

## Proyecto Curricular Regional Puno.



Puno: Gobierno Regional Puno / Dirección Regional de Educación Puno / COPARE Puno / CARE Perú, 2009.

Uno de los aprendizajes fundamentales de la PCR-Puno es su planteamiento holístico con base en la consideración de múltiples dimensiones, entre las que cabe destacar la geográfico-ecológica, la histórica, la étnico-cultural y la económico-productiva; que empiezan a constituirse en pilares fundamentales para un enfoque de desarrollo humano, y en visibles líneas orientadoras para un proceso de diversificación curricular.

Un aspecto de búsqueda y preocupación en todas las regiones es cómo hacer de sus construcciones curriculares una real expresión de trabajo participativo y concertado. La experiencia de Puno, que asume como propósitos constituirse en una alternativa innovadora para la afirmación de la identidad cultural regional, articular el diálogo intercultural, nacional e internacional y responder a las necesidades actuales, se perfila como un aporte interesante para la reflexión y el intercambio entre la comunidad político-educativa del país. En este aspecto, no podemos dejar de reconocer el acento en conceptualizar la diversidad no solo como un derecho, sino también como una condición básica para el ejercicio de la democracia, la paz y la justicia.

Es importante notar entre los fines del proyecto: el desarrollo humano colectivo e individual; el reconocimiento, fomento, valoración y respeto de la diversidad cultural, étnica y lingüística; el compromiso con una escuela que forme personas con competencias para insertarse intercultural y exitosamente en la sociedad, resolviendo problemas en relación con su vida cotidiana presente y futura. Sin embargo, haciendo un correlato con el planteamiento del Proyecto Educativo Nacional y tomando en cuenta las dimensiones con las que conceptualiza el desarrollo humano (desarrollo económico y competitividad, bienestar y equidad, afirmación de la institu-

cionalidad democrática y reforma del Estado e integración territorial, social y cultural el país), parecería que el PCR-Puno no delimita suficientemente esta visión.

Desde el aspecto propiamente pedagógico, son muchos los temas por resaltar; entre ellos:

La urgencia de repensar el aprendizaje, que incorpora un cuestionamiento a las formas tradicionales de entender tanto el enseñar como el aprender. Es interesante la no acentuación de las fronteras entre lo rural y lo urbano y sí, más bien, la afirmación de que la sociedad y los estudiantes han cambiado. Se reconoce que la sociedad se urbaniza cada vez más, se hace más diversa, intercultural y dinámica. Esto ubica con mayores ribetes de afirmación que lo intercultural responde al conjunto de la sociedad y no a un sector determinado, así como que compromete no solo al ámbito nacional sino también al internacional.

Entender la sociedad más centrada en el aprendizaje, el conocimiento y la información afirma la necesidad permanente de contar con personas capaces de resolver problemas relativos a sus propios contextos y referencias identitarias. Esto abre el camino para incorporar, en relación con las competencias o los aprendizajes fundamentales, el desarrollo de capacidades para aprender a aprender en tanto desarrollo del pensamiento lógico y logro de habilidades para manejar los caminos que llevan al conocimiento, la investigación y la experimentación. Aunque preocupa que no es muy explícita la mención a este aspecto.

En cuanto al sentido del currículo, hay dos aspectos particularmente importantes: las áreas de organización y la estructura de la malla curricular con el enfoque de saberes; y


aunque si bien formalmente difieren del Diseño Curricular Nacional, en sentido amplio recogen los enfoques en que éste se sustenta, en un esfuerzo interesante por una verdadera diversificación. Las áreas del currículo (afirmación cultural, convivencia intercultural, comunicación sociocultural y multilingüe, matemática intercultural, ciencia y tecnología en armonía con la *pachamama*, educación física en armonía cultural, vivencia y creatividad artística, trabajo y producción comunitaria, investigación y creatividad) responden más a los aprendizajes fundamentales que al saber estructurado, lo que las hace más pertinentes en materia de desarrollo humano.

En relación con el enfoque de saberes, la malla curricular contempla tres componentes: saberes fundamentales, problematización y saberes aprendidos. Esta malla plantea una ruta de aprendizaje que parte del traba-

jo con los saberes previos del que aprende para llegar a la construcción de significados a través de la apropiación de procesos de conocimiento. Este camino para llegar al saber válido responde al paradigma constructivista que asume el DCN e incorpora con mayor claridad las responsabilidades que implica actuar con los nuevos saberes aprendidos. Este aspecto se incorpora en el proceso de la evaluación, al plantear al maestro la necesidad de buscar que sus alumnos respondan al ¿para qué? y ¿cómo? aprendí.

Un aspecto importante y valioso es el acopio de las diversas experiencias innovadoras en la región, recogiendo aprendizajes de diferente signo en la construcción de políticas educativas.

**Luisa Pinto Cueto**  
Presidenta de Foro Educativo



**POR EL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**

**Desigualdad en el acceso a la educación**

La información sobre población indígena y sobre Educación Intercultural Bilingüe es proporcional e incongruente. No obstante, más con las limitaciones de la data existente es posible analizar las desigualdades de acceso y calidad que afectan gravemente a las niñas, niños y adolescentes de los pueblos indígenas de la Amazonia, quechuas y aymaras.

Es en los pueblos indígenas donde se sienten con mayor fuerza los problemas de acceso y calidad de la educación en el Perú. Según datos del Censo y de la Encuesta Nacional de Hogares de 2007, las mayores cifras de inexistencia escolar se concentran en los pueblos indígenas.

Un estudio realizado durante el 2008<sup>1</sup> permite conocer claramente cómo los pueblos indígenas y, en particular, las comunidades de la Amazonia, sufren un mayor nivel de exclusión de una educación de calidad con relación a la población no indígena. Aunque el Censo de vivienda inadecuada, toma en cuenta la lengua materna, permite dar conclusiones apropiadas en la mejor como único criterio para definir a los indígenas, sirve para mostrar que los mayores niveles de pobreza y de exclusión a los servicios básicos se encuentran en la población que habla quechua, aymara y lenguas de la Amazonia. Sólo el 20% de la población indígena de la Amazonia, el 37% de la población quechua y el 42% de la población aymara ha superado la situación de pobreza, en comparación, el 60% de la población hispanohablante.

	quechua	aymara	otras
Población censal	12,270	14,400	46,840
Población indígena	38,200	51,570	51,470
Hispanohablante	1,140	61,230	81,140
Total	140,870	148,470	189,450

Nota: No están incluidas las lenguas de idiomas autóctonos.

**Tabla 1-5. Desigualdad de población por comunidades indígenas hispanohablantes según lengua materna (2007)**

	quechua	aymara	otras
Población censal	17,170	4,860	21,440
Población indígena	38,170	4,290	46,130
Población no indígena	38,290	46,270	81,140
Hogar con acceso a electricidad	32,270	3,170	38,840
Hogar con acceso a agua potable	32,270	3,170	38,840
Hogar con acceso a Internet	1,140	61,230	81,140

Nota: Fuente: Encuesta Nacional de Hogares, 2007.

**CARE Perú**  
Av. General Santa Cruz 659, Lima 11 - Perú  
Direcciones electrónicas: [postmaster@care.org.pe](mailto:postmaster@care.org.pe)  
[www.care.org.pe](http://www.care.org.pe)  
Publicación disponible en Internet:  
[http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/folleto/EDU\\_013\\_derindedu.pdf](http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/folleto/EDU_013_derindedu.pdf)