

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/308023866>

Hacer visible y mejorar la educación rural: una tarea pendiente Niño rural Niño urbano

Chapter · July 2016

CITATION

1

READS

423

1 author:



[Patricia Ames](#)

Pontifical Catholic University of Peru

35 PUBLICATIONS 226 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Hacer visible y mejorar la educación rural: una tarea pendiente

Patricia Ames Ramello
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. Introducción

Este año (2015) se cumplían dos plazos significativos para la educación a nivel mundial: por un lado, entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el segundo tenía como meta lograr la enseñanza primaria universal para el año 2015; por otro lado, en el mismo año, se esperaba lograr las seis metas consensuadas por 164 países en el Foro Mundial Educación para Todos (EPT) en Dakar. Estas incluían, además de la educación primaria universal, la atención y educación a la primera infancia, la educación de jóvenes y adultos, la alfabetización de adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación. Como ya sabemos, a pesar de los importantes avances logrados, las metas no se han cumplido al 100% y la educación continúa siendo una prioridad importante en la agenda *post* 2015 (UNESCO, 2015a).

En el caso del Perú, si bien existen logros significativos en la cobertura, subsisten brechas que es necesario atender, y que ya habían sido identificadas por el Proyecto Educativo Nacional 2006-2021 (CNE, 2007), el cual constituye un importante referente para las metas del bicentenario. Su primer objetivo refiere justamente a la equidad del sistema educativo, ya que sin esta no es posible hablar de calidad educativa. UNESCO comprende la calidad educativa (UNESCO, 2015b) en torno a 5 ejes, que son: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia.

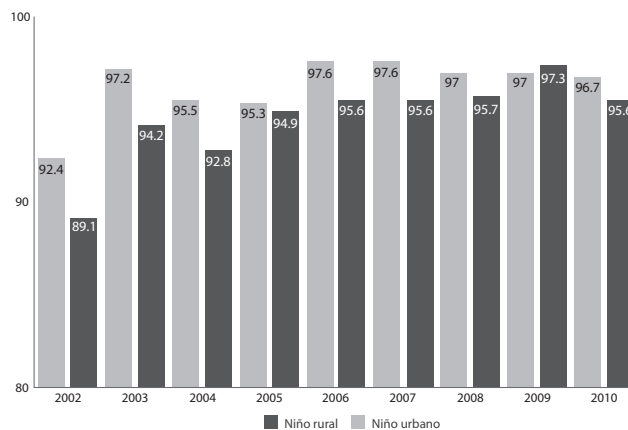
Este documento propone como meta cerrar la brecha entre la educación urbana y rural en el Perú, y se concentra en esta problemática particular, que constituye una deuda histórica en la sociedad peruana. Así, en la primera parte se presenta la problemática

de la persistente brecha entre la educación rural y urbana en nuestro país a fin de comprender por qué es importante esta meta; en una segunda parte se discute brevemente la postergación de la atención a las necesidades específicas de la educación rural en la política educativa, a fin de discutir cómo gestionar el cambio conducente a esta meta, considerando los aprendizajes de los períodos previos. Para ello se identifican oportunidades, se realizan algunas propuestas y se señalan los desafíos que deberían considerarse para lograr superar las desigualdades internas en la educación peruana, sin las cuales será imposible hablar de una educación de calidad para el 2021. Finalmente se señalan los costos aproximados de alcanzar esa meta.

2. Desigualdades persistentes en la educación: qué metas lograr al 2021 y por qué

Para responder la pregunta de partida sobre qué metas debe lograr el Perú al 2021 en el ámbito educativo, es necesario enmarcarnos en los logros y compromisos asumidos en este ámbito a nivel nacional e internacional. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecían como meta una educación primaria universal que el Perú casi había alcanzado hacia el año 2000 (Guadalupe *et al.*, 2002). El informe de Evolución de los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2010 (PNUD, 2011) ya mostraba que la cobertura de la educación primaria era bastante buena, ya que la tasa neta de matrícula todos los departamentos era superior al 90%. Sí bien podían verse diferencias entre las áreas urbanas y rurales, estas tendieron a cerrarse hacia el 2010 (Ver gráfico 1)

Gráfico 1: Tasa neta de matrícula en primaria según área de residencia, 2002 y 2010

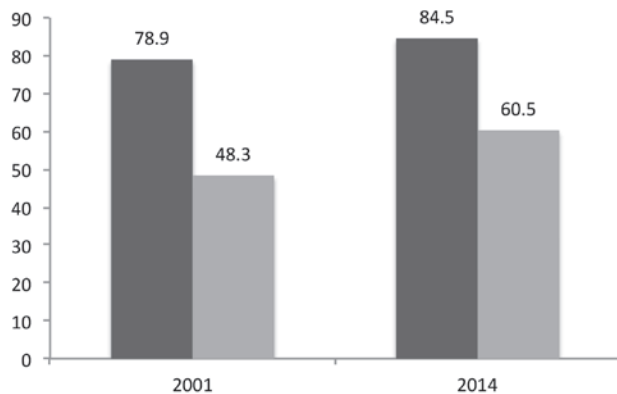


Fuente: PNUD, 2010

Sin embargo, a pesar de que prácticamente todos los niños peruanos son matriculados en la escuela, no todos terminan su educación primaria, y aquí la brecha

entre zonas urbanas y rurales es más notoria, pues al 2014 fueron casi 25 puntos porcentuales los que separan la tasa de conclusión de la escuela primaria: el 84.5% de los estudiantes en áreas urbanas de 12 y 13 años terminan la primaria, mientras en las áreas rurales sólo lo hacen el 60.3% (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Tasa de conclusión, primaria, grupo de edades 12-13 por área de residencia (% del total), 2001 y 2014



Fuente: Escale, 2015

Los porcentajes son todavía más bajos en cuanto a la culminación de la educación secundaria: en la actualidad, mientras que el 73.5% de los estudiantes en áreas urbanas de 17 y 18 años culminan la secundaria, sólo lo hacen el 44.6% de los que se encuentran en áreas rurales. Esto se explica al ver los porcentajes de repetición, deserción y atraso que experimentan, en mayor medida, los alumnos rurales, como sintetiza el cuadro 1.

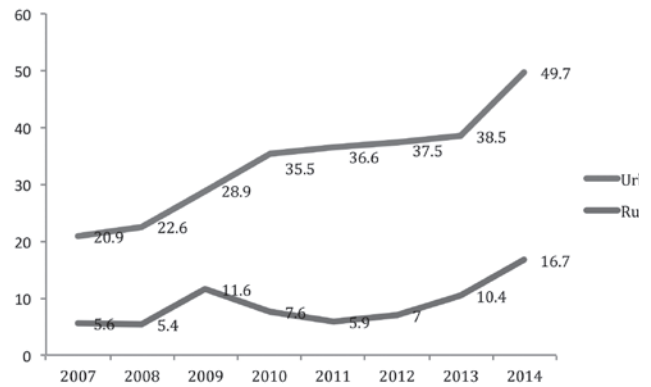
Tabla 1: Porcentaje de desaprobación, atraso y deserción por área y nivel, 2014-2015

Indicador	Área urbana	Área rural
% Desaprobados en primaria	2,3	6,8
% Desaprobados en secundaria	3,2	4,2
% con atraso escolar, primaria	4,4	14,8
% con atraso escolar, secundaria	9,3	26,1
% deserción acumulada (13-19 años)	11	17,4

Fuente: Escale, 2015

Así, si bien el Perú puede exhibir indicadores de matrícula muy buenos (98% en la primaria y 85% en la secundaria), el progreso de los estudiantes dentro del sistema es muy desigual y está muy marcado por su área de residencia. Este hecho es aún más notorio en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, que indican consistentemente que los estudiantes rurales obtienen resultados más bajos que sus pares urbanos. Las mejoras obtenidas en la evaluación censal del último año (2014) por ejemplo se explican principalmente por las mejoras en el área urbana, pero la brecha con las escuelas rurales ha crecido, como muestra el gráfico 3.

Gráfico 3: Porcentaje de estudiantes de primaria que logran el nivel satisfactorio en comprensión lectora por área de residencia, 2007-2014



Fuente: Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007 – 2014
Elaboración: Propia

Las evaluaciones internacionales indican que la desigualdad en los resultados de los estudiantes urbanos y rurales en el Perú es la más grande en la región de América Latina (OREALC, 2008) y el Perú es el único país donde el mejor desempeño de los estudiantes urbanos sobre los rurales se mantiene aún controlando por el nivel socioeconómico de los alumnos y otros factores relevantes al aprendizaje (OREALC, 2015). Todos estos indicadores nos muestran una evidente situación de desigualdad, en la cual los niños y niñas rurales se ven perjudicados al recibir un servicio educativo de inferior calidad. Así, a los indicadores señalados hay que añadir además las deficientes condiciones de infraestructura en muchas escuelas rurales, la falta de servicios y equipamiento, así como pedagogías y contenidos inadecuados a su realidad y sin un diálogo adecuado con las necesidades e intereses de los pobladores rurales, como se ha documentado en diversos estudios (Montero *et al.*, 2001; Bello y Villarán 2004; UNICEF 2010; Ames 2010, 2004a; 2004b).

Es por ello que proponemos como metas al 2021:

1. Lograr una educación de calidad en el ámbito rural
2. Cerrar las brechas existentes en insumos, procesos y resultados entre las escuelas urbanas y rurales. Esto supone:
 - a. Ofrecer adecuadas condiciones de infraestructura, equipos y servicios básicos a las escuelas rurales.
 - b. Garantizar que los procesos educativos respondan a las necesidades e intereses del alumnado rural, respetando sus derechos.
 - c. Lograr similares resultados en logros académicos que sus pares urbanos.

La persistencia de estas condiciones a lo largo de décadas requiere interrogarnos respecto a la importancia que las políticas educativas le han reconocido a la educación en el sector rural en los últimos años, a fin de derivar algunos aprendizajes para definir cómo gestionar el cambio.

3. Cómo gestionar el cambio: Las políticas educativas de la última década y qué podemos aprender

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) partía por reconocer que, a pesar de los avances en la cobertura educativa “la expansión de la educación en el Perú no ha cumplido su promesa de universalidad y calidad. Todavía son muchos los excluidos, **principalmente los niños y jóvenes de las zonas rurales más pobres del país**. Muchos de los que sí acceden al sistema educativo reciben, sin embargo, servicios ineficaces y de mala calidad”. Por ello, plantea como Primer Objetivo Estratégico lograr “oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos”, poniendo como prioridad la equidad en el sistema educativo. La Ley General de Educación 28044 también establece como principios de la educación peruana la ética, la equidad, la inclusión, la calidad, la democracia y la interculturalidad. Finalmente, la duodécima política del Acuerdo Nacional señala el acceso universal a una educación pública de calidad que implica que el Estado “eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades”.

Sin embargo, pese al consenso en torno a la equidad en los marcos legales vigentes, los dos quinquenios que han transcurrido desde la aprobación del PEN nos muestran un comportamiento más bien errático en las políticas educativas con respecto a la educación rural. En efecto, poco después de la aprobación del PEN, en diciembre del 2007, se canceló un importante proyecto destinado a mejorar la educación en áreas rurales, el Programa Especial de Educación en Áreas Rurales (PEAR).

El PEAR era un proyecto que atendía de manera especial a la educación rural, que se venía formulando desde 1998 y que había sido finalmente aprobado en el 2003, empezando a ejecutarse en el 2004 y con una duración programada de 10 años (Banco Mundial, 2008). La primera fase, del 2004 al 2007, tenía un costo previsto de 94.2 millones de dólares, de los cuáles 52.5 millones fueron desembolsados por el Banco Mundial como préstamo, mientras que el resto sería suministrado por el tesoro público. Esta era la mayor inversión que se hacía en atención a las áreas rurales en las últimas tres décadas y tenía el objetivo de mejorar la cobertura, calidad y gestión de la educación básica en áreas rurales y reducir las inequidades existentes entre las áreas rural y urbana.

Hacia el final de la primera fase el Banco Mundial realizó una evaluación que reveló las dificultades del proyecto para lograr una intervención integrada sobre la educación en áreas rurales, prevaleciendo en su lugar un conjunto de acciones inconexas y fragmentadas que no promovieron las sinergias y transformaciones que se esperaban del programa, con una cobertura mas

bien limitada y con escasa ejecución presupuestal¹ (Banco Mundial, 2008).

En lugar de resolver las dificultades detectadas y garantizar una mejor implementación del proyecto, al finalizar su primera fase, y a pesar de contar con posibilidades de continuidad hasta el 2013, el PEAR es definitivamente clausurado, sin ofrecerse mayores explicaciones de las causas que llevaron a esta decisión. El poco interés del gobierno de ese momento en el proyecto, así como su falta de voluntad política para sostenerlo y mejorarlo, se hizo así evidente. La apuesta se orientó a otras intervenciones: gran inversión en los colegios emblemáticos, creación del Colegio Mayor Presidente de la República (colegio de excelencia), un masivo programa de formación docente a nivel nacional –sin diferenciar necesidades específicas que puedan tener los docentes rurales– y una apuesta por la tecnología como la alternativa de solución para los problemas que enfrenta la educación rural. En efecto, en diciembre del año 2007, el Ministerio de Educación suscribió un convenio con la Fundación *One Laptop per Child* (OLPC). Inicialmente se adquirieron 40 mil Laptops, que finalmente llegaron a sumar 850,00 para lo cual se invirtió cerca de 350 millones de nuevos soles entre 2007 y 2012.

El programa “Una laptop por niño - Perú” se inició en el 2008, proporcionando laptops XO a estudiantes y docentes inicialmente de escuelas de Educación Primaria de áreas rurales, particularmente escuelas unidocentes y multigrado de las regiones de mayor pobreza. El programa buscaba un mejoramiento significativo de la calidad del servicio educativo de educación primaria en estas zonas.

Los estudios que han investigado el programa no han encontrado evidencia contundente de que en efecto contribuya a mejorar significativamente la educación rural tal como se lo proponía (Christia *et al.*, 2012; Santiago *et al.*, 2010; Ames, 2015). El énfasis en la distribución de equipos (*hardware*) sin una propuesta pedagógica clara que oriente a los docentes, la falta de estructuras de soporte, de personal capacitado y de acompañamiento, así como apoyo técnico, obstaculizaron un mejor uso y aprovechamiento de los equipos y en algunas zonas requisitos tan básicos como la electricidad o la conectividad, estuvieron ausentes.

Al iniciarse un nuevo gobierno en 2011, la necesidad de una intervención integral sobre el espacio educativo rural, sus particularidades y necesidades específicas, seguía siendo a todas luces evidente. El gobierno entrante se comprometió entonces con la inclusión de las escuelas rurales más marginadas. El Ministerio de Educación diseñó un proyecto de atención a redes rurales que contemplaba un diseño integral con 4 componentes: a) soporte pedagógico y de gestión, incluyendo formación en servicio a los docentes; b) mejoramiento de la infraestructura; c) conectividad e introducción de oportunidades de aprendizaje con

1 De los 94 millones de dólares previstos para esta primera fase, se gastaron poco más de 54 millones, es decir el 57.7% (Bustos 2008).

tecnología (ODA-TIC), incluyendo soporte técnico, materiales educativos digitales, preparación de docentes; y d) fortalecer una gestión descentralizada. Para desarrollar este programa se levantó abundante información inexistente en ese momento en el sector: un censo de infraestructura escolar, un registro de profesores bilingües, una encuesta de uso de tecnologías y una línea de base de las condiciones para introducir conectividad, energía, etc. El programa atendía a 73 redes y 1,000 escuelas rurales en las zonas más pobres del país. El programa experimentó dificultades en la gestión y ejecución presupuestal del mismo, aunque uno de los cuatro componentes, ODA-TIC, logró pasar la certificación del SNIP (Sistema nacional de inversión pública).

La entrada de un nuevo titular al sector en el 2013 y la presión del ejecutivo por una mayor ejecución presupuestal llevaron a una reorientación de las prioridades de intervención. La nueva gestión estableció cuatro objetivos estratégicos: la revalorización de la carrera docente, la mejora de los aprendizajes, el fortalecimiento de la gestión de las escuelas y la reducción de la brecha de infraestructura educativa. Estas cuatro líneas son sin duda relevantes para el ámbito rural. Sin embargo, las intervenciones iniciadas no pusieron el énfasis en este ámbito. Por el contrario se puso mayor interés en la formación de Colegios de Alto Rendimiento, ubicados en 14 ciudades del interior, que siguen la idea del Colegio mayor, en tanto reciben a los estudiantes con mayor rendimiento académico en cada zona, con una inversión mucho mayor por estudiante que la secundaria regular. Se inició asimismo la Jornada Escolar Completa en colegios seleccionados, la mayoría de ellos en ámbitos urbanos. Se creó un programa nacional de infraestructura educativa, que usa los resultados del censo de infraestructura escolar para priorizar las intervenciones, pero donde el énfasis en el ámbito rural se ha diluido. Si bien se mantuvo el componente de soporte pedagógico que venía desarrollándose en el ámbito de las redes, particularmente desde la DIGEIBIRA, el componente ODA TIC se canceló debido aparentemente a los altos costos que tendría atender a una población alejada. Con ese argumento sin embargo solo continuaremos marginando las escuelas más aisladas y negando el derecho a la educación de los niños que asisten a ellas, mientras invertimos más en los que están más cerca, como viene sucediendo década tras década.

La progresiva desaparición de las escuelas rurales de la agenda del actual gobierno se hizo palpable en el último mensaje presidencial de Ollanta Humala Tasso el 28 de julio 2015, donde no se hizo **ninguna mención** a la educación en áreas rurales.

¿Qué podemos aprender de este apretado recuento? Las políticas educativas del último decenio, si bien enmarcadas en un diagnóstico claro con respecto a la necesaria prioridad que requería la educación rural, han sido más bien erráticas, cambiando de estrategia sobre cómo atender este ámbito con una frecuencia mayor a la ideal en los procesos educativos. En efecto

y para resumir, hemos pasado del PEAR a OLPC, los colegios emblemáticos y el colegio mayor, de estos a las redes rurales y de las redes rurales a los colegios de alto rendimiento y la jornada escolar completa, volviendo a perder de vista en el camino a las escuelas rurales, su especificidad y la urgencia de atenderlas. De ello podemos derivar un primer aprendizaje que es mantener una política de atención a la escuela rural que se perfeccione en el tiempo en vez de cambiarla constantemente. Hay muchos aprendizajes positivos en las experiencias brevemente señaladas aquí y equipos humanos que han capitalizado esas experiencias en el sector, madurando sus intervenciones y propuestas. No se puede crear una y otra vez nuevos programas que desconozcan los logros y aprendizajes acumulados, sobretodo porque se corre el riesgo no solo de perderlos, sino también de desaparecer de las prioridades, una vez más a este sector de la población estudiantil y docente que no en vano se siente muchas veces marginado y olvidado.

Un segundo aprendizaje tiene que ver con la necesaria integralidad de las intervenciones: notamos una constante en proyectos que quieren intervenir de manera integral, en línea con lo que la investigación educativa señala, mientras que cuando las intervenciones buscan introducir una innovación aislada parecen tener más dificultades para efectivizar un cambio.

La gestión del cambio debe reconocer asimismo los avances logrados en la descentralización y el necesario trabajo conjunto a realizar entre los diversos niveles de gobierno. En ese sentido, en todos los niveles de gobierno la conciencia sobre la sistemática postergación de la educación rural que se expresa en los resultados expuestos en la primera parte, debe llevar a asignar prioridades en estos diversos niveles. No se trata sólo del gobierno central, sino también de los gobiernos regionales y locales que muchas veces han puesto más atención a las escuelas urbanas, olvidando los territorios más alejados de las capitales.

En el contexto actual la dispersión y el alejamiento pueden ser contrarrestados hasta cierto punto con el desarrollo tecnológico logrado en el ámbito de las comunicaciones. Si bien es necesario no idealizar a las tecnologías de información y comunicación y su potencial educativo, es indudable que puede constituir un aporte fundamental en las áreas rurales y que es necesario dotar a todos los estudiantes de las herramientas necesarias para moverse en el mundo digital. Pero ello solo se podrá hacer con el concurso de padres, maestros, directivos y alumnos, no de espaldas a ninguno de ellos. Las tecnologías no van a reemplazar a los actores de la educación, son solo herramientas a su servicio, pero herramientas poderosas que pueden contribuir a gestionar el cambio necesario.

4. ¿Cuánto cuesta lograr la meta del bicentenario?

Los costos para alcanzar la meta ya han sido parcialmente calculados por el Ministerio de Educación. Así por ejemplo, gracias a los resultados del censo de infraestructura escolar 2013, sabemos que cubrir el déficit actual de infraestructura supera los 63 mil millones de soles. Esta es una cifra a nivel nacional, pero el Ministerio de Educación ya tiene la información necesaria para calcular el costo de lo que supone ofrecer una infraestructura de calidad a las escuelas rurales. La creación del Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED) es una buena medida para avanzar en centralizar los esfuerzos, coordinar entre niveles de gobierno y resolver el problema de la infraestructura. Sin embargo es necesario que estas escuelas adquieran también cierta prioridad en la planificación de esta inversión. Nuevamente si estas no se visibilizan quedaran relegadas a un segundo o tercer plano. Entrevistas iniciales en el programa mostrarían que los mecanismos para asegurar una necesaria prioridad de la educación rural no están claramente establecidos.

Los costos de ofrecer tecnología, capacitación docente para manejarla, materiales digitales y conectividad a las escuelas rurales más aisladas también han sido calculados por el Ministerio de Educación al formular el proyecto Mejoramiento de las Oportunidades de aprendizaje con Tecnologías de Información y Comunicación (ODA- TIC código SNIP 209098) y bordean los 80 millones de dólares. Aunque este presupuesto fue aprobado en el SNIP y el presupuesto actual del sector, la ejecución de este proyecto se detuvo. La decisión no puede atribuirse a falta de recursos, ya que otras inversiones en el sector han aumentado, como la creación de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), por poner un ejemplo, que tiene un costo de 70 millones de soles por cada colegio, siendo 14 los que se han implementado el 2015, suman 980 millones de soles. En cada COAR se invierte \$8,000 por alumno, 10 veces más de lo que se invierte en un alumno de la secundaria regular y 11 veces lo que se invierte en un alumno de primaria². Por ello sería necesario aclarar por qué se ha detenido la intervención y cómo se atenderán alternativamente a las escuelas rurales. Otras necesarias iniciativas como la formación y el acompañamiento de los docentes en servicio ya vienen realizándose en algunas zonas rurales a cargo de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), de manera que el Ministerio de Educación tiene establecidos los costos de este componente, que en todo caso requiere ampliarse a otras zonas.

La meta entusiasta de convertir al Perú en un país del primer mundo no podrá lograrse con una población rural pobremente y mal educada. Invertir en esta población no sólo es necesario, sino que es la única forma de consolidar una nación democrática y desarrollada, como la que aspiramos para el Bicentenario.

5. Bibliografía

- Ames, P. (2015) *Researching ICT in Latin American schools: Unequal results in the aftermath of 1 to 1 models*. Paper presented at the 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona – 6-8 de Julio.
- Ames, P. (2010) *La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios*. En: Ames, P. y V. Caballero. En: Perú: el problema agrario en debate SEPIA XIII. Lima: SEPIA.
- Ames, P. (2004a) *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural No. 2. Lima: Proeduca-GTZ.
- Ames, Patricia (2004b) “*Experiencias relevantes de educación orientadas al desarrollo rural alternativo en el Perú*” En: La nueva ruralidad: Desafíos y Propuestas. Lima: Ayuda en Acción, Lima.
- Banco Mundial (2008) *Evaluating report: PEAR*. Unpublished report.
- Bello, M. y V. Villarán (2004) *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.
- Bustos, H. (2008) *Proyecto de educación en áreas rurales: una experiencia pedagógica y de gestión*. Revista Foro Educativo Año V No. 13.
- Consejo Educativo Nacional (2007) *Proyecto Educativo Nacional 2006-2021*. Lima: CNE.
- Cristiá, J., S. Cueto, P. Ibararán, A. Santiago y E. Severin (2012) *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*, Working Paper Series No. IDB-WP-304. Washington: IDB.
- Guadalupe, C., J. Huillcamisa, L. Miranda, M.L. Quintana, J. Rodríguez, N. Santillán, J. P. Silva y G. Zambrano (2002) *La educación peruana a inicios de nuevo siglo*, Documento de trabajo N° 12. Lima: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, N., J. Santillán, P. Silva y G. Zambrano (2002) *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: MINEDU.
- Montero, C., P. Oliart; P. Ames; Z. Cabrera y F. Uccelli (2001) *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo No. 2. Lima: MECEP-Ministerio de Educación

2 Las cifras de inversión en los COAR se han tomado de la página oficial del MINEDU: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=29423>, y las de inversión por alumno del sistema Escala.

- OREALC (2008) *Segundo estudio regional comparativo y explicativo – SERCE: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- OREALC (2015) *Tercer estudio regional comparativo y explicativo – TERCE. Perú – Factores asociados TERCE*. Recuperado de UNESCO en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/PERU-factores-asociados.pdf>
- PNUD (2011) *Informe de Evolución de los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2010*. Lima: PNUD
- Santiago, A., Severin, E., Cristia, J., Ibararán, P., Thompson, J. y Cueto, S. (2010) Evaluación experimental del programa Una Laptop por Niño en Perú. *Aportes*, División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, julio, (5).
- UNICEF (2010) *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: UNICEF - INEI.
- UNESCO (2015a) *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Paris: UNESCO.