgo 3 del DCN). Asimismo, el rasgo A del PCR hace alusión al respeto por la vida y la naturaleza (rasgo 4 del DCN) y a la necesidad de una lectura crítica del mundo que lo rodea (rasgo 5 del DCN).

Tabla 3. *Comparación 1 del perfil del estudiante - DCN y PCR.*

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
1. EMPÁTICO Y TOLERANTE. Se pone en el lugar del otro para entender las motivaciones, intereses y puntos de vista distintos. Asume como riqueza la diversidad humana, respetándose a sí mismo y respetando al otro, entendiendo y comprendiendo a aquellos que son diferentes racial, sexual, cultural y religiosamente	A. Ser un aprendiz UYARIYNIYUQ/IST'IRI (SABE ESCUCHAR), permanente, una persona que: Lee el mundo con el referente de su propio entorno y su cultura, usando los diferentes conocimientos para tener una visión más amplia de los fenómenos que lo afectan. Valora su identidad cultural, la respeta y la promueve a través de la comprensión crítica de ella y de las otras culturas. Sabe escuchar, presta atención, comprende, cordial, practica la obediencia cósmica y la observancia del orden universal, cuida la naturaleza, cumple sus responsabilidades, participa en el proceso de producción familiar y comunal, restituye el orden cósmico desequilibrado. Descubre las
2. ÉTICO Y MORAL. Construye juicios de valor de manera reflexiva, a la luz de valores universales, y actúa conforme a ellos con una actitud positiva frente a las diferencias culturales, ideológicas y filosóficas.	

<p>3. DEMOCRÁTICO. Es respetuoso de las reglas básicas de convivencia y asume la democracia como participación activa y responsable en todos los espacios que requieran su presencia e iniciativa. Genera consensos y puede tomar decisiones con otros.</p>	<p>intencionalidades de los diferentes textos con los que interactúa y utiliza la información para reaccionar críticamente frente a las inquietudes que éstos le generan.</p>
<p>4. SENSIBLE Y SOLIDARIO. Integra sus afectos en su actuar cotidiano y en su pensamiento reflexivo y es capaz de reaccionar tanto ante la injusticia, el dolor, la pobreza; como ante la alegría, la belleza, los descubrimientos y el avance de la humanidad. Respeta la vida y la naturaleza evitando su destrucción y defiende los derechos humanos de los más vulnerables</p>	
<p>5. CRÍTICO Y REFLEXIVO. Hace uso permanente del pensamiento divergente; entendido como la capacidad de discrepar, cuestionar, emitir juicios críticos, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar reflexivamente situaciones distintas.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo y pese que a existen varios puntos de contacto entre el rasgo A del PCR y los rasgos 1, 2 3, 4 y 5 del DCN, como se acaba de observar, existe algunos énfasis del PCR que no se encuentran en el perfil del DCN, por ejemplo, la alusión a la valoración de la propia identidad cultural, a la restitución del orden cósmico y a la participación de los trabajos de producción familiar y comunal. Es aquí donde el PCR plasma con claridad la visión andina del mundo, según la cual restituir el orden del cosmos significa buscar recomponer la integralidad total que debe existir entre el hombre y la naturaleza, y donde la convivencia armónica está relacionada principalmente al bienestar de las propias familias y de la comunidad (Trapnell, 2008).

El rasgo B del PCR se relaciona directamente con el rasgo 6 del DCN, al referirse a la necesidad de que los estudiantes se expresen en diferentes contextos culturales, sin embargo, el PCR pone énfasis en la necesidad de que sean bilingües y valoren y practiquen las lenguas originarias.

Tabla 4. *Comparación 2 del perfil de estudiante - DCN y PCR.*

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
6. COMUNICATIVO. Expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente, comprende mensajes e ideas diversas, es dialogante y capaz de escuchar a otros. Interpreta diversos lenguajes simbólicos.	B. Ser un aprendiz SIMIYUQ/ARSURI (SABE EXPRESARSE), permanente, una persona que: Se expresa correctamente en diferentes contextos culturales, demuestra madurez e integridad en sus diálogos, es bilingüe coordinado, valora y practica las lenguas originarias y otras lenguas, maneja un vocabulario adecuado para expresar sus ideas y argumentos.

Fuente: Elaboración propia

El rasgo C del PCR se relaciona con el rasgo 7 del DCN al referirse a la necesidad de que los estudiantes puneños tengan espíritu investigativo y un manejo de la información que les permita dar respuesta de manera creativa a los problemas de la vida diaria, de la ciencia o del ámbito académico. Para el desarrollo de esta habilidad, a diferencia del PCR, el DCN pone énfasis en el uso de las tecnologías de información y la comunicación.

Tabla 5. *Comparación 3 del perfil del estudiante - DCN y PCR.*

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
7. INVESTIGADOR E INFORMADO. Busca y maneja información actualizada, significativa y diversa de manera organizada; siendo capaz de analizarla, compararla y de construir nuevos conocimientos a partir de ella. Hace conjeturas y se interesa por resolver diversos problemas de la vida diaria y de la ciencia, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación	C. Ser un aprendiz ÑAWIYUQ/UÑTIRI (ES CONOCEDOR), permanente, una persona que: Indaga y promueve su espíritu investigativo a través de la observación, la exploración y la generación de hipótesis y respuestas parciales a sus preguntas. Es inquieta y se cuestiona constantemente, mantiene una mente abierta y va más allá de las verdades ofrecidas. Sabe comparar, leer, escribir, contar, representar. Asume la lectura del mundo no solamente desde el texto escrito sino también desde diferentes perspectivas como la artística, la académica, la científica, la política, entre otras.

Fuente: Elaboración propia

El rasgo D del PCR se relaciona con el rasgo 8 del DCN aunque con algunas diferencias. El DCN hace alusión a la búsqueda de soluciones y estrategias originales frente a los retos de la vida y en diversos contextos, y el PCR señala la necesidad de valorar y participar en procesos productivos locales, y de ser creativo y mostrar habilidad en diferentes áreas del aprendizaje que incluye también el arte, la destreza manual y el deporte. En ese sentido, el PCR parece hacer énfasis en que la innovación y creación debe estar ligada a aprendizajes no asociados a lo meramente “cognitivo”.

Tabla 6. *Comparación 4 del perfil del estudiante - DCN y PCR.*

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
<p>8. CREATIVO E INNOVADOR. Busca soluciones, alternativas y estrategias originales a los retos de su vida, orientándolas hacia el bien común e individual, en un marco de libertad. Es potencialmente innovador frente a la producción de conocimientos en distintos contextos.</p>	<p>D. Ser un aprendiz RURAYNIYUQ/IRNAQIRI (SABE HACER) permanente, una persona que: Valora y participa en los procesos productivos locales, demuestra habilidad y destreza manual y artística, es original y creativo en sus diferentes producciones, se esmera por realizar acciones con calidad, practica deportes y maneja rutinas para el cuidado de su cuerpo. Desarrolla su potencial creativo en las diferentes áreas del aprendizaje que involucran la lengua, el arte y la ciencia, entre otras, para mirar y afrontar su realidad desde diferentes perspectivas. Tiene habilidad para producir cosas manualmente: habilidad, destreza manual y artística, deportista, creativo, autentico.</p>

Fuente: Elaboración propia

El rasgo E del PCR se relaciona con los rasgos 9, 10, 11 y 12 del DCN. Este rasgo hace alusión a la reflexión y compromiso que el estudiante tiene con su propio aprendizaje, lo que se relaciona con la autonomía (rasgo 9 del DCN) y con la toma de decisiones informada y reflexiva en torno a las propias dificultades y potencialidades (rasgo 10, 11 y 12 del DCN).

Tabla 7. Comparación 5 del perfil del estudiante - DCN y PCR.

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
9. AUTÓNOMO. Es asertivo y actúa de acuerdo con su propio criterio, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos y el cuidado de sí mismo.	E. Ser un aprendiz SUNQUYUQ, MUNAKUYNIYUQ / CHUYMANI (SABE QUERER), una persona que:
10. ORGANIZADO. Organiza la información; planifica su tiempo y actividades, compatibilizando diversas dimensiones de su vida personal y social. Anticipa su accionar, con la finalidad de tomar decisiones oportunas y eficaces	Está comprometido con su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que se identifica con el valor real de la educación y asume todas las posibilidades negativas, positivas y retos que ésta le presenta. Considera a su profesor como una acompañante en su proceso de aprendizaje y trabaja con éste, asumiendo una posición clara y definida sobre lo que le interesa aprender y cómo lo debe aprender. Es consciente de que sus conocimientos previos son la base para la apropiada iniciación de nuevos ciclos de aprendizaje. Reflexiona y revisa constantemente su proceso de aprendizaje, analizando las situaciones, estrategias utilizadas, dificultades, avances y potencialidades para tomar decisiones informadas sobre éstas y proponer alternativas. Es recursivo, implementa diferentes estrategias y herramientas para solucionar situaciones específicas de su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que está preparado para usar estas estrategias independientemente, dentro y fuera del salón de clase. Reconoce el valor y los derechos de las personas y, por lo tanto, promueve su voz y las voces de los demás para que éstas generen cambios. Tiene corazón, voluntad, es comunitario, demuestra sensibilidad, es correcto, maduro, alegre, líder, responsable, servicial, honesto, sensible, celebra el misterio de la vida y del orden universal, colaborador, solidario, hospitalario respetuoso y amante de la naturaleza.
11. PROACTIVO. Enfrenta, con energía y seguridad, decisiones sobre situaciones diversas; conjugando variables y factores para llegar a soluciones adecuadas; adelantándose a los hechos; siendo diligente, independiente y con iniciativa.	
12. RESOLUTIVO. Se asegura de entender los problemas, hace preguntas y se repregunta para resolverlos. Controla y ajusta constantemente lo que está haciendo. Aplica y adapta diversas estrategias y evalúa sus progresos para ver si van por buen camino. Si no progresa, se detiene para buscar y considerar otras alternativas	

Fuente: Elaboración propia

El rasgo F del PCR se vincula con los rasgos 13 y 14 del DCN. Por un lado, se refiere a la necesidad de que los estudiantes asuman el aprendizaje como una herramienta que les permite transformar su realidad, que les brinda herramientas para solucionar problemas que atañen a la vida individual o colectiva (rasgo 13 del DCN) y, por otro, se refiere a la necesidad de que los estudiantes aprendan a construir el conocimiento desde la interacción y convivencia con los otros, o desde la cooperación (rasgo 14 del DCN).

Tabla 8. Comparación 6 del perfil del estudiante - DCN y PCR.

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
13. EMPRENDEDOR. Asume iniciativas individuales o colectivas para solucionar problemas que tengan incidencia en su proyecto de vida.	F. Ser un aprendiz UMayuq, Yuyayniyuq / Amuyuri (Sabe Pensar), permanente, una persona que:
14. COOPERATIVO. Cuenta con otros para enfrentar de manera efectiva y compartida una tarea, o para resolver diversas situaciones.	Asume el aprendizaje como un agente transformador de su realidad y de su entorno. Considera lo que aprende como una herramienta que le sirve para la vida y se convierte en una fuente generadora de inquietudes y preguntas que le permiten participar en cambios de su realidad. Reconoce la importancia de su participación en la construcción de nuevas ideas y es escéptico frente a la memorización del conocimiento. Construye desde el compartir, la interacción, la valoración y la convivencia con el otro. Reconoce sus fortalezas y las de los demás y las usa para obtener respuestas más apropiadas a sus preguntas. Es un estudiante que reconoce el valor de los otros en la construcción de su visión del mundo y, por lo tanto, siempre está abierto a la discusión y a la crítica constructiva. Es una persona que piensa, tiene cabeza, tiene memoria, pensamiento, tiene talento, reflexivo, juicioso, racional, creativo, ingenioso, perseverante, emprendedor, curioso, investigador.

Fuente: Elaboración propia

En relación con el rasgo 15 del DCN, si bien no existe una relación tan directa con un rasgo del PCR, es posible relacionar la flexibilidad con el “saber pensar”, en la medida en que este último alude a la valoración de los otros en la construcción de su propia visión del mundo, y al estar abierto a la discusión y a la crítica constructiva. Finalmente, respecto del rasgo 16 del DCN, referido a la *trascendencia* o a la necesidad de que los estudiantes puedan darle un sentido a su existencia, si bien tampoco existe una correspondencia clara con el PCR es posible asociarlo al “saber escuchar”, en la medida en que este alude a la obediencia cósmica y a la observancia del orden universal, así como a la restitución del orden cósmico desequilibrado. Según esta perspectiva, el estudiante se ubica como parte del mundo, en un orden universal equilibrado donde debe existir respecto, complementariedad y reciprocidad entre todos los seres de la naturaleza y el cosmos.

Tabla 9. Comparación 7 del perfil del estudiante - DCN y PCR.

PERFIL DEL ESTUDIANTE DCN	PERFIL DEL ESTUDIANTE PCR
15. FLEXIBLE. Es capaz de asumir diferentes situaciones de manera libre, posee versatilidad y capacidad de adaptación al cambio permanente	Ser un aprendiz UMayuq, Yuyayniyuq / Amuyuri (Sabe Pensar), Construye desde el compartir, la interacción, la valoración y la convivencia con el otro. Reconoce sus fortalezas y las de los demás y las usa para obtener respuestas más apropiadas a sus preguntas. Es un estudiante que reconoce el valor de los otros en la construcción de su visión del mundo y, por lo tanto, siempre está abierto a la discusión y a la crítica constructiva.
16. TRASCENDENTE. Busca dar un sentido a su existencia y a su actuar, ubicándose como parte de una historia mayor de la humanidad	Ser un aprendiz Uyariyniyuq/Ist'iri (Sabe Escuchar), permanente, una persona que: Sabe escuchar, presta atención, comprende, cordial, practica la obediencia cósmica y la observancia del orden universal, cuida la naturaleza, cumple sus responsabilidades, participa en el proceso de producción familiar y comunal, restituye el orden cósmico desequilibrado.

Fuente: Elaboración propia

Como se ha podido apreciar en el análisis, ambos perfiles tienen muchos puntos en común y, en ese sentido, es posible señalar que el perfil del PCR retoma y dialoga con el perfil del DCN. Sin embargo, al igual que en el caso de los fines de la educación, el PCR pone ciertos énfasis particulares referidos, por ejemplo, a la necesidad de que el estudiante puneño use los conocimientos de su entorno y su cultura para tener una visión más amplia de los fenómenos que lo afectan, que valore su identidad cultural, las lenguas originarias de su región o que participe de los procesos de producción familiar y comunal. Estos particulares énfasis junto al hecho de que los rasgos en el PCR se presenten como parte de una racionalidad andina hablan de una clara intención por identificar el ámbito de lo propio en diálogo con los rasgos comunes y nacionales.

4.3 Análisis comparativo sobre las categorías curriculares utilizadas

Este es un punto de principal divergencia entre el DCN y el PCR. Por un lado, el DCN adopta un enfoque por competencias, las que se conciben como la articulación de tres elementos: capacidades, contenidos conceptuales, actitudes y valores:

El DCN propone competencias a lo largo de cada uno de los ciclos, las cuales se logran en un proceso continuo a través del desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores debidamente articulados, que deben ser trabajados en la institución educativa con el fin de que se evidencien en el saber actuar de los estudiantes (DCN, 2008, p.16).

Así, se indican las competencias por cada ciclo²² de la escolaridad y se describe los aprendizajes de cada grado en función de capacidades, conocimientos y actitudes, de la siguiente manera:

Tabla 10. *Categorías curriculares utilizadas para describir aprendizajes en el DCN.*

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende el tema a partir de los diálogos y explicaciones de programas de televisión, radio u otras situaciones comunicativas a los que tiene acceso. ▪ Describe y narra oralmente, temas cercanos a sus experiencias, necesidades e intereses. ▪ Se expresa con pronunciación y entonación adecuadas, al recitar trabalenguas, rimas, poemas, entre otros. ▪ Explica y fundamenta sus opiniones sobre asuntos propuestos o vivenciados dentro y fuera de la escuela. ▪ Dialoga espontáneamente sobre temas de su interés. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos instructivos. Reglas de juego y consignas. ▪ La descripción: características físicas de personas y lugares. ▪ Narraciones: fantásticas (cuentos de hadas, de magia, de humor, entre otros); literarias (trabalenguas, rimas y poemas). ▪ La conversación: inicio, desarrollo y cierre. ▪ La pronunciación y la entonación. ▪ Trabalenguas, rimas, poesías. ▪ Situaciones comunicativas: programas de televisión, radio, conversaciones, exposiciones, programas de radio y televisión.
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa en diálogos y conversaciones, demostrando interés por los temas presentados. ▪ Demuestra una actitud crítica frente a las situaciones comunicativas a las que tiene acceso. ▪ Participa en diálogos con espontaneidad y respeto. ▪ Expresa con seguridad y confianza su punto de vista. ▪ Demuestra interés por participar en diálogos sobre programas radiales, televisivos u otros. 	

Fuente: MINEDU (2008, p.174)

²² La escolaridad en el Perú plantea 7 ciclos en total. Los ciclos I (0 a 2 años) y II (de 3 a 5 años) corresponden al nivel inicial. Los ciclos III (1er y 2do grado), IV (3er y 4to grado) y V (5to y 6to grado) corresponden al nivel primario. Los ciclos VI (1er y 2do grado) y VII (3ero, 4to y 5to grados) corresponden al nivel secundario.

El PCR se distancia de este enfoque por competencias y opta por una organización en función a “saberes”. Al respecto, el PCR señala que el modelo de competencias adoptado por el currículo nacional corresponde a una concepción de inteligencia propia de una realidad que no es la de los niños aimaras, quechuas y amazónicos y que, si bien existe una estructura neurológica genética común a todos los seres humanos, las culturas varían y estas variaciones o diferencias influyen en los procesos cognitivos de los seres humanos²³ (DREP, 2009, p. 95). Por esta razón, el PCR propone tres categorías para describir el aprendizaje por saberes: los saberes fundamentales, las preguntas de investigación (o la “problematización”) y los saberes aprendidos.

Los saberes fundamentales se definen como “conocimientos de naturaleza diversa que pertenecen a la contribución de diversas culturas y civilizaciones al desarrollo universal. Según el PCR, los conocimientos provienen tanto de la experiencia regional como de la universal, en consonancia con un diálogo intercultural” (DREP, 2009, p. 96).

Las preguntas de investigación tienen como propósito establecer de manera explícita y sistemática los componentes de un problema en una realidad determinada. Según el PCR, “esta forma de mirar la educación regional reemplaza la transmisión del conocimiento basado en un modelo de comunicación unidireccional y vertical sin la debida reinterpretación en el contexto andino” (DREP, 2009, p. 97).

Los saberes aprendidos se entienden como “la integración de los saberes fundamentales y el proceso de investigación” (DREP, 2009, p. 98).

Los saberes fundamentales se problematizan y dan como resultado los saberes aprendidos, como se ejemplifica a continuación:

²³ Al respecto, el PCR señala específicamente: “Por lo tanto, las teorías de Jean Piaget, que son sistematizaciones de la inteligencia de niños ginebrinos, o la teoría de Ausubel que son generalizaciones del aprendizaje de sujetos norteamericanos; las teorías de Vigotsky que son construcciones científicas de la realidad de las personas rusas no se corresponden cualitativa y cuantitativamente con las formas de construcción de los aimaras, quechuas, amazónicos o mestizos. Por lo tanto, las concepciones de inteligencia de los andinos son construcciones holísticas y experienciales a la que subordinan las formas de eficiencia social, y no son eficientistas e instrumentales como son las concepciones de inteligencia occidental, las que se emplean a partir del supuesto de que las verdades son universales” (PCR, 2009, p. 95).

Tabla 11. *Categorías curriculares utilizadas para describir aprendizajes en el PCR.*

SABERES FUNDAMENTALES	PROBLEMATIZACIÓN	SABERES APRENDIDOS
Producción de Textos sencillos de diverso contenido: cuentos, adivinanzas, canciones, poesías, notas, recibos, avisos, recetas, mensajes, afiches.	¿Cuáles son los procesos y medios más pertinentes que conducen al aprendizaje de la escritura?	Produce textos de diverso tipo, referido a la cultura local y regional, con una estructura y orden pertinentes.
Argumentación oral y escrita de ideas en lengua materna y segunda lengua.	¿Qué tipos de textos producen los niños y niñas? Y ¿por qué?	Identifica la noción gramatical a partir de textos escritos.
Signos de puntuación, interrogación, admiración, conectores lógicos (orden, causa y consecuencia).	¿Qué diferencias gramaticales existe entre el quechua, aimara y el castellano?	Diferencia y aplica signos de puntuación en la producción de textos en lengua materna y segunda lengua.

Fuente: DREP (2009, p.174)

Sin embargo, y pese a que cada una de estas categorías tiene una definición específica y distinta, es claro que los “saberes fundamentales” se describen igual que los “conocimientos” del DCN y los “saberes aprendidos” igual que las capacidades. Por lo tanto, más que un cambio de sentido, como lo afirma el PCR, pareciera ser solo un cambio de nombre. De esta manera, el cambio de categorías curriculares en el PCR parece mostrar más bien una intención de diferenciarse al máximo del DCN, de su posición centralista y eurocéntrica. Resulta importante aquí señalar que el DCN no define lo que entiende por “competencias” ni tampoco define las categorías curriculares que utiliza, dejando un amplio espacio para ambigüedades y diversas interpretaciones.

4.4 Análisis comparativo de los aprendizajes en el área de Comunicación

A continuación, se analiza la manera en la que el PCR diversifica los aprendizajes nacionales, es decir, cómo describe los aprendizajes regionales en relación con los aprendizajes nacionales en el área de Comunicación. En ese sentido, por un lado, se analizará la alineación o correspondencia que guarda el PCR con el enfoque comunicativo textual propuesto para el área según el currículo nacional. Asimismo, se analizará en qué medida los aprendizajes regionales modifican los aprendizajes nacionales, en términos de la repetición y el grado de exigencia. Al respecto, se espera que los aprendizajes en el PCR no repitan los aprendizajes nacionales, sino que los

especificuen según el contexto socialcultural particular, así como que no exhiban una exigencia por debajo de la propuesta para todos los estudiantes sino que la mantenga o inclusive que la eleve. Este análisis se complementará con el análisis de la diversificación desde una perspectiva intercultural.

Sobre la alineación al enfoque comunicativo textual del área de Comunicación

En relación con este punto, por un lado, es posible señalar que existe alineación del PCR con el enfoque comunicativo principalmente a nivel de la fundamentación. En efecto, tanto el PCR como el DCN coinciden en señalar que la finalidad del área (*Comunicación* en el DCN y *Comunicación socio cultural y multilingüe* en el PCR) es desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para comunicarse, ya sea a nivel oral o escrito. Coinciden, además, en señalar el carácter instrumental de la competencia comunicativa, en tanto permite acceder a otros aprendizajes. Asimismo, señalan que el área debe permitir a los estudiantes construir relaciones asertivas, solucionar conflictos o llegar a consensos, es decir, debe estar al servicio de la construcción de una ciudadanía democrática. Se destaca principalmente el uso de la lengua por encima del aprendizaje del código y de la normativa, y la importancia de la dimensión social y cultural de la lengua. El PCR coincide con este enfoque y coloca un énfasis particular en la valoración de la diversidad lingüística de Puno constituida no solo por las lenguas originaras sino por una forma particular de castellano andino. Se señala que la variación sociolingüística y la interculturalidad son las bases que sustentan la relaciones intra e interpersonales en la ciudadanía regional y nacional (DREP, 2009). Se destaca la necesidad de revalorar las lenguas en proceso de extinción como el aimara y el quechua y la importancia del estudio y reflexión de las lenguas existentes en la Puno. Así mismo, el PCR asume el reto del aprendizaje de lenguas extranjeras de otras culturas como el inglés, francés, alemán, portugués y otros, a partir de un tratamiento adecuado de lenguas que logren el desarrollo de saberes aprendidos para interactuar en una sociedad multicultural y plurilingüe (DREP, 2009).

Por otro lado, si se analiza esta alineación desde el terreno de los aprendizajes prescritos, es posible afirmar que existe mayor alineación al enfoque comunicativo en inicial y primaria, lo que se expresa en la predominancia del uso social del lenguaje y la

comunicación: “comunica sus ideas, sentimientos, necesidades” (oralidad 5 años), “expresa la comprensión de textos o mensajes” (lectura, 2do grado), “opina sobre literatura puneña” (lectura, 2do grado), “escribe textos a partir de sus experiencias” (escritura, 6to grado). En el caso de la Escritura, si bien existe un mayor énfasis en el aprendizaje del código y la normativa se trata de vincular estos aprendizajes al uso que se hace de ellos para escribir textos. A continuación, algunos ejemplos de oralidad, lectura y escritura en inicial y primaria:

Inicial, 5 años – Oralidad²⁴

- Se comunica oralmente con fluidez comunicando sus ideas, sentimiento, necesidades intereses usando su lengua materna.
- Comprende y produce textos orales literarios y no literarios de comunicación oral, usando su lengua materna.
- Reproduce relatos de la tradición oral puneña y de la literatura regional y nacional.
- Comunica con fluidez sus deseos, necesidades y sentimientos en segunda lengua.

(DREP, 2009)

2do grado de primaria - Lectura

- Describe, explica y comprende los símbolos e iconografías propios del contexto.
- Expresa de diferentes maneras la comprensión de mensajes de los diversos textos orales, gráficos y escritos.
- Lee en forma autónoma y con agrado, diversos tipos de textos.
- Pone en práctica diferentes estrategias que forman hábitos de lectura con placer.
- Opina y valora sobre las enseñanzas que nos brinda la literatura puneña

(DREP, 2009)

6to grado de primaria - Escritura

- Crea y recrea diversos tipos de textos escritos, usando adecuadamente la gramática a partir de su experiencia e investigaciones, en su lengua materna y segunda lengua

²⁴ los aprendizajes que se citan de aquí en adelante están enunciados de manera textual del PCR

- Produce textos referidos a la cultura regional, nacional y universal.
- Usa adecuadamente la gramática quechua, aimara y castellana al escribir diversos tipos de texto.
- Escribe textos de manera organizada, empleando un lenguaje formal e informal según corresponda
- Escribe, lee y comprende textos, en situaciones de comunicación real y de diverso contenido, respetando la unidad textual.

(DREP, 2009)

En el caso de secundaria, la dimensión comunicativa y los usos del lenguaje aparecen en menor medida que en el caso de inicial y primaria. En secundaria, parece existir un predominio del estudio formal de las unidades lingüísticas. La enseñanza de los contenidos gramaticales y del conocimiento lingüístico, en general, no parecen estar debidamente articuladas a las situaciones de lectura y escritura. A continuación, algunos ejemplos de estos aprendizajes en 2do y 5to de secundaria:

2do grado secundaria

- Explica las características de la conversación en el contexto regional desde los actos de habla
- Explica el uso de la ortografía en la composición.
- Compara la gramática del aimara, quechua y castellano.
- Explica las estrategias del resumen.
- Explica la eficacia de la planificación de las estrategias previas a la lectura
- Relaciona el lenguaje no verbal con el verbal en el acto comunicativo.
- Compara las diferencias y semejanzas entre las lenguas de la comunicación en el pasado de los siglos XVI XVII.
- Determina las formas semióticas del signo presentes en la vida cotidiana institucional regional.
- Determina los elementos semióticos del significado y sentido trascendentes en la fotografía del pasado y presente regional.

(DREP, 2009)

5to grado secundaria

- Explica el rol de los conectores en la función argumentativa en la comunicación oral en el contexto regional.
- Explica la relación entre las estrategias cognitivas con las estrategias de lectura
- Explica los usos y abusos de la ortografía
- Explica los efectos positivos del uso de diccionarios en la solución de dudas ortográficas.
- Analiza los aportes de los diccionarios de especialidad.
- Señala las teorías que estudian la lengua y sus aportes.
- Evalúa el rol de la relevancia en la comunicación ostensivo referencial.

(DREP, 2009)

Por otro lado, con relación al énfasis que pone el PCR en la valoración de la diversidad lingüística de Puno, cabe señalar que es principalmente en el caso de secundaria donde se introducen aprendizajes referidos al conocimiento de las diferentes lenguas y/o variedades que se hablan en la región, de los diferentes usos que se le dan y de cómo estas lenguas representan una cosmovisión particular del mundo. A continuación, algunos ejemplos:

2do secundaria

- Explica las lenguas de uso en la localidad y región
- Determina las lenguas que se usan en la comunicación en el salón de clases y la actitud hacia ellas
- Compara las diferencias y semejanzas entre las lenguas de la comunicación en el pasado de los siglos XVI y XVII
- Explica las potencialidades de la comunicación virtual para mostrar valores culturales andinos
- Compara la gramática del aimaras, quechuas y castellano.

(DREP, 2009)

5to secundaria

- Analiza cómo se relaciona las lenguas con la cosmovisión andina y otras visiones del mundo.
- Analiza los rasgos del discurso político en la región.
- Indaga sobre la situación y proyección de la simbología andina y sus significados.
- Realiza un inventario de íconos regionales.
- Explica la presencia de un software libre en lenguas originarias.
- Analiza el rol de los mitos y ritos en la representación e imaginario local y regional
- Señala las teorías que estudian la lengua en el siglo XX y XXI y sus aportes.

(DREP, 2009)

Sin embargo, pese a que se trata de un esfuerzo relevante, no resulta claro de qué manera estos aprendizajes impactan en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes a partir de una adecuada reflexión sobre el lenguaje. Por ejemplo, cabe preguntarse, en qué medida algunos aprendizajes como “comparar palabras aimaras, quechuas y castellanas” o “realizar un inventario de íconos regionales” contribuyen a que los estudiantes muestren respeto por las lenguas y variedades, y tomen conciencia de que es el contexto social el que determina que algunas tengan más prestigio que otras. Finalmente, resulta importante señalar que no ha sido posible encontrar aprendizajes específicos que apunten a la reflexión sobre las variedades de castellano andino.

En general, es posible afirmar que la alineación al enfoque comunicativo en el caso del PCR se manifiesta principalmente a nivel declarativo. La desalineación empieza a aparecer en la descripción de los aprendizajes. De manera específica, en el caso de secundaria, es posible señalar que no resulta evidente la manera cómo los aprendizajes propuestos brindan a los estudiantes oportunidades para usar el lenguaje a nivel oral o escrito en distintos contextos, para que puedan tomar decisiones sobre los recursos a utilizar (vocabulario, registro, etc) considerando los propósitos de los mensajes que se quieren transmitir y los destinatarios con los que van a interactuar. Asimismo, si bien existen esfuerzos por incluir algunos aprendizajes referidos al conocimiento de lenguas

o variedades y usos del lenguaje en la región, no es clara la intención de promover una reflexión sobre el lenguaje que apunte a la comprensión y valoración de la diversidad lingüística.

Sobre la repetición y la exigencia de los aprendizajes en el área de Comunicación

En relación con la repetición y la exigencia de los aprendizajes, en el cuadro 11 es posible apreciar en el PCR que, en el caso de Lectura del nivel inicial, se señala que el estudiante “comprende el mensaje de algunos textos escritos” (A) mientras que el DCN señala que el estudiante “comprende y explica diferentes situaciones de textos leídos de su tradición cultural respondiendo a preguntas y argumentando sus respuestas sobre lo leído” (1). Por otro lado, el PCR indica que el estudiante debe “formular predicciones sobre el contenido de los textos” (B) a diferencia del DCN que indica que el estudiante se “anticipa al contenido” y añade que da a “conocer su opinión sobre el mensaje y la trama del texto, relacionándolo con sus propias experiencias”(2). Asimismo, el PCR señala que el estudiante “explica el significado de los símbolos e iconografía de objetos de su contexto sociocultural” y el DCN señala que “comunica el significado de algunas señales y código lingüísticos y no lingüísticos”(4) , lo que se relaciona claramente con la simbología. Es importante notar que el DCN señala, además, varios aprendizajes importantes para el nivel que no son retomados por el PCR, como son “describe de forma ordenada la secuencia de imágenes de un cuento o historia corta”(5), “identifica y utiliza algunas pautas de la lengua escrita para la lectura: linealidad, posición del papel, posición del libro, orientación” (6), “realiza “lectura silenciosa” de diversos textos de hechos reales y fantásticos de su medio local, regional y nacional, y da una opinión sobre ellos” (8) o “Identifica algunas señales de su entorno sociocultural: señales de peligro, señales para evacuación, líneas de tránsito, etc” (9). Como se puede apreciar, en este caso, el PCR repite lo señalado en el DCN y elimina aprendizajes importantes presentes en el DCN. Por ejemplo, tanto en el caso de A y B, el PCR omite la dimensión argumentativa o de formulación de opiniones sobre el mensaje del texto presentes en 1 y 2, lo que implica una baja de exigencia²⁵

²⁵ La baja de exigencia en contextos similares ha sido señalada, por ejemplo, en el estudio de Ruiz Bravo et al, 2006.

Tabla 12. *Comparación de los aprendizajes de Lectura, 5 años - DCN y PCR.*

DCN	PCR
<p>Capacidades y Conocimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende y explica diferentes situaciones de textos leídos de su tradición cultural respondiendo a preguntas y argumentando sus respuestas sobre lo leído. 2. Se anticipa respecto al contenido del texto dando a conocer su opinión sobre el mensaje y la trama del mismo, relacionándolo con sus propias experiencias. 3. Identifica imágenes describiendo varias características de los objetos o personajes observados, discriminando visualmente los detalles principales. 4. Identifica y utiliza el significado de algunas señales y códigos lingüísticos y no lingüísticos comunicando su significado. 5. Describe de forma ordenada la secuencia de imágenes de un cuento o historia corta, creados por el o por otro, con más de cinco escenas. 6. Identifica y utiliza algunas pautas de la lengua escrita para la lectura: linealidad, posición del papel, posición del libro, orientación: de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, etc. 7. Elige textos diversos de su agrado y los “lee” autónomamente, utilizando la biblioteca como un medio de información. 8. Realiza “lectura silenciosa” de diversos textos de hechos reales y fantasiosos de su medio local, regional y nacional, y da una opinión sobre ellos. 9. Identifica algunas señales de su entorno sociocultural: señales de peligro, señales para evacuación, líneas de tránsito, etc. 	<p>Saberes aprendidos</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Comprende el mensaje de algunos textos escritos B. Formula predicciones sobre el contenido de textos escritos y material gráfico C. Explica el significado de los símbolos e iconografía de objetos de su contexto sociocultural.

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el cuadro 12, en el caso de Lectura de 2do grado de primaria, el aprendizaje A del PCR: “lee en forma autónoma y con agrado, diversos tipos de textos” (A) se refiere a los aprendizajes 1 y 2 del DCN, pese a que, en este último caso, se especifican los tipos de textos a leerse (descriptivos, narrativos, recetas, afiches,

artículos) y se añade, además, la habilidad de identificar ideas principales. La lectura autónoma y por agrado señalada en el PCR es posible identificarla en el aprendizaje 6 del DCN, que hace referencia a la selección de los textos según los propios intereses, la misma que se relaciona con el aprendizaje D del PCR. Por otro lado, el aprendizaje C del PCR: “expresa de diferentes maneras la comprensión de mensaje de textos...” se encuentra contenido en los aprendizajes 3, 4, 5 o 7 del DCN: “formular hipótesis”, “inferir significados de palabras”, identificar secuencias y contenido” u “opinar sobre el texto” son distintas manifestaciones de la comprensión de un texto. Es interesante observar que si bien los aprendizajes de C están contenidos en el DCN, este último especifica y detalla habilidades que el PCR no contempla o, dicho de otra manera, es notable que el PCR no retome varios aprendizajes importantes de la lectura en este nivel como “formular hipótesis a partir del título o figuras”, “inferir significado y función de las palabras en oraciones”, “identificar ideas principales”. Es particularmente notorio en términos de exigencia que el DCN señale que el estudiante “opina y valora sobre el contenido y forma” (7) y el PCR señale que el estudiante “opina sobre las enseñanzas de la literatura puneña” (E), es decir, opina solo sobre el contenido de los textos dejando el aspecto formal de lado.

Tabla 13. *Comparación de los aprendizajes de Lectura, 2do grado de primaria - DCN y PCR.*

DCN	PCR
<p>Capacidades y Conocimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales. 2. Lee textos en diferentes formatos: cuadros, recetas, afiches, artículos, etc.; e identifica las ideas principales. 3. Formula hipótesis de lectura a partir del título, resumen y figuras y las comprueba releendo el texto. 4. Infiere el significado y la función de las palabras en oraciones a partir de las relaciones que establece entre ellas 5. Lee en forma oral o silenciosa textos de su interés, infiriendo significados, distinguiendo elementos formales e identificando la secuencia y contenido. 6. Selecciona el texto a leer según sus intereses. 	<p>Saberes aprendidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Lee en forma autónoma y con agrado, diversos tipos de textos B. Describe, explica y comprende los símbolos e iconografías propios del contexto. C. Expresa de diferentes maneras la comprensión de mensajes de los diversos textos orales, gráficos y escritos. D. Pone en práctica diferentes estrategias que forman hábitos de lectura con placer. E. Opina y valora sobre las enseñanzas que nos brinda la literatura puneña

7. Opina, teniendo en cuenta sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de un texto leído, explicando con sus propias palabras sobre el mismo.	
---	--

Fuente: Elaboración propia

En el caso de escritura en 6to grado de primaria, como se puede apreciar en el cuadro 13, el aprendizaje A del PCR retoma el aprendizaje 2 del DCN: uno señala que los textos “deben estar referidos a la cultura regional, nacional y universal” y el otro que deben “poner de manifiesto su identidad local y nacional”. La diversidad textual es señalada con mayor detalle en el caso del DCN: “textos sobre temas de estudio e investigación” (1) o “textos discontinuos, como cuadros, tablas y organizadores gráficos” (3). El PCR solo indica que deben producir o crear “diversos tipos de textos” (B). Por otro lado, los aprendizajes B y C del PCR ponen énfasis en el uso adecuado de la gramática en lengua materna y segunda lengua: “Crea y recrea diversos tipos de textos escritos, usando adecuadamente la gramática a partir de su experiencia e investigaciones, en su lengua materna y segunda lengua” (B), “usa adecuadamente la gramática quechua, aimara y castellana al escribir diversos tipos de texto (C). Esta es una diferencia importante con el DCN, en el que el uso de la gramática, señalado en el aprendizaje 5, se encuentra ligado a la revisión del texto: “revisa sus producciones, teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas”. Finalmente, es importante destacar que existen aprendizajes importantes para el desarrollo de la competencia de escritura que no se señalan o retoman en el PCR: la elaboración de un plan de escritura previo (1), la revisión individual y en conjunto de las producciones escritas (4 y 5) y la autoevaluación y comunicación del proceso de escritura seguido o metacognición (7).

Tabla 14. *Comparación de los aprendizajes de Escritura, 6to grado de primaria - DCN y PCR.*

DCN	PCR
Capacidades <ol style="list-style-type: none"> 1. Produce textos sobre temas de estudio e investigación sencillos a partir de un plan de escritura previo. 2. Escribe con originalidad diferentes tipos de textos en los que pone de manifiesto su 	Saberes aprendidos: <ol style="list-style-type: none"> A. Produce textos referidos a la cultura regional, nacional y universal. B. Crea y recrea diversos tipos de textos escritos, usando adecuadamente la

<p>identidad local y nacional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Escribe textos discontinuos, tales como cuadros, tablas y organizadores gráficos, sobre temas de estudio o investigación. 4. Revisa sus escritos y los de sus compañeros, proponiendo correcciones y reescribiendo su texto con estilo propio, para publicarlo de manera individual o colectiva. 5. Revisa sus producciones, teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas. 6. Escribe textos estableciendo relación entre las ideas, de acuerdo con una secuencia lógica y temporal. 7. Evalúa y comunica el proceso que ha seguido para la producción de textos. 	<p>gramática a partir de su experiencia e investigaciones, en su lengua materna y segunda lengua</p> <ol style="list-style-type: none"> C. Usa adecuadamente la gramática quechua, aimara y castellana al escribir diversos tipos de texto. D. Escribe textos de manera organizada, empleando un lenguaje formal e informal según corresponda
--	---

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Secundaria, resulta muy complejo establecer relaciones entre los aprendizajes propuestos en el PCR y los del DCN. Como se puede apreciar en el cuadro 14, en general, los aprendizajes de escritura del PCR no dan cuenta de las habilidades de los estudiantes para producir textos escritos. En algunos casos, se introducen aprendizajes muy sofisticados como “compara la gramática del aimara, quechua y castellano” o “relaciona los aspectos psicológicos del proceso de escritura y los elementos no verbales”. Solo en un caso se encontró una alusión a la habilidad misma de escribir: “Produce poemas”, sin aludir a las cualidades que esa producción debería tener. En el caso de la ortografía, se señala que los estudiantes deben “explicar el uso de la ortografía en la composición”, lo que podría estar relacionado con la habilidad de revisar y evaluar el texto que se elabora, aunque esto no queda claro. En contraste, en el caso del DCN, los aprendizajes giran en torno a la planificación de los textos(1); a los diversos tipos de textos producidos (tradiciones y crónicas (2), recetas, esquelas y catálogos (3), avisos, pancartas y grafitis (4), revistas (5), cuentos, leyendas y poemas (6); a las cualidades que estos textos deben tener: “caracterizando los personajes, describiendo conflictos y desenlaces y utilizando los conectores propios de la narración” (2), “respetando su estructura y utilizando el lenguaje formal o informal, según los destinatarios a quienes se dirija” (3); al uso de reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección (7) así como a la edición y revisión de los textos (8). Como se puede apreciar a continuación:

Tabla 15. *Comparación de los aprendizajes de Escritura, 2do grado de secundaria - DCN y PCR.*

DCN	PCR
<p>Capacidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planifica la producción de textos, identificando el tema, los destinatarios y el registro lingüístico que utilizará. 2. Redacta tradiciones y crónicas, caracterizando los personajes, describiendo conflictos y desenlaces y utilizando los conectores propios de la narración. 3. Redacta recetas, esquelos y catálogos, respetando su estructura y utilizando el lenguaje formal o informal, según los destinatarios a quienes se dirija 4. Elabora avisos, pancartas y graffitis, incorporando eslóganes, imágenes, fotografías u otros efectos visuales para generar mensajes sugerentes. 5. Elabora revistas manuscritas, organizando los textos (noticias, crónicas, amenidades) y gráficos en las secciones respectivas. 6. Crea cuentos, leyendas y textos poéticos sobre su experiencia personal o de su comunidad, teniendo en cuenta las características del lenguaje literario. 7. Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce 8. Edita el texto para hacerlo novedoso 9. Utiliza los códigos propios del chat para intercambiar información sobre temas distintos. 	<p>Saberes aprendidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Relaciona los aspectos psicológicos del proceso de escritura y los elementos no verbales. B. Analiza la demostración o argumentación en los discursos regionales. C. Produce poemas D. Explica el uso de la ortografía en la composición. E. Compara la gramática del aimara, quechua y castellano. F. Relaciona las técnicas retóricas de la argumentación con el discurso informal.

Fuente: Elaboración propia

Es decir, en el caso del DCN hay una mayor especificación de las habilidades implicadas en la escritura de textos (asociadas a los procesos de planificación, escritura y revisión de los textos), lo que no sucede en el caso del PCR. Por otro lado, en el caso de secundaria, cabe señalar que, en general, la escritura académica parece ser la dominante: no se promueve desde el PCR otro tipo de escrituras vernáculas, que, como señala Tubino (2005), surjan de la propia realidad de la comunidad.

En este caso de Lectura 5to secundaria, como se observa en el cuadro 15, los aprendizajes A, B y C del PCR no dan cuenta de las habilidades de los estudiantes para comprender textos escritos: no es claro de qué manera “explicar los rasgos de una novela”, “explicar la valoración crítica de autores universales” o “explicar la relación entre estrategias cognitivas con las estrategias de lectura” se relaciona con la habilidad misma de comprender textos escritos. Asimismo, se incluyen aprendizajes que parecen de una exigencia muy alta y que no se encuentran en el DCN como “organiza un programa de comprensión lectora crítica” (F). Claramente, en el caso del DCN, hay una mayor especificación de habilidades relacionadas con la lectura como “identificar la hipótesis y conclusiones” (1), “analizar relaciones causa-efecto” (3), “inferir el propósito comunicativo” (4). Por otro lado, los aprendizajes D y E del PCR se relacionan con los aprendizajes 9, 10 y 11 del DCN y se refieren a la evaluación y análisis crítico de los textos. Sobre esto último, es importante señalar que, en el caso del DCN, se indica que el análisis o valoración crítica se debe realizar sobre el contenido y la forma o lenguaje (9) y en el caso del PCR solo se hace referencia al contenido o mensajes de los textos. Por otro lado, y sobre el caso específico del análisis de obras literarias, el DCN señala que se “analicen las obras de literatura universal y española identificando el contexto social y cultural, así como los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen”(11), y que se “valoren los aportes de la literatura universal y española a la literatura peruana e hispanoamericana” (10). En el caso del PCR, se señala que se “analice la contribución de la literatura regional a literatura peruana” (E). Es decir, en ambos casos se propone un análisis de las obras literarias relacionándolas como expresiones del espíritu de una época o de una identidad específica, aunque en el caso del PCR la relación se establece entre la literatura regional y la peruana; y, en el caso del DCN, la relación se establece entre la literatura universal y española, y la literatura peruana e hispanoamericana.

Tabla 16. *Comparación de los aprendizajes de Lectura, 5to grado de secundaria - DCN y PCR.*

DCN	PCR
<p>Capacidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el problema, las hipótesis y las conclusiones en informes de carácter científico, y otros textos expositivos, valorando los aportes del autor. 2. Identifica la importancia del epílogo y la nota al pie, como medios para obtener información 3. Analiza relaciones de causa-efecto utilizando la espina de pescado y el árbol de problemas. 4. Infiere el propósito comunicativo en los textos provenientes de Internet, opinando sobre los mensajes subliminales. 5. Discrimina la estructura de memoriales y hojas de vida, así como el propósito comunicativo. 6. Enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado en los textos que lee y en los géneros cinematográficos que observa. 7. Organiza información sobre la literatura española y universal, valorando sus aportes a la literatura peruana e hispanoamericana 8. Analiza las obras de la literatura española y universal, identificando el contexto social y cultural y los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen. 	<p>Saberes aprendidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Explica los rasgos del ensayo y novela. B. Explica la valoración crítica de autores universales. C. Explica la relación entre las estrategias cognitivas con las estrategias de lectura. D. Analiza la posición de los diarios de circulación local, regional y mundial. E. Analiza el contenido y mensaje de las obras de la literatura regional y su contribución en la literatura peruana. F. Organiza un programa de comprensión lectora crítica

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis realizado, es posible señalar que existe una adecuada alineación del PCR con la fundamentación propuesta para el área de Comunicación. Hay plena coincidencia sobre lo que ambos currículos declaran como finalidad del área y/o sobre lo que los aprendizajes del área deben permitir saber y saber hacer a los estudiantes. A partir de esta coincidencia fundamental, el PCR coloca ciertos énfasis referidos principalmente a la valoración del castellano andino y de las lenguas originarias. Sin embargo, existe una alineación relativa del PCR al enfoque comunicativo textual propuesto por el DCN, lo que se puede apreciar a partir de la comparación entre los aprendizajes específicos propuestos por ambos currículos. Así, la alineación del PCR se

manifiesta principalmente en inicial y primaria, más no en el caso de secundaria, donde la dimensión comunicativa y los usos del lenguaje aparecen en menor medida. El principal problema del PCR parece ser la repetición de aprendizajes ya existentes en el DCN. Sobre la exigencia, solo en algunos pocos casos es evidente que la exigencia baja en el caso del PCR, como en el caso del aprendizaje referido a la evaluación y opinión crítica de los textos, donde el DCN señala explícitamente que la evaluación debe realizarse sobre el contenido y la forma, y el PCR solo se refiere al contenido. Más que una baja de exigencia lo que ocurre es que los aprendizajes nacionales en el DCN son descripciones más operacionales, con más especificaciones sobre el desempeño esperado, a diferencia de los aprendizajes en el PCR, que son más generales e imprecisos. Finalmente, las modificaciones que se realizan en el PCR tienen que ver sobre todo con la especificación de autores locales, la inclusión de tipos de texto distintos a los señalados en el DCN o de temáticas o contenidos específicos, antes que de nuevas habilidades u objetivos de aprendizaje, estos últimos suelen ser los mismos que los señalados en el DCN.

Sobre la interculturalidad en el área de Comunicación

Además de analizar la diversificación del PCR apelando a los criterios de repetición y exigencia, en el caso de Puno, resulta fundamental evaluar de qué manera se manifiesta la interculturalidad en la diversificación propuesta, dado que la propuesta del PCR es precisamente interculturalizar el currículo. En el caso del área de Comunicación, analizaremos la propuesta intercultural a partir de tres criterios relevantes:

- La propuesta de enseñanza/aprendizaje de la lecto escritura
- La propuesta de enseñanza/aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua
- La reflexión sobre discriminación, desigualdades y hegemonía del pensamiento occidental

➤ *La propuesta de enseñanza/aprendizaje de la lecto escritura*

Desde una perspectiva intercultural, la lecto escritura se encuentra inserta en el uso y en prácticas específicas del lenguaje que a su vez están conectadas con contextos culturales, valores y creencias particulares. Desde esta perspectiva, la lecto escritura es una herramienta para la vida por lo que está vinculada directamente a los intereses y necesidades de la vida cotidiana que pueden tener los estudiantes. Asimismo, no posiciona lo escrito por encima de lo oral sino que los vincula como prácticas que, de hecho, en la vida cotidiana se encuentran conectadas.

En consonancia con lo señalado en el punto anterior, una visión intercultural de la enseñanza de la escritura pone énfasis en las denominadas “formas autogeneradas”, es decir, en aquellas que surgen de necesidades comunicativas reales y de las propias necesidades, intereses y propósitos de los estudiantes por lo que el énfasis está en el disfrute y la expresividad y no en el seguimiento de reglas formales (Zavala, 2001) . Zavala señala que esta visión se aleja de otra en la que, por ejemplo, la escritura se concibe como una práctica siempre impuesta por el docente, descontextualizada y que tiene un fin en sí misma y donde se dejan de lado las experiencias personales de los estudiantes. El aprendizaje de la escritura, desde esta perspectiva, se centra en rígidas cuestiones formales: escribir bien equivale a tener buena ortografía, usar adecuadamente la gramática y escribir sin errores. Por todo ello, señala Zavala (2001), la escritura, desde esta perspectiva, se concibe como un objetivo difícil de alcanzar y como una práctica separada y distinta de la oralidad, que se concibe como forma inferior.

Por otro lado, el aprendizaje de la lecto escritura desde un enfoque intercultural implica la inclusión de géneros específicos de la literatura puneña y una valoración de estos géneros no solo como vehículos para la enseñanza de las habilidades comunicativas sino como expresiones de diferentes visiones del mundo, como formas narrativas específicas cargadas de sentidos sociales y culturales que es preciso conocer y hacer dialogar con otras formas narrativas, de manera que se promueva un diálogo intercultural entre distintos sistemas de valores y creencias.

Zavala señala que los docentes suelen marginar estos textos dentro del proceso pedagógico por considerarlos como de menor estatus frente a formas lingüísticas

típicamente escolares (como los textos descriptivos, informativos) con lo cual se establece una separación radical entre formas lingüísticas escolares y formas lingüísticas locales y se impide un diálogo enriquecedor entre ambas (Zavala, 2001).

En el caso de los aprendizajes del PCR, en el caso de inicial y primaria existe un mayor énfasis en que los estudiantes deben usar el lenguaje para poder comunicar sus deseos, necesidades y sentimientos, vivencias y costumbres. En el caso de secundaria este énfasis disminuye y cobran más relevancia aprendizajes referidos al análisis gramatical y de aspectos formales del lenguaje. A continuación, algunos ejemplos que ilustran este énfasis:

2do de secundaria

- Explica las características de la conversación en el contexto regional desde los actos de habla.
- Explica el uso de la ortografía en la composición,
- Compara la gramática del aimara, quechua y castellano.
- Explica las estrategias del resumen.
- Compara las semejanzas y diferencias del acto comunicativo de distintos contextos y personas.
- Compara las diferencias y semejanzas entre las lenguas de la comunicación en el pasado de los siglos XVI XVII.
- Contrasta las palabras aimaras, quechuas y castellana desde la onomasiología y semasiología.

(DREP, 2009)

5to de secundaria

- Explica el rol de los conectores en la función argumentativa en la comunicación oral en el contexto regional.
- Explica los rasgos del ensayo y novela.
- Explica los efectos positivos del uso de diccionarios en la solución de dudas ortográficas.
- Explica la eficacia de las técnicas de comunicación como el panel, seminario y foro.

- Señala las teorías que estudian la lengua y sus aportes.
- Determina los identificadores personales y socioculturales en el acto de comunicación en los andes.

(DREP, 2009)

Como se puede apreciar, hay poco espacio para la manifestación de la experiencia personal y para la interpretación subjetiva de los textos, como un enfoque intercultural del aprendizaje de la comunicación lo sugiere. De hecho, verbos como “interpretar” o “reflexionar” están casi ausentes.

Respecto de los tipos de textos de contexto más local, observamos que, en el caso de primaria, es frecuente la alusión a temas o textos diversos del contexto local y regional, sin señalar el género específico. En el caso de oralidad, se debe “dialogar sobre temas locales”; en el caso de lectura, “leer textos o literatura regional o local”; o, en el caso de escritura, “escribir textos referidos a la cultura local o regional”. Es decir, lo local o regional es un contenido que ese agrega a las habilidades generales ya señaladas en el DCN.

Solo en el caso de secundaria se incluye una lista detallada de obras y autores regionales, en el caso de los aprendizajes de lectura y, además, se hace referencia a los géneros específicos de la literatura altiplánica. En lo que respecta a la literatura puneña oral o escrita se señalan los huayños, los qaxilus, las leyendas, wifalas, ayatakis, kaswas, las adivinanzas, los cuentos y los mitos.

Sin embargo, el tipo de aprendizajes que se plantean respecto de estos géneros tiene que ver solo con el análisis, comparación o explicación de los rasgos de estos tipos textuales. Si bien en algunos casos se propone una reflexión sobre la función que cumplen estas formas narrativas en la vida comunal o sobre los significados sociales y culturales que están implícitos en ellas (como en el caso de “analiza el rol de los mitos y ritos en la representación e imaginario local y regional”) no se avanza claramente en establecer relaciones entre esas particulares visiones del mundo y otras, y en reflexionar sobre cómo estas visiones particulares contribuyen a nuestro desarrollo presente (ver sobre todo aprendizajes 1, 2, 5, 10 y 15) Los aprendizajes referidos al aporte de la literatura regional a la nacional y mundial (8, 13, 18 y 20) son generales y poco claros al

respecto. En ese sentido, tampoco es claro a cómo esos géneros particulares regionales recrean una lógica distinta que también puede enriquecer el uso del lenguaje. A continuación, algunos ejemplos:

1ro de secundaria

1. Explica los huayños más difundidos en la región.
2. Compara los mitos andinos desde los mensajes que transmiten.
3. Explica las motivaciones, representaciones de las obras literarias regionales.

(DREP, 2009)

2do de secundaria

4. Explica que géneros y recursos se emplea en la producción literaria regional.
5. Explica los rasgos de las leyendas y qaxilus en la literatura oral altiplánica.
6. Explica la producción literaria de la región Puno.
7. Señala los valores importantes de la literatura regional.
8. Explica los aportes de las literaturas extranjeras a la literatura regional.

(DREP, 2009)

3ero de secundaria

9. Explica las preferencias de ciertos géneros y estilos, recursos en la comunicación literaria regional.
10. Analiza los rasgos de género y especie de las wifalas, kaswas, leyendas y adivinanzas de la región.
11. Señala los aportes de la tradición literaria local, regional y nacional a la literatura puneña.
12. Analiza el rol de los mitos en la explicación de origen del hombre andino.
13. Analiza los aportes literarios de los escritores puneños al contexto nacional y mundial.
14. Señala el valor literario de las obras literarias de autores hispanoamericanos e universales.

(DREP, 2009)

4to de secundaria

15. Compara los valores de los cuentos y ayataquis con otros géneros.

16. Determina la relación del proceso literario regional con su desarrollo histórico.
 17. Representa la producción de mitos andinos.
 18. Explica el aporte de los autores regional al pensamiento nacional e internacional.
- (DREP, 2009)

5to de secundaria

19. Analiza el rol de los mitos y ritos en la representación e imaginario local y regional.
 20. Analiza el contenido y mensaje de las obras de la literatura regional y su contribución en la literatura peruana.
- (DREP, 2009)

➤ *El aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua*

El modelo de educación bilingüe que se plantea en el Perú desde las políticas de educación bilingüe de los años 1972 y 1989 es uno que promueve que la primera y segunda lengua (la lengua originaria y el castellano) sean utilizadas a lo largo de toda la escolaridad, variando la intensidad de su uso instrumental según las características de los hablantes. Como lo explica el MINEDU:

El modelo de EIB que plantea el MINEDU es el mantenimiento y desarrollo de las lenguas, modelo que propugna que la primera y segunda lengua sean utilizadas a lo largo de toda la escolaridad, donde en una primera etapa (nivel inicial, 5 años) se da énfasis a la lengua materna y se inicia el trabajo de expresión oral en la segunda lengua. Ya en el primer grado (nivel primario) se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en la primera lengua y se continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Adquirido el código escrito ha sido adquirido en la lengua materna, progresivamente la segunda lengua irá compartiendo funciones con la primera a lo largo de toda la educación básica (MINEDU, 2013, p.63).

Como puede apreciarse, se aspira a que los estudiantes dominen su lengua materna y la segunda lengua en sus formas escritas y orales al finalizar la primaria. Se asume que

mientras los estudiantes usen su lengua materna en la escuela, más posibilidades tendrán de mejorar su rendimiento e incrementar su autoestima.

Este criterio busca observar cómo se propone el desarrollo y uso de las dos lenguas (originaria y castellano) en el proceso educativo considerando que la propuesta pedagógica EIB busca que los estudiantes sean bilingües y usen la lengua materna para acceder progresivamente a la segunda lengua. La propuesta señala dos tipos de uso para estas dos lenguas en las aulas: A. L1 y L2 estudiadas dentro del área de Comunicación (como subáreas), en donde se desarrollan habilidades comunicativas en ambas lenguas (escuchar, hablar, leer y escribir). B. L1 y L2 como instrumentos o medios para la construcción de conocimientos de las diferentes áreas (MINEDU, 2013).

El PCR describe aprendizajes en el área de Comunicación para los 3 niveles de la escolaridad (inicial, primaria y secundaria) y, además, en un acápite aparte, incluye aprendizajes para L1 y L2 solo para el caso de primaria (no inicial, no secundaria). En el caso de L2 los aprendizajes se encuentran organizados en función del nivel de dominio lingüístico: “Básico”, “Intermedio I” e “Intermedio 2”.

En primer lugar, cabe destacar el hecho de que no se incluyan aprendizajes en L1 ni para el nivel inicial ni para el nivel secundario. Asimismo, en el caso de los aprendizajes en L2, la exigencia propuesta para los tres niveles de dominio de la lengua es similar a la exigencia de los aprendizajes en L1 para los 3 ciclos del nivel primario. Es decir, lo que se ha podido apreciar es que el nivel básico L2 tiene una exigencia similar al 2do grado L1, el nivel Intermedio I L2 al del 4to grado L1 y el nivel intermedio II L2 al del 6to de primaria L1. De esta manera, se reafirma la no inclusión de aprendizajes para la secundaria tampoco en L2. Si bien los aprendizajes en L2 se organizan en función al nivel de dominio de la lengua es claro que la expectativa al terminar el sexto grado es que los estudiantes logren los aprendizajes del intermedio II. Estas dos características (que no haya aprendizajes en L1 para inicial y secundaria, así como que los aprendizajes de L2 solo estén previstos para el término de la primaria) guardan coherencia con la realidad, pues en la práctica no se ha desarrollado suficientemente la EIB en el nivel secundario. En la realidad, lo que sucederá seguramente es que los estudiantes que terminan la primaria en una escuela EIB, deberán estudiar la secundaria en una escuela monolingüe castellana, con lo cual su nivel de bilingüismo decaerá inevitablemente.

En el ejemplo a continuación, se compara, en el caso de Lectura, los aprendizajes para L1 4to grado de primaria con los aprendizajes propuestos para el nivel Intermedio I de L2. En este caso es posible apreciar que los aprendizajes de L1 y L2 son casi los mismos: L1 A con L2 A; L1 B con L2 B; y L1 C y D con L2 C.

Tabla 17. *Comparación de los aprendizajes de Lectura L1 y L2 - PCR.*

L1 LECTURA - 4TO GRADO	L2 LECTURA - INTERMEDIO I
<p>A. Observa, interpreta y explica el significado de diversos tipos de signos (indicios, íconos, señales y símbolos) naturales y convencionales de su entorno y más allá de él</p> <p>B. Elige, busca información y lee textos de acuerdo a sus intereses, necesidades y preferencias comprendiéndolos íntegramente haciendo uso de resúmenes y organizadores visuales diversos.</p> <p>C. Lee, comprende y analiza la super, macro y microestructura de obras literarias y no literarias de autores locales, regionales, nacionales.</p> <p>D. Reconoce a autores puneños, identificando el tema, la intencionalidad del autor, los hechos principales, los personajes, escenarios y el mensaje dando a conocer su opinión valorativa de los textos leídos a otras personas.</p>	<p>A. Observa, interpreta y explica el significado de diversos tipos de signos (indicios, íconos, señales y símbolos) naturales y convencionales de su entorno y más allá de él</p> <p>B. Elige, busca información y lee textos de acuerdo a sus intereses, necesidades y preferencias comprendiéndolos íntegramente, haciendo uso de resúmenes y organizadores visuales diversos.</p> <p>C. Lee, comprende y analiza la super, macro y microestructura de obras literarias y no literarias de autores puneños, identificando el tema, la intencionalidad del autor, los hechos principales, los personajes, escenarios y el mensaje dando a conocer su opinión valorativa de los textos leídos a otras personas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, en el ejemplo a continuación, es posible apreciar la equivalencia en la exigencia de L1 y L2 al terminar la primaria, es decir, al terminar el sexto grado. Así, 1 coincide con A; 2 con B y 3 con C. El único aprendizaje diferente y específico para L2 es el D.

Tabla 18. *Comparación de los aprendizajes de Lectura L1 y L2 - PCR.*

L1 LECTURA – 6TO GRADO	L2 LECTURA –INTERMEDIO II
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica, demostrando conocimiento, los significados de todo tipo de señales convencionales, e iconografías provenientes de ambas culturas. 2. Aplica estrategias adecuadas para identificar la información implícita y explícita de los textos que lee emitiendo juicios valorativos de rechazo o aceptación y dándolo a conocer de manera fundamentada. 3. Reconoce, valora, comenta, relata/declama obras literarias y no literarias, escritas en L1, de autores puneños, de otras regiones y del mundo que destacan en la cultura regional, nacional y universal. 	<ol style="list-style-type: none"> A. Explica, demostrando conocimiento, los significados de todo tipo de señales convencionales, e iconografías provenientes de ambas culturas. B. Aplica estrategias adecuadas para identificar la información implícita y explícita de los textos que lee emitiendo juicios valorativos de rechazo o aceptación y dándolo a conocer de manera fundamentada. C. Reconoce, valora, comenta, relata/declama obras literarias y no literarias de autores regionales, nacionales y universales. D. Aplica estrategias para reconocer ciertas características, el enfoque, el tratamiento del tema y la organización estructural de cada tipo de texto que lee.

Fuente: Elaboración propia.

Dado que no se muestra un planteamiento distinto para el aprendizaje de L1 y L2, no es posible observar de qué manera los aprendizajes en L1 sirven para acceder a los de L2. Desde la propuesta pedagógica de la EIB se esperaría que el PCR incluya algún tipo de orientación curricular respecto del tratamiento diferenciado de ambas lenguas y su relación con el trabajo en las diferentes áreas curriculares, sin embargo, este no se incluye.

Asimismo, en el caso de la L2, la propuesta del PCR está centrada solo en el área de Comunicación. No existen orientaciones para el manejo o tratamiento de la L2 en las diferentes áreas curriculares pese a que la propuesta pedagógica EIB insiste en la necesidad de distinguir entre enseñanza DE castellano y enseñanza EN castellano y, con ello, en la necesidad de abordar el castellano en las otras áreas curriculares.

Finalmente, la propuesta bilingüe del PCR en L2 no atiende la diversidad de situaciones en las que se desarrolla el aprendizaje del castellano y aborda un único modelo basado en situaciones de monolingüismo en lengua indígena o bilingüismo incipiente en

castellano. Varios autores advierten que, por lo general, no se toma suficientemente en cuenta que la EIB se desarrolla en contextos sociolingüísticos muy variados que obligan a cuestionar la tajante división entre lengua materna y segunda lengua, y lo que sugieren es más bien considerar la existencia de lenguas de uso predominante (Trapnell y Neira, 2004). Una propuesta curricular para la EIB debería incluir orientaciones para la identificación de estos diversos escenarios o situaciones lingüísticas pues es sobre esta base que el docente debería planificar el uso de las dos lenguas y establecer un horario para el desarrollo de los procesos educativos en ambas lenguas para cada grado y área curricular. Este horario, como se ha señalado, debe comprender el uso de ambas lenguas como área o desarrollo de habilidades (la enseñanza “de” las dos lenguas) y su uso como instrumento para la construcción de los aprendizajes (la enseñanza “en” las dos lenguas). Como se ha podido apreciar, el PCR no incluye estas orientaciones.

Es importante señalar que, en lo que respecta a las orientaciones brindadas desde MINEDU, específicamente sobre el tratamiento de las lenguas, es recién en el 2013 que se publica una propuesta pedagógica de la EIB que incluye una propuesta de organización y planificación del trabajo para estas escuelas en relación con las lenguas y que recoge los aportes de las mejores experiencias de EIB que se han desarrollado en el Perú en las últimas décadas. Antes de eso, no existe un referente oficial que oriente el trabajo pedagógico en EIB: que brinde criterios para organizar el trabajo de las diferentes áreas en ambas lenguas, mejores estrategias y materiales para desarrollar habilidades orales y escritas en las dos lenguas, y mayor claridad en los criterios para evaluar el desarrollo de habilidades en cada una de ellas.

➤ *La reflexión sobre discriminación, desigualdades y hegemonía del pensamiento occidental*

Este criterio busca observar si el PCR promueve una reflexión sobre la hegemonía que tiene el conocimiento occidental sobre los otros tipos de conocimientos (que se reconocen como saberes tradicionales y empíricos), si invita a la reflexión crítica acerca de la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas para apuntar a un diálogo intercultural. En el plano de lo curricular esto significa no solo proponer el trabajo de algunos conocimientos indígenas, como ya hemos señalado, sino promover la

reflexión crítica sobre lo que está en la raíz de esas relaciones inequitativas y problematizar el conflicto existente (Zavala et al, 2005).

El área de Comunicación es un espacio privilegiado para trabajar estos aprendizajes desde la reflexión crítica de textos orales y escritos. La reflexión crítica es una habilidad comunicativa fundamental que busca que los estudiantes conozcan y comprendan que existen diversos modos de interpretación de la realidad, que es importante no aceptar a priori las ideas del texto sin antes discutirlos reflexivamente, así como identificar, comprender y cuestionar diferentes puntos de vista e intenciones en los textos. Para ello, la reflexión se realiza no solo sobre el contenido de los mensajes sino también sobre la forma en que están contruidos.

En el caso de los aprendizajes prescritos, como ya se ha señalado, por un lado, los aprendizajes vinculados al prejuicio o a la discriminación lingüística no están tan claramente perfilados en el PCR, es decir, tal como están descritos, no parecen contribuir a que los estudiantes vayan progresivamente adquiriendo una comprensión y una valoración de las lenguas y sus variedades, así como una toma de conciencia acerca de los prejuicios sociales que explican el prestigio o desprestigio de estas. Asimismo, no ha sido posible reconocer aprendizajes cuyo propósito sea promover una reflexión sobre la hegemonía del pensamiento occidental o sobre la existencia de distintas visiones del mundo. Por otro lado, no se plantea una progresión adecuada de la habilidad de reflexionar críticamente sobre los textos. Aprendizajes como “opinan sobre un tema o texto”, “dialogan con criticidad” o “asumen una postura analítica o crítica” se repiten con otras palabras de grado a grado pero no se llega a especificar de qué manera los estudiantes deben llevar a cabo esta reflexión, qué características o cualidades debe tener esta reflexión en cada grado o ciclo de manera que se vaya complejizando progresivamente. Además, la habilidad de reflexionar críticamente se trunca en primaria. En secundaria solo es posible encontrar aprendizajes del tipo “explica la valoración crítica de autores” que no aluden a la habilidad misma del estudiante de poder reflexionar críticamente, sino a una “explicación” de la valoración (o reflexión) que otras personas hacen de los autores.

En el ejemplo a continuación, es posible apreciar la falta de progresión de la habilidad sobre reflexión crítica sobre los textos en el caso de Lectura, por ejemplo, la diferencia

entre “opina y valora sobre las enseñanzas que nos brinda la literatura puneña” (2do grado) y “emite opiniones de forma crítica a diferentes obras literarias de nivel regional, nacional y universal” (6to grado), radica solo en el contenido sobre el que el estudiante debe realizar la valoración: en un caso es “sobre la literatura puneña” (2do grado) y en el otro es sobre “obras literarias de nivel regional, nacional y universal” (6to grado):

Tabla 19. *Saberes aprendidos del PCR referidos a la reflexión crítica de textos.*

Ciclo III 2do grado	Ciclo IV 4to grado	Ciclo V 6to grado	Ciclo VI 2do secundaria	Ciclo VII 5to secundaria
Opina y valora sobre las enseñanzas que nos brinda la literatura puneña	Elige, lee y comprende textos de acuerdo a sus intereses, necesidades y preferencias asumiendo actitud analítica y crítica, y los demuestra utilizando organizadores gráficos e identificando la estructura y superestructura de los textos.	Aplica estrategias de comprensión lectora en diversos tipos de textos, reflexionando y asumiendo una postura analítica y crítica frente al contenido y confrontando con la vida cotidiana. <u>Emite opiniones en forma crítica a diferentes obras literarias de nivel regional, nacional y universal.</u>	Explica los aportes de las literaturas extranjeras a la literatura regional.	Explica la valoración crítica de autores universales.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo analizado, respecto a la interculturalidad en el área de Comunicación, es posible señalar que, si bien se encuentran importantes esfuerzos por incorporar una perspectiva regional, existen dos dificultades: por un lado, existe un abordaje irregular de los aprendizajes que promueven el uso del lenguaje en variadas situaciones orales y escritas (que además están insertas en un contexto sociocultural específico) como lo señala no solo la perspectiva intercultural del aprendizaje de la lecto escritura, sino también el enfoque comunicativo textual propuesto desde el nivel central. Por otro lado, si bien se incluyen los autores y géneros propios de la literatura puneña, los aprendizajes no llegan a proponer con claridad de qué manera estas perspectivas o visiones del mundo puestas de manifiesto en esta literatura dialogan con otras visiones, ni de qué manera contribuyen a una mejor comprensión del presente. Asimismo, y pese a las

dificultades señaladas, resulta muy valioso el esfuerzo realizado por delimitar los aprendizajes en L1 y L2, a pesar de que, como se ha señalado, es recién en el 2013 que el Minedu publica una propuesta pedagógica de la EIB para orientar la organización y planificación del trabajo en relación con las lenguas. Finalmente, la reflexión sobre las discriminación, desigualdad y hegemonía del pensamiento occidental como aspectos centrales de la interculturalidad crítica no llega a plasmarse de manera adecuada. Por un lado, no es claro cómo los aprendizajes propuestos en los tres niveles contribuyen al desarrollo de dichos aspectos, por otro lado, la progresión de la habilidad no es adecuada ni explícita a lo largo de los tres niveles de la escolaridad.

4.5 Conclusiones sobre la diversificación realizada

A continuación, se presentan las conclusiones parciales sobre el análisis de la diversificación, referido a los fines de la educación, al perfil del estudiante, a las categorías curriculares usadas y a los aprendizajes prescritos en el área de Comunicación:

- El PCR muestra un importante esfuerzo por dialogar con el DCN principalmente en lo que respecta a los fines que se plantean para la educación, al perfil del estudiante y al enfoque comunicativo en lo que respecta a la fundamentación del área de Comunicación. Como se ha señalado, el PCR busca retomar lo planteado a nivel nacional incorporando ciertos énfasis que delimitan con claridad el espacio de lo regional. La dificultad parece encontrarse principalmente cuando el diálogo con el currículo nacional debe realizarse en relación con los aprendizajes prescritos.
- Sobre los aprendizajes prescritos en el área de Comunicación, el PCR logra incluir aprendizajes considerados “propios” en las diferentes competencias del área, como los referidos a obras y autores regionales, a los géneros propios de la literatura regional, así como a la reflexión sobre los aportes específicos de esta literatura. Todo ello, sumado a la distinción que se hace en el PCR entre aprendizajes en lengua materna y en lenguas originarias, evidencian sin duda un esfuerzo por incorporar la perspectiva regional intercultural y bilingüe.

- Sin embargo, la diversificación, realizada en el área de Comunicación, muestra también varias debilidades importantes. Por un lado, el PCR tiende a repetir lo señalado por el DCN, es menos específico que este (en términos de la descripción de los objetivos de aprendizaje) y las modificaciones que incluye se realizan sobre todo en relación con los contenidos. En el caso de secundaria, sobre todo, los contenidos parecen ser el centro de los aprendizajes propuestos, se pierde vista a menudo cuáles son las habilidades centrales que los estudiantes deben lograr respecto de la lectura, escritura y oralidad.
- El enfoque de interculturalización crítica hace referencia a una interrelación y diálogo de saberes que no se llega a observar en términos de los aprendizajes prescritos. La pregunta que surge es ¿qué significa que los aprendizajes nacionales y regionales dialoguen? La apuesta por el diálogo y la interrelación parece remitir más a la sinergia y complementariedad que a la repetición o “suma” de aprendizajes, que es lo que parece ponerse de manifiesto en el PCR.
- En relación con el abordaje intercultural de la diversificación realizada es posible señalar que este es muy irregular. En primer lugar, las propuestas más autogeneradas de lecto escritura o conectadas con las propias vivencias de los estudiantes son solo posibles en el nivel inicial y primario. En el caso de secundaria, este énfasis disminuye y cobran más relevancia los aprendizajes referidos al análisis gramatical y a los aspectos formales del lenguaje. De otro lado, es solo en este nivel, donde se incluye la especificidad de los autores regionales y de los géneros propios de la cultura andina. Sin embargo, no es posible encontrar una propuesta clara de reflexión sobre cómo estos géneros particulares contribuyen a un mejor uso del lenguaje o aportan a una mejor comprensión de la realidad y a las relaciones entre lenguaje y poder. Así también, la especificación del aprendizaje regional, en el caso del área de Comunicación, suele realizarse en relación solo al tipo de texto o género, no a las habilidades que, por lo general, son las mismas que las ya planteadas en el DCN.

- Respecto de la propuesta de aprendizaje de la lengua originaria y la segunda lengua hay también vacíos importantes. Por un lado, no se incluyen aprendizajes en L1 ni para el nivel inicial ni para el nivel secundario; por otro lado, en L2, la expectativa al terminar el sexto grado es que los estudiantes logren los aprendizajes del intermedio II. Si bien estas dos características parecen acordes con la realidad de la EIB en el Perú (pues la EIB en secundaria no está suficientemente desarrollada) no parecen corresponder a una propuesta que busca brindar condiciones que garanticen continuidad en el enfoque intercultural en las diferentes áreas y en el desarrollo de capacidades de los estudiantes en la lengua originaria y en castellano a lo largo de la escolaridad, como se señala en la fundamentación del PCR.
- Tampoco hay una propuesta clara de planteamiento distinto para el aprendizaje de L1 y L2 pues no es posible observar de qué manera los aprendizajes en L1 sirven para acceder a los de L2. Desde la propuesta pedagógica de la EIB se esperaría que el PCR incluya algún tipo de orientación curricular respecto del tratamiento diferenciado de ambas lenguas y su relación con el trabajo en las diferentes áreas curriculares, sin embargo, este no se incluye.
- Asimismo, en el caso de la L2, la propuesta del PCR está centrada solo en el área de Comunicación. No existen orientaciones para el manejo o tratamiento de la L2 en las diferentes áreas curriculares, como lo reclamaría una propuesta intercultural bilingüe.
- Finalmente, la propuesta bilingüe del PCR en L2 no atiende la diversidad de situaciones en las que se desarrolla el aprendizaje del castellano y aborda un único modelo basado en situaciones de monolingüismo en lengua indígena o bilingüismo incipiente en castellano.
- En relación con la reflexión sobre discriminación, desigualdades y hegemonía del pensamiento occidental, no ha sido posible identificar con claridad de qué manera estas temáticas se abordan desde las habilidades comunicativas. Los aprendizajes propuestos no parecen contribuir a que los estudiantes reflexionen

y comprendan acerca de los vínculos entre el lenguaje y el poder. De igual manera, la habilidad misma referida a la reflexión crítica de los textos no se encuentra claramente desarrollada, no es claro qué se espera que los estudiantes logren respecto de esta habilidad en cada ciclo escolar o, dicho de otra manera, esta habilidad no progresa claramente a lo largo de la escolaridad.

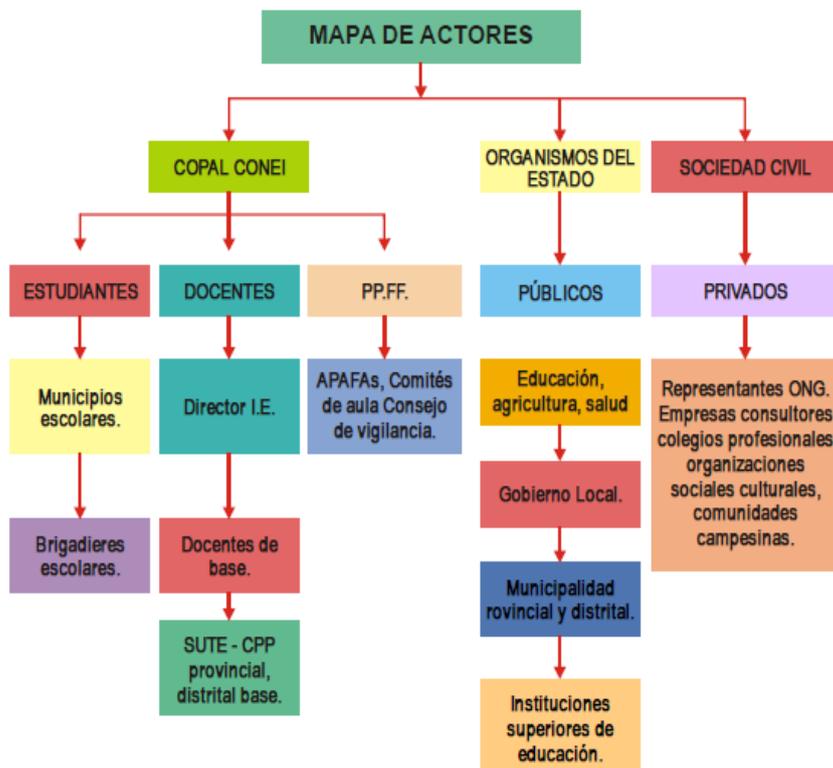
- Un conflicto importante se encuentra en las diferentes categorías utilizadas en uno y otro currículo. Si bien el currículo nacional es desde la reforma de los 90 un currículo por competencias, como se ha señalado, Puno rechaza este enfoque por considerarlo no acorde a una racionalidad andina. Sin embargo, el análisis del PCR realizado parece indicar que se trata de una postura ideológica que no se condice con la realidad. Por un lado, el PCR señala de manera explícita que intenta dar respuesta a una serie de problemáticas referidas al aprendizaje que son en última instancia las mismas problemáticas sobre las que se funda el enfoque de competencias. La poca funcionalidad de los aprendizajes, el enciclopedismo, el aprendizaje memorístico y de poca pertinencia para la vida y con ello la necesidad de que el trabajo escolar se oriente a resolver los problemas del entorno son los principales desafíos que explican el ingreso de las competencias en el terreno educativo (Díaz Barriga, 2011) y estos son los mismos desafíos sobre los que se funda el PCR. Por otro lado, como se ha señalado, existe una clara equivalencia entre las categorías curriculares utilizadas por el DCN y el PCR. En realidad, lo que parece existir es una oposición hacia el enfoque de competencias meramente declarativa pero que no se condice con la forma en que finalmente los aprendizajes son descritos.

Capítulo 5: La construcción participativa en la elaboración del PCR

5.1 Las características generales del proceso participativo

La construcción participativa del PCR fue una iniciativa conjunta del GR de Puno y la ONG CARE Perú y tuvo como objetivo legitimar el currículo y contribuir al empoderamiento de la comunidad puneña bajo la convicción de que eso tendría un impacto en el mejoramiento de la calidad de su propia educación. Desde esta perspectiva, no se buscaba solo “consultar” a los actores involucrados sino incorporarlos como los decisores en los principales procesos de la construcción del currículo (DREP, 2011). Teniendo en cuenta este objetivo, se consideró que la participación debía ser amplia, involucrar a toda la comunidad puneña y recuperar sus demandas y expectativas respecto de la educación que deseaban. Así, se elaboró un mapa de actores que incluyó a representantes del gobierno regional y local, académicos de la universidad pública, especialistas de ONGs, docentes, directores, sabios andinos, empresarios, periodistas, padres de familia y estudiantes. En la siguiente figura, se puede apreciar dicho mapa de actores:

Figura 1. Mapa de actores involucrados en el proceso de construcción del PCR.



Fuente: DREP (2011, p. 50)

El PCR destaca como uno de sus grandes logros el hecho de que esta amplia convocatoria permitió contar con numerosas “bases de apoyo”. Algunas de estas eran organizaciones sociales ya existentes como el COPARE o los CONEI, pero otras se formaron a partir de la elaboración del PCR como, por ejemplo, la “red de Periodistas Interculturales”, el “consejo Regional de Sabios Andinos” o “la red de apoyo a la EIB”. Se señala que todas ellas se fueron convirtiendo en decisoras del PCR y formaron parte de una estrategia de incidencia social y política cuyo objetivo fue colocar en la agenda social el tema de la educación y su importancia para el desarrollo regional (DREP, 2011).

El PCR señala que la metodología de su proceso de construcción fue participativa en todos sus momentos: en el estudio de las demandas sociales de aprendizaje (primera etapa), en la formulación de la propuesta del diseño curricular (segunda etapa) y en la implementación del PCR (tercera etapa) (DREP, 2009). Asimismo, señala que el equipo

responsable de la elaboración del PCR, es decir, los especialistas de la DREP y UGEL, junto con los representantes de CARE, construyeron una metodología participativa basada principalmente en el diálogo entre los participantes y que implicó el diseño de planes y rutas de trabajo, de instrumentos de recojo de información y la realización de reuniones y talleres con equipos de facilitadores por UGELs, los que asumieron la responsabilidad de recoger información de cada tipo de actor (DREP, 2009).

A continuación, se analizan las entrevistas realizadas a dieciocho actores representantes de los diversos niveles de gobierno, escuelas y sociedad civil, en relación con sus percepciones sobre el propósito y la importancia de la participación, las dificultades que esta presenta, la relación que tiene con la implementación, así como sus comprensiones en torno al concepto de diversificación.

5.2 La visión de los actores sobre la participación

Sobre el propósito e importancia de la participación

Con relación a los propósitos y a la importancia que se le confiere al proceso participativo seguido, representantes de todos los niveles de gobierno y de la sociedad civil consideran que dicho proceso otorga legitimidad al currículo al tomar en cuenta los intereses y las necesidades de la población, sobre todo de actores a los que normalmente se los mantiene al margen de estas decisiones, como son los padres y madres de familia y otros actores de la sociedad civil. En estas consideraciones, se señala, además, el vínculo que la escuela debe tener con la sociedad o el rol activo que debe tener la sociedad en su compromiso con mejorar la educación, como se aprecia a continuación:

La participación de los sabios andinos, de los padres y de todos esos actores de la sociedad civil, tiene un efecto en la legitimidad. En general, yo creo que todos estos temas de los currículos regionales básicamente lo que generan es un involucramiento de los profesores, sienten que es una propuesta y una política propia donde ellos han tenido una intervención (representante del gobierno central).

Pienso que la participación es importante porque te permite legitimar el proceso, entender los intereses, las necesidades de la población, te permite tal vez mirar la educación desde el otro lado y, principalmente, generar un proceso en el cual la sociedad no solamente sea un elemento pasivo sino pueda poco a poco ser un elemento mucho más activo (representante de la sociedad civil ONG).

La participación es muy importante porque le da legitimidad, un currículo sin legitimidad siempre es una imposición, siempre está acompañado de una norma y entonces hay que cumplirla y si no hay que cumplirla entonces tienes una sanción administrativa (representante del gobierno regional).

Para mí la participación es importante porque cuando participas te sientes comprometido con esta propuesta. Entonces, si yo participo en una construcción, doy mi opinión y veo que esto se está considerando en este PCR, entonces me siento comprometido. Eso para mí es rescatable, donde no participas te sientes ajeno. Entonces, la participación es importante para asumir responsabilidades, no siempre podemos estar esperando que todo vengan de arriba (representante del gobierno local).

En esa misma línea, los actores del gobierno regional y local inciden en el relegamiento al que ha estado sometido el magisterio en lo que respecta a su participación en este tipo de procesos y afirman que dicha elaboración curricular tradicionalmente queda siempre reducida a un tema de expertos y eminentemente “técnico”. Algunos entrevistados señalan que los docentes frecuentemente quedan relegados de estos procesos y que el currículo no puede ser de gabinete, con solo pequeñas validaciones. Esta idea suele relacionarse con la que señala que asegurar calidad técnica del currículo es menos importante que asegurar legitimidad por el compromiso que esta genera. A continuación, algunos testimonios:

El magisterio, que es el que primero dinamiza el currículo junto con los estudiantes, considera que el DCN no es algo suyo, se piensa que es algo impuesto, vertical, unidireccional, etc., etc. Por ello era muy importante hacer un currículo participativo. Si esa metodología se tomara en cuenta a nivel nacional,

el magisterio tendría mejor convicción para implementar un currículo, se obtendrían mejores resultados (representante del gobierno regional).

Para mí el PCR y su propuesta participativa devolvió el derecho a que la gente se sienta escuchada, que les pregunten qué tipo de educación quieren para sus hijos era ya un aspecto importante pues nunca en la historia se ha dado este tipo de participación local. Las estructuras curriculares nacionales siempre han sido elaboradas desde el Ministerio, desde la capital, pero en este espacio (PCR) todos los actores a través de sus organizaciones representativas han dado a conocer el tipo de educación que quieren para sus hijos (representante del gobierno local).

En lo que se refiere al propósito de la participación yo tengo claro que el currículo no es técnico, es más político. Solamente así, el currículo podrá tener vitalidad y vigencia (representante del gobierno local).

Por otro lado, los actores del gobierno regional, local, docentes y representantes de la sociedad civil puneña ponen énfasis en que la participación es importante porque permite revalorizar los saberes ancestrales y los valores que la comunidad piensa son importantes para el desarrollo de los estudiantes. En ese sentido, permite recobrar el conocimiento y saber cultural, lo que, además les permite diseñar un currículo liberador, alejado de la perspectiva colonial del currículo nacional. En ese sentido, se vincula la importancia de la participación a la reivindicación de la identidad o a la autoafirmación de la identidad regional, como lo ilustran los siguientes testimonios:

El objetivo de nuestro PCR fue recobrar el conocimiento, la ciencia andina, incorporarlos en el terreno de la cultura, de la historia, de la música, de la danza, de la espiritualidad, del turismo, del tejido, del color, de la confección del espacio. En segundo lugar, pensábamos y creíamos que nuestro currículo nacional (DCN) tenía mucho contenido colonial, por lo que nosotros necesitábamos un currículo liberador (representante del gobierno regional).

La participación es importante porque en esta construcción curricular hay muchos elementos del conocimiento regional, propio, de la sabiduría popular o

de otro tipo de conocimientos. Al hacer la consulta podemos revalorar, tomar en cuenta otras necesidades de aprendizaje que deben tener los estudiantes y eso lo expresan los actores directos. Algunos dicen: por qué le enseñan eso de esa manera si eso no es importante para mí, yo quiero que mi hijo tenga tales valores, actitudes. Esta relación permanente con cada uno de los actores fue importante porque se realizó en varios lugares, y se vieron diferentes perspectivas (representante del gobierno local).

Para mí los procesos participativos son sumamente importantes pues parte de nuestra cultura es lo colectivo y el trabajo en equipo. En este proceso cada uno aportó lo que sabía, no solamente estaban los profesores o padres de familia, también hubo profesionales de distintos sectores, cada uno aportando aquello que conoce: sobre procesos agrícolas, crianza de animales, elaboración de productos en nuestra región (docente).

La elaboración del PCR fue un proceso de levante para la comunidad puneña porque ha servido para familiarizarse con el propio idioma, las propias vivencias, las propias medicinas, alimentación (representante de la sociedad civil)

Finalmente, los actores de los tres niveles de gobierno señalan que la participación importa porque contribuye al fortalecimiento de capacidades individuales relacionadas con una mejor disposición para escuchar, para comunicar o expresar mejor lo que uno siente, para trabajar en equipo, para sistematizar las propias ideas y ser más tolerante y abierto no solo con la cultura propia sino con culturas distintas, como lo señalan los siguientes testimonios:

Sí, yo creo que todo proceso participativo te ayuda a desarrollar capacidades, entre ellas justamente la seguridad que tú tienes frente a lo que tú eres, a tu identidad, a sentirte parte de, amplías conocimientos porque mucha gente que participa aporta a este proceso. La gente siente que se le escucha, entonces desarrolla su capacidad de escucha, de aporte, su capacidad creativa para buscar algo distinto que se acomode más a su realidad (representante del gobierno central).

Hay un fortalecimiento de capacidades de los actores locales en general. Los sabios andinos, por ejemplo, desarrollaron sus propias habilidades de comunicación, de reunión para sistematizar sus propias ideas y hallazgos (representante de la sociedad civil).

La participación favoreció el fortalecimiento de capacidades. Por ejemplo, el interaccionar o interrelacionarnos, el trabajar en equipo, el poder expresar lo que se siente, lo que se quiere, el poder soñar con una región diferente, el poder investigar, porque tú para responder algo había que leer, había que pensar y compartir lo que se encontraba (representante del gobierno local).

La participación favoreció primero la capacidad crítica porque al principio todos hemos sido críticos, todos hemos criticado al sistema y, en segundo lugar, la capacidad propositiva, lo que motivo que muchos de nosotros tengamos que intervenir realizando propuestas, desarrollar la imaginación para alcanzar alternativas. La mayoría, además, hemos conocido un poquito más del sector educación (representante del gobierno regional).

Sobre los problemas de la participación

Una primera dificultad señalada principalmente por los actores del gobierno central es la referida a la representatividad. Se considera que está muy generalizada la idea de que en los procesos participativos todos deben ser convocados a participar y que la calidad de la participación se mide en función de la cantidad de individuos que son convocados a participar. Sin embargo, señalan, se pierde de vista que la participación implica representatividad, pues no todos pueden participar, como lo ilustra el siguiente testimonio:

Yo creo que habría que plantearnos y discutir mucho quien representa a quien. Para elaborar el DCN, por ejemplo, nosotros sí nos reunimos con todos los directores regionales de educación. Todos encerrados trabajando, recogiendo los aportes de todos, los técnicos especialistas del MINEDU lo hacían con los

especialistas de la UGEL. Entonces, es participativo porque se convocó e hizo participar a todas las instancias que estaban formalmente en cada una de las regiones. Sin embargo, si yo no participé porque no era especialista, yo me siento fuera ¿no? (representante del gobierno central).

Por otro lado, estos mismos actores son quienes identifican que el éxito de la participación depende de la consideración de los distintos niveles de participación que derivan del tipo específico de actor. En ese sentido, señalan que considerar quién participa y para qué participa resulta fundamental para adecuar la metodología a seguir y poder recoger la información pertinente de cada actor, de manera que todos los involucrados identifiquen que su aporte ha sido considerado. A continuación, algunos testimonios:

Yo creo que hay distintos niveles de participación en cualquier proceso de construcción curricular o de construcción de una propuesta pedagógica. Hay un momento en que uno puede recoger de los padres y madres de familia lo que quieren que sus hijos aprendan. Ese es un primer nivel de participación. Luego pasas a una etapa más con los maestros, que igual es otro nivel de actor un poco más preparado pero que tampoco es un experto en currículo, pero sabe más que un padre o madre de familia sobre lo que deberíamos enseñarle en la escuela o debería aprender. Luego viene un nivel de gente más especializada por áreas pero también con conocimiento de la región, gente que conoce la historia, la literatura y que puede aportar. Cada actor aporta en un distinto nivel, el problema es cuando creemos que el padre de familia te va a revisar la formulación de la competencia, eso es ridículo, pero el padre de familia sí te puede decir cómo quiere que su hijo más o menos salga del colegio. Pero esa idea de cuánto deben participar y cómo deben participar los distintos actores, tampoco se ha difundido nunca, ni se ha aclarado. Si tú empiezas un proceso y dices que aquí vamos a participar todos pero cada uno en lo que le toca yo creo que sí las cosas fluirían (representante del gobierno central).

Sobre la participación en el currículo yo concluyo que es necesaria pero que tiene que estar bien canalizada, depende quién participa y para que participa. La construcción con los docentes es importante, eso es sí o sí porque el valor ahí es

que están trabajando con la herramienta y los sentidos que ellos mismos van a utilizar. Entonces, ese es un tipo de participación. Lo otro es la participación de toda la ciudadanía para recoger demandas. Entonces para comenzar, yo distinguiría los grupos, no solo grupos de interés, los gremios, los grupos de juventudes, pero bajo un procedimiento estructurado para recoger las demandas. De ahí el resto de la ciudadanía es una cosa mucho más simbólica, o sea tú le preguntas en general a las familias qué quieren para sus hijos, te van a decir las cosas clásicas pero para mí lo central son los docentes y los grupos de interés (representante del gobierno central).

Otra dificultad identificada, principalmente por los actores de la sociedad civil, tiene que ver con el logro de un equilibrio en la representatividad, de modo que estén incluidos todos los puntos de vista de la sociedad. Se identifica la tensión que significó lograr acuerdo sobre la necesidad de lograr una participación realmente democrática. Asimismo, se identifica que el desbalance respecto del peso que tiene un tipo de actor específico puede representar un énfasis en ciertos temas y vacíos respecto de otros temas que se consideran relevantes.

Mi crítica a la participación es que no creo que todas las voces fueran escuchadas. Como te digo yo pienso que es un error que lo cultural sea entendido solo como lo ancestral y eso es para gente del pasado, entonces por lo tanto se va generando un divorcio que estratégicamente va a enterrar el PCR. Entonces esta otra gente, esta otra gente de desarrollo creo que no fue lo suficientemente contemplada (representante sociedad civil, experto).

Fue una discusión respecto a que algunos sostenían que el currículo lo construíamos los profesores. Y había otros enfoques que decían, el currículo es político, no es meramente técnico y, por lo tanto, deben participar los actores, o sea todos. Tienen que participar los profesores estudiantes, padres de familia, comuneros, la sociedad civil. Así, se señalaba que el currículo debe construirse de la manera más democrática posible (representante de sociedad civil, académico).

Asimismo, son sobre todos los docentes y los representantes de la sociedad civil los que señalan que la mayor participación de actores se dio en la primera etapa del proceso (recogimiento de demandas educativas) y que, luego, al hacerse el trabajo más técnico, (elaboración de mallas curriculares) se involucraron principalmente especialistas y docentes. Cabe señalar que los actores de la sociedad civil son precisamente los que parecen tener menor conocimiento del proceso en su conjunto y del currículo mismo. Estos mismos actores señalan que ellos tuvieron menor representación y son ellos los que, además, dan cuenta de las resistencias que hubo en el proceso participativo, por ejemplo, de parte de los sindicatos y padres de familia. Estas críticas no son referidas por los actores del nivel de gobierno regional o local. A continuación, algunos testimonios que ilustran estas ideas:

Yo creo que en el caso de Puno no todos han estado de acuerdo con el PCR, ha habido resistencia por parte de ciertos sectores, hasta la fecha hay bastante controversia. Entonces, no vamos a decir que hubo una participación al 100% pero sí se ha logrado interesar sobre todo a docentes, padres de familia del medio rural. Una de las propuestas por ejemplo del PCR, era que se enseñe en la lengua originaria, es decir, quechua o aimara y había resistencia de parte de los docentes y de padres de familia de que enseñar la lengua quechua y enseñar también elementos culturales propios de la región, no es muy conveniente, pues estamos entrando a un mundo globalizado, donde más importa saber inglés (docente).

Donde tuvimos la mayor participación social es en la consulta, en el tema de recoger las demandas sociales, ahí donde se puede observar mayor involucramiento de los actores sociales. En el aspecto técnico ya hay grupos más específicos, se considera a profesores especialistas de todas las Ugeles (representante de sociedad civil, ONG).

En relación a la participación, en los talleres, los periodistas fueron incluidos pero en una etapa en la que no se ha requerido participación técnica propiamente sino más bien se necesitaba difusión. No se ha tenido una participación directa en aportar sobre el tema del currículo, sino más bien en ser una caja de resonancia de lo que se hablaba en los talleres. Al final, han sido los mismos

directivos de la dirección de educación y los docentes los que tomaron las decisiones (representante de sociedad civil).

Por último, la mayoría de actores puneños reconocen que fue crítica la falta de decisión política del gobierno nacional y regional para apoyar la implementación y lamentan la poca incidencia que se hizo con las autoridades de turno para generar compromisos más duraderos. Asimismo, reconocen la no participación del gobierno central durante el proceso participativo y la casi nula asistencia técnica recibida de parte de éste para elaborar el PCR. A continuación, algunos testimonios ilustrativos:

El MINEDU ha participado ya casi en la etapa final ya cuando el PCR estaba hecho y han dado su punto de vista y nunca han aceptado el hecho de que se pudiera hacer una construcción de una región. El objetivo para ellos es que el DCN se adecúe a través de la diversificación. Se nos ha dicho que somos muy regionalistas, que queremos considerarnos como otra nación. Ese tipo de críticas había en esos talleres con el MINEDU (representante del gobierno local).

La debilidad fundamental es que no ha tenido el presupuesto del caso y no hemos encontrado la manera de cómo lo articulamos de manera más eficiente en la estructura del Ministerio de Educación. Eso ha generado descontento: hemos trabajado tanto y al final el estado no nos escucha. Y, por otro lado, nosotros creíamos que nuestras autoridades regionales iban a llevar adelante este proceso de la mejor manera, pero no fue así, peor el gobernador de ahora, no tiene interés, ni siquiera el alcalde (representante del gobierno regional).

La primera debilidad del PCR ha sido el aspecto económico. Nunca hemos tenido presupuesto. Otra debilidad también es que, lamentablemente ha habido una pugna entre el DCN y el PCR. Nunca se han logrado fusionar a los dos. En el transcurso de mi vida que yo puedo decir es de que, ha habido un cambio constante de autoridades educativas, directores de las UGELs y de las DRE. Muchos desconocían esto y no le han dado sostenibilidad (docente).

Resulta interesante que la mayor parte de actores del gobierno central reconocen estas debilidades y, además, son conscientes de que existen políticas diseñadas desde el

gobierno nacional que desincentivaron indirectamente la implementación del currículo regional. Como señalan las autoridades del gobierno central y del CNE:

A ver, yo te diría que el concepto de diversificación siempre fue un concepto muy complejo para los técnicos, sobre todo porque tu tenías un Ministerio de Educación que no tenía especialistas en currículo, solamente pedagogos sin la experiencia de haber hecho diseños curriculares o de haber lidiado con lo que significaba la diversificación curricular (representante del gobierno central).

Yo no estoy segura de que llegó (el PCR) a calar en la población docente, tengo la sospecha que le pasa lo mismo que al currículo nacional, lo tienes ahí, dices que lo trabajas pero no sé qué tanto se capacitó para su implementación. Yo no diría que estuvo realmente implementado. Lo cierto es que el docente estaba confundido: tenía el currículo nacional, el regional, más las rutas de aprendizaje, más los textos de la región, más textos del Ministerio, pucha, pobres ¿no? (representante del gobierno central).

El tema es cómo se pone en práctica un currículo regional en el contexto de hoy donde claramente las políticas del centro son las que han bloqueado casi cualquier cosa, es decir, si el Ministerio te dice que tienes que cumplir con un número de compromisos de gestión en verdad no te queda espacio para lo local, ya no queda mayor margen para trabajar las propuestas regionales (representante del gobierno central, CNE).

Sobre la relación entre participación e implementación

La mayoría de los actores entrevistados explica la inadecuada implementación del PCR refiriéndose a condiciones que no se aseguraron entre las que no figuran las características del proceso participativo. Así, entre los recursos que no se aseguraron se señalan la capacitación docente, documentos de apoyo a la implementación, libros de textos (mayor bibliografía con contenidos regionales y textos en lenguas originarias), mayores instancias de sensibilización a padres/madres de familia, presupuesto y poco compromiso de las autoridades regionales y nacionales. Se hace especial insistencia en

la falta de decisión política de las autoridades o la poca incidencia política que se hizo con las autoridades de turno para generar compromisos más duraderos. Manifiestan que cada cambio de gestión en la administración regional era una nueva posibilidad de que el currículo sea modificado, retirado o simplemente no se impulse su implementación. A continuación, algunos ejemplos ilustrativos:

Para la implementación más que participación debe haber voluntad política y presupuesto. Se requieren capacitaciones, textos, producción de material. Nosotros hacíamos una propuesta económica, pero a la hora de la hora los presupuestos regionales ya estaban amarrados. Cuando ingresa un nuevo gobierno, ingresa con un presupuesto ya aprobado, entonces tienes que esperar al otro año. Entonces yo creo en todo caso que se hubiera requerido una participación también más política o sea que esté en las agendas de estos gobiernos, en una agenda política efectiva de compromiso con este cambio (representante de la sociedad civil, ONG).

La participación decae en la implementación. En el proceso de implementación uno se da cuenta de que había colegas que no estaban formados en el trabajo con este nuevo currículo, muchos no lo entendían por lo que mucho más fácil era seguir con el DCN que ya era conocido. También se necesitaba el dominio por lo menos básico de cualquiera de las lenguas que nosotros tenemos, el quechua y el aimara. Por eso, ya en la implementación los padres o los docentes ya no se mostraban tan cercanos (docente).

Lo positivo del PCR fue la participación, pero en la implementación ha habido aspectos negativos. Faltó más formación, faltó también literatura y bibliografía en las lenguas originarias. Hubo el intento de formar a los docentes pero no fue suficiente. A los diplomados y segundas especialidades fueron docentes que no necesariamente apostaban por el currículo sino fueron por el título o el grado nada más. Entonces, se requiere una identidad, una lealtad cultural mucho más intensa (representante del gobierno regional).

Se señala, además, como un problema que repercutió en la implementación el hecho de no haber buscado mayor articulación con el currículo nacional, lo que no aseguraba la

transitabilidad de los estudiantes en el territorio nacional y, además, representaba una tarea demasiado exigente para los docentes. Finalmente, se hace alusión a la falta de una estrategia clara de validación en campo y de seguimiento a la implementación, como lo señalan los siguientes testimonios:

Una debilidad del PCR es que creo que pudieron a ver mantenido todo lo que ellos han planteado buscando una articulación con, con algunos elementos que son claves digamos, que no se pueden dejar pasar, como el tema de la transitabilidad de los alumnos (representante del gobierno central).

Como crítica, el PCR se quedó más en la parte técnica, sobre todo en la parte del diseño, se pensó que bastaba con diseñarlo y que se implementaría solo. No se trabajó más políticamente para asegurar esta implementación. También asegurar instrumentos que ayuden a la implementación, que ayuden a su mejora, y también faltó validar, porque yo creo que finalmente nunca se validó, se ha validado a medias (representante de sociedad civil, ONG).

No se ha vuelto a hablar con profundidad sobre el tema del diseño curricular regional, no hay información. No se sabe a ciencia cierta si es que está funcionando o no está funcionando. No sabría decir si en las instituciones educativas se vive lo mismo porque como te digo no ha habido evaluaciones (representante del gobierno local).

Sobre la noción de diversificación

Una noción fundamental en la elaboración del PCR Puno fue la de *Diversificación*, por lo que la calidad del proceso participativo seguido puede explicarse, entre otros factores, por el nivel de comprensión o apropiación del sentido de este concepto por parte de los diferentes actores.

Como se ha señalado, la diversificación es un dispositivo de descentralización curricular por medio del cual el currículo nacional debe adaptarse al contexto local o regional. En ese sentido, la diversificación otorga la posibilidad de que los aprendizajes comunes y nacionales busquen lograrse a través de diversas rutas que vinculen la escuela y el contexto socio cultural de los estudiantes. Las entrevistas realizadas muestran diferentes ideas alrededor de este concepto:

Para todos los actores regionales, la diversificación se asocia principalmente a un proceso necesario dado que el currículo nacional no recoge los saberes propios. La idea predominante es que el DCN tiene una visión predominantemente occidental al estar elaborado por especialistas del MINEDU. Se insiste en la necesidad de que el currículo debe ser más flexible y permitir que las regiones tomen sus propias decisiones, como indica uno de los entrevistados, representante del gobierno regional: “por ejemplo, es importante que el currículo recoja el valor de la medicina natural, o de los señaleros, los animales, la tierra, la luna todos los astros nos dan señas. Es importante saber cuándo caerá la helada”.

Por otro lado, la mayor crítica al concepto de diversificación se encuentra en los académicos y en los actores del gobierno regional y local. Estos actores señalan con frecuencia que las pautas del MINEDU sobre cómo diversificar no eran suficientes para atender sus propias demandas pues indicaban que solo era posible adaptar un 30 % de las capacidades del currículo nacional. Esta última fue la razón más importante que los actores señalan para decidir que lo que ellos debían proponer era una *construcción* y no una mera *adaptación*, como señala uno de los entrevistados, representante del gobierno regional:

Se cuestionaba desde Puno la diversificación 70 y 30. 70 se debía respetar lo nacional y 30 era para la diversificación. Eso no intercultural, porque lo intercultural es 50 y 50%. Veíamos que en el DCN las demandas regionales no estaban, era un currículo cerrado sujeto a normas limeñas de cumplir todo lo que ellos exigían. Nosotros afirmamos que las regiones deberían hacer su propio currículo atendiendo a sus propias necesidades, y claro recoger también el aspecto nacional donde había un tronco común.

En efecto, un problema que tuvo que afrontar la elaboración del PCR fue contar con varios referentes normativos a la vez. Según lo observado en las entrevistas, se utilizaba al mismo tiempo las directivas sobre diversificación indicadas en el ECB (documento curricular anterior al DCN y que precisaba que se debía mantener el 70% de las competencias y capacidades de la ECB para garantizar la unidad nacional, y que se podía “diversificar” el 30% restante), en el PEN, en el DCN 2005 y en el DCN 2008.

Los actores del gobierno central reconocen que la diversificación es un concepto problemático y confuso, y que el MINEDU no ha logrado aún orientar debidamente este proceso ni brindar el apoyo técnico adecuado a las regiones. Algunos señalan que en el mismo nivel central falta aún desarrollar capacidades para atender este tipo de demandas. Estos mismos actores hacen referencia a que la diversificación se complejiza al tener un documento tan extenso como el DCN y que no da pautas claras para diversificar. Asimismo, se insiste en que resulta fundamental que el MINEDU comunique con firmeza que los aprendizajes nacionales no son negociables, que las competencias, en ese sentido, no tienen por qué ser modificadas. A continuación, algunos testimonios que ilustran estas ideas:

Siempre ha habido esa confusión con el tema de diversificar. Para algunos diversificar era hacer bastantes cambios, para otros era casi como adaptar, o sea siempre ha habido como que poca claridad en eso. En realidad, la construcción igual es una diversificación porque lo que yo creo que nadie ha cuestionado nunca es que hay un marco nacional. Pero existían los más audaces u osados que decían que todo se diversifica, desde el perfil, así como también las grandes competencias. Si hubiese habido un marco curricular más acotado, tal vez hubiese permitido avanzar pero todas las experiencias curriculares regionales se iniciaron sin tener ese marco, o sea se seguía al DCN (representante del gobierno central).

Lo primero que hay que tener claro es qué es lo que queremos, ¿cuál es el producto?, ¿qué queremos lograr con la diversificación? ¿se pueden renombrar las competencias? ¿Se puede fusionar competencias o no se puede? ¿Se puede prescindir de algunas competencias o no se puede prescindir? Necesitamos

discutir qué es el proyecto de diversificación. Yo creo que la competencia no tiene por qué ser modificada en realidad. El Ministerio por no chocar las regiones que quieren elegir las competencias que quieren trabajar no toma postura. El MINEDU debe ser más claro y tomar postura (representante del gobierno central).

En los representantes de la sociedad civil existe un conocimiento casi nulo del concepto, no parecen haber reflexionado sobre la relación entre los aprendizajes regionales y nacionales o sobre las dificultades que podría tener un currículo regional que no dialoga con el nacional, como lo expresa el siguiente testimonio:

Yo no tenía idea de lo que era diversificación, la mayoría de los que participamos no éramos profesores, nosotros entramos porque teníamos la inquietud de elaborar una propuesta educativa para que se enseñe a nuestros hijos, de acuerdo con nuestra realidad (representante de la sociedad civil).

Finalmente, resulta interesante analizar de qué manera, los actores regionales ejemplifican lo que significa diversificar en algunas áreas:

En el caso de Comunicación, por ejemplo, si tocamos el tema del acento sabemos que el acento es la mayor fuerza de voz, eso ya gramaticalmente está en el castellano, el acento tiene carácter de clase porque clasifica a las palabras según la ubicación del acento. En cambio, en el quechua y aimara no tiene ese carácter de clase pues siempre son graves o llanas (docente).

En el caso de ciencias, según la cultura occidental, solo hay material orgánica e inorgánica. La roca es inorgánica. Pero en la cultura andina la roca no es materia inerte sino viva. Por eso existen las huacas. Mis papás, mis abuelos me han dicho siempre eso. Igual en la literatura: en el currículo nacional solo se tratan los autores clásicos y no autores locales (docente).

Puno tiene sus propios saberes, por ejemplo, el proyecto especial Lago Titicaca. Lo han investigado por años y no está en el currículo. La diversificación no nos ayuda a resolver nuestros problemas. Si tú vas al colegio en Juliaca, que es una

ciudad agropecuaria, no hay nada de actividad agrícola. Los profesores están ahí pensando como si fueran de la ciudad. Lo mismo pasa en lugares donde la actividad fundamental es la agricultura o la pesca, ahí las instituciones educativas ni siquiera conocen ese contexto (representante del gobierno regional).

En el caso de ciencias, hablamos de la papa, dentro de esta cosmovisión la papa tiene vida, le haces un ritual para que siga produciendo, haces una clasificación y separas para hacer determinadas producciones para el chuño, etc. Entonces eso está en el discurso cotidiano de las personas dentro del marco cultural pero cuando tú trabajas desde la ciencia la papa no tiene vida pues es un tubérculo tiene un nombre científico (representante del gobierno local)

En el caso de las Matemáticas, nosotros trabajamos con la Yupana, que es un instrumento donde la base es 5, no es base 10. Tenemos una forma de agrupar en el mundo andino, en el campo se cuenta de 2 en 2, de pares y de ahí hay diferencias abismales. Cada cultura siempre ha formulado sus propias formas matemáticas y lamentablemente se han ido perdiendo (director).

Como se puede apreciar en los ejemplos dados, se destaca principalmente la necesidad de incluir contenidos como “los símbolos de la textilería”, “el lago Titicaca”, “la papa o la roca como materias vivas”, “la yupana para contar”, “los autores locales”, “el acento en el quechua o aimara” pero los objetivos de aprendizaje asociados a habilidades cognitivas aparecen poco claros. Por ejemplo, no se señala qué es lo que se busca que se aprenda sobre el lago Titicaca o no se demanda ninguna habilidad específica de lectura sino solo la inclusión de un tipo de texto determinado: los símbolos de la textilería.

En ese sentido, como ya se mostró en el caso del análisis de los aprendizajes de Comunicación, las demandas parecen ir sobre todo por la inclusión de formas o maneras cómo es que deben desarrollarse ciertos aprendizajes y no por la inclusión de nuevos y distintos aprendizajes. Es el caso del uso del instrumento de la yupana para desarrollar la habilidad de contar o la alusión a los autores locales o a los símbolos de la textilería como contenidos sobre los que opera la habilidad de leer, ambos aprendizajes ya señalados en el DCN.

De igual manera, los actores no logran explicar qué constituyen, en términos de habilidades cognitivas, aquellos aprendizajes que pueden considerarse comunes y de qué manera se relacionan con los propios o locales. En ese sentido, no se aborda la diversificación en términos de un diálogo entre los saberes provenientes de las distintas culturas. La perspectiva parece más de oposición que no llega a reconciliar los saberes más ligados a la ciencia occidental y los propios de las culturas ancestrales.

5.3 Conclusiones sobre el proceso participativo

A continuación, se presentan las conclusiones parciales del análisis del proceso participativo:

- El proceso participativo seguido por Puno tuvo sin duda varios puntos positivos. Uno es la diversidad de actores e instituciones que fueron convocados y participaron. El proceso logró involucrar a la mayor parte de representantes de la sociedad puneña teniendo como premisa que la educación debe ser un compromiso de la sociedad en su conjunto y que es imprescindible colocar en primer plano los aprendizajes de la propia realidad. La estrategia participativa trató de ser coherente con estas ideas y con la idea de que el currículo en tanto construcción social no debe ser un dispositivo en el que predomine la mirada del saber experto.
- Uno de los puntos que más cuestionan los actores regionales es la poca legitimidad del currículo nacional o DCN lo que le otorga mayor relevancia a la construcción regional. Como lo demuestran las entrevistas realizadas, el currículo nacional es visto a menudo como un documento diseñado desde el gobierno central, por técnicos y especialistas en el tema que llega a los principales usuarios (a los docentes, estudiantes, familias) como productos ya terminados, es decir, su construcción se lleva a cabo sin ninguna intervención real y efectiva de los destinatarios. Sin embargo, el proceso de legitimación desarrollado por Puno replica estas dificultades identificadas en relación con el currículo nacional. En esa línea, existe la percepción, de parte de algunos actores, de que no todos participaron durante todo el proceso, de manera que no

fue posible recoger sus aportes a partir del reconocimiento de su función específica en el proceso y de la importancia de que todos los actores desarrollen comprensiones profundas y relevantes.

- Otra dificultad que se manifiesta en el proceso participativo está referida al débil vínculo que los actores usualmente establecen entre participación e implementación. En ese sentido, no parece existir una comprensión de la importancia de que el proceso participativo esté orientado a promover la apropiación del PCR por parte de los diferentes actores y que, en ese sentido, resulte fundamental que los actores conozcan y comprendan el contenido del PCR, su relación con el currículo nacional y el objetivo y sentido de la diversificación.
- Otro problema identificado radica en la poca centralidad que se les otorgó a los docentes en el proceso, pese a que se reconoce que acercar lo más posible la construcción curricular a ellos influye decididamente en la implementación. Si bien los docentes tuvieron participación no es posible señalar que la construcción participativa tuviera como propósito desarrollar sus capacidades y fortalecer su conocimiento del PCR. La percepción de la mayoría de actores es que al culminar la elaboración del PCR no se contaba con docentes capacitados en la propuesta.
- Las percepciones de los actores sobre los diferentes temas abordados en las entrevistas, así como la información con la que cuentan difieren según el rol o la función que ejercen. Por ejemplo, los actores del nivel de gobierno central se muestran más reticentes a la proliferación de currículos regionales, muestran preocupación por las propuestas desalineadas con el currículo nacional y dudan de la autonomía de las regiones, en un contexto donde el mismo MINEDU no parece tampoco contar con las capacidades necesarias para brindarles apoyo técnico. Existe, además, conciencia de que algunas políticas del Ministerio muchas veces entran en conflicto con la de descentralización. Por otro lado, los actores de la sociedad civil son los menos informados, a diferencia de los actores

del nivel de gobierno regional quienes fueron, precisamente, los promotores de la elaboración. Claramente en estos últimos hay mayor información y comprensión del proceso participativo.

- Así, los procesos participativos se muestran como complejos sistemas de actores con muy distintos intereses, que establecen entre sí diferentes relaciones de poder. Tomar en cuenta estas diferencias parece relevante para adecuar las estrategias participativas según tipo de actor y para interpretar debidamente los aportes de cada uno de ellos.

Discusión y conclusiones generales

Dado que en los capítulos 4 y 5 se presentan conclusiones parciales y específicas, referidas al análisis de la diversificación y a la participación de los actores en el PCR, aquí se incluyen las conclusiones generales. Estas se han organizado en relación con: la diversificación y la definición del currículo común; el proceso participativo seguido, el propósito y la importancia de la participación; la lógica del desarrollo curricular nacional; y la política curricular nacional.

Sobre la diversificación y la definición del currículo común

- Sobre la diversificación realizada por el PCR es posible afirmar que, pese a los esfuerzos realizados por incluir aprendizajes propios o derivados de las demandas regionales, no se logra delimitar con claridad el espacio de lo propio en diálogo con lo común. Asimismo, la repetición del DCN y el tipo de incorporaciones y modificaciones realizadas por el PCR, en términos de aprendizajes en el área de Comunicación, habilitan un espacio para repensar la pertinencia de la definición curricular nacional y de las orientaciones dadas para realizar diversificaciones, así como la utilidad de un currículo regional para atender las demandas específicas regionales identificadas.
- Para perfilar mejor el dispositivo de diversificación regional que oriente la construcción de currículos regionales es preciso atender, aclarar y construir acuerdos sobre algunos temas. Por un lado, parece necesario revisar el concepto de diversificación, tal como como ha venido siendo propuesto en Perú, a la luz de una discusión más profunda acerca de los diferentes sentidos de inclusión que se encuentran a la base, tanto de la propuesta nacional como de las demandas regionales. Siguiendo a Terigi (1999) y a Connell (1997), las demandas del PCR se relacionan con un significado de inclusión en el que lo común contempla los intereses y las perspectivas de todos, principalmente las de los menos favorecidos. Desde esta posición, se cuestiona lo común en tanto sea definido bajo un punto de vista occidental y poco adecuado a las necesidades particulares. La interculturalización del currículo que propone Puno cuestiona la

diversificación tal como ha sido planteada y comunicada por el DCN: como una ampliación de lo común a todos, cuya universalidad es propiedad de la cultura dominante.

- En ese sentido, parece importante también construir un acuerdo sobre lo que se entiende por un currículo común. En la propuesta puneña, si bien se señala, de manera explícita, que el currículo nacional o DCN es su referente, parece estar presente también la idea que plantea la imposibilidad de prescribir aprendizajes nacionales o comunes a todos los estudiantes pues ello constituye una forma de homogenización. La pregunta que surge es entonces ¿cómo debe entenderse lo común en el campo educativo y curricular? La respuesta a esta pregunta debe considerar que hoy no es posible ser neutral frente a la desigualdad de resultados de aprendizaje y a la injusticia producto de puntos de partida distintos de los estudiantes. La creciente evidencia de que en muchos sistemas educativos los estudiantes concluyen la escuela sin contar con los aprendizajes que aseguran su adecuado desarrollo personal, profesional y social, parece haber construido el acuerdo de que la justicia educativa implica el acceso a un conjunto de aprendizajes prioritarios o metas comunes para todos los estudiantes. Dicha garantía de contar con un currículo común no debería implicar un nuevo universalismo que homogeniza (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Tal como señala Connell, la definición de un currículo común debería exigir el reconocimiento de la diversidad, en el sentido en el que los aprendizajes comunes y fundamentales no legitimen la cultura de los sectores dominantes y releguen la de los sectores populares y las minorías (Connell, 1997) Así, los aprendizajes de un currículo compartido deben poder generar integración, poner en juego los códigos culturales específicos de los estudiantes en la enseñanza, así como la puesta en juego de diversas estrategias de enseñanza según el grupo y el estudiante en cuestión.
- Lo anterior nos lleva a la pregunta acerca de cómo se debe entender la ciudadanía o la formación de ciudadanos en un contexto de disputa como el que se muestra desde el terreno curricular en el Perú. Resulta claro que la ciudadanía

como una noción homogenizante, universal y “abstracta”, sin arraigo en las tradiciones culturales, está hoy cuestionada desde algunas regiones, como Puno. Como señala Tubino (2003), las identidades ciudadanas hoy deben construirse a partir de las identidades culturales y no a pesar de ellas. En esta construcción, el reconocimiento del diálogo intercultural y de la alteridad son las claves teóricas que deben permitir repensar y reconstruir una noción renovada de ciudadanía (Tubino, 2003). Así, Tubino señala que la función del estado en este sentido debe ser la de garantizar la existencia de espacios públicos, descolonizados cultural y económicamente, que aseguren que la pluralidad cultural se manifieste en la deliberación democrática (2003). En ese sentido, igualdad no es sinónimo de uniformidad, sino que se refiere a la capacidad de los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida conforme a sus propios valores, por más diferentes que estos sean (Tubino, 2003).

- Por otro lado, parece necesario aclarar o hacer explícita la perspectiva de aprendizaje que se propone y manifiesta en el DCN considerando que este está diseñado bajo un enfoque de competencias y bajo una particular concepción de estas²⁶. Como señala la UNESCO, resulta muy importante el tipo de currículo común desde el cual se propone la diversificación o desde el cual se busca atender la diversidad. Este no solo debería ser un currículo acotado y enfocado en aprendizajes centrales sino también debería basarse en una perspectiva de aprendizaje que de por sí sea inclusiva (UNESCO, 2004). La pregunta que surge aquí es si la perspectiva de aprendizaje del DCN es inclusiva. La respuesta a esta pregunta, que excede los propósitos de esta investigación, implicaría analizar si la perspectiva de aprendizaje a la base del enfoque por competencias propuesto por el DCN es apropiada para desarrollar un currículo inclusivo. Precisar y hacer explícita esta perspectiva conceptual de competencia y de perspectiva de aprendizaje implicada en el DCN permitiría avanzar en la discusión sobre cuál es la perspectiva adecuada si se desea una propuesta curricular nacional y un dispositivo de diversificación que orienten de mejor manera las adecuaciones

²⁶ El DCN asume que las competencias se construyen a partir de la suma de tres elementos (conocimientos, capacidades y actitudes). Esta perspectiva se diferencia de otras para las que las competencias se construyen a partir del desarrollo de capacidades que se integran y movilizan haciendo sinergia en situaciones específicas.

regionales y locales y, de manera más amplia, el trabajo pedagógico con la diversidad.

- Una posible respuesta al cuestionamiento de un currículo nacional “etnocéntrico”, podría encontrarse en la revisión de los fundamentos que se proponen para la construcción curricular nacional. Algunos autores distinguen entre un currículo construido desde arriba hacia abajo, es decir, desde los diseñadores del currículo hacia las aulas y los estudiantes, y un currículo construido de abajo hacia arriba, esto es, desde la investigación empírica sobre los aprendizajes de los estudiantes hacia el diseño curricular (Masters y Forster, 1996). La tradición peruana de construcción de diseños curriculares responde más a una definición de arriba hacia abajo, con información parcial o nula sobre lo que realmente hacen y pueden hacer los estudiantes en los distintos grados o ciclos escolares (Tapia y Cueto, 2017). La tendencia internacional va en el segundo sentido (Bransford, Brown y Cocking, 1999), de modo que parece necesario transitar hacia diseños curriculares construidos considerando evidencias del aprendizaje de los estudiantes y no solo en función del saber experto de los formuladores. Este cambio de perspectiva implicaría conocer cómo los estudiantes de diferentes contextos comprenden y se aproximan a los aprendizajes comunes, a fin de saber si esas comprensiones difieren de la perspectiva ideológica dominante del currículo nacional. En un contexto de diversidad resulta importante aproximarse a los distintos modos de aprender de estudiantes de diferentes regiones y culturas, con el fin de comprender y comunicar la diversidad de formas posibles de alcanzar o aproximarse a los aprendizajes comunes o nacionales.

Sobre el proceso participativo seguido, el propósito y la importancia de la participación

- El análisis realizado parece indicar que la estrategia participativa regional seguida no logra legitimar el PCR ni responder a propósitos genuinamente democráticos y constructivos, en términos de Anderson (2001), Reimers y McGinn (2017). Si bien los actores regionales conciben el proceso como un

proceso “de abajo hacia arriba” y, en efecto, aseguraron incluir a una diversidad de individuos y grupos, las estructuras y condiciones que soportaron esa participación no fueron auténticas y no se aseguró un diálogo informado. La participación no se usó para desafiar la realidad en el sentido de que no hubo real responsabilización por los resultados y por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. No se dio un aprendizaje organizacional que involucrara a todos los actores por igual, no se logró construir una visión compartida de los propósitos del proceso o sobre cómo lograr dichos propósitos. La participación generó un cierto compromiso o involucramiento de los actores (sobre todo en términos de “no oposición” al cambio) pero al no vincularse claramente con la implementación no tuvo ningún impacto real en los aprendizajes. En ese sentido, para la mayoría de actores, el efecto de la participación está más en un nivel simbólico y no tiene un impacto concreto en relación con el cambio esperado.

- En esa misma línea, si bien la posibilidad de establecer diseños curriculares regionales en función de las metas curriculares nacionales habla de una lógica democrática y participativa planteada desde el nivel de política nacional, la débil implementación y apropiación de las propuestas por parte de los actores regionales cuestiona esta lógica. La apertura hacia mayores niveles de participación de las propuestas curriculares por medio de dispositivos como la diversificación curricular al no estar acompañada de un real compromiso por asegurar los mecanismos necesarios para lograr una adecuada implementación de estos dispositivos (desde el MINEDU no se dotó a las escuelas de suficientes recursos materiales ni de soporte técnico pedagógico que mostrara una real intención de fortalecer la descentralización curricular) pone en evidencia más bien una falta de responsabilidad por los resultados de las políticas por parte del estado (Ferrer, 2004).
- A partir de la literatura consultada y del análisis realizado es posible señalar que, para lograr una adecuada implementación curricular, es muy importante llevar adelante procesos de consulta amplios e informados e involucrar a distintas voces de la sociedad y a actores relevantes (Reimers y McGinn, 2017). Esto significa que el propósito de la participación debe estar vinculado muy

directamente a la implementación y a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, además, resulta crucial que los procesos participativos acerquen el currículo a los docentes, estén al servicio del fortalecimiento de sus capacidades, respondan a sus inquietudes y tomen en cuenta sus planteamientos. Por último, los procesos participativos parecen exigir políticas curriculares de largo aliento, que trasciendan gobiernos y/o gestiones, pues implican un tiempo largo y un gran esfuerzo para lograr consensos y fortalecer capacidades. Muchas veces, estos procesos suelen relegarse porque alargar la elaboración pone en riesgo una implementación que se concibe como circunscrita a una gestión específica, generalmente asociada a una política de corto plazo (si se alarga la elaboración se corre el riesgo de que la siguiente gestión no tome en cuenta el currículo elaborado).

Sobre la lógica del desarrollo curricular nacional

- Siguiendo a Terigi (2009), la presente investigación plantea un análisis del desarrollo curricular en el ámbito de los diseños curriculares, es decir, realizando un recorte de escala a nivel político y planteando una complejidad adicional al incluir la instancia regional. A partir del análisis realizado, es posible señalar que dicho desarrollo curricular parece obedecer a una lógica principalmente aplicacionista. Se asume que lo prescrito (nacional y regional) se operacionaliza en cada nivel de objetivación sin mayores variaciones, es decir, no es claro de que exista una convicción de que cada una de las escalas (política, institucional y áulica) tenga una lógica específica y, por lo tanto, tenga una incidencia en la transformación de lo prescrito. Desde el nivel central, todo indica que no se aseguraron las condiciones para una adecuada implementación del currículo nacional, y de su dispositivo de diversificación: no se dieron lineamientos claros para diversificar y, principalmente, no se brindó una adecuada y sostenida asistencia técnica a las regiones ni se desarrollaron mecanismos para observar cómo los principales usuarios iban comprendiendo o apropiándose del currículo

nacional y de sus lineamientos²⁷. Lo mismo sucede con el currículo regional. Tanto la política nacional como la regional parecieron confiar en que los currículos se aplicarían en el sentido en que fueron concebidos, por lo que su mayor esfuerzo se concentró en la elaboración misma de la prescripción, sin prever o asegurar las condiciones que permitieran una implementación adecuada. Esta lógica aplicacionista presente en el currículo peruano es posible que incida en la alta sensibilidad que este tiene a los cambios políticos, lo que origina inestabilidad y desconfianza en los principales actores educativos. Por tal motivo, resulta necesario superar dicha lógica y avanzar hacia una que tenga por objetivo fortalecer e impulsar los procesos de apropiación. Ello podría implicar la instalación de un mecanismo de construcción cíclica del currículo, apoyado en investigación sobre cómo los docentes y los estudiantes van comprendiendo y apropiándose del currículo progresivamente y cuyo centro sea el desarrollo técnico permanente y el fortalecimiento de capacidades. Este mecanismo podría promover una comunicación más fluida entre la administración central, regional y las escuelas, y una construcción compartida del conocimiento, que acerque el currículo a los actores relevantes (en especial a los docentes), lo que incidiría, además, en una más adecuada legitimación curricular.

²⁷ Muestra de ello es, por ejemplo, que nunca existió ni existe ningún mecanismo de monitoreo de la implementación del currículo nacional, así tampoco existe información oficial, pública y actualizada que dé cuenta del avance de las regiones en la elaboración de sus propios currículos.

Recomendaciones

- Resulta importante considerar que el análisis realizado solo tomó en cuenta algunos elementos del PCR y, de manera específica, los aprendizajes del área de Comunicación. Futuras investigaciones podrían ahondar en el análisis de otras áreas curriculares del PCR, en las cuales, quizás, sea posible encontrar diferencias que permitan señalar, por ejemplo, que las modificaciones realizadas en el PCR en relación con el DCN varían entre áreas curriculares, lo cual podría otorgar una perspectiva diferente respecto del tipo de demanda regional que se pone en juego en el PCR.
- Asimismo, la presente investigación podría complementarse con análisis más exhaustivos sobre los contenidos de los distintos currículos regionales, en las diferentes áreas curriculares. Esta información, junto con investigación sobre implementación de la diversificación curricular en varios niveles, permitiría identificar mejor el tipo de demanda de aprendizajes requerido por las regiones para, a partir de ello, perfilar mejor el tipo de dispositivo que se requiere y el tipo de capacidades que es necesario desarrollar. Asimismo, podría aportar a un debate más informado sobre la pertinencia de seguir impulsando la elaboración de currículos regionales, dado que, como se ha podido apreciar, construir un currículo regional es un proceso costoso y muy extendido en el tiempo, que requiere asesoría, apoyo técnico permanente y un compromiso por parte del estado para garantizar el cumplimiento de las expectativas de aprendizaje.

Anexos

Anexo I: Guía de entrevista a actores²⁸

¿A qué institución pertenecía Ud. cuando empezó la elaboración del PCR?, ¿Cuál fue el rol o función que Ud. tuvo en este proceso de elaboración del PCR?

¿Cómo se entendió o cómo entendió usted el proceso de la “diversificación curricular regional”?

¿Cómo se proponía que el currículo regional se articulara con el currículo nacional (DCN)?, ¿cuál era la relación con esos aprendizajes que se consideran “comunes” a todos los estudiantes peruanos con los aprendizajes propios de la región?

¿Podría señalar dos diferencias que usted considere centrales entre el PCR y el DCN?

¿Qué tipo de lineamientos se siguieron para llevar a cabo la diversificación del PCR?

¿Cuál fue la participación del MINEDU en la elaboración del PCR?, ¿en qué etapas específicamente intervino y de qué manera?, ¿cómo evalúa usted la intervención del MINEDU en todo este proceso de elaboración del currículo regional?

¿Cuáles fueron los antecedentes de la construcción participativa del PCR?, ¿quién la promovió principalmente y por qué motivos?

¿Qué instituciones (de sociedad civil y del estado) y grupos recuerda que participaron?, ¿sabe con qué criterio se seleccionaron?

¿Sabe cómo fue el proceso de convocatoria?, ¿quién lo realizó?

¿Quiénes no fueron convocados?, ¿hubo algún tipo de oposición asociada a algún grupo en particular?

¿Considera que la convocatoria fue suficientemente amplia y representativa?

¿Cuál considera usted que fue el propósito de la participación en la construcción del currículo?, ¿por qué considera que es importante la participación?

²⁸ Esta guía fue adaptada según el tipo de actor entrevistado.

¿El proceso participativo propuesto, se realizó a lo largo de todo el proceso de construcción del currículo de Puno o se restringió solo a algunas etapas?

¿Se siguió algún tipo específico de metodología participativa?, ¿se siguieron algunas estrategias específicas?

¿Quién lideró el trabajo participativo en cada etapa?

¿Cómo evaluaría la metodología participativa seguida?, ¿fue útil?, ¿cuáles fueron los puntos positivos y las dificultades de la metodología participativa seguida?

¿En qué medida la metodología participativa seguida favoreció que todas las voces fueran escuchadas?, ¿piensa que su punto de vista fue escuchado e incluido?, ¿Cómo puede ud. concluir esto?

¿Considera usted que la metodología participativa favoreció el fortalecimiento de capacidades?, ¿qué capacidades específicamente cree usted que se desarrollaron?

¿La estrategia participativa se ha seguido utilizando en la etapa posterior al proceso de construcción, en la implementación del currículo mismo?, ¿qué pasó con esos grupos que se convocaron para el proceso participativo?, ¿siguen activos?, ¿de qué manera?

La participación involucra ponerse de acuerdo o llegar a consensos, ¿qué tipo de “cuestiones” se sometían al consenso?, ¿cómo se trabajó el consenso?, ¿hubo mecanismos específicos en la metodología que tuvieron como objetivo trabajar el consenso?, ¿cómo se solucionaron las tensiones entre posiciones encontradas o contrarias?

¿Cómo se sistematizaron y procesaron los aportes en cada una de las 3 etapas?, ¿quién o quienes lo hicieron?

¿Desde su perspectiva, podría afirmar que el PCR ha sido producto de un consenso entre todos los participantes?, ¿en qué medida sí y en qué medida no?

¿Usted leyó el currículo una vez que su elaboración terminó? Si la respuesta es sí, ¿piensa que se recogieron los aportes de los diferentes actores participantes?

¿Considera que existe alguna conexión o relación entre el proceso participativo seguido en la elaboración del currículo y la implementación posterior?

¿Cuáles cree que son las principales fortalezas y debilidades del currículo de Puno, tanto en términos del proceso seguido para construirlo (la participación de los actores) como en términos del producto final obtenido?

Anexo II: Abreviaturas

CNE: Consejo Nacional de Educación.

CONEI: Consejo Educativo Institucional.

COPARE: Consejo Participativo Regional.

COPALE: Consejo Participativo Local.

DCN: Diseño Curricular Nacional.

DRE: Dirección Regional de Educación.

DREP: Dirección Regional de Educación de Puno.

EBR: Educación Básica Regular.

EIB: Educación Intercultural Bilingüe.

GR: Gobierno Regional.

IE: Institución Educativa.

LGE: Ley General de Educación.

MINEDU: Ministerio de Educación.

PCR: Proyecto Educativo Regional de Puno.

PER: Proyecto Educativo Regional.

UARM: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local.

USAID: United States Agency for International Development.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski; M. Nores & M. Andrada, Myrian (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Banco Mundial (2010). *Perú: Descentralización y presupuesto por resultados en educación: Balance de la última década*. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTPERUINSPANISH/Resources/59771-PE-PERU-Education_decentralization&RBB-Spanish.pdf
- Bermejo, S. (11 de agosto de 2013). Los mejores y últimos...¿El PCR una realidad o un imaginario. *Periódico Los Andes*. Recuperado de <http://losandes.com.pe/oweb/Cultural/20130811/73891.html>
- Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (1999). *How people learn: brain mind, experience and school*. Washington DC: National Academies Press.
- Burga, E. (2007). *Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes – EDUBIMA Una experiencia de construcción curricular participativa*. Azángaro – Puno. Lima, Perú: CARE Perú. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Nueva_educacion_bilingue_multicultural_en_los_Andes.pdf
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima, Perú: CNE. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2011). *Políticas Educativas 2011-2016. Agenda*

- Común Nacional-Regional.* Recuperado de <https://descentralizacioneducativa.files.wordpress.com/2011/08/agenda-comun-politicas-para-el-quinquenio-julio2001.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2012). *Proyecto Educativo Nacional. Balance y recomendaciones 2011.* Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/balances/pdf/balancedepen2011.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2013). *Proyecto Educativo Nacional. Balance y recomendaciones 2012.* Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/balance2012alta.pdf>
- Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación N° 28044.* Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Díaz, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. II(5), 3-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Puno (2006). *Proyecto Educativo Regional Concertado de Puno.* Recuperado de <http://www.drepuno.gob.pe/web/2011-11-14-19-29-05/direccion/12-paginas/2126-proyecto-educativo-regional.html>
- Dirección Regional de Educación de Puno (2009). *Proyecto Curricular Regional.* Puno: Altiplano E.I.R.L.R. Recuperado de http://www.care.pe/pdfs/cinfo/libro/EDU_014_procurrreg.pdf
- Dirección Regional de Educación de Puno (2011). *Proyecto Curricular Regional. Sistematización de su proceso de construcción.* Puno: Editorial el Altiplano. Recuperado de <http://www.care.pe/pdfs/cinfo/libro/Interior%20Sistematizaci%C3%B3n%20PCR%20Puno.pdf>

- Dussel, I. (mayo, 2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>
- Ferrer, G., Valverde, G., y Esquivel, J. (1999). *Aspectos del curriculum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Lima, Perú: GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/publicaciones/454-aspectos-del-curriculum-intencional-prescrito-en-america-latina-revision-de-tendencias-contemporaneas-en-curriculum-indicadores-de-logro-estandares-y-otros-instrumentos/>
- Ferrer, G. (2000). *Popular participation in curriculum development: Building capacity through legitimization of curriculum content*. Manuscrito no publicado. SUNY-Albany, Nueva York, Estados Unidos.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE.
- Figuroa, M. (6 de octubre de 2019). Políticas educativas y el Proyecto Curricular Regional de Puno. *Periódico Los Andes*. Recuperado de <https://www.losandes.com.pe/2019/10/06/politicas-educativas-y-el-proyecto-curricular-regional-de-puno-pcr/>
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balanc_e_de_decada_PREAL.pdf
- Grupo Propuesta Ciudadana (2016). *Gestión estratégica de la educación en Puno. El*

currículo y la identidad como ejes del cambio. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Educacion-en-Puno.pdf>

Guerrero, L. (2014). Marco curricular y currículos regionales: Una oportunidad para avanzar. *Revista Tarea*, 85, 39-43. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/Tarea85_39_Luis_Guerrero.pdf

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE-UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>

Mamani, E. (2015). *Evaluación de la pertinencia y viabilidad del diseño del proyecto curricular regional de Puno* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6660?show=full>

Masters, G. y Forster, M. (1996). *Making progress maps*. Assessment Resource Kit (ARK). Australia: ACER.

Ministerio de Educación del Perú (2004). *Reglamento de la Educación Básica Regular*. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/013-2004-ed.htm>

Ministerio de Educación del Perú (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica regular. Proceso de articulación*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica regular*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf

- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación 28044*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta pedagógica*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01general/2propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Informe de la línea de base de las regiones en relación con el currículo regional*. Informe de consultoría. Documento no publicado. Lima, Perú.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Reimers, F. y McGinn, N. (2017). *Diálogo Informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320943586_DIALOGO_INFORMADO_El_uso_de_la_investigacion_para_conformar_la_politica_educativa
- Ruiz Bravo, P., Rosales, J., y Neira, E. (2006). Educación y cultura: La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). Lima, Perú: GRADE. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/157>
- Tapia, J. y Cueto, S. (2017). El apoyo de FORGE al desarrollo del currículo nacional de la educación básica del Perú. Lima, Perú: FORGE/GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Sistematizaci%C3%B3n%20Curriculo.pdf>

- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio; G. Diker (Comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209-222). Buenos Aires, Argentina: Fundación La Hendija.
- Trapnell, L. (2008). Conocimiento y poder: Una mirada desde la EIB. *Revista Argumentos*, Edición N°4. Recuperado de <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/conocimiento-y-poder-una-mirada-desde-la-educacion-intercultural-bilingue/>
- Trapnell, L. (2009). Algunas reflexiones en torno al enfoque intercultural del Diseño Curricular Nacional. *Revista Tarea*, 71, 13-17. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/Tarea_71___13_Lucy_Trapnell.pdf
- Tubino, F. (2003). Ciudadanías complejas y diversidad cultural. En N. Vigil y R. Zariquiey (Eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima, GTZ.
- Tubino, F. (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20practicas%20discursivas%20sobre%20la%20interculturalidad%20en%20el%20Peru%20de%20hoy.pdf>
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*.

- Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC UNICEF. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>
- UARM (2011). *Seminario taller sobre experiencias de formulación e implementación de currículos regionales*. Documento de trabajo no publicado. Lima, Perú.
- UNESCO (2004) *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa
- USAID/PERU (2012). *Balance de la descentralización de la educación 2009-2012*. Recuperado de <https://www.edugestores.pe/docs/balance-de-la-descentralizacion-de-la-educacion-2009-2012/>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walsh, C. (marzo, 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia. Recuperado de <https://www.coursehero.com/file/34883709/Interculturalidad-cr%C3%ADtica-y-educaci%C3%B3npdf/>
- Weiler, H. (1983). Legalization, expertise, and participation: Strategies of compensatory legitimation. *Educational Comparative Education Review*, 27 (2), 259-277.
- Zavala, V. (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú/GTZ.
- Zavala, V., Cuenca, R., y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso*

educativo intercultural: Elementos para el debate. Lima: Ministerio de Educación del Perú/GTZ. Recuperado por

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/542/307.%20Vol%20al%20desaf%C3%ADo%20Hacia%20una%20definici%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20biling%C3%BCe%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>