



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE DERECHO

Carrera de Relaciones Internacionales

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DEL PERÚ ENTRE LOS AÑOS 2016-2018

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en
Relaciones Internacionales**

LUIS HUMBERTO SUÁREZ VÁSQUEZ
(0000-0001-5696-2004)

Asesor:

Mg. Diego Alberto Zapata Gonzáles
(0000-0003-4010-3488)

Lima - Perú

2021

Initium sapientiae timor Domini.

A mi papá, a mi mamá, a mi hermano y a mis abuelos:
Humberto, Herminio, Benita y Primitiva, por apoyarme
de manera incondicional y enseñarme valores y
principios de vida.

Agradecimientos

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a las personas que me han apoyado en la elaboración de esta tesis: Diego Zapata Gonzales, mi asesor académico, y Pedro Montoya, mi profesor de metodología. Asimismo, extiendo mi gratitud a Rosa Herrera, Oscar Palacios, Mirtha Calle, Melissa Jara y Alejandra Santillán, quienes amablemente accedieron a brindarme las entrevistas que forman parte de esta investigación. Mi agradecimiento también para mis padres y hermano, quienes han sido mi soporte emocional durante todo este tiempo. Finalmente agradezco a Dios, por ser mi guía en cada etapa de mi vida.

Resumen

La presente investigación buscó analizar la contribución de la cooperación internacional en la educación básica regular de la República del Perú entre los años 2016-2018. La cooperación internacional es un mecanismo por el cual un Estado recibe, transfiere y/o intercambia recursos humanos, bienes, servicios, capitales y tecnología de fuentes externas, generalmente Estados desarrollados. En sus inicios la cooperación internacional estaba circunscrita al ámbito político, sin embargo, con el tiempo su participación se trasladó a otros campos, como la educación. Investigación cualitativa; diseño fenomenológico. Se realizaron entrevistas y análisis documental. Se analizaron tratados internacionales y la legislación nacional respecto a la educación; así como, los informes de la APCI del periodo previamente señalado. Principales conclusiones: La cooperación internacional durante los años 2016-2018 aportó a la educación básica regular peruana en el aspecto económico, técnico y de infraestructura; respecto a la cooperación bilateral, los principales aportantes fueron Canadá, España, China, Japón y la Unión Europea; y, los organismos multilaterales que apoyaron a la educación fueron: el Banco Interamericano para el Desarrollo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Palabras claves:

Cooperación internacional, Agencia Peruana de Cooperación Internacional, educación básica regular, Objetivos de Desarrollo Sostenible, derecho.

Abstract

This research sought to analyze the contribution of international cooperation in basic education in the Republic of Peru between the years 2016-2018. International cooperation is a mechanism by which a State receives, transfers and/or exchanges human resources, goods, services, capital and technology from external sources, generally developed States. In its beginnings, international cooperation was circumscribed to the political sphere, however, over time its participation moved to other fields, such as education. Qualitative research; phenomenological design. Interviews and documentary analysis were carried out. International treaties and national legislation regarding education were analyzed; as well as the APCI reports for the previously mentioned period. Main conclusions: International cooperation during the years 2016-2018 contributed to the Peruvian basic education in the economic, technical and infrastructure aspects; Regarding bilateral cooperation, the main contributors were Canada, Spain, China, Japan and the European Union; and the multilateral organizations that supported education were: the Inter-American Development Bank, the United Nations Children's Fund, and the United Nations Population Fund.

Key words:

International cooperation, International Cooperation Peruvian Agency, basic education, Sustainable Development Goals, law.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo 1: Fundamentos de la investigación.....	3
1.2 Formulación del problema.....	5
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo general.....	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Justificación de la investigación.....	5
1.4.1. Conveniencia.....	5
1.4.2 Relevancia social.....	6
1.4.3 Relevancia práctica.....	6
1.4.4 Relevancia teórica.....	7
1.4.5 Relevancia metodológica.....	7
1.4.6 Viabilidad de la investigación.....	7
Capítulo 2: Marco teórico.....	9
2.1 Marco teórico.....	9
2.1.1 Cooperación internacional.....	9
2.1.2 Concepción transnacional.....	11
2.1.3 Teorías de la integración.....	14
2.1.4 Teorías de la interdependencia.....	15
2.2 Antecedentes.....	21
2.2.1 Perú: ¿Cómo vamos en educación?.....	21
2.2.2 Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional – UNESS Perú 2011-2015.....	21
2.2.3 Youth Well-being Policy Review of Peru. Assessment and Recommendations.....	23
2.2.4 Replanteando la educación: ¿Hacia un bien común global?.....	24
2.2.5 “Cooperación Internacional” en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?	25
2.2.6 La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Algunas contradicciones en el caso España – Latinoamérica.....	30
2.2.7 La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo en el sector educativo.....	32
Capítulo 3: Hipótesis de la investigación.....	38
3.1 Hipótesis.....	38
3.1.1 Hipótesis general.....	38
3.1.2 Hipótesis específicas.....	38

Capítulo 4: Metodología de la investigación	39
4.1 Tipo	39
4.2 Diseño de investigación	39
4.3 Población y muestra	39
4.4 Recolección de datos	39
4.4.1 Definición operacional de las variables	39
4.5 Aplicación de instrumentos o trabajo de campo	40
Capítulo 5: La educación como derecho	41
5.1 Tratados internacionales	41
5.1.1 Declaración Universal de Derechos Humanos.	41
5.1.2 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	42
5.1.3 Convención sobre los Derechos del Niño.	44
5.1.4 Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.	45
5.2 Normativa nacional	46
5.2.1 Constitución Política del Perú.	46
5.2.2 Ley N°28044 – Ley General de Educación.	47
Capítulo 6: Cooperación técnica internacional en el sector educativo peruano	55
6.1 Normativa nacional de cooperación internacional	55
6.1.1 Decreto Legislativo N° 719 – Ley de Cooperación Técnica Internacional.	55
6.1.2 Ley N°27692 – Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI.	57
6.2 Análisis de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú (2016-2018)	60
6.2.1 Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú (2016-2018).	60
6.3 Análisis comparativo de la cooperación técnica internacional en el sector educativo del Perú (2016-2018)	98
6.3.1 Cooperación técnica internacional en el sector educativo peruano (2016-2018)	99
6.3.2 Cooperación oficial bilateral en el sector educativo peruano (2016-2018) ..	101
6.3.3 Cooperación multilateral en el sector educativo peruano (2016-2018)	102
6.3.4 Cooperación ejecutada por entidades no gubernamentales en el sector educativo peruano (2016-2018)	103
Cuadros resumen de los aportes de la cooperación internacional a la educación básica regular (2016-2018)	106
Conclusiones	110
Recomendaciones	113
Matriz de consistencia	115

Bibliografía de la tesis	117
Fuentes primarias:	117
Fuentes secundarias:	118
Anexos	121
Entrevista a la Mag. Rosa Herrera.	121
Entrevista al Director Oscar Palacios.	129
Entrevista a la Directora Mirtha Calle.	133
Entrevista a las fundadoras de la ONG Despega.	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de cooperación internacional según actores intervinientes	10
Figura 2. Iniciativas internacionales vinculadas a la educación	27
Figura 3. Realización del derecho a la educación	33
Figura 4. Objetivos de Educación para Todos en Jomtien (1990) y en Dakar (2000) ..	37
Figura 5. La AOD a nivel global, 2016 (en miles de millones de US\$).....	61
Figura 6. Principales países cooperantes, 2016 (en miles de millones de US\$)	62
Figura 7. Principales países receptores de AOD, 2016 (en miles de millones de US\$)	62
Figura 8. Principales países cooperantes, 2017 (en millones de US\$)	63
Figura 9. AOD por continente, 2017 (en porcentaje)	64
Figura 10. Flujos de AOD a nivel global 2018 (millones de US\$)	64
Figura 11. Principales países cooperantes 2018 (millones de US\$)	65
Figura 12. Alineamiento de la CTI a los ODS, 2016 (en porcentaje)	66
Figura 13. Ejecución de la CTI en el Perú, 2017 (en millones de US\$)	67
Figura 14. Alineamiento de la CTI según temas prioritarios de la PNCTI 2018 (en porcentaje)	68
Figura 15. Principales países cooperantes en el Perú, 2016 (en miles de millones de US\$)	69
Figura 16. Principales países cooperantes, 2017 (en miles de US\$)	70
Figura 17. La CTI descentralizada según país de procedencia 2018	71
Figura 18. Cooperación Multilateral, 2016 (miles de US\$)	80
Figura 19. Cooperación Multilateral 2018 (en miles de US\$)	81
Figura 20. Proyectos según Programas de Cooperación Sur-Sur, 2016	84
Figura 21. Proyectos según Programa de Cooperación Sur-Sur, 2017	85
Figura 22. CTI Total Ejecutada – Proceso de la Declaración Anual 2016. Información presentada por entidades ejecutora (en US\$ y porcentajes)	89
Figura 23. Distribución de la CTI ejecutada por entidades no gubernamentales según ODS, 2016 (en porcentaje)	90
Figura 24. CTI ejecutada por entidades no gubernamentales según país cooperantes (en millones de US\$)	91
Figura 25. CTI ejecutada por entidades no gubernamentales 2018 (en US\$ y porcentaje)	91
Figura 26. Cooperación técnica internacional ejecutada en el Perú (2016-2018)	100
Figura 27. Cooperación Técnica Internacional ejecutada en el Perú alineada al ODS 4 (2016-2018)	100

Figura 28. Estados con cooperación técnica internacional ejecutada vinculada al sector educativo peruano (2016-2018)	101
Figura 29. Principales Estados cooperantes en el sector educativo peruano (2016-2018)	102
Figura 30. Principales organismos multilaterales cooperantes en el sector educativo peruano (2016-2018)	103
Figura 31. Cooperación Técnica Internacional ejecutada por entidades no gubernamentales en el Perú alineada al ODS 4 (2016-2018)	103
Figura 32. Principales ONG ejecutoras de Cooperación Técnica Internacional en el sector educativo peruano (2016-2018)	104
Figura 33. Principales ENIEX ejecutoras de Cooperación Técnica Internacional en el sector educativo peruano (2016-2018)	105
Figura 34. Aporte económico de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú (2016-2018)	106
Figura 35. Aporte técnico de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú (2016-2018)	107
Figura 36. Aporte en el ámbito de la infraestructura por parte de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú (2016-2018)	107
Figura 37. Monto económico ejecutado por las entidades no gubernamentales en intervenciones vinculadas a la educación básica regular en el Perú (2016-2018)	107
Figura 38. Intervenciones técnicas ejecutadas por las entidades no gubernamentales orientadas a la educación básica regular en el Perú (2016-2018)	108
Figura 39. Intervenciones de infraestructura ejecutadas por las entidades no gubernamentales orientadas a la educación básica regular en el Perú (2016-2018)	109

Introducción

La cooperación internacional es un mecanismo por el cual un Estado recibe, transfiere y/o intercambia recursos humanos, bienes, servicios, capitales y tecnología de fuentes externas, contribuyendo con el desarrollo de un país o comunidad. La cooperación internacional nació después del fin de la II Guerra Mundial y en un inicio su accionar se suscribió al campo militar y político, siendo su principal propósito evitar conflictos armados y ayudar al establecimiento de la paz; sin embargo, con el transcurrir de los años, las funciones de la cooperación internacional se trasladaron a otros campos, entre ellos, el sector educativo.

Es importante señalar que la cooperación internacional - o también denominada como cooperación técnica internacional por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (APCI) - tiene diversas modalidades. En la investigación se desarrollaron las siguientes modalidades: cooperación bilateral, cooperación multilateral, cooperación sur-sur, cooperación triangular y la cooperación ejecutada por las entidades no gubernamentales. Aunque para la academia no hay una concertación respecto a la definición de la cooperación internacional y sus modalidades, para la investigación hemos tomado como base la información y conceptos brindada por ACPI y la legislación nacional respecto al tema.

En ese sentido, la cooperación bilateral está compuesta por la intergubernamental, los fondos contravalor y descentralizada. La cooperación intergubernamental, o también conocida como cooperación norte-sur, tiene como característica la participación de un Estado en desarrollo y Estado desarrollado, quién actúa como oferente. Los fondos contravalor son instrumentos de entendimiento en el cuál el cooperante dona bienes o servicios que se monetizan para el financiamiento de intervenciones en un país en desarrollo. Por otro lado, la cooperación intergubernamental es una modalidad asistencia entre los gobiernos de nivel regional o local de países desarrollados hacia sus pares en países en desarrollo.

En lo concerniente a la cooperación multilateral, esta modalidad consiste en la ayuda directa de organismos multilaterales a un Estado en desarrollo. Por otra parte la cooperación sur-sur, se caracteriza por el intercambio de capacidades y experiencias entre países en desarrollo. Mientras que la cooperación triangular es una modalidad en donde participan dos Estados en desarrollo (oferente y receptor) y un tercer cooperante, que generalmente es un país desarrollado u organismo multilateral. En los últimos años, ambas modalidades de cooperación han cobrado mucha relevancia debido a que los países cooperantes tienen una mayor comprensión del contexto socio-económico de las parte receptoras, garantizando una mayor eficacia en los planes y proyectos implementados.

La investigación también consideró la cooperación internacional ejecutada por las entidades no gubernamentales. Las organizaciones no gubernamentales (ONGD) y las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional (ENIEX) son los principales entes ejecutores de los recursos de cooperación internacional en nuestro país y muchas de ellas realizan actividades vinculadas a la educación básica regular.

Asimismo, el presente trabajo está compuesto por seis capítulos: “Fundamentos de la investigación”, “Marco teórico”, “Hipótesis de la investigación”, “Metodología de la investigación”, “La educación como derecho”, y “Cooperación técnica internacional en el sector educativo”.

El primer capítulo brinda un panorama general de la situación de la educación básica regular y la cooperación internacional en el Perú. Además, se plantea la pregunta y los objetivos de la investigación. El apartado finaliza indicando la relevancia social, práctica, teórica y metodológica del trabajo.

El segundo capítulo abarca el marco teórico y los antecedentes de la investigación. En la construcción del marco teórico, el presente trabajo analizó los enfoques teóricos de cooperación internacional, la concepción transnacional, las teorías de la integración y las teorías de la interdependencia. Al respecto de los antecedentes, se estudiaron documentos como: *Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional – UNESS Perú 2011-2015* y *“Cooperación Internacional” en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?*

Los capítulos “Hipótesis de la investigación” y “Metodología de la investigación”, nos detallan las hipótesis generales y específicas del trabajo, y el tipo, diseño, población e instrumentos de recolección de datos, que permitieron la elaboración de la presente investigación.

En lo concerniente al quinto capítulo, “La educación como derecho”, se examinó tratados internacionales y normativas nacionales que han promulgado a la educación como un derecho de todas las personas. De ese modo, se analizó a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*; así como la *Constitución Política del Perú* y la *Ley General de Educación*.

Finalmente, en el sexto capítulo se detalla el análisis realizado a los informes *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* de la APCI en el periodo 2016-2018. Asimismo, en este capítulo se realizó un estudio comparativo de la contribución de la cooperación internacional en la educación básica regular, desarrollándose una data del aporte de este mecanismo en términos monetarios en el sistema educativo de nuestro país.

Capítulo 1: Fundamentos de la investigación

1.1 Situación problemática

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano. El artículo 26, inciso 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) indica que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada [...]”. Es rol de todo gobierno brindar educación básica de calidad y gratuita para todos sus ciudadanos. Del mismo modo, el Estado tiene el deber de asegurar que la mayor parte de la población pueda acceder a una educación superior de excelencia académica en igualdad de condiciones, permitiéndoles insertarse al mercado laboral de manera exitosa y eficaz.

Sin embargo, alcanzar lo mencionado por la Carta de los Derechos Humanos parece una utopía a juzgar por el contexto actual de la educación en el mundo. Según el último Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2019) 750 millones de adultos en el mundo aún son analfabetos, de este grupo dos tercios son mujeres. Este mismo informe nos indica que a nivel global, uno de cada cinco menores en edad escolar (6-17 años) no asiste al colegio, y en Asia Central el 27% de niños con edad de asistir a la escuela primaria no lo hacen. Con respecto a la calidad educativa, 617 millones de niños y adolescentes no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. Por otro lado, en el aspecto de infraestructura, servicios básicos y recursos tecnológicos para la educación, más de la mitad de las escuelas en África Subsahariana no tienen acceso a agua potable, internet ni computadoras.

La situación actual en el Perú se presta para el análisis, si bien en algunas áreas de la educación se ha logrado un avance, aún queda mejoras por implementar. Uno de los logros más importantes de los últimos años del sector está relacionado con el acceso de la población a la educación. Según las cifras del *Informe Perú: ¿cómo vamos en educación?* durante los años 2008-2017 la tasa neta de asistencia del nivel inicial pasó de 68% a 90%; la de primaria se mantuvo en un 93%; mientras que la del nivel secundario se incrementó de 76% a 84% durante el mismo periodo. Sin embargo, con relación a la infraestructura de los centros educativos, el informe nos indica que a nivel nacional sólo el 38.9% de los colegios cuenta con los servicios básicos de agua potable, alcantarillado y energía eléctrica. Las cifras se vuelven aún más alarmantes cuando el análisis se realiza por regiones: en Loreto sólo el 6% de las instituciones educativas cuentan con los tres servicios básicos, en Ucayali el 11%, mientras que en Madre de Dios sólo el 24% (Ministerio de Educación, 2018, pp. 3, 26).

Con respecto a la calidad educativa hubo un avance considerable en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizado por el MINEDU a los estudiantes de 2° grado de primaria en el periodo 2009-2016. El porcentaje de alumnos que alcanzaron un nivel satisfactorio de aprendizaje en comprensión lectora se duplicó de 23.1% (2009) a 46.4% (2016), mientras que en matemática se incrementó de 13.5% (2009) a 34.1% (2016). Sin embargo, el progreso es limitado cuando se observan los resultados obtenidos en el 2° grado del nivel secundaria, donde en el año 2016 sólo el 14.3% de estudiantes peruanos alcanzaron un nivel óptimo en comprensión lectora, mientras que sólo el 11.5% lo hizo en matemática. Realizando un análisis por Dirección Regional de Educación (DRE) se observa que Tacna fue la región con los mejores resultados en el ECE, debido a que el 30.3% de sus alumnos de 2° de secundaria alcanzó un nivel de satisfactorio de aprendizaje en matemática y el 28.9% lo logró en comprensión lectora. En el lado opuesto se ubicó Loreto, sólo el 1.7% y el 4.3% de sus estudiantes de ese grado de secundaria lograron un nivel de aprendizaje aceptable en matemática y en comprensión lectura, respectivamente (Ministerio de Educación, 2018, pp. 3, 59, 60).

Para finalizar de contextualizar la realidad de la educación peruana, el Informe del MINEDU (2018) de igual manera nos brindó aproximaciones económicas. Entre el 2008 y el 2017 el gasto público por alumno se incrementó de 1,702 a 3,101 soles en el nivel inicial; de 1,371 a 3,011 soles en la primaria; y de 1,490 a 4,243 soles en el nivel secundario, siendo este último el crecimiento económico más significativo. Sin embargo, el gasto público del sector educativo como porcentaje del PBI creció menos del 1%, de 2.7% a 3.5% en esos años. Comparando estas cifras con los indicadores de otros países latinoamericanos como Argentina, Chile, Colombia y Ecuador, aún es mínima la inversión pública en el sector educación (p. 3).

Conscientes de la situación actual de la educación a nivel mundial, que pone en peligro el desarrollo y la calidad de vida de las futuras generaciones, los Estados y la sociedad civil, amparados bajo el marco de la Organización de las Naciones Unidas, presentaron en setiembre de 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, siendo el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, el que se enfoca directamente en la problemática presentada en los párrafos anteriores. Para alcanzar las metas y los indicadores trazados en el ODS 4 se necesita un trabajo en conjunto entre el gobierno peruano, a través del Ministerio de Educación, y los organismos internacionales y la sociedad civil, compromiso que se puede canalizar a través de la cooperación internacional y sus mecanismos de ayuda. En ese sentido, la investigación ha tenido como objetivo el análisis de la relación entre la cooperación internacional, en sus diversas modalidades, y la Educación Básica Regular de nuestro país, durante los años 2016-2018.

1.2 Formulación del problema

¿Qué aporta la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú entre los años 2016-2018?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Conocer los aportes de la cooperación internacional a la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018.

1.3.2 Objetivos específicos.

1. Describir el aporte de los Estados, a través de la cooperación bilateral, que tuvieron como prioridad el apoyo a la educación básica regular del Perú (2016-2018).
2. Detallar el accionar de los organismos multilaterales que canalizaron recursos de cooperación internacional para la implementación de intervenciones vinculadas a la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018.
3. Explicar los programas, proyectos y actividades desarrolladas por entidades no gubernamentales (ONGD y ENIEX), y que estuvieron orientadas al ODS 4 – Educación de calidad (2016-2018).
4. Analizar en términos monetarios los recursos de cooperación internacional, en sus diferentes modalidades, alineados al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el periodo 2016-2018.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1. Conveniencia.

La educación es un pilar en el desarrollo social y económico de un país. Es una herramienta que reduce las diferencias económicas, sociales y culturales de una nación, pero, por sobre todo es un Derecho Humano. Es deber de todo gobierno garantizar el acceso a todo ciudadano a una educación de calidad y que le brinde herramientas para insertarse con éxito en el mercado laboral.

Como se mencionó anteriormente en el presente documento, la Organización de Naciones Unidas y la sociedad internacional en su conjunto, siguiendo esta directriz, lanzaron en setiembre del 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una serie de metas que tienen como fin asegurar el acceso a los recursos y mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones para los próximos 15 años. Uno de estos 17 ODS está enfocado en materia de educación, el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Este objetivo nos permite comprender cuál es el contexto actual de la educación en el Perú y en qué áreas se debe mejorar para alcanzar las metas establecidas para el 2030.

En adición a lo expuesto, una herramienta que ha permitido alcanzar el desarrollo en diversas regiones, es la cooperación internacional. Este mecanismo de ayuda internacional también ha contribuido en la mejora del acceso y la calidad educativa en diferentes países, contribuyendo al desarrollo social y económico de esos Estados. En nuestro país, la Agencia Peruana de Cooperación Internacional es el ente que canaliza y supervisa las intervenciones implementadas con recursos de cooperación.

En ese sentido, la investigación analizó los proyectos implementados por los Estados, los organismos multilaterales, las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo y las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional, que estuvieron vinculados al sector educativo del Perú. Asimismo, se examinó en término monetarios, los recursos de cooperación internacional destinados a la Educación Básica Regular de nuestro país.

1.4.2 Relevancia social.

La pesquisa tiene como principal beneficiario al sector académico, especialmente aquel grupo que se encarga del estudio del desarrollo internacional en materias educativas y sociales, así como a los especialistas en cooperación internacional, cuyo trabajo se ve en manifiesto a través de los ODS, la agenda 2030 y el trabajo en conjunto entre los sectores públicos y privados.

Por otro lado, la investigación también favorece al sector gubernamental, principalmente a los encargados en la formulación de las políticas públicas en el ámbito educativo, como el Ministerio de Educación y las instancias de gestión educativa descentralizada: la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y la Dirección Regional de Educación (DRE).

Asimismo, el presente trabajo académico es un aporte para los directivos de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo y las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional que implementan acciones, proyectos y programas vinculados a la Educación Básica Regular peruana.

Por último, la investigación también es una contribución para la sociedad civil en general, especialmente para las personas interesadas en temas concernientes a la educación en nuestro país.

1.4.3 Relevancia práctica.

En un primer sentido, la relevancia práctica de la investigación se manifestó en el análisis de la contribución de la cooperación internacional –en sus diversas modalidades- en la Educación Básica Regular de nuestro país, en temas como el acceso a la enseñanza por parte de la población, los estándares de calidad de la instrucción, la infraestructura de las instituciones educativas y la divulgación de las buenas prácticas educativas.

Por otra parte, el estudio también determinó las posibilidades de mejoras en la gestión de la cooperación internacional por parte de las instituciones peruanas, como la APCI, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Relaciones Exteriores, entre otros. Esto en relación a la mejora de la calidad de la Educación Básica Regular, que es la temática principal a mejorar en el sector educativo de nuestro país.

1.4.4 Relevancia teórica.

Esta investigación estará circunscrita a un término que cada vez tienen mayor relevancia académica: la cooperación internacional, que es un mecanismo de trabajo en conjunto entre los Estados, organizaciones internacionales y la sociedad civil en ámbitos económicos, técnicos y culturales.

En la actualidad el Perú no sólo es receptor de cooperación internacional, sino también emisor. Por lo tanto, desde la academia se debe incentivar la implementación de intervenciones orientadas a las necesidades de nuestro país y a su vez, promover la oferta de cooperación hacia otros países en las áreas de experticia nacional.

1.4.5 Relevancia metodológica.

En la actualidad, no existen muchas investigaciones acerca de la contribución cooperación internacional en el Perú en el sector educativo. Las pesquisas encontradas son limitadas y se circunscriben al aporte de la cooperación internacional en el desarrollo económico de nuestro país en décadas pasadas. En el ámbito regional, la situación es muy similar y si bien es cierto se han encontrado artículos académicos y una tesis doctoral con el tema, el contexto está vinculado a América Latina y a otros países de la región. En ese sentido, la presente investigación tiene carácter innovador para el estudio de la cooperación internacional y la educación en nuestro país.

Además, la investigación también analizó la cantidad de Estados, organizaciones multilaterales y organismos no gubernamentales que han implementado intervenciones en el sector educativo peruano, y el presupuesto -orientado al ODS 4: Educación de calidad- ejecutado bajo las diversas modalidades de cooperación internacional. Este estudio permitió desarrollar una pequeña data estadística que demuestra el aporte de la cooperación en la Educación Básica Regular (en el aspecto económico, técnico y de infraestructura), presentando una innovación en la investigación académica del sector descrito.

1.4.6 Viabilidad de la investigación.

La investigación “La cooperación internacional y la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018” es viable por las siguientes razones:

En primer lugar, la investigación fue culminada en los plazos establecidos. Debido a que el estudio estuvo bajo el paraguas de un cronograma de entrega de avances y con la constante revisión de un asesor de tesis y metodología de la investigación.

Segundo, la información del presente estudio fue accesible. El asesor de tesis, Mag. Diego Zapata, contribuyó con material bibliográfico para el desarrollo del marco teórico de la investigación, asimismo, se utilizaron herramientas informáticas como ProQuest y EBSCO HOST - provistas por la universidad -, que fungieron como un banco de publicaciones del alto nivel académico.

En tercer lugar, el apoyo institucional para la investigación. La Universidad San Ignacio de Loyola fomenta este tipo de trabajos académicos a través de la “Modalidad de Licenciamiento por Tesis”. El acceso por parte del alumnado y egresados a una base de datos académicos virtual también confirma esta tendencia. Además, la carrera de Relaciones Internacionales brinda a sus alumnos docentes especialistas en cooperación internacional y destacándose la Mag. Rosa Herrera, quien ha sido la Directora de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional entre los años 2014-2016.

Por último, el acceso a directivos de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo que realizan actividades en el sector educativo peruano, como los licenciados Oscar Palacios y Mirtha Calle, directores de los colegios Johannes Gutenberg –instituciones educativas de la ONGD “Asociación Cultural Johannes Gutenberg”- y a quienes se les entrevistó para fines de la presente investigación.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Marco teórico

2.1.1 Cooperación internacional.

Al finalizar la II Guerra Mundial y con la creación de la Organización de las Naciones Unidas, los Estados se comprometieron a agotar sus recursos diplomáticos ante el surgimiento de conflictos, con el objetivo de evitar grandes conflagraciones bélicas que ocasionen pérdidas de vidas humanas. Con el paso de los años, las relaciones entre los Estados no sólo se suscribieron a evitar conflictos armados, sino también se expandió a otros ámbitos como el político, económico, social y tecnológico. Además, también surgieron nuevos organismos regionales como la Unión Europea (UE) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el fenómeno social de la globalización. Bajo este contexto surgió un nuevo término en las relaciones internacionales, la cooperación internacional.

Chiani et al. (2009), definen este concepto como:

Acciones llevadas a cabo por Estados-nación u organizaciones de éstos, actores subnacionales u ONGs de un país, con otro/s de estos actores perteneciente/s a otro/s país/es, para alcanzar objetivos comunes en el plano internacional y/o en el nacional de uno o más actores (p. 21).

En esa misma dirección, estos autores, en el libro *La cooperación internacional: herramienta clave para nuestra región* dividen las modalidades de cooperación internacional en dos variables: según actores intervinientes y de acuerdo a la finalidad de la relación. Con respecto a la primera variable, la cooperación internacional puede ser *centralizada*, cuando los actores que intervienen en la relación son Estados u organismos internacionales; o puede ser *descentralizada*, cuando los que intervienen son entes subnacionales (como gobiernos regionales o municipales) u Organismos No Gubernamentales (ONGs) (Chiani et al., 2009)

A su vez la cooperación centralizada puede ser *bilateral*, *triangular* o *multilateral*. La cooperación bilateral sucede cuando los actores que intervienen son dos Estados. Cuando la cooperación se realiza entre un Estado desarrollado oferente y un Estado en desarrollo receptor, se denomina *vertical* o *Norte-Sur*; por otro lado, cuando el oferente y el receptor son países en desarrollo, se denomina cooperación *horizontal* o *Sur-Sur*. En la cooperación triangular intervienen tres actores, un Estado desarrollado que provee los recursos económicos, un Estado en desarrollo que contribuye con alguna capacidad técnica alcanzada y un Estado en desarrollo receptor de la cooperación. Es importante resaltar que este tipo de cooperación es una de las más eficaces, porque el Estado en desarrollo oferente comprende

mejor el contexto del receptor, y por lo tanto puede implementar mejores soluciones. Finalmente, en la cooperación *multilateral* un organismo internacional, como las Naciones Unidas, actúa como oferente de la ayuda hacia otro(s) Estado(s) (Chiani et al., 2009).

Con respecto a la cooperación *descentralizada*, Chiani et al. (2009), indican que esta puede ser *oficial* o *no oficial*. La cooperación *descentralizada oficial* es aquella en donde una entidad pública subnacional interviene, ya sea de forma *directa*: cuando se establece una relación con una entidad subnacional de otro Estado; o de manera *indirecta*: cuando delega las acciones a ejecutar a una ONG. Mientras que en la cooperación *descentralizada no oficial* la relación se da a nivel de Organismos No Gubernamentales u otras entidades sin fines de lucro.

Cooperación internacional Acciones llevadas a cabo por Estados-nación u organizaciones de éstos, actores estatales subnacionales u ONGs de un país, con otro/s de estos actores perteneciente/s a otro/s país/es, para alcanzar objetivos comunes en el plano internacional y/o en el nacional de uno de los actores.	Centralizada Siempre de carácter oficial, llevada a cabo por Estados-nación u organizaciones de éstos.	Bilateral Llevada a cabo entre dos Estados-nación.	Vertical o Norte-Sur Donante desarrollado - receptor en desarrollo.
			Horizontal o Sur-Sur Donante y receptor en desarrollo.
		Triangular Dos Estados se unen para cooperar con un tercero.	
		Multilateral Donante: organización internacional oficial.	
	Descentralizada Llevada a cabo por organismos subnacionales públicos u organizaciones privadas sin fines de lucro.	Oficial o pública Realizada por entidades públicas subnacionales.	Directa Basada en el establecimiento de relaciones directas entre gobiernos subnacionales de diferentes países.
			Indirecta En este caso las acciones no implican el establecimiento de una relación directa entre los actores.
No oficial Realizada por organizaciones privadas sin fines de lucro.			

Figura 1. Tipos de cooperación internacional según actores intervinientes, por

Chiani et al., 2009, *La cooperación internacional: herramienta clave para nuestra región*, p. 24

Por otro lado, la cooperación internacional también puede ser clasificada según sus fines. Es cooperación *técnica* cuando se transfiere conocimientos tecnológicos o administrativos, por ejemplo, cuando se envía profesionales de un país a otro, o cuando se dona maquinarias. La cooperación *financiera* se lleva a cabo a través de donaciones económicas de fondos reembolsables o no reembolsables. La cooperación *cultural* es aquella que promueva las actividades vinculadas a la educación, la ciencia y la cultura. Por otro lado, la cooperación *por la paz* es la que se realiza con el fin de evitar conflictos armados. La *ayuda alimentaria* a regiones de extrema pobreza es otro tipo de cooperación internacional, y está muy relacionada con *la ayuda humanitaria y de emergencia* que se brinda a los Estados que han sufrido catástrofes naturales o los estragos de la guerra. Finalmente, también está la cooperación de carácter *política* que se ve reflejada en los organismos internacionales y regionales, y en reuniones de carácter político como los gabinetes binacionales; y la cooperación *militar* que permite la realización de ejercicios castrenses entre los ejércitos de diferentes Estados y la capacitación conjunta en temas de seguridad nacional (Chiani et al., 2009).

2.1.2 Concepción transnacional.

La teoría transnacional nace como una crítica a la concepción *estatocéntrica* o realista, que reconoce al Estado como único actor de las relaciones internacionales, dejando de lado las interacciones de los actores no estatales como las empresas transnacionales y los organismos no gubernamentales. Esta teoría no niega el protagonismo del Estado en las relaciones internacionales, sin embargo, enfatiza en que las relaciones transnacionales están cobrando una mayor importancia en la configuración del sistema internacional de nuestros días. (Del Arenal, 2007).

Respecto a esta teoría, Del Arenal (2007) señala que:

El punto de partida de esta perspectiva es que las relaciones que se producen a través de las fronteras estatales, a consecuencia del comercio, del turismo, de las nuevas consecuencias en el campo de las comunicaciones y de una vasta red de relaciones transnacionales entre ciudadanos privados, asociaciones y empresas transnacionales, han alcanzado tal grado de intensidad y desarrollo que hoy se puede afirmar la existencia de una sociedad mundial, no sólo interestatal. Sociedad mundial en la que los Estados han perdido el control de un parte importante de las relaciones internacionales (p. 299).

Del Arenal (2007) también explica los dos enfoques que tiene esta concepción teórica, desde una visión ideológica. Del lado neoliberal, la concepción transnacional, es visto como un modelo de interdependencia, que fomenta las relaciones de cooperación y que prioriza los intereses en común, en vez de las diferencias económicas, sociales y culturales. Por otro lado, desde la visión marxista, la concepción transnacional es vista como una relación de dependencia, pone a relieve las diferencias socio-económicas entre Estados occidentales y los del tercer mundo, y cómo estas relaciones transnacionales benefician sólo a los más desarrollados, acentuando los contrastes y efectuándose un nuevo tipo de imperialismo colonial.

El autor del libro *Introducción a las relaciones internacionales* también nos brinda un repaso histórico de los principales autores que han aportado en la construcción de la concepción transnacional. Karl Kaiser fue el primer autor que estudió esta concepción teórica de las relaciones internacionales. Él define la *sociedad transnacional* como “Un sistema de interacciones, en un área específica, entre dos actores sociales pertenecientes a sistemas nacionales diferentes” (Del Arenal, 2007, p. 304). Asimismo, Kaiser indica que “La sociedad transnacional no puede concebirse en términos geográficos, pues no comprende la totalidad de las sociedades de los sistemas nacionales implicados, sino que está determinada por las áreas que son objeto de la interacción transnacional” (Del Arenal, 2007, p. 304).

Por otro lado, según Del Arenal (2007), Kaiser define a la *política transnacional* como “Los procesos políticos entre los gobiernos nacionales (y las organizaciones internacionales) que han sido puestos en marcha por la interacción en el interior de una sociedad transnacional” (pp. 304-305). Para este académico las diferencias en el poder político y económico entre los actores de la política transnacional (que en muchos casos llevaban a una dominación política y económica de un actor sobre otro) no pasaron por alto, por eso diseñó un modelo para comprender mejor este concepto. En este modelo, en un extremo se situaba el caso de la *política transnacional equilibrada* y por el otro el caso de la *penetración controlada desde el exterior*, este último a su vez contaba con dos niveles: el de la *política transnacional con efectos de denominación* y el de *penetración controlada desde el exterior a nivel de la sociedad transnacional* (Del Arenal, 2007).

Bajo la perspectiva de Del Arenal (2007), Kaiser da una explicación práctica de estos dos últimos niveles:

La política transnacional con efectos de dominación tiene lugar cuando existe una diferencia considerable de poder entre los actores sociales participantes. Ejemplos de la misma sería las empresas multinacionales con una empresa

madre dominante. La penetración controlada desde el exterior a nivel de la sociedad transnacional existe cuando la disparidad de poder entre dos actores sociales en diferentes Estados es explotada por el gobierno del actor más poderoso a fin de realizar sus objetivos en el otro u otros Estados (p. 305).

En el libro *Introducción a las relaciones internacionales* también se detalla la concepción transnacional por parte de Keohane y Nye, cuyos enfoques teóricos se ponen en manifiesto en el libro *Transnational Relations and World Politics. An Introduction*. Para estos autores las relaciones transnacionales son “Los contactos, coaliciones e interacciones a través de las fronteras estatales que no están controlados por los órganos centrales de los gobiernos encargados de la política exterior” (Del Arenal, 2007).

En ese sentido, Keohane y Nye definen a la *política mundial*, bajo la concepción transnacional, de la siguiente manera:

A las relaciones en las que al menos un actor utiliza conscientemente recursos, materiales y simbólicos, incluida la amenaza o el ejercicio del castigo, para inducir a otros actores a comportarse de forma diferente a como lo hubiesen hecho en otra circunstancia. Usando esta definición de la política, definimos a la política mundial como todas las interacciones políticas entre actores significativos en un sistema mundial en el que el actor significativo es cualquier organización o individuo autónomo que controla recursos substanciales y participa en relaciones políticas con otros actores a través de las fronteras estatales. Tal actor no necesita ser un Estado (Del Arenal, 2007, p. 307).

Del Arenal (2007) termina de analizar el trabajo de Keohane y Nye, abordando una serie de puntos de los autores es su desarrollo de la concepción transnacional. Para fines del presente trabajo sólo se mencionará tres puntos que son relevantes para la investigación. El primer punto cuestiona a uno de los enfoques del paradigma clásico estatocéntrico. Esta teoría indica que los Estados, como únicos actores del sistema internacionales, centralizan el control del poder y la toma de decisiones en un reducido grupo de gobernantes; sin embargo, se ha constatado que subunidades del gobierno también pueden tener una política exterior diferente a la de sus máximos líderes, rompiendo el modelo del Estado como *bola de billar* (actor unitario). En el segundo punto, Keohane y Nye, abordan las asimetrías que se presentan en estas relaciones transnacionales y que, en su opinión, son provocadas por la modernización,

los costos decrecientes del transporte y la comunicación y el pluralismo ideológico. Finalmente, los académicos mencionan que están de acuerdo con que el Estado sigue siendo el actor más importante en el sistema internacional, pero que con el trabajo desarrollado en la concepción transnacional esperan demostrar un aspecto transcendental de las relaciones internacionales que el paradigma estatocéntrico había ignorado, y abrir una nueva perspectiva de análisis de la realidad internacional actual.

Para finalizar y a manera de resumen, en el libro se menciona cinco puntos en referencia a la concepción transnacional. En primer lugar, la concepción transnacional no es un estudio de relaciones internacionales novedoso, anteriormente se han planteado concepciones teóricas que indican que en el sistema internacional el Estado no es el único actor. Segundo, no se puede demostrar que en la actualidad las relaciones transnacionales tengan un papel más importante en el sistema internacional, que en épocas anteriores. Tercero, el actual sistema político mundial, que tiene al Estado como único actor del sistema internacional, también puede permitir una sociedad mundial integrada. En cuarto lugar, los efectos producidos por las relaciones transnacionales han sido extremos: En algunas regiones han favorecido a un proceso integrador beneficioso, mientras que otras regiones han acrecentado conflictos y tensiones, y han algunos caso, han permitido que el desarrollo de un proceso integrador, pero en base a una cultura dominantes. Finalmente, el autor menciona que en el actual sistema político mundial no se prevé, al menos al corto plazo, la eliminación del sistema de Estados (Del Arenal, 2007).

2.1.3 Teorías de la integración.

El estudio del fenómeno de la integración despertó interés entre los académicos de las relaciones internacionales después de las guerras mundiales y con el nacimiento de organismo regionales, como el caso de la Unión Europea (inicialmente la Comunidad del Acero y el Carbono – CECA). Aunque no existe un consenso académico respecto a la definición de integración, debido a su carácter multidimensional y maleable, sí se puede identificar ciertas características como “La existencia de condiciones que permiten, sin el recurso de la guerra, avanzar en el camino de la superación de las diferencias, tensiones y conflictos entre las diversas unidades políticas [...] se refiere a la unificación cooperativa y no coercitiva” (Del Arenal, 2007, pp. 250-251).

Las principales teorías de la integración son la corriente federalista, la funcionalista y neofuncionalista y la multidimensional, pero para la presente investigación se optó sólo en analizar la segunda. En ese sentido, Del Arenal (2007) indica que la corriente funcionalista tiene como postulado que el Estado, el actor más importante del sistema internacional, no puede suplir todas las necesidades de sus ciudadanos porque está limitado a su territorio cuando estas necesidades sobrepasan a sus fronteras. Además, rechaza la prevalencia

egoísta de los intereses estatales en el sistema internacional (propia de la teoría realista) y promueva una vía de cooperación orientada a la paz y a la integración. Por otro lado, el funcionalismo postula que la integración económica y social sirve como base para una integración de carácter político; y que la guerra no es inherente al ser humano, sino producto del actual sistema internacional, si la sociedad internacional es organizada en torno a la estructura funcionalista se podría satisfacer las múltiples necesidades del hombre y se eliminaría la posibilidad de una confrontación militar. Este enfoque teórico tiene como máximo exponente a David Mitrany.

2.1.4 Teorías de la interdependencia.

El estudio de las teorías de la interdependencia en la presente investigación está basada en capítulo cinco de libro *Teoría breve de las Relaciones Internacionales. ¿Una anatomía del mundo?* La autora, García Picazo (2017), comienza explicando que el punto de partida de estas teorías es la visión que tiene el transnacionalismo con respecto al sistema internacional, y que a su vez esta visión está ligada al concepto del *universo de Locke*. Este último concepto expone como el liberalismo *lockeano* y los conceptos de pacto social, sociedad civil, la buena fe contractual, la propiedad privada y los derechos civiles han moldeado las relaciones humanas actuales, y han ayudado a superar el Estado de naturaleza *hobbesiana*, en dónde aflora el egoísmo y los intereses personales, limitando los excesos de acciones como las guerras. Es importante señalar también que, bajo el análisis de la autora, no se incluye a las teorías de dependencia dentro del apartado conceptual transnacional, puesto que estas teorías concentran su enfoque sólo en las asimetrías de las relaciones *centro-periferia* y *dominio-explotación*, dejando de lado otras características de las relaciones transnacionales.

La escritora también menciona que para poder comprender las teorías de la interdependencia es importante estudiar el contexto histórico en el que fueron concebidas. Este contexto histórico está ligada al inicio de estudio de las relaciones transnacionales y está ambientado en la década de 1970. Un primer hecho histórico fue la crisis monetaria del dólar de 1971, en donde se cuestionó el valor en oro de la moneda estadounidense que se había mantenido estable por casi 30 años. La crisis del dólar significó el derrumbe del sistema monetario y financiero de Bretton Woods, y contribuyó a la cooperación entre los Estados que por aquellos años estaban a la vanguardia en materia económica con la finalidad de contrarrestar el impacto de la crisis. Un segundo hito histórico fueron las crisis del petróleo de 1973 y 1979. La primera se originó por la decisión de los miembros de la Organización de Países Exportadores del Petróleo (OPEP) de no exportar este recurso energético a los países que habían apoyado a Israel en la guerra que enfrentaba contra Siria y Egipto, también conocida como la guerra de *Yom Kipur*, entre los que se encontraban Estados Unidos y los países de Europa occidental; mientras que la segunda se originó por el incremento del petróleo, como

consecuencia de la revolución iraní y la guerra entre Irán e Irak. Estas crisis demostraron que el sistema internacional era cada vez más complejo y que había otros actores, además de los Estados, que tenían una presencia significativa en las relaciones internacionales, como las empresas de grupos transnacionales, la opinión pública y los grupos ideológicos y religiosos (García Picazo, 2017).

Aparte de las crisis, en esa década también se desarrollaron otros sucesos históricos, como los procesos de integración en Europa. En esta región se iba consolidando una integración que hoy conocemos como la Unión Europea. En 1973 el Reino Unido, Irlanda y Dinamarca se sumaron a los 6 miembros fundacionales de la comunidad europea: Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. En 1979, como consecuencia de la crisis del dólar y del petróleo que habían acontecidos años anteriores, la comunidad europea decidió crear el Sistema Monetario Europeo, que tuvo como característica el establecimiento como moneda de cambio del Marco Alemán, la divisa más sólida entre los países miembros. Este hecho contribuyó a que el proceso de integración se vaya extendiendo del ámbito económico a la esfera política y de seguridad (García Picazo, 2017).

En lo concerniente al ámbito de seguridad, la *Ostpolitik* representó un punto de partida en las políticas europeas. La *Ostpolitik* inició como una política de relaciones exteriores de la República Federal Alemana (RFA) que establecía que todo Estado que reconociera formalmente o de facto a la República Democrática de Alemania (RDA), bajo influencia soviética, sería declarado como Estado *non grato* y se romperían las relaciones diplomáticas. En la década de 1970, bajo el gobierno de Willy Brandt, hubo una evolución en la política de la *Ostpolitik*, a partir de ese momento la RFA buscó normalizar sus relaciones con la RDA y con los Estados de la Europa oriental. Esta nueva *Ostpolitik* sentó las bases institucionales para la creación de la Conferencia de Seguridad y Cooperación en Europa (CSCE) que facilitó las transiciones democráticas de los Estados que se independizaron cuando se disolvió la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en 1990 (García Picazo, 2017).

Después de una breve explicación del contexto histórico, García Picazo (2017) se evoca a explicar las teorías de la interdependencia. Como se mencionó líneas atrás, esta teoría parte del paradigma de la concepción transnacional, que a su vez evolucionó de las teorías del funcionalismo, behaviorismo e integración Internacional. La teoría de la interdependencia apela a reconducir la teoría clásica del realismo, a través de la identificación de los cambios del sistema internacional y de elementos como la cooperación, para el establecimiento de un orden en las relaciones internacionales. Uno de esos cambios del sistema internacional en aquel entonces fue la pérdida de hegemonía por parte de los Estados Unidos debido a la crisis económica y las crisis energéticas, y también por el ascenso de otros Estados como

Alemania y Japón, países vencidos en la II Guerra Mundial, pero con un rápido crecimiento en sus economías internas, y de organismos internacionales, con una mayor relevancia, como la Agencia internacional de la Energía.

En ese marco, la autora define a las teorías de la interdependencia como:

El intento de del Realismo de finales de los años setenta del siglo XX por integrar en su modelo tanto aquellos fenómenos empíricos observables como aquellas actuaciones políticas significativas provistos de una manifiesta capacidad de influir de modo efectivo en las estructuras que el institucionalismo liberal y las diversas corrientes de corte marxista, más o menos evolucionado, hubieran señalado anteriormente como importantes. Se conjugan en ellas, pues, tres perspectivas: el liberalismo moderado, el marxismo no doctrinario y el realismo evolucionado (García Picazo, 2017, p. 189).

Desde la perspectiva del liberalismo institucionalizado estas teorías se producen gracias a las dependencias recíprocas entre las diversas sociedades nacionales, que se traduce en cooperación internacional. Mientras que, desde la concepción del marxismo no doctrinario, la interdependencia se genera por la interconexión transnacional que es parte del proceso de la internacionalización del capital (García Picazo, 2017).

Por otro lado, García Picazo (2017) señala que la teoría de la interdependencia bajo la óptica del realismo es:

Una oscilantes, variable y multiforme dependencia recíproca entre diversas sociedades nacionales, necesariamente relacionadas entre sí, que eventualmente serviría para definir con cierta precisión la propia entidad o las condiciones reales de esas relaciones. En este contexto, el Realismo - evolucionado de los postulados clásicos de otras épocas- trataría de establecer qué porciones de ese poder serían susceptibles de distribuirse de esta especie de institucionalización de unas transacciones incesantes entre instancias, agencias, organismos u otras instituciones; transacciones que no siempre serían evidentes, públicas, oficiales y estatales, y que coexistirían con

un orden internacional en el que la dimensión estatal, aun socavada, seguiría primando en cierta forma (pp. 189-190).

Se termina de describir las teorías de la interdependencia explicando que el modelo de las relaciones transnacionales, el punto de partida de estas concepciones teóricas, tiene como defecto el no tener una sólida base epistemológica y metodológica. Por esa razón, la concepción transnacional sólo se ha limitado a la descripción de los cambios que rodean a las relaciones internacionales, mas no ha podido explicar los procesos, fundamentos, estructuras y actos que se desarrollan en el sistema internacional. En otras palabras, sólo han podido brindar un diagnóstico superficial, pero no pueden explicar las patologías ni la morfología del sistema internacional (García Picazo, 2017).

Por otra parte, García Picazo (2017) también describió el trabajo de James N. Rosenau, quien analizó el elemento de *penetrabilidad* en el sistema internacional y señaló que en algunas sociedades nacionales el poder no sólo es ejercido por el aparato de Estado - que algunos países recién se están estableciendo o está en debacle - sino también por agentes externos que tienen la capacidad de influir en asuntos internos. Este análisis de Rosenau dio paso a la teoría de la Interdependencia Compleja, que describe los cambios estructurales que ha sufrido el concepto tradicional de potencia en el sistema internacional (dejando de ser una variable autónoma), debido a la mayor relevancia que han tenido la información, el comercio, flujos financieros y de capital, y la movilidad de personas e ideas.

Bajo este contexto y según Rosenau, el concepto de potencia se expresa a través de:

Dos elementos que influyen en las relaciones internacionales. Uno es llamado *sensitivity*, que cabe traducir como receptividad; mostraría, por ejemplo, cuán sensible puede mostrarse un determinado Estado ante las transformaciones o cambios derivados de su relación o interacción con otro, siendo posible medir la velocidad y el alcance con que estas variaciones llegan a penetrar y a extenderse por su interior. Otro es la *vulnerability* o vulnerabilidad, que, en sentido inverso, mediría su capacidad efectiva de resistirse a ese cambio o de rendirse a su influjo (García Picazo, 2017, p. 192).

La autora trató de resumir el concepto de potencia en una interdependencia compleja, como la capacidad de ejercer influencia y de controlar los resultados ante la presión de los cambios del Sistema Internacional, determinado por los elementos de la receptividad y la

vulnerabilidad. También se menciona que esta nueva versión del concepto de potencia no sólo se restringe a los Estados, sino también a las empresas multinacionales, movimientos religiosos, movimientos de liberación nacional y organizaciones laborales; actores que puedan realizar algún papel en el sistema internacional (García Picazo, 2017).

Una tercera teoría que García Picazo analizó y que también tuvo su origen en la concepción transnacional, son los *regímenes internacionales*. Esta teoría fue concebida por Keohane y Nye en su libro *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Los autores subrayaron la importancia que habían recobrado las redes de intereses transnacionales en la década de 1970 y como, de algún modo, se había apoderado de parte del monopolio del poder ejercido por los Estados en el sistema internacional. Además, Keohane y Nye resaltaron que "Tales intereses se habían constituido y organizado en forma de redes de normas, reglas y procedimientos que regulaban los comportamientos de los actores – llamando a este fenómeno 'Regímenes' (*Regimes*) –y servían, además, para contralar los resultados de los mismos" (2017, p. 194). Estas normas, reglas y procedimientos regulaban área limitadas del sistema internacional, como las concernientes a la ayuda de los países pobres, la protección del medio ambiente, conservación de recursos ictícolas, temas meteorológicos, regulación de corporaciones multinacionales y las telecomunicaciones. Los autores también mencionaron que los regímenes internacionales tienen bases teóricas del funcionalismo y el behaviorismo, y que se presenta como una adaptación innovadora del Realismo (García Picazo, 2017).

Strange también realizó un aporte significativo a la concepción de los regímenes internacionales. Para esta académica, la teoría representa un intento de limitar los perjuicios a los intereses de los Estados Unidos, cuyo protagonismo en el sistema internacional se encontraba en declive, producto del contexto histórico detallado en la primera parte de esta sección de la investigación. En este sentido, los Estados en general podrían adaptar en sus esquemas hegemónicos a los regímenes, para conservar su poder en la escena internacional (García Picazo, 2017).

Desde ese punto de vista y de acuerdo a García Picazo (2017), Strange detalló que:

Las pretensiones hegemónicas de manifestación directa –por ejemplo, mediante las convencionales y costosas exhibiciones de poderío militar– pueden sustituirse ventajosamente con los Regímenes, que representan una manifestación indirecta, pero no menos efectiva: por ejemplo, mediante el

ejercicio de una influencia indiscutible en la gestión económica y financiera de sectores estratégicos del dominio mundial (p. 195).

Un último tema que desarrolla García Picazo (2017) en la relación a las teorías de la interdependencia es la *gobernanza internacional*, esta concepción teórica representa una evolución de los regímenes internacionales. La gobernanza internacional parte de la premisa de que el sistema internacional es anárquico, que no existe un órgano rector con la capacidad de imponer sanciones *legítimas* a aquellos Estados que no cumplan con las normas establecidas. En ese sentido, la gobernanza internacional es presentada como “Un gobierno institucionalizado mediante acuerdos en asuntos o sectores parciales. Estos permiten lograr una estabilidad relativa en el Sistema Internacional, regulando procesos potencialmente conflictivos [...] entre unos actores que se auto-limitan en aras de una auto-preservación calculada” (García Picazo, 2017, p. 196).

García Picazo (2017) finalizó esta sección del libro explicando la relación entre los regímenes y la gobernanza en el sentido que, el primero ofrece unos instrumentos denominados *soft law* que son aplicados a la gobernanza internacional. El *soft law* opera con fórmulas y modalidades jurídicas que operan bajo cuatro criterios. En primer lugar, los principios, que representan un conjunto de valores o creencias comunes y compartidos por todos los actores del sistema internacional, como la soberanía y la reciprocidad. El segundo criterio son las normas, comprendidas como pautas de comportamientos definidas en términos de derecho y obligaciones, como por ejemplo la interferencia en los asuntos internos de los Estados. A éstas le siguen las reglas, entendidas como prescripciones particulares de actuación en situaciones específicas, como el abstenerse a usar armas químicas o biológicas en una guerra, debido a que las consecuencias no sólo serían para el adversario, sino también para el bando propio. El cuarto criterio son los procedimientos, que se refiere a las prácticas y procesos vigentes que permiten una toma de decisión colectiva, pudiendo ser las reglas de votación unánime o por mayoría simple. Völker Rittberger, otro de los teóricos de los regímenes internacionales, agrega dos criterios adicionales al *soft law*. La efectividad, vinculada con la adecuación de los actores con su Régimen respectivo y a la sanción en caso estos actores no cumplan con los parámetros preestablecidos; y la duración, “Que destaca que los Regímenes Internacionales no representan sólo meras reglas temporales de mutua conveniencia sino que trascendiéndolo, pueden instituirse como auténticos usos establecidos” (García Picazo, 2017, p. 198).

2.2 Antecedentes

La investigación tomará como referencias bibliográficas pesquisas académicas realizadas en el Perú y a nivel internacional en materia de cooperación internacional y la educación básica regular.

2.2.1 Perú: ¿Cómo vamos en educación?

En el marco del contexto peruano, uno de los textos que sirvió como antecedente de la investigación fue el informe *Perú: ¿Cómo vamos en educación?* (Ministerio de Educación, 2018). El Documento fue elaborado por la Unidad de Estadística de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación y su investigación se realizó entre los años 2007 y 2017. Este informe brindó datos significativos acerca de la situación actual de la educación en nuestro país desde diferentes ámbitos, como por ejemplo: el contexto socio-económico de los estudiantes peruanos, el gasto público destinado para el sector educativo, la infraestructura de los colegios, el porcentaje de escuelas con acceso a internet y a las Tecnologías de la Información y las Comunicación – TIC, la tasa de asistencia de la población en edad escolar a los distintos niveles de educación, e incluso el promedio de alumnos por docentes en la educación inicial, primaria y secundaria.

2.2.2 Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional – UNESS Perú 2011-2015.

La investigación también se sustentó en el documento *Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional – UNESS Perú 2011-2015*. Este informe, publicado en el año 2010, posee cinco capítulos: “Desafíos y prioridades del desarrollo”; “Desafíos, prioridades y estrategias en materia de educación”; “Prioridades y ámbitos de intervención de los asociados para el desarrollo”; “Orientación del Programa de UNESCO”; y “Estrategias de cooperación para el desarrollo”.

En el primer capítulo del informe de la Representación de la UNESCO en el Perú (2010), se mencionó el contexto del desarrollo económico, social y humano en nuestro país en la primera década del siglo XXI. Este capítulo se refirió a tres documentos que formaron parte de las prioridades nacionales de desarrollo en esos años y que se vincularon con la presente investigación: El *Acuerdo Nacional*, y su “Política N°12: Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte”; *La Mesa de Concentración de la Lucha contra la Pobreza*, con su “Cuarta Urgencia: Elevar el nivel de aprendizaje básico en razonamiento lógico-matemático, comunicación integral y valores ciudadanos, así como atender la infraestructura de riesgo”; y el *Decreto Supremo 027-2007-PCM*, con la “Política nacional 3.4: Fomentar el acceso universal a la educación con estándares adecuados de calidad, que promuevan capacidades críticas, la formación

profesional y técnica descentralizada [...], así como el acceso y promoción del uso de nuevas tecnologías y comunicación” (p. 16).

El capítulo “Desafíos, prioridades y estrategias en materia de educación” describió el marco legal del sistema educativo en el Perú que regía a inicios de la presente década, expresado a través de la *Ley General de Educación (Ley N° 28044)*. Además, brinda un diagnóstico de la educación básica entre los años 2004-2010: la población de estudiantes de cada nivel educativo, la tasa de matrícula, la ratio de alumnos por profesor; la tasa de deserción de estudiantes, el porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel de aprendizaje esperado en los años 2004, 2008 y 2009, entre otros datos más (Representación de UNESCO en el Perú, 2010).

Por otro lado, el tercer capítulo detalla el trabajo de las agencias, fondos y programas de las Naciones Unidas, como el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), entre otros. Por consiguiente, para la investigación fue relevante la información de los proyectos desarrollados por UNICEF, como el programa de acompañamiento pedagógico en escuelas rurales con enfoque de *Educación Intercultural Bilingüe* en las regiones de Ayacucho, Amazonas y Ucayali, y la producción de textos educativos en lenguas originarias peruanas, como el Aguajún, Wanpis, Quechua, Shipibo y Yine, que benefició a un total de 60 mil alumnos del nivel primaria. Además del proyecto “Mejoramiento del proceso de enseñanza, aprendizaje utilizando recursos interactivos, en las II.EE. de la región Tacna”, que se enfocó en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TICs para beneficio de la educación básica y cuya implementación se realizó mediante un trabajo en conjunto entre el PNUD y el Gobierno Regional de Tacna en los años 2009-2011 (Representación de UNESCO en el Perú, 2010).

Asimismo, este capítulo del informe de la Representación de UNESCO en el Perú (2010) también describió las acciones de las agencias de cooperación extranjeras e instituciones internacionales en el campo de la educación en el Perú. Por ejemplo, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) desarrolló proyectos de educación intercultural bilingüe para la primera infancia en áreas rurales de la región Cusco en los años 2009-2011, mientras que la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) se enfocó en programas dirigidos al mejoramiento de la calidad de la educación básica en los centros educativos rurales de las regiones de La Libertad, Piura y Tumbes. Por otras partes, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) se orientó en apoyar la calidad de enseñanza de centros educativos de las regiones de San Martín, Ucayali,

Junín, Ayacucho y Lima provincias, invirtiendo una suma de US\$ 13 millones durante los años 2009-2013.

En lo concerniente al cuarto capítulo del informe, "Orientación del Programa de UNESCO", se detalló las acciones y prioridades del programa UNESCO en materia de educación para los años 2011-2015, las cuales fueron:

- (i) Priorización (del trabajo de la organización) en zonas rurales en donde la brecha en calidad y equidad de la educación es más amplia. (ii) Apoyo al proceso de regionalización de la educación a través de la transferencia de capacidades técnicas a las regiones. (iii) Mejora de la calidad educativa a través de la mejora de las capacidades de los docentes y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes, así como la promoción del uso de las TICs (Representación de UNESCO en el Perú, 2010, p. 54).

Finalmente, en el quinto capítulo del informe de la Representación de UNESCO en el Perú (2010) - a manera de conclusión - se identificó cinco necesidades de la educación. La primera trató sobre la calidad educativa: UNESCO hizo un llamado de atención al gobierno peruano acerca de la falta de especificación en término de acciones para mejorar la calidad de la educación básica y a su vez señaló como alternativa de solución la implementación del Modelo de Calidad Educativa de la organización. La segunda necesidad estuvo vinculada a la planificación de la educación: Para UNESCO era necesario desarrollar estrategias, actividades y acciones para alcanzar las metas establecidas en el sector, esto debido a que en los documentos no era claro el camino hacia los objetivos. En tercer lugar, estaba la educación ambiental para el desarrollo sostenible, seguida por la educación en gestión de riesgos y prevención de desastres. Finalmente, la quinta necesidad identificada fue la Educación Sexual Integral. De acuerdo con lo desarrollado en la situación problemática, lamentablemente estas necesidades todavía están vigentes en nuestro sistema educativo.

2.2.3 Youth Well-being Policy Review of Peru. Assessment and Recommendations.

Otro estudio que sirvió como referencia fue el *Youth Well-being Policy Review of Peru. Assessment and Recommendations* (Estudio de bienestar y políticas de juventud en el Perú. Evaluación y Recomendaciones). Este estudio publicado en el 2017 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) analizó el contexto en dónde los jóvenes peruanos viven, además de factores como el nivel de educación, la salud, el acceso a empleo, la participación civil y la inclusión social que son fundamentales para que la juventud peruana

pueda alcanzar una mínima calidad de vida y desarrollo. En lo atinente al trabajo de investigación, el documento analizó el nivel secundario de la educación básica regular del Perú.

En este documento, el organismo multilateral brindó algunos datos muy interesantes respecto al estado de la educación en el Perú, por ejemplo, en materia de infraestructura menos del 20% de escuelas secundarias públicas en el Perú están en buenas condiciones, asimismo, el estudio hizo hincapié en que no se cuenta con datos nacionales para monitorear la infraestructura de los colegios particulares. Por otro lado, el informe indicó que debido a la expansión en el acceso de la educación secundaria en el Perú, se han reportado cambios en las características socio-económicas de los estudiantes (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD, 2017).

Para finalizar, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017) dio una serie de recomendaciones para incrementar la calidad de la educación secundaria en el país. La primera, el incremento del presupuesto para este nivel de educación, en la actualidad sólo el 0.93% del PBI se invierte en la educación secundaria, mientras que el promedio en América Latina es del 1.6% del PBI. La segunda recomendación es mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, a través de la mejora en sus salarios y una continua capacitación y entrenamiento de su profesión, esto a su vez mejorará las condiciones de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario. La recomendación final es apoyar el desarrollo cognitivo y socio-emocional de estudiantes con problemas de aprendizaje contratando trabajadores sociales en las escuelas, esto es esencial en colegios con estudiantes pertenecientes un bajo nivel socio-económico y que son los primeros en sus familias en alcanzar la educación secundaria.

2.2.4 Replanteando la educación: ¿Hacia un bien común global?

Otro documento –el primero de corte internacional- que aportó académicamente en la investigación es *Replanteando la educación: ¿Hacia un bien común global?* Este documento fue elaborado por la UNESCO en coordinación con las diferentes partes inmersas en el sector educativo: entes internacionales, regionales y nacionales; así como el sector público y el privado. El documento ofreció una guía para alcanzar una educación orientada al desarrollo sostenible, a través de un enfoque humanístico, y que permita la elaboración de políticas públicas tomando en consideración concepto de la educación como “bien común”, en el contexto global. Además, ofrece el ejemplo de diversos programas y proyectos educativos exitosos alrededor del mundo con una destacada aproximación a la sostenibilidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2015).

2.2.5 “Cooperación Internacional” en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?

Un segundo documento de carácter internacional que sirvió como antecedente de la investigación fue *“Cooperación Internacional” en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?* Este artículo ha sido uno de los pioneros en cuestionar el aporte de la cooperación internacional en el sector educativo en la región latinoamericana, en base los datos y cifras de proyectos de organismos internacionales y ONGs, que en las últimas dos décadas las tecnologías de las comunicaciones han permitido acceder. El texto hizo un llamado de atención a la ausencia de un estudio previo de los contextos educativos de los países donde se han desarrollado los programas de cooperación internacional, y la ausencia de transparencia y rendición de cuentas por parte de los organismos multilaterales y agencias de cooperación (Torres, 2001).

Torres (2001) inició su artículo con una cita al *Pronunciamiento Latinoamericano sobre Educación para Todos* que se publicó en abril del año 2000:

Pedimos a los organismos internacionales revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a nivel regional y nacional. Vemos con preocupación el creciente protagonismo de dichos organismos, sobre todo de la banca internacional, como organismos ya no sólo de financiamiento sino de asesoría técnica, investigación, monitoreo y evaluación. Nos preocupa el “pensamiento único” instalado en la educación en los últimos años, el fuerte sesgo economicista y el peso de lo administrativo como componente central de la reforma educativa. La necesidad de revisar el modelo tradicional de cooperación internacional, sobre todo en el campo de la educación, viene siendo planteada por estudiosos y especialistas de todo el mundo, e incluso por las propias agencias de cooperación. Su papel debe ser el de impulsores, facilitadores, comunicadores y catalizadores. (p. 1).

La primera sección del artículo, “El laberinto de la cooperación internacional”, describió las características de los proyectos en el sector educativo de organismos internacionales, agencias de cooperación internacional y organismos no gubernamentales en Latinoamérica. La primera característica fue la diversidad de actividades y ámbitos que las fuentes cooperantes han desarrollado en el campo de políticas públicas educativas en nuestra región, “Incluyendo el diagnóstico, la formulación, el seguimiento, la investigación y la evaluación, e

incluso la interpretación de los resultados de investigación y evaluación, así como la identificación y diseminación de ‘innovaciones’, ‘casos exitosos’ o mejores prácticas” (Torres, 2001, p. 3). Esta situación generó un problema en la rendición de cuentas de los proyectos implementados.

La siguiente característica identificada fue la pérdida de credibilidad de los gobiernos y agencias de cooperación internacional por parte de la sociedad civil, debido a metas incumplidas en proyectos y errores declarados con posterioridad. La tercera, fue el mayor involucramiento de la población en la toma de decisiones respecto a políticas públicas. La última característica fue la mayor accesibilidad a la información de organismos y agencias de cooperación internacional e incluso de los ministerios de educación de la región, gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) (Torres, 2001).

La segunda sección del documento detalló cuatro iniciativas internacionales de cooperación para nuestra región, que se desarrollaron casi en paralelo. La primera iniciativa se adoptó en México en 1979 y tuvo como nombre Proyecto Principal de Educación (PPE), siendo su área de trabajo América Latina y el Caribe y estando bajo la coordinación de la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC), cuya sede se localiza en Santiago de Chile. En marzo de 2001 en Cochabamba, Bolivia se realizó la evaluación final del PPE y se acordó en adoptar un nuevo proyecto regional cuya duración sería de 15 años (Torres, 2001).

Educación Para Todos (EPT) fue la segunda iniciativa internacional en el ámbito de la educación, a diferencia del Proyecto Principal de Educación esta iniciativa no sólo circunscribió su plan de acción a Latinoamérica, sino que también tuvo un alcance global. Este proyecto fue anunciado en Jomtien, Tailandia en 1990, en un trabajo en conjunto entre cinco organismos internacionales: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial y FNUAP. En el año 2000 en Dakar, Senegal se realizó la evaluación de esta iniciativa en el Foro Mundial de Educación, acordándose la realización de una segunda etapa de EPT entre los años 2000-2015 (Torres, 2001).

Una tercera iniciativa fueron las Cumbres Iberoamericanas (y las Conferencias de Educación asociadas a ellas) que se realizó de manera anual de 1991-2014 (a partir de ese último año se lleva a cabo de manera bienal) y cuyo ámbito de trabajo se circunscribe a 19 países del continente americanos, España Portugal y desde el 2004 Andorra. La educación ha sido uno de los temas principales de estas reuniones de ámbito interestatal que han sido promovidas por la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Aunque en las Cumbres Iberoamericanas se ha llegado a diversos acuerdos de acciones en el sector

educativo, lamentablemente, no se han podido adoptar planes de trabajo con objetivos y plazos concretos (Torres, 2001).

La última iniciativa que se describió en el texto fue el “Plan de Acción Hemisférico sobre Educación (PAHE)”, adoptada en la I Cumbre de las Américas que se desarrolló en Miami, Estados Unidos en 1994 y que se desprendió del Plan de Acción Hemisférico, que tenía como misión una mayor integración económica del continente americano. La educación apareció dentro del capítulo de erradicación de la pobreza y la discriminación, como una de las 23 líneas de trabajo acordadas en la Cumbre, y las metas del sector se establecieron para el año 2010. El PAHE fue ratificado en la II y III Cumbre de las Américas –Santiago de Chile (1998) y Quebec (2001), respectivamente- y pasó de ser un tema secundario a ser definido como “la clave para el progreso” en nuestro continente (Torres, 2001).

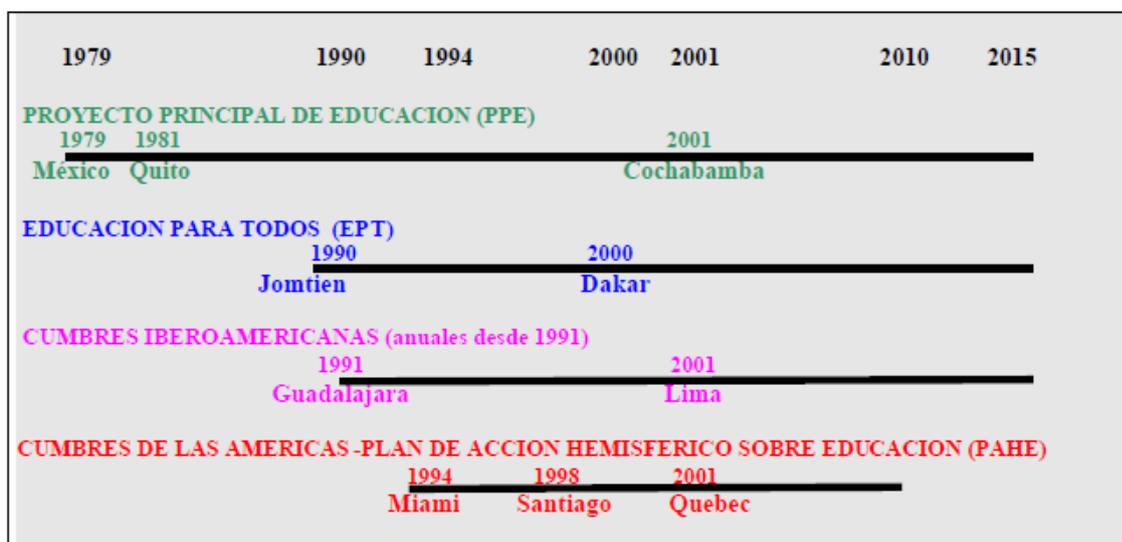


Figura 2. Iniciativas internacionales vinculadas a la educación, por

Torres, 2001, “Cooperación Internacional” en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?, p. 4.

Otra sección del artículo relevante para la investigación fue “Fragmentación, paralelismos, superposiciones”. Torres (2001) realizó una serie de críticas al desarrollo de la cooperación internacional en el sector educativo de nuestra región. La primera crítica que la autora realizó fue a las *superposiciones* de los proyectos educativos. En muchos de los proyectos los actores involucrados adoptaron fases adicionales, haciendo que en algunos casos se eliminen las metas de las fases previas, mientras que, en otros casos los objetivos se volvieron más complejos. Sin embargo, la consecuencia principal radicó en que se incrementó el tiempo de trabajo para alcanzar las metas establecidas de las iniciativas.

La segunda crítica fue el *paralelismo* de las iniciativas internacionales de educación, por ejemplo: Tanto el Proyecto Principal de Educación (EPE), como Educación Para Todos (EPT) tuvieron como promotor y coordinador a un mismo organismo internacional, UNESCO. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por realizar un trabajo en conjunto entre ambas iniciativas, no se logró las coordinaciones y el Proyecto Principal de Educación (EPE) siguió bajo coordinación y supervisión de la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC) en Santiago de Chile, mientras que Educación Para Todos (EPT) continuó bajo el monitoreo de la oficina principal de UNESCO en París, Francia (Torres, 2001).

Una tercera crítica fue la *fragmentación* en el apoyo de la sociedad civil a los proyectos educativos, la autora detalla el caso de las Cumbres de las Américas y las dos alianzas de la sociedad civil, una “oficial” y otra “opositora”, que se crearon en torno a estas reuniones multilaterales. La alianza oficial formada por tres ONGs nacionales - Corporación Participa (Chile), Fundación Grupo Esquel (Estados Unidos) y Fundación Canadiense para América Latina (FOCAL) se creó en el marco de la II Cumbre de las Américas en Santiago de Chile (1998) cuya misión era generar el diálogo gobierno-sociedad civil en torno a los avances y acuerdos adoptados en las Cumbres de las Américas. Mientras que la Alianza Social Continental (ASC), formada por movimientos sociales de los 35 países del continente y creada en 1999, se desempeñó como la alianza opositora, debido a que no estaba de acuerdo con la implementación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y tenía su propia ideología y agenda de aplicación en el proceso de integración en nuestro continente (Torres, 2001).

La última crítica desarrollada en el artículo desarrollada en el artículo de Torres (2001), se relacionó al seguimiento y evaluación de los proyectos educativos implementados en la región, puesto que cada iniciativa contaba con su propio mecanismos y oficinas de monitoreo de sus metas y objetivos. En muchos de los países de la región donde se implementaron estas iniciativas internacionales se tuvieron que crear oficinas de seguimiento y evaluación, generando un alto costo en el presupuesto, debido a las constantes reuniones de trabajos de los proyectos internacionales y a la duplicación y dispersión de esfuerzos

En este aspecto, Torres (2001) mencionó que:

La “cooperación internacional” ha contribuido a acentuar la fragmentación y descoordinación de la política educativa en el interior de cada país. Países y Ministerios de Educación se han visto en muchos casos forzados a crear unidades especiales para la ejecución, el seguimiento y evaluación de cada uno de los “proyectos internacionales”. En algunos casos, dichas unidades –

en particular las que gestionan los préstamos de los bancos – han devenido en verdaderos para-Ministerios, con más recursos y legitimidad que el Ministerio nacional (p. 9).

En la última sección del documento, “Signos promisorios”, se mencionaron los cambios positivos que han tenido los actores involucrados en los proyectos educativos de cooperación internacional. En lo que respecta a los organismos internacionales y agencias de cooperación, el constante “estado de cambio” del Banco Mundial, la reestructuración interna de UNESCO y la OEA, y el debate acerca de la problemática de la cooperación internacional en los foros del PNUD, han sido los cambios más significativos. Por otro lado, la autora refirió que en algunos países la presencia de técnicos y especialistas en cooperación internacional que entienden de manera clara la necesidad de sus Estados han permitido que la ejecución de proyectos educativos internacionales se desarrolle de manera exitosa. En ese sentido, la recomendación fue que esta situación se pueda expandir a todos los países y que puedan tener cada vez más personal capacitado en temas de cooperación internacional. La sociedad civil también presentó cambios relevantes en la materia, puesto que en los últimos años la población ha tenido una mayor participación en la toma de decisiones de políticas públicas y se han establecido mecanismos de vigilancia social (Torres, 2001).

Torres (2001), a modo de conclusión, terminó el artículo mencionando que en la cooperación internacional vinculada al ámbito educativo de la región:

No se trata solamente de renovar compromisos y estirar plazos, y ni siquiera de inyectar más recursos per se. Desarrollar y cambiar la educación implica pensar y hacer las cosas de otro modo a todos los niveles: gobierno, sociedad civil, agencias internacionales. Calificar y propiciar formas más significativas de participación ciudadana en educación, ejercer y reclamar a otros el ejercicio de la transparencia y la rendición de cuentas, repensar los parámetros y mecanismos desde los cuales se viene ensayando el cambio educativo, así como la cooperación internacional en este terreno: todos estos son temas claves de la agenda educativa de la época (p. 11).

2.2.6 La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Algunas contradicciones en el caso España – Latinoamérica.

La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Algunas contradicciones en el caso España-Latinoamérica fue otro texto de carácter internacional que aportó a la pesquisa. Este artículo, publicado por Mayka García en el año 2013, buscó plasmar un enfoque inclusivo a los proyectos educativos de la cooperación internacional, y aunque en un primer lugar tuvo una relación intrínseca con la *Educación Básica Especial*, también se encuentra vinculado a la Educación Básica Regular – modalidad educativa que fue objeto de la investigación-. De hecho, la autora mencionó que la *educación inclusiva*, aquella que busca la equidad entre los estudiantes y una mayor participación en su diseño de todos los grupos que forman parte de la sociedad, se ha visto reducida a iniciativas educativas para personas con discapacidades, cuando estos proyectos deberían ampliarse a todo el sistema educativo.

García (2013) también nos brindó información respecto al contexto de los proyectos de cooperación internacional en el ámbito de la educación inclusiva, entre España y Latinoamérica. Como se mencionó en el párrafo anterior el concepto inclusivo implica la participación de todos los sectores de la sociedad, en ese sentido, en muchos casos los grupos sociales con menos posibilidad de participación han logrado que sus voces sean escuchadas a través de la formación de asociaciones. Lamentablemente, una vez lograda la formalización de estas asociaciones, estos sectores pierden la posibilidad de expresar sus ideas y necesidades por otros intereses particulares, pues estas se transforman en enlaces sociales, atentando contra la implicancia de participación que tiene el concepto de inclusión.

Otro de los puntos a los que la autora se refirió en su análisis fue a la asimetría que se presenta en la cooperación internacional, puesto que hay un oferente y un receptor de la “ayuda”, en otras palabras hay un actor que cuenta con recursos, tecnología y conocimientos y otro que no. Esta situación de por sí no se presentó como una amenaza a la educación inclusiva, debido a que el concepto también involucra el reconocimiento de nuestras diferencias para poder lograr una equidad, pero el peligro radicó en los procesos de diseño de proyectos de cooperación internacional. Lamentablemente, una de las características más comunes en las iniciativas internacionales de educación fue el hecho que se tome en cuenta sólo el contexto de los países en donde se diseñaron estas intervenciones, mas no los contextos sociales, económicos y del sector educativo de los Estados en donde se implementaron estos proyectos (García, 2013).

El documento también describió cuatro modalidades de cooperación internacional. La primera, *Ayuda financiera*, que se refiere al aporte de recursos económicos para la implementación de proyectos. En los últimos años, esta fórmula de cooperación ha sido

caracterizada por la entrega del apoyo económico de manera macro y la distribución de los recursos en las áreas asignadas por el proyecto para su implementación, y porque los objetivos de estas iniciativas educativas internacionales han sido orientadas a la universalización de la educación básica. Este es el caso del proyecto Educación Para Todos, a cargo de la oficina principal de UNESCO (García, 2013).

La segunda modalidad fue la *Ayuda técnica*, esta forma de cooperación está orientada a la optimización de proyectos ya implementados, a través del aporte de especialistas que brinden asesorías y evaluaciones sobre los temas involucrados en los proyectos. La Red Iberoamericana Intergubernamental para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) es una organización que ha brindado este tipo de ayuda. Por otro lado, la tercera modalidad mencionada fue la *cooperación científica y tecnológica*, que tiene como objetivo la transmisión de conocimientos. Los principales actores en esta forma de cooperación han sido las universidades y centros de investigación. Aunque hay instituciones, como la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que también han estado brindando este tipo de apoyo (García, 2013).

La última modalidad de cooperación mencionada por García (2013) fueron los *Canjes de Deuda*, que consiste en que un país u organismo internacional acreedor condona la deuda a un determinado Estado, con la condición de que este pueda implementar proyectos de desarrollo dentro de su territorio. Estos proyectos están vinculados a la educación, erradicación de la pobreza, protección de la infancia y del medio ambiente. Este tipo de ayuda es la que más cuestionamientos ha traído a la cooperación internacional y e incluso acusaciones que indican que el canje de deuda ha promovido un nuevo "colonialismo ideológico".

Por otro lado, el artículo también brindó una serie de conceptos inherentes a la educación que podría ser de gran aporte a la cooperación internacional. El primer concepto son las *comunidades de aprendizaje* y según la autora en este tipo de comunidades "Una propuesta común deben tener cabida [por parte de] diversos colectivos y que cada uno puede y debe participar en la toma de decisiones que abarca desde la detección de necesidades, a la ejecución y evaluación de los proyectos" (García, 2013, p. 167). Aplicar este concepto a la cooperación internacional significaría brindar una mayor participación a todos los involucrados en los proyectos, no sólo en la implementación, sino también en el diseño de estas iniciativas; y a su vez esto repercutiría en el sentido de comunidad, puesto que cuando una persona se siente escuchada se consolida el sentido de pertenencia, en este caso al proyecto, creándose un clima de respeto y confianza (García, 2013).

Un segundo concepto que García (2013) puso en relieve fue el *trabajo colaborativo*. Este concepto es importante en el diseño e implementación de los proyectos, puesto que una de las críticas a la cooperación internacional es que las capacitaciones técnicas se limitan brindar cursos bajo el contexto de los países oferentes de la ayuda. Estos adiestramientos profesionales se deberían desarrollar de una manera bidireccional, en donde puedan aprender tanto el oferente como el receptor de la cooperación, y bajo el contexto del lugar en donde se está desarrollando las iniciativas, de esa manera se podrá identificar mejor las necesidades de los proyectos y perfeccionar los mecanismos de solución de problemáticas. El tercer y último concepto que le autora explicó en su artículo fue el *liderazgo inclusivo*. En la cooperación internacional, el que ejerce el liderazgo y la toma de decisiones en los proyectos - en el ámbito económico, técnico o científico- generalmente es el país oferente de la ayuda. Sin embargo, bajo el lente de la educación inclusiva, este liderazgo y toma de decisiones debe ser un proceso Estado receptor.

A manera de conclusión, la autora del artículo señaló un par de cambios que la cooperación internacional debería realizar para articular proyectos más inclusivos. Primero, repensar el concepto de inclusión, que va más allá de sólo implementar proyectos que involucren personas con discapacidad. Segundo, apostar por un aprendizaje bidireccional entre todos los actores involucrados en un proyecto de cooperación internacional. Todos tienen algo que aprender y todos tienen algo que enseñar. Tercero, las iniciativas de cooperación se han construido al margen de las personas, por lo tanto, la participación de la ciudadanía debería concretarse en el diseño, la implementación, el monitoreo, la evaluación y la toma de decisiones de un proyecto de cooperación internacional (García, 2013).

2.2.7 La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo en el sector educativo.

El último estudio que aportó a la investigación fue la tesis doctoral *La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo en el sector educativo* de Ana Hernández Román, publicada en el año 2015 en la Universidad de Córdoba, Argentina. De especial importancia para el presente trabajo, es el segundo capítulo: "La educación como factor de desarrollo y los compromisos internacionales de educación". A manera de introducción, la autora enfocó a la educación como un derecho fundamental de todos los seres humanos y la importancia que tiene para el alcance de otros derechos fundamentales. Además, mencionó que a pesar de que a la educación se le ha considerado relevante para mejorar la calidad de vida del hombre desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, recién fue puesta en agenda del desarrollo internacional en 1990.

El primer tema que la autora desarrolló en el segundo capítulo, fue el de la educación como un derecho de todos los seres humanos. Este concepto ha tenido diversas visiones por parte de especialistas y de estudios realizados. Esta diversidad de visiones se ha visto reflejada

incluso en el seno de organismos e instituciones internacionales, como es el caso de UNESCO, y han tenido repercusión en proyectos implementados. Para poner entender mejor este enfoque teórico es necesario comprender el carácter multidimensional del derecho a la educación, y a su vez los cuatros atributos que se derivan de este derecho: la asequibilidad, los centros educativos deben estar disponible para toda la población; la accesibilidad, todos deben tener acceso a la educación, sin importar sus características sociales, económicas e incluso la localidad geográfica de su vivienda; la aceptabilidad, todas las personas tienen que acceder a una educación de calidad, que les permita desarrollarse en la sociedad; y finalmente, la adaptabilidad, la educación recibida debe permitir la permanencia de la población en el sistema educativo (Hernández, 2015). La *Figura 3: Realización del derecho a la educación*, explica con mejor detalle los cuatro atributos del derecho a la educación

Atributo	Derecho de los sujetos	Objetivo y obligación del estado
Asequibilidad	A la disponibilidad	Garantizar la disponibilidad de establecimientos educativos al alcance de todos y todas. La disponibilidad hace referencia a la disponibilidad de infraestructura adecuada, de un número de docentes adecuado, disponibilidad de materiales de enseñanza, facilidad de acceso al lugar de ubicación de los lugares de enseñanza y oferta suficiente de cupos educativos.
Accesibilidad	Al acceso a la enseñanza	Garantizar la no discriminación, la accesibilidad económica y la accesibilidad geográfica. Asegurar un trato preferente a poblaciones tradicionalmente excluidas, la obligatoriedad y gratuidad del derecho a la educación y la disponibilidad de materiales de estudio, transporte y alimentación y bienestar.
Aceptabilidad	A la calidad	Garantizar que todas las instituciones educativas, en todos los niveles, se ajusten a unos criterios mínimos de enseñanza y a que la calidad de la educación sea aceptable para la comunidad académica y educativa. El deber de promover un modelo educativo que respete y promueva los derechos humanos a la educación, en la educación y por la educación.
Adaptabilidad	A la permanencia	Garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los niñas, niñas y jóvenes a fin de que puedan permanecer en el sistema educativo. Evitar la deserción escolar, asegurar la permanencia de los sectores más vulnerables física, económica, política y socialmente. Fomentar la educación pública, obligatoria y gratuita, y establecer procesos participativos y democráticos al interior de las instituciones educativas en todos sus niveles.

Figura 3. Realización del derecho a la educación, por

Hernández, 2015, *La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo en el sector educativo*, p. 24.

Hernández (2015) también identificó la relación que existe entre una sociedad democrática y el desarrollo de una persona, debido a que en las sociedades donde el Estado de Derecho no está afianzado o recién se está estableciendo, son muchas las desigualdades y brechas,

incluyéndose el campo educativo. Por otro lado, la autora también menciona que los derechos y libertades fundamentales se basan en dos principios: la universalidad (son iguales para todos los seres humanos, en todos los diferentes contextos) y la indivisibilidad (todos los derechos y libertades fundamentales tienen el mismo nivel de importancia y se tiene que garantizar el acceso de todas las personas a los mismos). Estos dos principios, aplicados al derecho a la educación, derivan dos razonamientos: “ (i) La educación es un derecho que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos. (ii) Para que las personas tengan acceso a ese derecho con probabilidad de éxito, deben tener acceso a otros derechos [...] ” (p. 26).

La tesis doctoral también realizó una reflexión: Si bien es cierto que las diversas iniciativas educativas internacionales han tenido como objetivo la universalización de la educación, sobre todo la del nivel primario, sólo se han enfocado en las personas con edad escolar, dejándose de lado a los jóvenes y adultos que no accedieron oportunamente a este derecho, y sin querer, haciendo que la edad de las personas sea un motivo de discriminación en sus proyectos educativos. Por otra parte, la autora también mencionó que las iniciativas educativas de cooperación internacional se han abocado más a metas y objetivos relativos a la cantidad (porcentaje de matriculados, tasa de deserción, tasa de culminación de la educación básica, etc.) y han dejado de lado la calidad educativa (Hernández, 2015).

Siguiendo esta misma de reflexión, Hernández (2015) indicó lo siguiente respecto a la calidad educativa y al apoyo de la cooperación internacional al sector educación:

La educación de calidad es aquella que promueve el desarrollo personal y social de todas las personas para facilitar su inclusión y participación en la sociedad. La educación se ha contemplado usualmente desde la cooperación al desarrollo como un ámbito sencillo de trabajo, que consiste básicamente en dotación de infraestructuras, equipamiento, material didáctico o paquetes formativos para profesores. En teoría, todo ello es imprescindible y fácil de conseguir, pero no garantiza el aprendizaje que la educación debe facilitar al alumnado (p. 28).

Un segundo tema de esta sección del documento pertinente para el trabajo de investigación, fue la relación que existe entre educación y *desarrollo humano*. En el siglo pasado, se pensó que el desarrollo del ser humano sólo estaba ligado con el desarrollo económico, su capacidad adquisitiva y el producto bruto interno per cápita. Uno de los primeros académicos que escribió acerca de esto, fue Theodoro Schultz, con su teoría del capital humano. Para

Schultz, el gasto en la educación sólo era un medio de inversión, que a su vez producía una fuerza laboral más capacitada, y esta generaba un mayor crecimiento económico (Hernández, 2015).

Otra concepción teórica que ayudó a la formación del concepto de desarrollo humano, fue el enfoque de capacidades de Amartya Sen. Bajo el pensamiento de Sen, el desarrollo no estaba ligado a lo económico sino a las libertades que brindaba, pues una sociedad más desarrollada era una sociedad más libre. Este enfoque indicó que el desarrollo “Tiene que ver [...] con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser (los llamados funcionamientos), y así con las capacidades de que disponen, entendidas como las oportunidades para elegir y llevar una u otra clase de vida” (Hernández, 2015, p. 30).

Finalmente, el término desarrollo humano surgió en 1980 de la mano Mahbub UI Haq, quien acuñó estas palabras en la revisión del tercer Informe sobre Desarrollo Mundial del Banco Mundial. Sin embargo, no fue hasta 1989, con el primer Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, que UI Haq desarrolla un concepto más amplio y claro de este término (Hernández, 2015).

Según Hernández (2015) y en concordancia con la definición que apareció en el primer Informe del PNUD, el desarrollo humano es:

Un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente (pp. 30-31).

El tercer tema que la investigadora examinó en este capítulo de su tesis doctoral, fueron los compromisos de desarrollo internacional en el ámbito educativo. Para nuestra pesquisa, fueron de especial importancia el análisis que se realizó a la Conferencia Mundial de Educación Para Todos y el Foro Mundial sobre la Educación. Estas iniciativas educativas de cooperación internacional nos revelaron tres puntos acerca del desarrollo: Primero, para la comunidad internacional no es posible gobernar un mundo, cada vez más integrado, en dónde persisten las desigualdades; segundo, hay un compromiso por parte de la comunidad internacional para enfrentar las problemáticas que impiden el avance del desarrollo humano; y tercero, la sociedad civil cada vez tiene una mayor participación en la vigilancia de estos compromisos adoptados por los gobiernos e instituciones internacionales (Hernández, 2015).

En ese sentido, Hernández (2015) empezó analizando a la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia en 1990. Este foro internacional contó con la participación de 155 países y más de 150 ONGs y se logró adoptar la Declaración Mundial de Educación Para Todos. Esta declaración determinó metas para el año 2000, con respecto a la educación básica. Entre las metas establecidas destacaron: el acceso universal de la educación primaria o básica, con especial atención a los grupos más vulnerables; la mejora de la calidad de la educación, adaptándola a los contextos de cada país; la mención de que el derecho de la educación no sólo correspondía a los niños y adolescentes, sino también a los jóvenes y adultos; y la promoción de proyectos de educación intercultural bilingüe.

Por otra parte, el Foro Mundial sobre la Educación se desarrolló en el año 2000 en Dakar, Senegal. Esta reunión contó con la participación de 164 países, Naciones Unidas, el Banco Mundial y más de 150 ONGs. Sirvió fundamentalmente para evaluar si se logró alcanzar los objetivos de la Declaración Mundial de Educación Para Todos. Los resultados indicaron que los avances fueron lentos e insatisfactorios, por ese motivo se reafirmaron los objetivos trazados en Jomtien, pero se extendió el plazo de cumplimiento para el 2015. También se reafirmó la importancia de la cooperación internacional, pues se pidió que los países en desarrollo elaboren planes educativos según sus diferentes contextos y se comprometió el financiamiento de estos planes por parte de los países desarrollados (Hernández, 2015). *La figura 4: Objetivos de Educación para Todos en Jomtien (1990) y en Dakar (2000), brinda un mayor detalle de las similitudes y diferencias en las metas de ambas iniciativas educativas de desarrollo internacional.*

Jomtien: 1990-2000	Dakar: 2000-2015
1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.	1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.	2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.	3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.
4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.	4. Mejorar en un 50 por ciento los niveles de alfabetización de las personas adultas para el año 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.	5. Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de buena calidad y rendimientos plenos e igualitarios.
6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación -incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.	6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.

Figura 4. Objetivos de Educación para Todos en Jomtien (1990) y en Dakar (2000), por Hernández, 2015, *La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo en el sector educativo*, p. 36.

Capítulo 3: Hipótesis de la investigación

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general.

La cooperación internacional aportó a la educación básica regular en el Perú entre los años 2016-2018, en el aspecto económico, técnico y de infraestructura. Con el propósito de mejorar el acceso y la calidad educativa de nuestro país.

3.1.2 Hipótesis específicas.

1. El aporte de los Estados, a través de la cooperación bilateral fue limitado, debido a que pocos países tuvieron como prioridad la inversión en la educación básica regular en el Perú (2016-2018).
2. Fueron pocos los organismos multilaterales que canalizaron recursos de cooperación internacional para la implementación de intervenciones vinculadas a la Educación Básica Regular del Perú entre los años 2016-2018.
3. Fueron pocas las entidades no gubernamentales (ONGD y ENIEX) que implementaron programas, proyectos y acciones orientadas al ODS 4 – Educación de calidad (2016-2018).
4. Los recursos de cooperación internacional, en sus diferentes modalidades, vinculados al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el periodo 2016-2018, fueron insuficientes.

Capítulo 4: Metodología de la investigación

4.1 Tipo

El trabajo *La cooperación internacional y la Educación Básica Regular del Perú entre los años 2016-2018* fue una investigación bajo el enfoque cualitativo. De acuerdo con Piñero, Rivera & Esteban, la investigación de enfoque cualitativo es:

La dinámica interactiva de construcción y reconstrucción de estrategias metodológicas guiadas mediante la reflexión epistémica constante del investigador que implica su involucramiento en el contexto social, a fines de recrear, analizar y comprender las significaciones cotidianas del fenómeno en estudio por parte de los informantes participantes (2019, pág. 83).

En ese sentido, la presente investigación examinó de manera reiterativa la situación de la cooperación internacional y la educación peruana en los años señalados, tomando como referencia el análisis documentario y las entrevistas a expertos de la materia.

4.2 Diseño de investigación

La investigación se desarrolló con el diseño fenomenológico “Cuyo propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pág. 548).

4.3 Población y muestra

La población y muestra de la investigación *La cooperación internacional y la Educación Básica Regular del Perú entre los años 2016-2018* fueron: los especialistas en cooperación internacional, los directivos de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo que gestionan iniciativas de educación, los informes del estado de la educación básica regular del MINEDU y los informes de la situación de la cooperación internacionales de la APCI.

4.4 Recolección de datos

4.4.1 Definición operacional de las variables

La presente investigación ha tenido dos variables: *Gestión de la cooperación internacional* y *el Desarrollo integral del estudiante peruano en la modalidad de Educación Básica Regular*.

La variable Gestión de la cooperación internacional tuvo como indicadores:

- Cantidad de Estados que brindaron recursos, a través de la cooperación bilateral, para la implementación de intervenciones relacionadas a la educación básica regular del Perú.

- Número de organismos multilaterales que tuvieron como prioridad desarrollar acciones a favor de la educación básica regular peruana.
- Cantidad de organismos no gubernamentales (ONGD y ENIEX) que ejecutaron proyectos vinculados con el ODS 4
- Recursos de cooperación internacional, en términos monetarios, orientados al ODS 4 – Educación de calidad.

Mientras que la variable Desarrollo integral del estudiante peruano en la modalidad de educación básica regular ha tenido como indicadores:

- Porcentaje de estudiantes que no alcanzan los niveles satisfactorios en comprensión lectora y matemáticas en las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes.
- Porcentaje de locales educativos a nivel nacional que no tienen agua, desagüe y electricidad.
- Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que no tienen acceso a Internet.
- Porcentaje de estudiantes peruanos que no tienen acceso a la educación secundaria.

4.5 Aplicación de instrumentos o trabajo de campo

Los instrumentos de investigación de la tesis *La cooperación internacional y la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018* fueron:

- El Análisis documentario de informes de la situación de la educación básica regular del Ministerio de Educación.
- El Análisis documentario de los informes: *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional.
- Entrevista a funcionarios públicos y expertos en cooperación internacional.
- Entrevista a directivos de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo que gestionen proyectos vinculados a la educación básica regular.

Capítulo 5: La educación como derecho

El quinto capítulo de la investigación tuvo como finalidad analizar los distintos instrumentos jurídicos, pertenecientes al marco internacional y nacional, que estipulan a la educación como un derecho inherente a todo ser humano.

5.1 Tratados internacionales

En este apartado el análisis se centró en 3 tratados jurídicos de carácter internacional: la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1976), y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Además, se examinó el *Acta Constitutiva de la Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura* (1945) y las resoluciones de la Asamblea General y del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas que dieron origen al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1946).

5.1.1 Declaración Universal de Derechos Humanos.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en su resolución 217 A (III). En nuestro país, el documento fue aprobado el 9 de diciembre de 1959 por medio de la Resolución Legislativa N°13282 del Congreso de la República del Perú, siendo el presidente del poder legislativo Enrique Martinelli Tizón (Resolución Legislativa N°13282, 1959).

En el preámbulo de este instrumento internacional se mencionó a la enseñanza y la educación como herramientas que permiten asegurar el respeto de los derechos y las libertades fundamentales señaladas al interior de esta declaración. Pero no es hasta el artículo 26, inciso 1 que se menciona a la educación como un derecho de todo ser humano (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

En ese sentido, la Asamblea General de las Naciones (1948) indicó que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (art. 26, inc. 1).

Es importante resaltar que en un principio la *educación elemental y fundamental* hacía referencia exclusivamente a la enseñanza primaria, sin embargo, en los últimos años este concepto también empezó a incluir a la educación secundaria -completando los niveles de

instrucción del sistema básico regular peruano-. Este cambio se pudo evidenciar en la primera meta del Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 - Educación de Calidad, postulado que indica que "De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

En adición a lo expuesto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos determinó a través de los incisos 2 y 3 del artículo 26, que la educación es un canal para el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, elementos que permiten la conservación de la paz en el mundo. Asimismo, dentro de este compromiso internacional, también se señala que los padres tienen el derecho a escoger el tipo de enseñanza que quieren brindar a sus hijos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

5.1.2 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Un segundo tratado multilateral que se analizó fue el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Este instrumento jurídico también fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 en su resolución 2200 A (XXI) y entró en vigor el 3 de enero de 1976. En el Perú, este compromiso internacional fue aprobado el 28 de marzo de 1978 por el presidente del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, el General Francisco Morales Bermúdez, mediante el Decreto Ley N° 22129 (1978).

Al respecto, el tratado internacional mencionó que:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966, art. 13, inc. 1).

Es importante puntualizar que, a diferencia de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* presentó una serie de medidas para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación, señaladas en el inciso 2, del apartado 13. Primeramente, se menciona que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos. En segundo lugar, se indica que la instrucción secundaria debe ser generalizada y hacerse accesible a todos. Tercero, se señala que la educación fundamental debe ser fomentada especialmente para aquellas personas que no hayan culminado la instrucción primaria. Por último, se enfatiza en la mejora continua de las condiciones materiales de los docentes, hecho que tiene una estrecha relación con la mejora de la calidad educativa (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966).

Por otra parte, el documento jurídico internacional ratificó el derecho de los padres o tutores legales a escoger las escuelas para sus hijos o pupilos, y que estos últimos reciban la educación religiosa o moral de acuerdo con sus propias convicciones (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966, art. 13, inc. 3). Asimismo, en el tratado se mencionó la libertad que tienen “Los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación [...] se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966, art. 13, inc. 4). Este último punto significó un espaldarazo para la educación privada.

Finalmente, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1966) indicó que:

Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos (art. 14).

Aunque es evidente que el artículo 14 no cumplió a cabalidad su objetivo, debido a que aún hay Estados en donde el acceso a la educación primaria no ha llegado a cubrir al total de la población, tal y como lo indica el último *Informe sobre el desarrollo mundial*, que manifiesta que aproximadamente 260 millones de niños a nivel global no van a la escuela primaria ni secundaria (Banco Mundial, 2018). Sin embargo, logró marcar un precedente en las políticas públicas del sector educativo, al promover planes de acción y plazos de tiempo para lograr

una instrucción primaria obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos de todos los Estados del sistema internacional.

5.1.3 Convención sobre los Derechos del Niño.

Este instrumento jurídico internacional fue adoptado el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, y entró en vigor el 2 de setiembre de 1990. En lo que respecta a nuestro país, la *Convención sobre los Derechos del Niño* fue ratificada el 14 de agosto de 1990, mediante la Resolución Legislativa N° 25278 promulgada por el Congreso de la República del Perú (Resolución Legislativa N° 25278, 1990).

Este tratado internacional se refirió a la educación como un derecho de todos los niños en su artículo 28. Al respecto, al igual que el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, exigió la implementación de una educación obligatoria, gratuita y universal, y el desarrollo de una enseñanza secundaria con las mismas características. Sin embargo, la *Convención sobre los Derechos del Niño* hizo un especial énfasis en la adopción de “Medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, art. 28, inc. 1e), herramientas que tienen una incidencia directa en el nivel de aprendizaje de los escolares y en la calidad educativa.

Por otro lado, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) recalcó que:

Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (art. 28, inc. 3).

Este último párrafo reveló la importancia de la cooperación internacional en el sector educativo entre los Estados signatario del tratado. En ese sentido, la promoción de la cooperación entre las partes permitirá alcanzar el acceso universal a la educación básica para todos los niños, además permitirá que los países puedan compartir las *buenas prácticas educativas* con el fin de lograr lo estipulado en el artículo 28 de este documento. Sin embargo, el instrumento jurídico internacional también enfatizó la necesidad de adaptar los programas educativos al contexto de los países en desarrollo, una práctica que, por lo analizado en capítulos anteriores, sobretodo en el caso de la iniciativa internacional Educación Para Todos, no se ha cumplido en su totalidad.

En adición a lo expuesto, la *Convención sobre los Derechos del Niño* nos detalló la misión de la educación en la vida de los infantes, señalando que:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: (i) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; (ii) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; (iii) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; (iv) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; (v) inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, art. 29, inc. 1).

Cabe resaltar, que algunos de estos enunciados del artículo mencionado en párrafo anterior, están comprendidos en los dos instrumentos internacionales analizados anteriormente. No obstante, la *Convención sobre los Derechos del Niño* incluyó otros objetivos del sector educativo. Destacándose el aporte de la enseñanza básica en la construcción de la identidad cultural, la paz e igualdad, y el respeto por el medio ambiente natural, por parte de los infantes.

Un último apartado de la *Convención sobre los Derechos del Niño* vinculado con la educación fue la cláusula 32. Esta sección del documento puso en evidencia la amenaza que representa el trabajo infantil al derecho a la educación de los niños, enfatizando que “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, art. 32, inc. 1).

5.1.4 Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

La *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* fue aprobada y abierta a la aceptación por parte de los Estados el 16 de noviembre de 1945 en Londres, Reino Unido. El Perú se hizo Estado miembro de la UNESCO el 21 de

noviembre de 1946 y cuenta con una representación permanente en su territorio desde 1995. En virtud con el trabajo de investigación, se encontraron significativas las cláusulas preambulatorias y el artículo I de este instrumento multilateral.

Las cláusulas preambulatorias de este documento de carácter internacional señalaron que la difusión de la educación permite alcanzar la justicia y la libertad, siendo estos valores indispensables en la dignidad de toda persona. Además, se enfatizó que la creación de este organismo internacional tuvo como finalidad alcanzar la paz internacional y el bienestar de la humanidad, mediante la cooperación entre las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1945).

Por otra parte, para contribuir con la paz y la seguridad internacional, la UNESCO ha fomentado la educación y la cultura, colaborando en el desarrollo de actividades educativas entre los Estados miembros e “Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1945, art. I, inc. 2b). Asimismo, la organización alentó la “Cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual [...]. Facilitando, mediante métodos adecuados de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1945, art. I, inc. 2c).

Finalmente, el inciso 3 del artículo I del documento señaló que con la finalidad de asegurar la independencia, integridad y la diversidad de culturas y sistemas educativos de los Estados parte, la UNESCO prohibió toda intervención en materias de jurisdicción interna entre los miembros de este organismo multilateral (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1945).

5.2 Normativa nacional

La investigación también abarcó el análisis del marco normativo nacional, siendo los principales instrumentos legales la Constitución Política del Perú y la Ley General de Educación N°28044.

5.2.1 Constitución Política del Perú.

La actual Carta Magna de la República del Perú fue aprobada por el Congreso Constituyente Democrático el 26 de agosto de 1993, ratificada el 31 de octubre por medio de un referéndum, y promulgada el 29 de diciembre del mismo año. En la consulta popular, el documento propuesto por el Congreso Constituyente contó con el apoyo del 52.24% de la población, de

acuerdo a cifras oficiales presentadas por el gobierno del presidente Alberto Fujimori (McFarland Sánchez-Moreno, 2002).

Para fines de la presente pesquisa se procedió a analizar los artículos que señalan a la educación como un derecho inherente de todos los ciudadanos peruanos, siendo relevantes los apartados 13°, 14°, 15°, 16° y 17°, ubicados en el Título I “De la Persona y la Sociedad”, Capítulo II “De los Derechos Sociales y Económicos”. En ese sentido, el artículo 13° señaló que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona y que el Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza (Constitución Política del Perú, 1993).

Por otra parte, la cláusula 14° de la Carta Magna indicó que la educación no sólo promueve el conocimiento, sino que prepara para la vida y el trabajo; asimismo, la formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo. Además, se hizo énfasis en que los medios de comunicación deben colaborar con el Estado en la educación, principalmente en la formación moral y cultural (Constitución Política del Perú, 1993).

En adición a lo señalado, la Constitución Política mencionó, en los artículos 15° y 16°, que el estudiante tiene derecho a una formación que respete su identidad, y recibir un buen trato psicológico y físico por parte de los docentes. De igual manera, es deber del Estado peruano asegurar que ninguna persona se vea impedida de recibir educación por razones económicas o por limitaciones mentales o físicas (Constitución Política del Perú, 1993).

Finalmente, el artículo 17° hizo énfasis en que al Estado le corresponde promover la creación de centros de educación donde la población lo requiera, la erradicación del analfabetismo de la población, la preservación de las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas, y la integración nacional por medio de la educación (Constitución Política del Perú, 1993).

5.2.2 Ley N°28044 – Ley General de Educación.

Esta normativa nacional fue promulgada en julio del año 2003 por el gobierno del presidente Alejandro Toledo. *La Ley General de Educación* consta de VI títulos y 92 artículos. En esta sección se analizó los artículos más relevantes de cada título y que estuvieron vinculados con el trabajo investigación. Es importante señalar que, en la definición de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y de la Dirección Regional de Educación (DRE) se tomó en consideración el Decreto Supremo N°009-2016-MINEDU, que modificó el *Reglamento de Ley N° 28044, Ley General de Educación*.

El título I “Fundamentos y disposiciones generales” abarcó los principales lineamientos de la ley como su objetivo y ámbito de aplicación, el concepto de enseñanza, la educación como derecho, la gratuidad y la libertad de instrucción, el Proyecto Educativo Nacional, los

principios y fines de la educación, entre otros. Para objeto de la investigación se procedió a examinar los artículos 2°, 3° y 4° del mencionado título.

La cláusula 2° detalló el concepto de la enseñanza para el sistema normativo peruano. Aquí se señaló que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que la esfera de desarrollo de este concepto se circunscribe a las instituciones educativas y a los diferentes ámbitos de la sociedad. (Ley N° 28044, 2003).

Por otro lado, la Ley N°28044 (2003) definió a la educación como:

Un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo (art. 3°).

Asimismo, el apartado 4° enfatizó la importancia de la gratuidad de la enseñanza, señalando que es responsabilidad del Estado proveer de educación "Gratuita en todos sus niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política y en la presente ley" (Ley N° 28044, 2003). Además, indicó que, en los niveles de inicial y primaria, la educación debe de estar acompañada de programas de alimentación, salud y entrega de materiales de estudio.

El título II, "Universalización, calidad y equidad de la educación", describió los tres principios que rodean a la enseñanza, además de referirse a programas de instrucción de los pueblos indígenas y la educación bilingüe intercultural. Al respecto, se analizaron algunos artículos de esta sección vinculados a la investigación y que serán detallados en los siguientes párrafos.

Por ejemplo, el artículo 12°, enfatizó la obligatoriedad y la universalización de la enseñanza básica. Además, señaló que si bien es cierto que el Estado provee los servicios públicos para lograr este objetivo, corresponde a los padres de familia o apoderados "Asegurar la matrícula oportuna de los estudiantes y su permanencia en los centros y programas educativos" (Ley N° 28044, 2003).

Por otro lado, la Ley N°28044 (2003) conceptualizó a la calidad educativa como el "Nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida" (art. 13°). Asimismo, la misma cláusula de la ley indicó que los factores para lograr la calidad en la enseñanza son: los currículos básicos de los diferentes niveles y modalidades de educación,

debiendo ser adaptados a las necesidades de cada institución; la inversión mínima por cada estudiante, que incluyan la atención de salud, alimentación y materiales educativos; la carrera pública docente y administrativa, que incentive su desarrollo profesional y el buen desempeño en sus labores; y una infraestructura, equipamientos y materiales de acuerdo a la necesidad de cada institución y a las exigencias técnicas-pedagógicas del mundo actual.

De igual forma, los artículos 14°, 15° y 16° establecieron las bases para la creación y funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE, organismo que trabaja en pro de la calidad de la enseñanza en las instituciones, principalmente en las universidades.

En lo que respecta al principio de la equidad educativa, se mencionó que:

Para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente (Ley N° 28044, 2003, art. 17°).

En adición a lo expuesto, como medidas que favorecen a la equidad en la educación, el apartado 18° refirió que se debe priorizar la asignación de recursos por alumno en las zonas mayor exclusión, comprendiendo la atención de infraestructura y recursos tecnológicos. Además, se debe implementar programas de enseñanza para personas con problemas de aprendizaje o necesidades especiales de educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en el marco de la educación inclusiva. Por otra parte, se debe adecuar los servicios educativos a las necesidades de los menores que trabajan y establecer un sistema de becas y ayuda con el objetivo de lograr la continuidad de estudio de aquellos estudiantes con alto rendimiento académico, pero que no cuenten con recursos económicos para cubrir sus estudios. Finalmente, el artículo también mencionó que se debe desarrollar programas de bienestar para maestros de escuelas rurales, incluyendo incentivos salariales y de vivienda (Ley N° 28044, 2003).

Por otra parte, con respecto a la educación de los pueblos indígenas, la Ley N° 28044 (2003) señaló que:

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y

garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente (art. 19°).

Por último, en lo atigente al título II, la legislación también se refirió a la trascendencia de la educación bilingüe Intercultural, recalcando su importancia porque promueve la valoración de cultura de los pueblos y comunidades indígenas, el respeto por la diversidad cultural, el diálogo con otras culturas, la concientización de los derechos de los pueblos indígenas y comunidades nacionales y extranjeras, la preservación y la práctica de las lenguas indígenas, y obliga a los docentes a aprender la lengua materna del lugar donde labora, permitiendo un mejor desarrollo educativos de los educandos de este tipo de población (Ley N° 28044, 2003). Es importante señalar que el Ministerio de Educación ha venido desarrollando una serie de actividades vinculadas a la educación bilingüe intercultural, destacándose el programa Mis Lecturas Favoritas, un libro editado en lenguas originarias (como el aimara, el awajún, el quecha de Cusco, el quechua chanka, el shipibo-conibo y el ashaninka) y en castellano como segunda lengua, y que recoge relatos y mitos de las comunidades indígenas. Este programa tiene por objeto mejorar la comprensión lectora de los educandos de los pueblos originarios (Ministerio de Educación, 2019).

El título III de la *Ley General de Educación*, "La estructura del sistema educativo", detalla las características de la enseñanza en el Perú, que está organizada en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas. Para la investigación se analizó los artículos 29°, 32° y 36° que describen la educación básica regular en nuestro país.

En lo que respecta a sistema educativo en el Perú, este comprende de dos etapas: la educación básica y la educación superior. La educación básica tiene como objetivo el "Desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad" (Ley N° 28044, 2003, art. 29°). Asimismo, según lo precisado por la cláusula 32° de la ley, la educación básica satisface las necesidades básicas de aprendizaje, considerando las características individuales y socioculturales de los educandos. Además, esta etapa de enseñanza se organiza en tres modalidades: regular, alternativa y especial (Ley N° 28044, 2003).

En ese sentido, la educación básica regular –la modalidad educativa objeto de este trabajo de investigación- está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo, de acuerdo a su evolución física, afectiva y cognitiva. Del mismo modo,

esta modalidad de educación comprende tres niveles: inicial, primaria y secundaria (Ley N° 28044, 2003).

Al respecto, el nivel inicial atiende de forma no escolarizada a niños de cero a dos años y de forma escolarizada a infantes de tres a cinco años. En este nivel de enseñanza, el Estado a través de una acción intersectorial, también atiende las necesidades de salud y nutrición de los educandos. Es importante enfatizar - de acuerdo a lo mencionado por el artículo 36°, inciso a - que la educación inicial tiene como finalidad el promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, y que la participación de la familia y la comunidad es de vital importancia (Ley N° 28044, 2003).

Por otro lado y según el mismo artículo mencionado en el párrafo anterior, la enseñanza primaria tiene una duración de seis años y su objetivo es promover la comunicación en todas las áreas y el manejo operacional del conocimiento, educando integralmente a los niños. De igual manera, busca el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico y la comprensión de los hechos en su ambiente natural y social de los estudiantes (Ley N° 28044, 2003).

Finalmente, el nivel secundario tiene una duración de cinco años y tiene como finalidad el desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos que se encuentren en permanente cambio, además de capacitarlo para el trabajo y la vida laboral. Este nivel de educación básica regular forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio, siempre teniendo en cuenta las características, necesidades y derechos de los estudiantes (Ley N° 28044, 2003).

El título IV de esta legislación describió a los actores de la comunidad educativa. El principal actor en el sistema de enseñanza peruano es el estudiante, a él le corresponde una educación “Eficiente, con instituciones y profesores responsables de su aprendizaje y desarrollo integral; recibir un buen trato y adecuada orientación [...] y asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje” (Ley N° 28044, 2003, art. 53°).

Un segundo involucrado en la comunidad educativa es la familia. De acuerdo a la ley, la familia es el núcleo de la sociedad y es la primera responsable de la educación integral de los hijos. A los padres de familia y tutores también les corresponde “Proporcionarles en el hogar un trato respetuoso de sus derechos como personas, adecuado para el desarrollo de sus capacidades [...]. Informarse sobre la calidad del servicio educativo [...] y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos” (Ley N° 28044, 2003, art. 54°, inc. a y b).

Por otro lado, el artículo 55° señaló al tercer actor del sistema educativo, el director, quien es la máxima autoridad de una institución educativa y su representante legal. Igualmente, también es responsable de los ámbitos pedagógico, insitucional y administrativo; y de promover la práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión (Ley N° 28044, 2003).

Un cuarto integrante de la comunidad educativa es el profesor, quien según la Ley N°28044 (2003) es un:

Agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiante” (art. 56°).

En adición a lo mencionado, al docente también le corresponde planificar, desarrollar y evaluar actividades para que los estudiantes logren el aprendizaje esperado; trabajar en el respeto de las normas de convivencia de la comunidad educativa; y percibir remuneraciones justas, participar en programas de capacitación continua y recibir incentivos por su buen desempeño profesional (Ley N° 28044, 2003).

El título V de la *Ley General de Educación* detalló la gestión del sistema educativo peruano, cuya definición indica que “Es descentralizada, simplificada, participativa y flexible. [...] En un marco de respeto a la autonomía pedagógica y de gestión que favorezca la acción educativa. El Estado, a través del Ministerio de Educación, es responsable de preservar la unidad de este sistema” (Ley N° 28044, 2003, art. 63°). De igual manera, el apartado 65° nos menciona las instancias de gestión educativa descentralizada: la institución educativa, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Dirección Regional de Educación (DRE), y el Ministerio de Educación (Ley N° 28044, 2003).

La Institución Educativa es la primera y principal instancia de la gestión educativa descentralizada, tiene como finalidad el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. Sus principales funciones son: elaborar, aprobar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional; diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa; y desarrollar acciones de formación y capacitación permanente para los docentes. Cabe resaltar que de acuerdo a la ley, el Estado reconoce, valora y supervisa la educación privada (Ley N° 28044, 2003).

La segunda instancia de la gestión educativa descentralizada, es la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). El Decreto Supremo N° 009-2016-MINEDU, que modificó el *Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación*, definió a la UGEL como una “Instancia de ejecución del Gobierno Regional, dependiente de la Dirección General de Educación, responsable de brindar asistencia técnica [...] así como supervisar, y evaluar la gestión de las instituciones educativas públicas y privadas” (Decreto Supremo N° 009-2016-MINEDU, 2016, art. 1). Por otra parte, el artículo 73° de la *Ley General de Educación*, nos indica las principales finalidades de la UGEL que son: el fortalecimiento de las capacidades de gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas para lograr su autonomía; la articulación de acciones entre las instituciones públicas y privadas alrededor del Proyecto Educativo Local; y la adecuación de las políticas educativas establecidas por el Ministerio de Educación y la entidad del Gobierno Regional a su realidad local.

Asimismo, la cláusula 74° señala que la UGEL tiene como principales funciones el regular y supervisar los servicios que brindan las instituciones educativas; asesorar la gestión pedagógica y administrativa de las escuelas; conducir el proceso de evaluación y de ingreso del personal docente y administrativo; identificar las necesidades de capacitación de los profesores y los administrativos; y la función más relevante para la presente investigación: “Formular proyectos para el desarrollo educativo local y gestionarlos ante las instituciones de cooperación nacional e internacional” (Ley N° 28044, 2003, art. 74°, inc. q).

Por otra parte, la tercera instancia de la gestión de enseñanza, es la Dirección Regional de Educación (DRE). De acuerdo a la modificación del Decreto Supremo N° 009-2016-MINEDU (2016) la DREA es el órgano del Gobierno Regional que implementa y supervisa el desarrollo de la política educativa regional en el ámbito de su jurisdicción, además, de evaluar los resultados de la gestión educativa para la mejora continua de sus procesos y servicios. Del mismo modo, el apartado 77° de la *Ley General de Educación* nos menciona las funciones del DRE, en las que se encuentra: autorizar, en coordinación con la UGEL, el funcionamiento de las instituciones educativas públicas y privadas; identificar prioridades de inversión en el ámbito de la infraestructura educativa, y gestionar su financiamiento; y la función que más se relaciona con la presente investigación: “Suscribir convenios y contratos para lograr el apoyo y cooperación de la comunidad nacional e internacional que sirvan al mejoramiento de la calidad educativa en la región, de acuerdo a las normas establecidas sobre la materia” (Ley N° 28044, 2003, art. 77°, inc. c).

La última instancia de la gestión descentralizada del sistema educativo es el Ministerio de Educación (MINEDU), que ha sido definido como el “Órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura recreación y deporte, en

concordancia con la política general del Estado” (Ley N° 28044, 2003, art. 79°). Entre las principales funciones del MINEDU se encuentran: la elaboración de los diseños curriculares básicos de los niveles y modalidades del sistema educativo; la organización de los programas especiales de apoyo a la educación, que sirvan para compensar las desigualdades; el liderazgo en las gestiones para conseguir el incremento de la inversión educativa, y consolidar los planes de inversión e infraestructura educativa; la coordinación de los procesos de medición y evaluación de logros de aprendizaje en los términos establecidos por ley; y por último, la promoción la cooperación internacional técnica y financiera para el mejoramiento de la educación (Ley N° 28044, 2003).

Es importante resaltar para nuestra investigación, que de acuerdo a *La Ley General de Educación*, la Unidad de Gestión Educativa Local, la Dirección Regional Educativa y el Ministerio de Educación comparten la función de gestionar recursos que provengan de instituciones de cooperación internacional para la implementación de proyectos educativos en nuestro país. De esos apartados de la legislación se infiere que para el gobierno peruano, la cooperación internacional representa una herramienta fundamental y una oportunidad para la mejora integral de nuestro sistema de enseñanza.

Capítulo 6: Cooperación técnica internacional en el sector educativo peruano

En este capítulo de la investigación se examinó el rol de la cooperación internacional en la educación básica regular del Perú. En una primera parte se realizó el análisis de la normativa nacional vigente en materia de cooperación internacional, a través del estudio del Decreto Legislativo N° 719 – *Ley de Cooperación Técnica Internacional* y de la Ley N°27692 – *Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI*. En la parte final de la sección se llevó a cabo un estudio de los informes de *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* publicados por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional en los años 2016, 2017 y 2018 –siendo este último año, la edición más reciente del documento de la APCI-.

6.1 Normativa nacional de cooperación internacional

La *Ley de Cooperación Técnica Internacional* y la *Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI* fueron decretadas a principio de la década de 1990, bajo un contexto económico negativo y en la búsqueda de nuestro país de abrirse al comercio internacional. Ambas leyes significaron los primeros instrumentos jurídicos que regularon la ayuda y la cooperación de los gobiernos extranjeros a nuestro país.

6.1.1 Decreto Legislativo N° 719 – Ley de Cooperación Técnica Internacional.

El Decreto Legislativo N°719 – *Ley de Cooperación Técnica Internacional* fue promulgada por el gobierno del Presidente Alberto Fujimori Fujimori el 10 de noviembre de 1991. La normativa fue publicada en medio de un contexto en dónde se buscaba “La creación de condiciones que faciliten el crecimiento de la inversión privada, en los diversos sectores productivos del país, contribuyendo así al fomento del empleo productivo y a la pacificación del país” (Decreto Legislativo N°719, 1991). Para fines de la investigación, se eximieron los artículos vinculados con las variables de trabajo y también se analizó el grado de aplicabilidad del decreto en la actualidad.

De acuerdo al contexto del país previamente explicado y a la presente ley, la cooperación técnica internacional (CTI) “Es el medio por el cual el Perú recibe, transfiere y/o intercambia recursos humanos, bienes, servicios, capitales y tecnología de fuentes cooperantes externas cuyo objetivo es complementar y contribuir a los esfuerzos nacionales en materia de desarrollo” (Decreto Legislativo N°719, 1991, art. 2°). Este mismo artículo señaló que la cooperación técnica internacional está destinada para apoyar a la ejecución de actividades y proyectos vinculadas a las áreas prioritarias del país; para adquirir conocimientos científicos y tecnológicos aplicables en el Perú; y para brindar preparación y capacitación en temas técnicos, científicos y culturales a los ciudadanos peruanos, incluido a los que residen en otros países, y a los extranjeros en nuestro país (Decreto Legislativo N°719, 1991).

De igual manera, el artículo 3° de la ley indicó que la CTI se canaliza a través de organismos e instituciones del sector público en sus tres niveles (central, regional y local), así como organizaciones del sector privado (oficialmente reconocidas) (Decreto Legislativo N°719, 1991). Casi 30 años después de la entrada en vigencia de la ley podemos ver los resultados en la implementación de este artículo. En la actualidad todos los ministerios, la mayor parte de los gobiernos regionales y cada vez más gobiernos locales tienen una oficina de cooperación internacional. Además, cada vez más organismos no gubernamentales gestionan recursos de CTI para la ejecución de sus proyectos.

Por otra parte, la *Ley de Cooperación Técnica Internacional* también hizo mención de los órganos responsables de su ejecución. En primer lugar se encuentra el Ministerio de Relaciones Exteriores, que “Identifica y compromete las posibilidades de cooperación técnica para el Perú y ofrece y proporciona cooperación técnica en el extranjero. Suscribe y celebra los convenios de cooperación” (Decreto Legislativo N°719, 1991, art. 4°, inc. a).

En segundo lugar, la ley señaló como responsable al Instituto Nacional de Planificación (INP), que tenía como función elaborar la “Política Nacional de Cooperación Técnica Internacional en coordinación con el Ministerio de Economía [...], en el marco de los Planes Nacionales de Desarrollo, y el Programa Nacional de Cooperación Técnica Internacional en base a los Programas Regionales, Locales y Sectoriales” (Decreto Legislativo N°719, 1991, art. 4°, inc. b). Cabe resaltar que en 1992 el INP se disolvió después de 30 años, mediante el Decreto Legislativo N°25548. Recién en el año 2008, se estableció el Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico Peruano, con su órgano rector el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), que asumió las funciones del extinto Instituto Nacional de Planificación.

El Ministerio de Economía y Finanzas es el tercer órgano responsable de la CTI y su función se centra en “Negociar y evaluar las actividades y/o programas de Cooperación Técnica Internacional, vinculadas a los programas de endeudamiento externo del Gobierno Peruano” (Decreto Legislativo N°719, 1991, art. 4°, inc. c). Los Ministerios y los Organismos Públicos Descentralizados del gobierno central son los cuartos responsables de la cooperación técnica internacional.

Finalmente, los gobiernos regionales y locales también son garantes de la ejecución de de la CTI en nuestro país. Estas instituciones públicas “Identifican, programan y ejecutan acciones o proyectos con apoyo de cooperación técnica de carácter sectorial o multisectorial” (Decreto Legislativo N°719, 1991, art. 4°, inc. e y f), y que tiene un impacto a escala regional, subregional o local.

En relación al rol de las organizaciones no gubernamentales frente a la cooperación técnica internacional, el Decreto Legislativo N°719 (1991) indicó que:

Las organizaciones no gubernamentales que se encuentran registradas oficialmente y que ejecutan proyectos en áreas priorizadas en los planes de desarrollo son unidades ejecutoras, responsables de identificar y ejecutar acciones y/o proyectos con apoyo de la Cooperación Técnica Internacional, con conocimiento del Gobierno Central, Regional y Local, según corresponda (art. 5°).

Ley de Cooperación Técnica Internacional finaliza con el artículo 14°, que indicó que todos los órganos receptores de la CTI (entidades públicas y organizaciones no gubernamentales) brindarán información anualmente a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional acerca del monto y de la procedencia de la cooperación recibida para cada plan, programa, proyecto o actividad específica de desarrollo que se haya implementado en nuestro territorio patrio. De igual manera, la Superintendencia Nacional de Aduanas y Administración Tributaria – SUNAT también deberá brindar información de los bienes ingresados al Perú en el marco de la cooperación técnica internacional (Decreto Legislativo N°719, 1991). En los últimos años, toda esta información ha estado consignada en el portal de transparencia de APCI, y además se ha visto visualizada en los informes de *Situación y Tendencia de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú*.

6.1.2 Ley N°27692 – Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI.

La *Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI* fue promulgada por el Congreso de la República el 08 de abril del 2002, siendo el Presidente de la República Alejandro Toledo Manrique. Es importante señalar, que el establecimiento de APCI estaba contemplado desde que se decretó la Ley de la Cooperación Técnica Internacional en 1991, sin embargo la implementación de este órgano público recién se pudo llevar a cabo 11 años después.

El Título I de La Ley N°27692 detalló la naturaleza, objeto y funciones de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional. En el artículo 1° se dictaminó la creación de APCI, como órgano público descentralizado adscrito al Ministerio de Relaciones Exteriores, pero con personería jurídica de derecho público y con autonomía técnica, económica, presupuestal y administrativa. Además el funcionamiento de la APCI se rige de acuerdo al Decreto

Legislativo N°719 – *Ley de Cooperación Técnica Internacional*, en lo que no oponga a los dictaminado a la presente ley (Ley N°27692, 2002).

En ese sentido, el artículo 3° señaló el objeto de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional, indicándolo que como ente rector de la cooperación técnica internacional en nuestro país, tiene “La responsabilidad de conducir, programar, organizar y supervisar la cooperación internacional no reembolsable, en función de la política nacional de desarrollo en el marco de las disposiciones legales que regulan la cooperación técnica internacional” (Ley N°27692, 2002, art. 3°, inc. 3.1). Asimismo, la ley indicó que “El control, supervisión y fiscalización de la Cooperación Internacional no reembolsable y la correcta utilización de los recursos que reciben las organizaciones no gubernamentales de desarrollo domiciliadas en el país, está a cargo del Director Ejecutivo de la APCI” (Ley N°27692, 2002, art. 3°, inc. 3.3).

Por otra parte, las 18 funciones oficiales de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional fueron señaladas en el artículo 4° de la legislación. Para fines de la investigación, se procedió a detallar las principales funciones vinculadas con las variables e indicadores de la tesis. En primer lugar, la APCI es responsable de proponer la Política de Cooperación Técnica Internacional, que debe ser aprobada mediante un Decreto Supremo del ejecutivo y que debe estar en concordancia con la política nacional de desarrollo. Del mismo modo, la APCI debe elaborar y aprobar el Plan Anual de Cooperación Internacional, tomando en consideración el Plan de Demanda y Oferta de Recursos de Cooperación (Ley N°27692, 2002).

De igual manera, la APCI es responsable de canalizar los pedidos de cooperación de la entidades del gobierno central y de las entidades constitucionalmente autónomas; y de diseñar y mantener sistemas de información que difundan la oferta, modalidades, fuentes, requisitos y condiciones para obtener la cooperación internacional, así como la demanda de cooperación solicitada por otros Estados. Además, la APCI tiene el compromiso de apoyar al gobierno central, a los gobiernos regionales y locales, a los poderes del Estado y a entes autónomos en la preparación y ejecución de planes, programas y proyectos de CTI (Ley N°27692, 2002).

Otra de las funciones claves de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional es el “Realizar programas de capacitación en materia de cooperación internacional a los funcionarios del Sector Público, organismos no gubernamentales e instituciones y personas interesadas en temas de gestión de la cooperación para el desarrollo” (Ley N°27692, 2002, art. 4°, inc. i). Este inciso ha sido relevante para la investigación, porque señaló la responsabilidad que tiene APCI en la capacitación de funcionarios públicos en materia de cooperación internacional, incluyendo a los que trabajan en el Ministerio de Educación y a los

ejecutivos de organismos no gubernamentales, quienes forman parte de los *stakeholders* de la investigación.

Finalmente, la APCI también cumple los roles de representar al Estado peruano en las negociaciones y en la firma de convenios de cooperación internacional; de conducir y actualizar el Registro de la Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) receptoras de cooperación técnica internacional, el Registro Nacional de Entidades e Instituciones Extranjeras de Cooperación Técnica Internacional (ENIEX), y el Registro de Donaciones conforme a la *Ley de Cooperación Técnica Internacional*; y de promover, a través de convenios internacionales, la CTI destinada a fortalecer la capacidad técnica, tecnológica y productiva nacional (Ley N°27692, 2002).

Con respecto al Título II de la *Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI*, en este apartado se detalló la estructura orgánica de la APCI. En tal sentido, el artículo 6° de la ley señaló que el órgano máximo de la APCI es el Consejo Directivo, que está integrado por los siguientes miembros: el Presidente del Consejo de Ministros o su representante, quien preside el Consejo Directivo; el Ministro de Relaciones Exteriores o su representante, quién ejercerá la vicepresidencia; el Ministro de Economía y Finanzas, o su representante; Tres miembros del Comité Intersectorial de Asuntos Sociales o sus representantes; un representante de los gobiernos regionales; un representante de los gobiernos locales; un representante del CONCYTEC; y el Director Ejecutivo de Agencia Peruana de Cooperación Internacional. Cabe resaltar que el Director Ejecutivo de la agencia participará en el Consejo, sin embargo no podrá ser parte de los procesos de toma de decisiones (Ley N°27692, 2002).

Entre las principales funciones del Consejo Directivo se encuentran: Proponer al poder ejecutivo la Política de Cooperación Técnica Internacional, aprobar el Plan Anual y los Programas de Cooperación Técnica Internacional, aprobar el presupuesto institucional, el balance general y los estados financieros, designar a los miembros del Comité Consultivo, y crear las Comisiones Especializadas y Comités Técnicos que sean necesarios (Ley N°27692, 2002).

En lo atinente a la Dirección Ejecutiva de la APCI, este órgano tiene como principales responsabilidades: Hacer cumplir los acuerdos y la política fijada por el Consejo Directivo y realizar los actos y funciones que éste le encargue; proponer al Consejo la Política y el Plan Anual de Cooperación Técnica Internacional; dirigir técnica y administrativamente a la agencia; presentar al Consejo el presupuesto institucional, el balance general y los estados financieros; y suscribir los convenios de cooperación técnica internacional que le correspondan (Ley N°27692, 2002).

Finalmente, la Agencia Peruana de Cooperación Internacional también cuenta con un Comité de Coordinación Multisectorial, que opera como “La instancia de enlace y coordinación para fortalecer los espacios de concertación y diálogo de la política y gestión de la cooperación internacional” (Ley N°27692, 2002, art. 11°); y un Comité Consultivo que ejerce el rol de órgano de asesor de APCI y está conformado por “Profesionales y especialistas de reconocida capacidad y experiencia en materia de cooperación internacional, tanto del Estado como de las instituciones representativas de la sociedad civil” (Ley N°27692, 2002, art. 14°).

6.2 Análisis de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú (2016-2018)

En este apartado de la investigación se examinó el accionar de la cooperación técnica internacional en la educación peruana entre los años 2016-2018. En primer lugar, se tomó en consideración la situación de la CTI a nivel global. Posterior a eso, se analizó la cooperación en el Perú en concordancia a las áreas prioritarias de la Política Nacional de la Cooperación Técnica Internacional (PNCTI) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Finalmente, se indagó acerca de programas, proyectos o actividades educativas que se ejecutaron con recursos de cooperación internacional en sus diferentes modalidades: bilateral, multilateral, cooperación sur-sur y triangular, o con CTI gestionada por organismos no gubernamentales. Es importante señalar, que el análisis de la investigación se realizó en base a los informes anuales de *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* de los años 2016, 2017 y 2018, publicados por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional.

6.2.1 Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú (2016-2018).

El primer documento examinado fue *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* del año 2016, que fue publicado por la APCI en el mes de noviembre del año 2018. El segundo informe, que inspeccionó la cooperación técnica internacional ejecutada en el Perú durante el 2017, se publicó en julio del 2019. Mientras que el tercer documento examinado, que detalló la situación de la cooperación internacional en el año 2018, se publicó en abril del 2020. Este tercer informe es el documento más reciente de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional en materia de CTI. Cabe resaltar con los tres documentos se publicaron bajo la dirección ejecutiva de José Antonio González Norris. En concordancia con la presente pesquisa, se examinó con mayor detalle los programas, proyectos y actividades vinculados al sector educativo, implementados con recursos provenientes de la cooperación técnica internacional.

6.2.1.1 La Cooperación internacional para el desarrollo a nivel global.

En el año 2016, la cooperación internacional para el desarrollo alcanzó la cifra de US\$ 217.6 mil millones. De esa cifra, el 81% de los recursos provino de fuentes oficiales, mientras que

el 19% de fuentes privadas. (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). La *Figura 5* nos brinda información acerca de las fuentes de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) –término con el que también se conoce a la cooperación internacional dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)- en el periodo indicado.

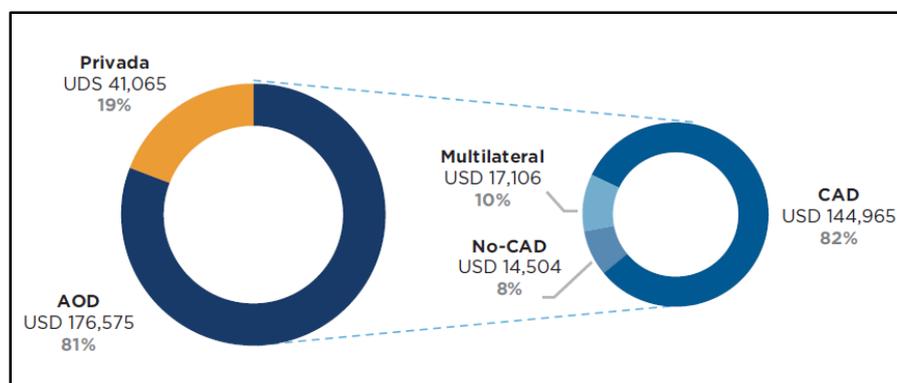


Figura 5. La AOD a nivel global, 2016 (en miles de millones de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 21.

En relación a los recursos de la cooperación internacional para el desarrollo que se originaron de fuentes cooperantes oficiales o gubernamentales, denominada como Ayuda Oficial al Desarrollo, el 82% provino de los países del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), siendo los principales aportantes los Estados Unidos de América, Alemania y Reino Unido con US\$ 34 400 000 000, US\$ 24 700 000 000 y US\$ 18 100 000 000, respectivamente. Entre los principales países que no forman parte del CAD y que aportaron montos considerables a la AOD (un total de 14.5 mil millones de US\$) figuran Turquía, Emiratos Árabes Unidos y Rusia (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). La *Figura 6* nos muestra una información más detallada respecto al aporte de los principales países cooperantes a nivel global en el año 2016.

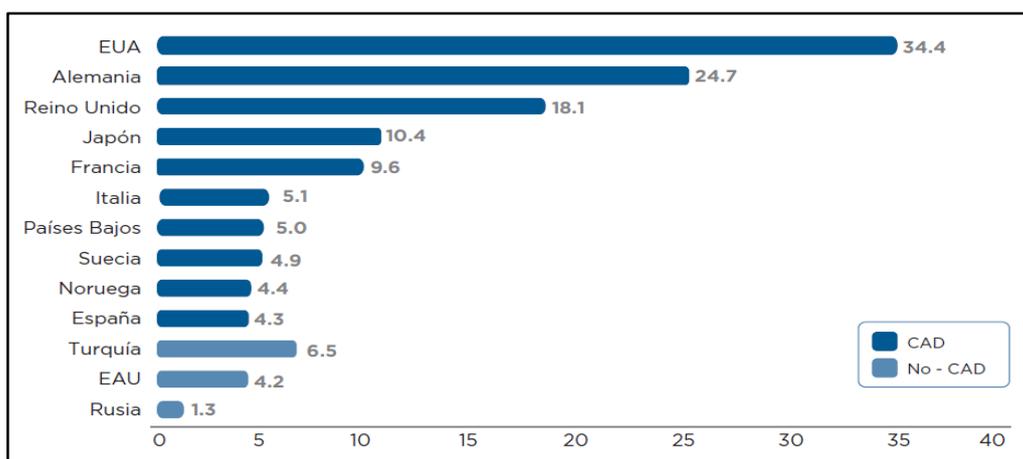


Figura 6. Principales países cooperantes, 2016 (en miles de millones de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 22.

Por otra parte, como principales países receptores de la Ayuda Oficial al Desarrollo figuraron Siria (US\$ 8.87 mil millones), Etiopía (US\$ 4.07 mil millones) y Afganistán (US\$ 4.06 mil millones). Según la información del OCDE, las principales áreas de cooperación del CAD en el año 2016 fueron los costos de refugiados, las operaciones de alivio de la deuda y la ayuda humanitaria (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, p. 21). Esta información que se vio reflejada en los tres principales países receptores, debido a que estos Estados estuvieron inmersos en problemáticas relacionadas a las temáticas de cooperación antes mencionadas. Además, de acuerdo a la Figura 7, se puede interpretar que las principales área geográficas receptoras de la Ayuda Oficial al Desarrollo fueron el Medio Oriente y África Subsahariana. Por parte de América Latina, el principal Estado receptor de la AOD fue Cuba, con US\$ 2.68 mil millones.

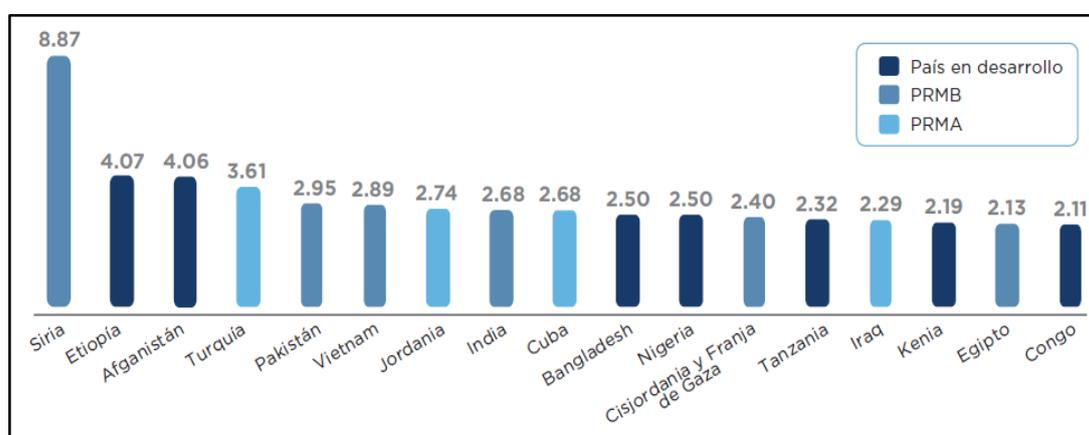


Figura 7. Principales países receptores de AOD, 2016 (en miles de millones de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 23.

En lo que atañe al año 2017, de acuerdo a la OCDE, la Ayuda Oficial al Desarrollo alcanzó una cifra global de US\$ 163 144 millones. Es importante resaltar, que en ese año el informe de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional no incluyó cifras de la cooperación internacional para el desarrollo provenientes de fuentes privadas. En ese sentido, la AOD del año 2017 estuvo compuesta en un 65% por el aporte de los países del Comité de Ayuda Al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en un 26% por los recursos de organismos multilaterales y un 9% por el apoyo de países que no pertenecen al CAD (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

Entre los principales Estados cooperantes de ese año, se encontraron los Estados Unidos de América, con un aporte de US\$ 30 006 millones; Alemania, con una cooperación que alcanzó los US\$ 19 818 millones; y Reino Unido, con una contribución de US\$ 11 335 millones. Cabe señalar que estos tres países pertenecen al Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE y sus contribuciones conjuntas alcanzaron el 57% del total de aportes del CAD en el 2017. Por otro lado, en lo referente a los países cooperantes que no pertenecen al CAD, destacan los aportes de Turquía (US\$ 7 950 millones) y los Emiratos Árabes Unidos (US\$ 3 835 millones) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Estos cinco países señalados también encabezaron las contribuciones en materia de cooperación internacional el año 2016, en sus respectivas categorías.

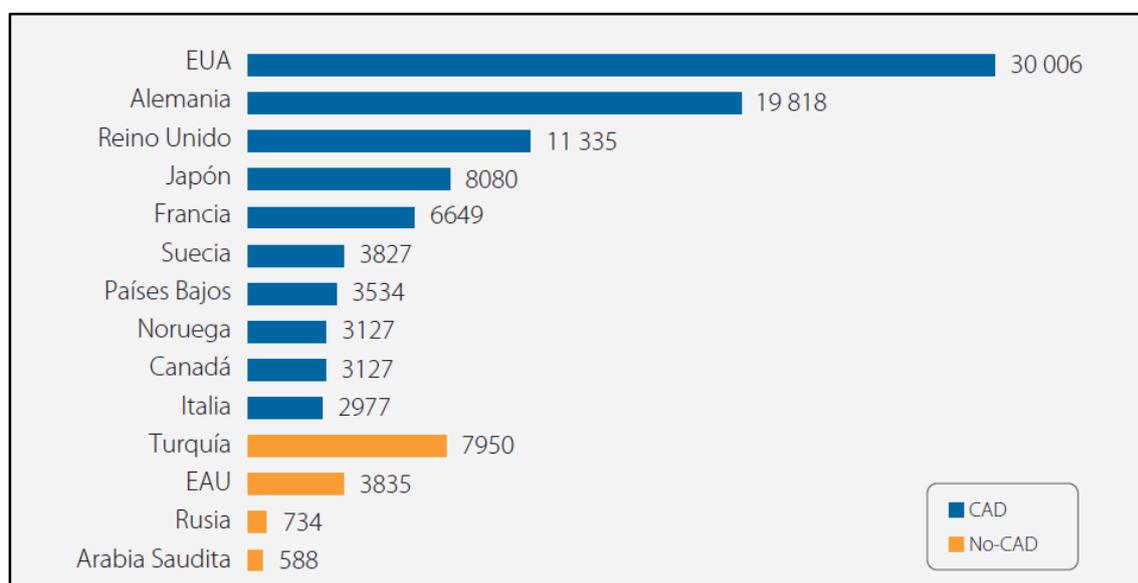


Figura 8. Principales países cooperantes, 2017 (en millones de US\$), por

Fuente: Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2017, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú*, p. 22.

Por otra parte, entre los principales países receptores de la Ayuda Oficial al Desarrollo del año 2017, se encontraron Siria (US\$ 10 361 millones), Etiopía (US\$ 4 121 millones), Afganistán (US\$ 3 804 millones), Bangladesh (US\$ 3 758 millones). A nivel de regiones, la *Figura 9* nos muestra que los continentes con mayor cantidad de AOD destinada fueron África y Asia, con un 33% y 30% respectivamente. Finalmente, en lo concerniente a América Latina y el Caribe, los principales países receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo fueron Haití, Bolivia y Colombia con US\$ 981, US\$ 949 y US\$ 850 millones, respectivamente (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

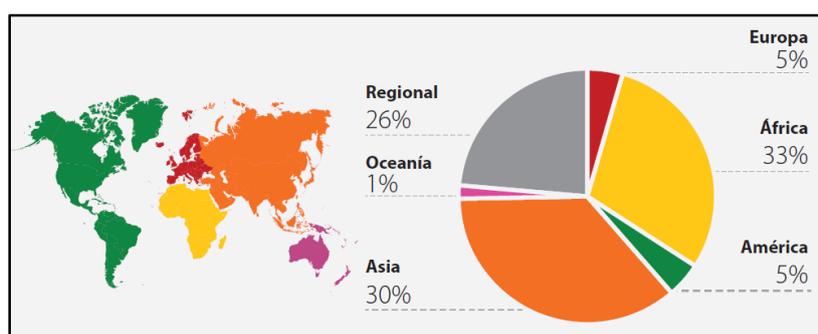


Figura 9. AOD por continente, 2017 (en porcentaje), por

Fuente: Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú, 2017*, p. 23.

Finalmente, en el año 2018 la Ayuda Oficial al Desarrollo global alcanzó los US\$ 167 833 millones. Los recursos de cooperación del Comité de Ayuda al Desarrollo ascendieron a US\$ 153 035 millones, mientras que la cooperación de países no pertenecientes al CAD totalizó en US\$ 14 798 millones. Es importante señalar que el 72% de los recursos de la Ayuda Oficial al Desarrollo del CAD provinieron de la cooperación bilateral, mientras que el 28% fueron recursos de organizaciones multilaterales (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

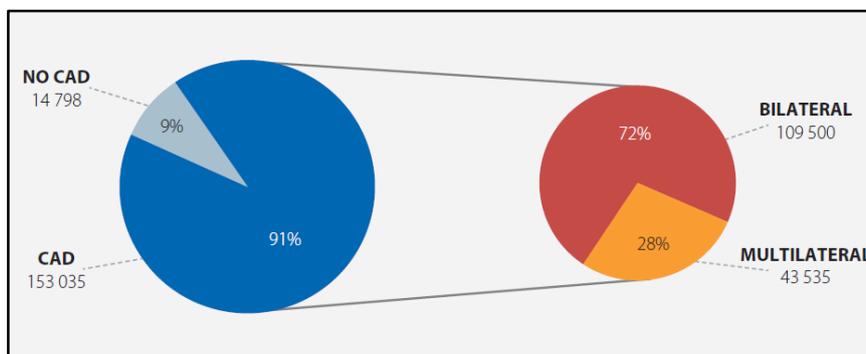


Figura 10. Flujos de AOD a nivel global 2018 (millones de US\$), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú, 2018*, p. 22.

Entre los principales países cooperantes del año 2018 pertenecientes al Comité de Ayuda al Desarrollo, se destacaron los Estados Unidos de América (US\$ 34 261 millones), Alemania (US\$ 24 985 millones) y Reino Unido (US\$ 19 403 millones), contribuyendo con aproximadamente el 50% del total de los aportes bilaterales. Por otro lado, entre los Estados cooperantes no pertenecientes al CAD, sobresalieron Turquía (US\$ 8 612 millones), Emiratos Árabes Unidos (US\$ 3 935 millones) y Rusia (US\$ 999 millones) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020). Finalmente, a diferencia de los años 2016 y 2017, en el último informe de la APCI no se registró información respecto a los principales países receptores de cooperación.

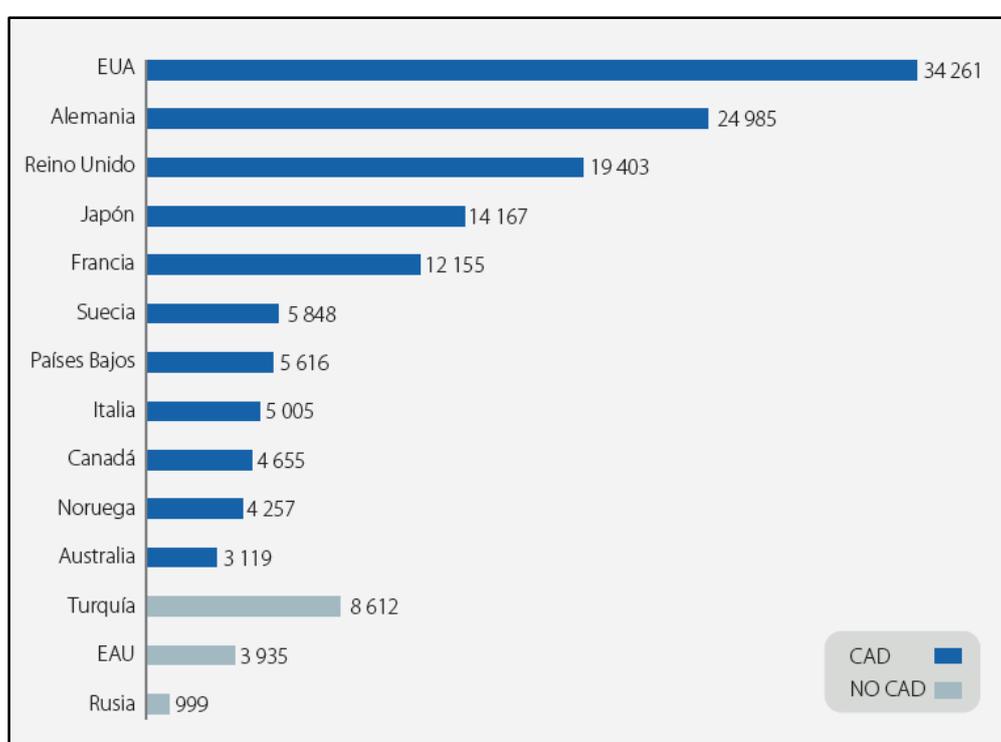


Figura 11. Principales países cooperantes 2018 (millones de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2018*, p. 23.

6.2.1.2 La cooperación técnica internacional en el Perú.

En lo que respecta a la cooperación técnica internacional en el Perú, en el año 2016 la CTI ejecutada alcanzó los US\$ 395 308 008. En ese sentido, la cooperación oficial, que incluye la bilateral -compuesta por la intergubernamental, contravalor y descentralizada- y la multilateral, representó el 63% (US\$ 249.7 millones) del total de CTI ejecutada ese año, mientras que la no gubernamental representó el 37% (US\$ 145.6 millones) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

De acuerdo a la información provista por APCI (2018), 96% de la CTI ejecutada durante el año 2016 se alineó a las cuatro áreas prioritarias en la Política Nacional de Cooperación Técnica Internacional (PNCTI), alcanzando un total de US\$ 372 524 944. Es importante señalar que el área prioritaria de la PNCTI relacionada con la presente investigación es la primera, "Inclusión social y acceso a servicios básico", siendo específicamente el cuarto tema, "Acceso equitativo a una educación integral de calidad", el más relevante para la pesquisa.

Por otra parte, el 95.8% de la cooperación ejecutada se alineó a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, alcanzando los US\$ 378 705 072. Esta cifra nos demuestra el compromiso de las fuentes cooperantes por implementar la Agenda 2020 y alcanzar las metas de los ODS en nuestro país. En adición a lo mencionado, el *Gráfico 12* nos indica que el 8% de la CTI ejecutada en el 2016 estaba alineada al objetivo vinculando a nuestra investigación, el ODS 4, educación de calidad (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). Esta cifra representa una inversión de US\$ 31 624 641 en el sector educativo peruano por parte de la cooperación técnica internacional, siendo el quinto ODS con más recursos de CTI ejecutados en nuestro país. Estos datos recogidos por APCI, manifiesta que durante ese año, la educación se mantuvo como una de las temáticas prioritarias para las fuentes cooperantes en el Perú.

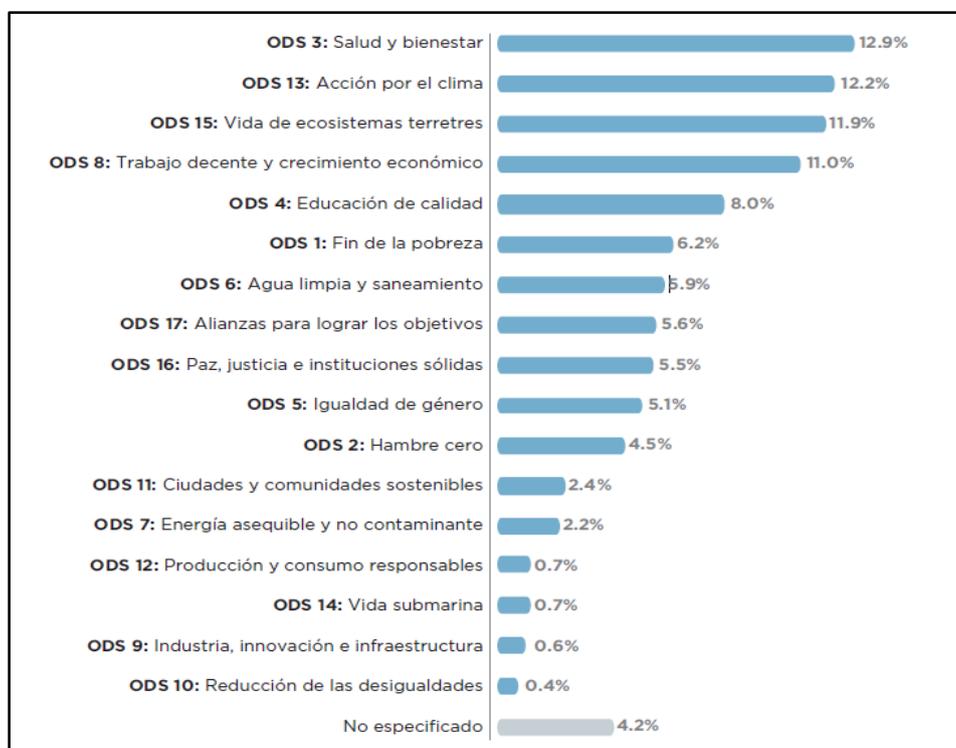


Figura 12. Alineamiento de la CTI a los ODS, 2016 (en porcentaje), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 32.

En lo atinente al año 2017, la cooperación técnica internacional ejecutada en nuestro país alcanzó los US\$ 399 325 009. De esta cifra, el 65% correspondió a la cooperación oficial (bilateral y multilateral), mientras que el 35% a la cooperación no gubernamental (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). La *Figura 13* nos brinda más detalles respecto a las fuentes de la cooperación internacional en nuestro país.

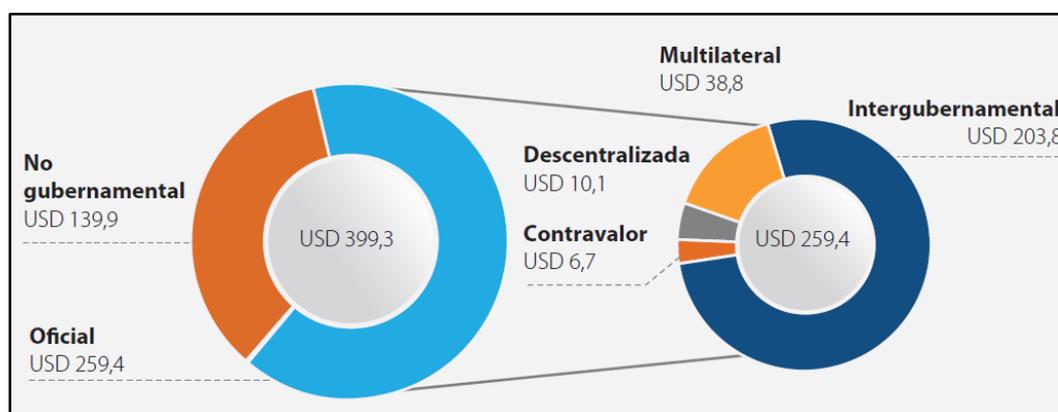


Figura 13. Ejecución de la CTI en el Perú, 2017 (en millones de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019, Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2017, p. 28.

En referencia a la Política Nacional de Cooperación Técnica Internacional, en el 2017 el 92% (US\$ 369 307 505) de la cooperación ejecutada se alineó a las cuatro áreas prioritarias de la PNCTI. En ese sentido y en concordancia con la investigación, se observó que el 8% de la CTI ejecutada se alineó con el Tema Prioritario 4: Acceso equitativo a una educación integral de calidad (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Al respecto, durante ese año la cooperación internacional ejecutó aproximadamente US\$ 31 946 001 en intervenciones relacionadas al ámbito educativo.

Por otra parte, respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el año 2017 el 96.9% de la CTI ejecutada estuvo alineada a los 17 ODS, siendo el ODS 3: Salud y bienestar, el objetivo con más recursos ejecutados, aproximadamente US\$ 67 086 602. Asimismo, en lo que atañe a nuestra pesquisa, el ODS 4: Educación de calidad ejecutó alrededor de US\$ 35 140 601 durante ese año (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

Por último, en lo concerniente al año 2018, la cooperación técnica internacional ejecutada en nuestro país alcanzó el monto US\$ 406 757 043. De esta cifra, el 65% (US\$ 265 945 991) de los aportes tuvieron un origen oficial, mientras que el 35% (US\$ 140 811 052) correspondió a la cooperación no gubernamental (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

De acuerdo a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2020), en el año 2018 el 94% de la CTI ejecutada estuvo alineada a los 17 Temas Prioritarios de la Política Nacional de Cooperación Técnica Internacional. Las intervenciones implementadas con recursos de cooperación se orientaron mayoritariamente al Tema 15: Conservación y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales (20%), y al Tema 5: Acceso a los servicios integrales de salud y nutrición de calidad (16%). En lo concerniente con nuestra investigación, el 6% de cooperación internacional se alineó con el Tema 4 (educación), significando un monto de US\$ 24 405 423 en recursos de CTI ejecutados.

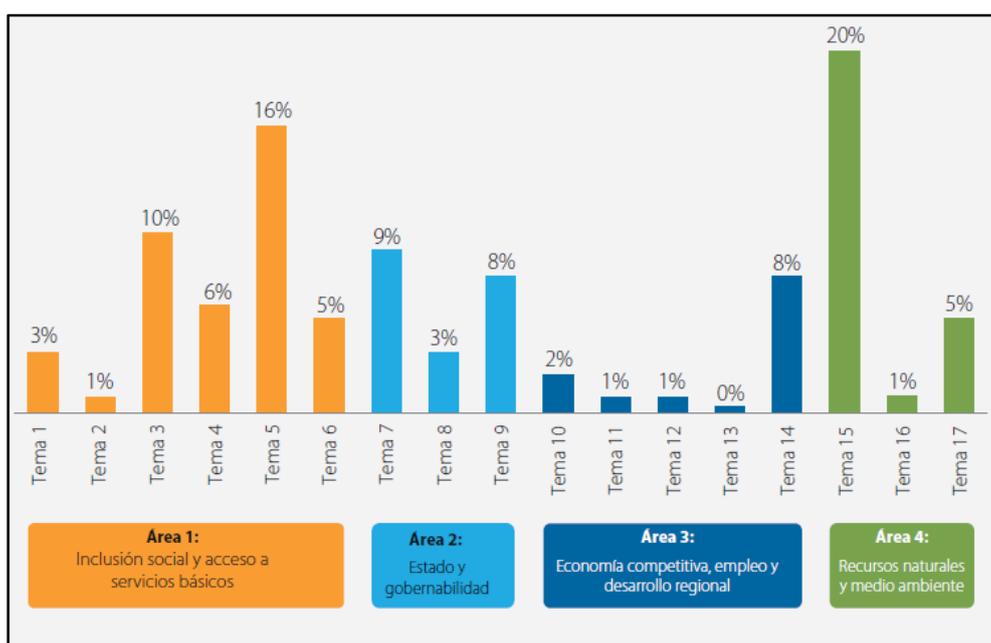


Figura 14. Alineamiento de la CTI según temas prioritarios de la PNCTI 2018 (en porcentaje), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú*, p. 33.

Asimismo, respecto al alineamiento de la cooperación ejecutada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el 96.1% de la CTI estuvo a alineada a los 17 ODS, destacándose por el resto de otros objetivos, el ODS 3: Salud y bienestar con un 25.2% (US\$ 102 502 775). En lo atingente a nuestro trabajo de investigación, el 7.5% de la cooperación internacional estuvo orientada al ODS 4, lo que traducido en términos monetarios ascendió a los US\$ 30 506 778 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

6.2.1.3 La cooperación oficial bilateral en el Perú.

Para la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), la cooperación oficial bilateral está compuesta por la intergubernamental, contravalor y la descentralizada. En referencia a la cooperación intergubernamental en el año 2016, los principales países cooperantes fueron

Alemania, Estados Unidos de América y la Unión Europea – a quien ACPI lo considera dentro de esta modalidad de cooperación- con US\$ 54, US\$ 38 y US\$ 23 millones, respectivamente. La *Figura 15* nos provee información más al detalle respecto a la cooperación intergubernamental en nuestro país durante ese año.

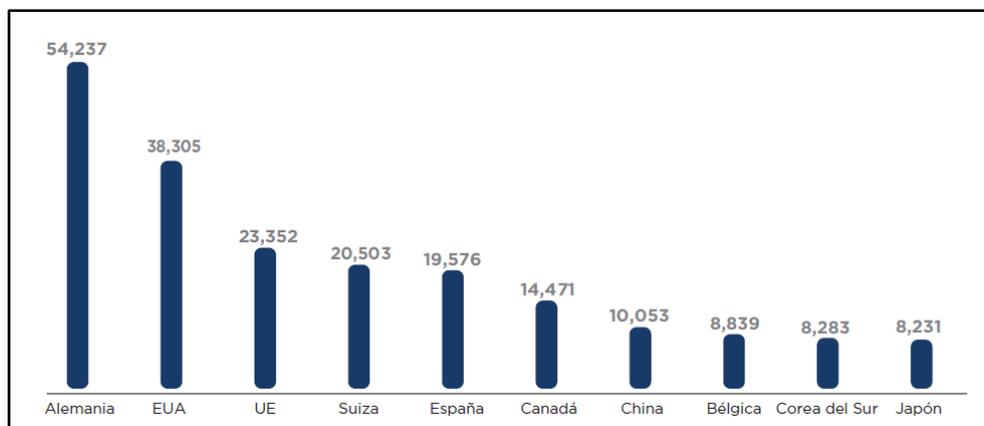


Figura 15. Principales países cooperantes en el Perú, 2016 (en miles de millones de US\$), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - ACPI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 27.

Respecto a los fondos contravalor y la cooperación descentralizada, en los últimos años se ha registrado un crecimiento en esta modalidad. Los fondos contravalor son instrumentos de entendimiento en el cuál el cooperante dona bienes o servicios que se monetizan para el financiamiento de intervenciones en el país. También es considerado dentro de esta modalidad los fondos provenientes por canje deuda. Por otro lado, la cooperación intergubernamental es una modalidad de apoyo y asistencia directa entre los gobiernos de nivel regional o local de países desarrollados hacia sus pares en países en desarrollo (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - ACPI, 2018).

En el año 2016, de acuerdo a las cifras brindadas por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), los principales cooperantes bajo la modalidad de fondos contravalor fueron el Fondo Ítalo-Peruano (FIP) con el 42%, el Fondo General de Contravalor Perú-Japón (FGCPJ) con el 29% y el Fondo de las Américas (FONDAM) con el 19%. Es importante resaltar, que el aporte total de los fondos contravalor para ese año fue de US\$ 11.4 millones.

Respecto a la cooperación descentralizada en ese año, las principales instituciones cooperantes provinieron de España, con el 97.2% del total de la CTI ejecutada bajo esa modalidad. Entre esas entidades se encontraron: la Agencia de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco (US\$ 3.7 millones), la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (US\$ 0.8 millones), el Gobierno de Navarra (US\$ 0.5 millones), entre otros. Cabe

señalar que el aporte monetario de la cooperación descentralizada llegó a los casi US\$ 7 millones (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En lo que respecta al año 2017, la cooperación bilateral ascendió a los US\$ 220 628 364. En ese sentido, bajo la modalidad de cooperación intergubernamental se canalizó US\$ 203 771 108 en recursos, siendo los principales países cooperantes Alemania (US\$ 36 950 000), Canadá (US\$ 31 448 000) España (US\$ 30 400 000), Estados Unidos (US\$ 28 421 000) y Suiza (US\$ 23 117 000) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

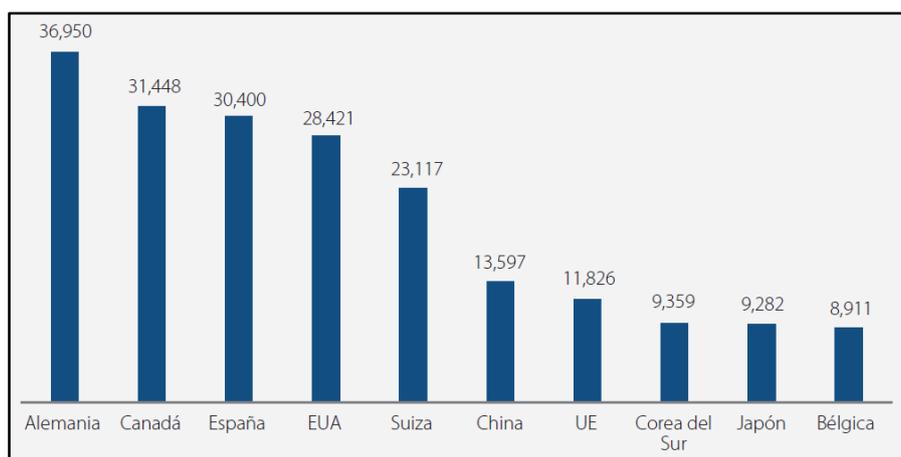


Figura 16. Principales países cooperantes, 2017 (en miles de US\$), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2017*, p. 29.

Por otra parte, en lo atinente a la modalidad de fondos contravalor, la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2019) indicó que durante el año 2017 se canalizaron US\$ 6 721 315 en recursos. Los cooperantes fueron: el Fondo General de Contravalor Perú Japón con un 51% del total de recursos de esta modalidad, el Fondo Ítalo-Peruano con un alcance del 18%, el Fondo de las Américas con el 17% de participación y el Fondo Perú-España, que canalizó el 14% de los fondos contravalor.

Por último, en lo que refiere a la cooperación descentralizada, en el 2017 se canalizaron un total de US\$ 10 135 941. Las principales instituciones aportantes fueron: la Agencia Vasca de Cooperación (US\$ 4.9 millones), la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (US\$ 2.1 millones) y el Gobierno de Navarra (US\$ 0.9 millones). Es importante recalcar que las instituciones subnacionales de España representaron el 98% del total de recursos gestionados bajo esta modalidad. (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

En lo que concierne al año 2018, la cooperación oficial bilateral en el Perú alcanzó los US\$ 237 495 961. Respecto a la cooperación intergubernamental, esta modalidad canalizó recursos que ascendieron a los US\$ 224 495 961, siendo los principales cooperantes: Estados Unidos de América (US\$ 72 144 000), China (US\$ 29 306 000), la Unión Europea (US\$ 27 463 000), Alemania (US\$ 25 188 000) y Canadá (US\$ 23 418 000). Cabe resaltar, que estos cinco cooperantes representaron el 75% de los aportes de esta categoría (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Respecto a la categoría de fondos contravalor, durante ese año esta modalidad ejecutó recursos que alcanzaron los US\$ 3.3 millones. En ese sentido, los cooperantes de esta categoría fueron: el Fondo General de Contravalor Perú-Japón, que canalizó el 44% de los recursos de esta modalidad, el Fondo ítalo-Peruano (FIP) que aportó el 29% de la cooperación y el Fondo de las Américas (FONDAM) que contribuyó con el 17% del total de los fondos contravalor (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Por último, en lo que respecta a la cooperación descentralizada, en el 2018 se canalizaron recursos por US\$ 9.6 millones. De acuerdo a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2020), las instituciones subnacionales de España aportaron recursos que ascendieron a los US\$ 9.4 millones (98.5%). Asimismo, y en menor medida, las entidades italianas, belgas y canadienses también contribuyeron con recursos en esta categoría.

País	Monto en USD	%
España	9 474 990	98.5%
Italia	112 698	1.2%
Bélgica	15 494	0.2%
Canadá	13 421	0.1%
Total	9 616 602	100%

Figura 17. La CTI descentralizada según país de procedencia 2018, por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2018*, p. 29.

6.2.1.4 Casos de estudios de cooperación oficial bilateral en el sector educativo del Perú.

En esta sección de la investigación se detalló los aportes de los países cooperantes en el sector de educativo de nuestro país. El análisis se realizó en base al capítulo “Cooperación oficial: bilateral”, de los informes *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú*. Estos documentos nos brindaron información respecto a los apoyos económicos en el ámbito de la educación de los países cooperantes, y en algunos casos, la

descripción de los programas, proyectos y actividades ejecutados con la CTI durante los años 2016-2018.

Alemania.

La República Federal de Alemania empezó a destinar recursos de cooperación al sector educativo peruano en el año 2017. De manera general, la cooperación alemana ejecutada en ese año alcanzó los US\$ 36 950 470, lo que permitió la implementación de 68 intervenciones (59 proyectos y 9 actividades). En ese sentido los recursos de CTI de Alemania se asignaron mediante el Programa de Cooperación Bilateral para el Desarrollo 2016-2017 y se canalizaron a través de la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ), el Ministerio Federal de Asuntos Exteriores (AA), entre otras instituciones (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

De acuerdo a la información brindada por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2019), la contribución de la CTI alemana en el sector educativo fue mínima. Del total de cooperación alemana durante el 2017, sólo el 0.9% se alineó al ODS 4, esto representó una inversión de US\$ 332 554 en la educación peruana. En comparación con otros Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación (ODS 4) ocupó el puesto 12 en la asignación de recursos, infiriéndose que no ha sido un tema prioritario en la agenda de la cooperación alemana en el Perú de los últimos años.

Lamentablemente, esta situación se repitió en el año 2018, en donde de acuerdo al informe anual de ACPI, no hay una clara información respecto a la inversión de la cooperación alemana en el ámbito educativo de nuestro país.

España.

La cooperación internacional ejecutada por el Reino de España en el Perú durante el 2016 alcanzó una cifra de US\$ 19.6 millones, distribuida en 122 intervenciones en distintas regiones de nuestro país y canalizada a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En relación al sector educativo peruano, según la APCI (2018), durante ese año el 7.5% de la CTI española se alineó al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, alcanzando una cifra de US\$ 1 468 177. Al respecto, la educación de nuestro país representó la quinta temática con más financiamiento recibido de parte de la cooperación española, ubicándose detrás de temas como agua limpia y saneamiento e igualdad de género.

Por otra parte, en el año 2017 la cooperación española en el Perú alcanzó los US\$ 30 400 258 y permitió la ejecución de 141 intervenciones (1 programa, 120 proyectos y 20 actividades). El apoyo español se desarrolló bajo el marco del Programa de Cooperación

Hispano-Peruano (PCHP) 2013-2018, y los recursos fueron canalizados por medio del AECID, la cooperación descentralizada, entre otras instancias (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

En lo concerniente al ámbito educativo, de acuerdo al informe de APCI (2019), en el 2017 el 4.0% de la cooperación técnica española se orientó al ODS 4, lo que significó US\$ 1 216 010 en recursos. Además, el ODS 4 ocupó el cuarto lugar en la alineación de la CTI española a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Un año más tarde, la cooperación de España en nuestro país alcanzó los US\$ 15 285 314, permitiendo 121 intervenciones. Asimismo, el 5.7% de la CTI española estuvo orientada al ODS 4 - Educación de calidad, lo que representó una inversión de US\$ 871 263 en esa cartera (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Las cifras indicadas en los párrafos anteriores demuestran que, para la cooperación española, la educación en el Perú es una prioridad de mediana importancia. Además, se destacó el hecho que, durante los tres años analizados, se destinaron de manera ininterrumpida fondos orientados al ODS 4.

Italia.

La cooperación para el desarrollo de Italia en el Perú se canalizó a través del Fondo Ítalo-Peruano (FIP). En el año 2016, la cooperación italiana ejecutada alcanzó una cifra de US\$ 5 229 916, apoyando un total de 28 intervenciones principalmente en los departamentos de Lima, Amazonas y Loreto (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Si bien la APCI no brindó información respecto a la cooperación técnica internacional italiana vinculada al ODS 4 durante ese año, detalló una intervención que contó con el apoyo del Ministerio de Educación. Esta intervención, titulada “Lima Este Segura: Estrategia efectiva para la protección frente a la violencia y abuso sexual de niños y niñas”, se desarrolló en los distritos de Huaycán y San Juan de Lurigancho y contó con un presupuesto de US\$ 180 209. Aunque este proyecto estaba alineado con el ODS 3, Salud y Bienestar, tuvo el respaldo del MINEDU para desarrollar acciones de “Sensibilización y capacitación, además del uso de la radio escolar y concursos de murales en temas de violencia, autocuidado y detección de casos y atención” (2018, p. 61) en instituciones educativas de los distritos señalados.

Por otra parte, de acuerdo a la información brindada por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional, en los años 2017-2018 no hubo una contribución directa de la cooperación italiana en el sector educativo peruano.

Turquía.

Según la APCI (2018), la cooperación técnica internacional turca ejecutada en el Perú durante el 2016, alcanzó una cifra de US\$ 366 266.32 y se canalizó por la Agencia Turca de Cooperación Internacional (TIKA), bajo la modalidad de donación de equipos a instituciones nacionales peruanas. En relación al sector educativo, el monto de la cooperación fue de US\$ 58 773, destinados a la intervención: Solución Educativa de Ciencias para Colegios de Alto Rendimiento (COAR), siendo la institución beneficiada el MINEDU (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Lamentablemente, en los años 2017-2018 no se registró información en los documentos de *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* respecto a la cooperación bilateral de Turquía con nuestro país.

Unión Europea.

En contraste con los años anteriores, en el 2018 la Unión Europea empezó a canalizar recursos de cooperación técnica internacional para implementar proyectos vinculados al sector educativo del Perú. De manera general, la CTI de la Unión Europea alcanzó el monto de US\$ 27 462 674 durante ese año, permitiendo la ejecución de 61 intervenciones en los departamentos de Ucayali, Junín, San Martín y Loreto, principalmente (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

En lo que respecta específicamente al sector educación, de acuerdo a APCI (2020), el 10.4% de la cooperación de la Unión Europea del 2018 se orientó al ODS 4, representando un monto de US\$ 2 856 118 y ocupando el quinto lugar entre los objetivos con más recursos ejecutados. En este aspecto, esta cifra nos demostró un cambio en las prioridades por parte de la agenda de cooperación de la Unión Europea en nuestro país.

Canadá.

En el 2016, la cooperación canadiense en nuestro país alcanzó los US\$ 14 470 838, permitiendo la ejecución de 51 intervenciones, principalmente en las regiones de Lima, La Libertad y Áncash. De acuerdo a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), la CTI canadiense alineada al ODS 4 durante el año 2016 alcanzó el 21% del total de su cooperación ejecutada en nuestro país. Esto representó una cifra de US\$ 3 038 876 invertidos en el sector educativo peruano durante ese año, siendo la segunda temática con mayores recursos recibidos por el gobierno canadiense, sólo por detrás del ODS 1: Fin de la Pobreza.

En cuanto al año 2017, la cooperación canadiense fue de US\$ 31 448 326. En ese año la CTI del país norteamericano permitió la ejecución de 59 intervenciones (4 programas, 50 proyectos y 5 actividades), siendo las principales instituciones cooperantes: el Departamento

de Asuntos Globales de Canadá y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

De acuerdo a los datos brindados por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2019), en el 2017 el 30.2% de la CTI de ese país se alineó al ODS 4, representando una inversión de US\$ 9 497 394 en el sector educativo peruano y siendo el tópico con más recursos asignados por parte de la cooperación canadiense. Este dato evidenció que la educación es una de las prioridades de la ayuda del gobierno de Canadá en nuestro país.

Asimismo, respecto al año 2018, la cooperación canadiense alcanzó de manera general un monto de US\$ 23 418 392, cifra que permitió implementar 45 intervenciones en los departamentos de Lima, Áncash, Arequipa y Cusco, principalmente. En lo que respecta al ámbito educativo, el 22% de la CTI canadiense estuvo alineado al ODS 4: Educación de calidad, representando un monto de US\$ 5 152 046 y siendo el objetivo con mayores recursos ejecutados durante ese año (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Por otro lado, la principal intervención ejecutada por la cooperación canadiense en el sector educativo durante los años 2016-2018, fue el proyecto Fortalecimiento de la gestión del sector educación en el Perú – FORGE. De acuerdo a los datos brindados por los informes examinados, este proyecto ejecutó en el 2016 un presupuesto de US\$ 3 939 163 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018), en el 2017 un total de US\$ 2 814 431 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019), mientras que en el año 2018 los recursos ejecutados disminuyeron a US\$ 36 050 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020). Esta intervención estuvo localizada en las regiones de Ayacucho y Lima, aunque también tuvo un alcance nacional, y sus principales unidades ejecutoras fueron GRADE y el MINEDU.

En último término, los objetivos del proyecto mencionado fueron “Ofrecer asistencia técnica a instancias nacionales y regionales, públicas y privadas, involucradas en la gestión y el diálogo educativos en tres aspectos: equidad, innovación y fortalecimiento de capacidades” (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019, p. 69) y “Contribuir al mejoramiento de los resultados del aprendizaje escolar de los niños, especialmente de aquellos que provienen de los grupos más vulnerables de su población” (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, p. 72).

Estados Unidos de América.

De manera contraria al año anterior, en el 2017 el gobierno de los Estados Unidos de América empezó a destinar recursos de cooperación a la educación en nuestro país. Durante ese año la cooperación estadounidense fue de US\$ 28 421 490, permitiendo la ejecución de 163 intervenciones (3 programas, 131 proyectos y 29 actividades). Las principales instituciones

que canalizaron los recursos de CTI fueron la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Embajada estadounidense en el Perú y el Fondo de las Américas (FONDAM) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

En lo que respecta específicamente al sector educativo, en el 2017 sólo el 1.3% de la cooperación estadounidense fue alineada al ODS 4, alcanzando un monto de US\$ 369 479 y siendo uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible con la menor cantidad de recursos asignados (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Este dato nos ha hecho inferir que, dentro de la agenda de cooperación de los Estados Unidos en el Perú, los temas relativos a la educación no están entre sus principales prioridades. Lamentablemente, esta tendencia se comprobó en el año 2018, porque de acuerdo al informe anual de la APCI, no hubo una inversión relevante al sistema de enseñanza de nuestro país, por parte de la cooperación estadounidense.

China.

En el 2016 el monto de la cooperación técnica de la República Popular China ejecutada en el Perú ascendió a los US\$ 10 052 664. Esta cifra permitió la gestión de 6 intervenciones bajo el Programa de Cooperación Técnica 2016-2019, concentrándose la mayor parte de los recursos en Lima (US\$ 5.4 millones) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Aunque el reporte de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018) en el año 2016 no mencionó el monto de la cooperación china alineada a ODS 4, sí describió un proyecto educativo financiado con recursos de CTI del gobierno chino. La intervención se desarrolló en la Escuela Primaria N°20602-José María Arguedas, distrito de Santa Cruz de Cocachacra, provincia de Huarochirí, región de Lima. En este proyecto se ejecutó un monto de US\$ 210 213 y tuvo por objeto el equipamiento del colegio con computadoras, equipos de sonidos, laptop, proyectores y otros equipos electrónicos.

Por otro lado, en el 2017 la cooperación china alcanzó los US\$ 13 597 015, permitiendo la ejecución de 6 proyectos. En lo concerniente al sector educativo peruano, el 16.2% de la cooperación se orientó al ODS 4, lo que significó un total de US\$ 2 202 716 y que la educación sea la segunda temática con más recursos asignado por parte del gobierno chino (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019)

Del mismo, en el año 2018 la cooperación china en nuestro país ascendió a los US\$ 29 306 168, con lo que se apoyó 5 intervenciones a nivel nacional y en el departamento de Lima. Además, durante ese año China envió a 23 de sus ciudadanos, entre expertos y voluntarios, para brindar apoyo principalmente en el Centro de Operaciones de Emergencia Nacional (COEN). Respecto a la cooperación en el sector educación, sólo el 1.2% de la CTI china

estuvo alineada al ODS 4: Educación de Calidad, representando una cifra de US\$ 351 674 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Corea del Sur.

En función a lo indicado por la APCI (2018), la cooperación surcoreana en el Perú alcanzó la cifra de US\$ 8.3 millones en el año 2016, permitiendo la ejecución de 36 intervenciones. La CTI se canalizó a través de la Agencia de Cooperación Internacional de Corea (KOICA) y de la Embajada de la República de Corea en el Perú, en el marco de la Alianza Estrategia País entre la República del Perú y la República de Corea 2016-2020.

La inversión de los recursos de cooperación surcoreanos en la educación peruana alcanzó la suma de US\$ 637 787, siendo el quinto ODS con más recursos destinados por la República de Corea durante ese año (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En cuanto al periodo anual del 2017, la cooperación de Corea del Sur en nuestro país ascendió a los US\$ 9 359 896, gestionando la ejecución de 28 intervenciones (17 proyectos y 11 actividades). KOICA canalizó el 95% de los recursos, mientras que la Embajada de Corea el 5%, mientras que las principales instituciones ejecutoras fueron el Gobierno Regional del Callao, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo (MINCETUR), entre otros (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

De acuerdo al informe de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2019), el 7.8% de la cooperación surcoreana estuvo alineada al ODS Educación de Calidad durante el 2017, siendo el quinto objetivo con más recursos asignados y alcanzado un monto de US\$ 730 072.

Con respecto al siguiente año, 2018, la cooperación surcoreana en el Perú ascendió a los US\$ 7 154 098, permitiendo la implementación de 16 intervenciones. De esta cifra, sólo el 0.7% de los recursos ejecutados estuvieron orientados al ámbito educativo (US\$ 50 079) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Las cifras previamente señaladas, han demostrado que el ámbito educativo peruano ha sido una prioridad de mediana importancia para la agenda de ayuda al desarrollo del gobierno de Corea del Sur durante el periodo 2016-2018.

Japón.

En lo concerniente a la cooperación japonesa, esta se dio a través de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA), la Embajada del Japón y el Fondo General de Contravalor Perú-Japón (FGCPJ). Al respecto, JICA promueve la asistencia técnica, donación cultural y la participación de voluntarios y de expertos en sus proyectos; la Embajada japonesa impulsa la donación para pequeñas empresas; mientras que el Fondo General de Contravalor financia proyectos de desarrollo económico y social vinculados a temas

agropecuarios, agua y saneamiento, salud, infraestructura y educación. (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En el 2016, la cooperación técnica ejecutada proveniente de JICA y la Embajada de Japón en el Perú alcanzó la cifra de US\$ 8 230 727 y permitió la gestión de 46 intervenciones. De esa cifra, la CTI vinculada al ámbito de educación alcanzó un monto de US\$ 707 843, siendo el quinto con ODS con mayores recursos recibidos de parte de la cooperación japonesa (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Por otra parte, el Fondo General de Contravalor Perú-Japón ejecutó recursos de cooperación que ascendieron a los US\$ 3 323 477, permitiendo el desarrollo de 13 intervenciones. En concordancia con la investigación y el lineamiento de la cooperación técnica del FGCPJ a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el monto destinado al ODS 4: Educación de calidad alcanzó los US\$ 465 287 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En ese sentido, se destaca el proyecto Mejoramiento y ampliación de infraestructura de la Institución Educativa Mixta Agropecuaria Antero Efraín Ugarte Vizcarra de Pulpera, Distrito de Santo Tomás, Provincia de Chumbivilcas, Cusco. Esta intervención contó con un financiamiento del Fondo General de Contravalor por US\$ 621 538 y tuvo como objetivo el brindar condiciones adecuadas para el servicio educativo, mediante la construcción de nuevas instalaciones y el equipamiento de mobiliario. El proyecto benefició a 272 estudiantes y 39 profesores (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En lo que atañe al año 2017, la cooperación japonesa fue de un monto de US\$ 9 282 641 y permitió la ejecución de 48 intervenciones, clasificadas en 35 proyectos y 13 actividades. En lo relacionado al sector educativo, el 7.2 % de la ayuda japonesa se orientó al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (US\$ 668 350). Asimismo, de acuerdo a los informes de cooperación técnica internacional analizados, se pudo observar que no hubo una relevante inversión de recursos de CTI en el ámbito educativo por parte del Fondo General de Contravalor Perú-Japón (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

Finalmente, en lo que respecta al periodo de 2018, la cooperación japonesa alcanzó los US\$ 3 246 744. En contraste al periodo 2016-2017, el monto de cooperación señalado, incluyó la sumatoria de recursos canalizados por parte de JICA, la Embajada de Japón y el Fondo General de Contravalor Perú-Japón. En ese sentido, del total de la CTI japonesa ejecutada ese año, el 7.5% estuvo alineada al sector educativo (US\$ 243 505), manteniéndose en el cuarto lugar de los Objetivos de Desarrollo Sostenible con más recursos ejecutados en ese periodo (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Australia.

La cooperación bilateral con Australia se gestionó a través de su Embajada en Lima, por medio de los programas de becas y el Programa de Ayuda Directa (DAP). El DAP tuvo como áreas prioritarias de apoyo: El empoderamiento económico, a través de la promoción del turismo y la gastronomía; el desarrollo comunitario a través de los deportes; la inclusión de grupos vulnerables; y de especial relevancia para nuestra investigación, la educación participativa (especialmente de niñas y mujeres) y educación ocupacional (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En concordancia con los informes examinados, en el periodo del 2016, la CTI australiana ascendió a los US\$ 360 442, permitiendo la implementación de 9 intervenciones. De ese monto, el 9.4% estuvo alineado al ODS 4, lo que significó un financiamiento de US\$ 33 882 a proyectos vinculados a la educación en nuestro país (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Por otro lado, en lo que atañe al año 2017, la cooperación ejecutada por el gobierno australiano en nuestro país ascendió a los US\$ 86 036 y los recursos fueron canalizados por la Agencia de Ayuda Australiana (42%) y la Embajada de Australia en el Perú (58%). En lo que respecta a la enseñanza en nuestro país, el 18% de la CTI ejecutada estuvo alineada al Objetivo de Desarrollo 4, siendo el segundo ODS con más recursos asignados y representando una inversión de US\$ 15 486 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

Respecto al año 2018, la información del reporte anual brindado por APCI indicó que los recursos de cooperación no estuvieron alineados al ODS 4: Educación de Calidad. Si bien es cierto que se describe una intervención en el ámbito de la Educación Básica Especial, esta información no estuvo vinculada directamente a la presente investigación (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Nueva Zelanda.

En concordancia con lo indicado por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2019), recién el periodo del 2017 el gobierno de Nueva Zelanda empezó a asignar recursos de cooperación al sector educativo del Perú. Durante ese año la cooperación ejecutada fue de US\$ 1 097 322, permitiendo la implementación de 6 intervenciones (5 proyectos y 1 actividad). Además, la ayuda neozelandesa fue gestionada mediante un convenio entre el MINAGRI y el Ministerio de Comercio de Nueva Zelanda (MFAT), y el Fondo de la Embajada de Nueva Zelanda (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

En lo atinente específicamente a la enseñanza en nuestro país, en el 2017 el 1.2% de la cooperación estuvo alineada al ODS 4, ascendiendo a un monto de US\$ 13 168 (Agencia

Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). El bajo nivel de inversión en ese sector nos demostró que la educación no es un tema prioritario en la agenda de cooperación de ese gobierno en el Perú. Esta tendencia se confirmó un año después con el informe del 2018 de APCI, en donde se detalló que el país oceánico no ejecutó proyectos orientados al ámbito educativo, de la misma manera que en el año 2016 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

6.2.1.5 La cooperación oficial multilateral en el Perú

En lo que respecta a la cooperación oficial multilateral en el Perú, según la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), en el año 2016 esta modalidad de cooperación alcanzó aproximadamente los US\$ 30 millones. Como se puede apreciar en la *Figura 18*, los principales organismos multilaterales que destinaron recursos de cooperación al Perú fueron: el Banco Interamericano de Desarrollo, a través del Fondo Multilateral de inversiones (FOMIN), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo para el Medio Ambiente Mundial (FMAM), con un financiamiento que representó el 60% del total de la cooperación multilateral en nuestro país durante ese año.

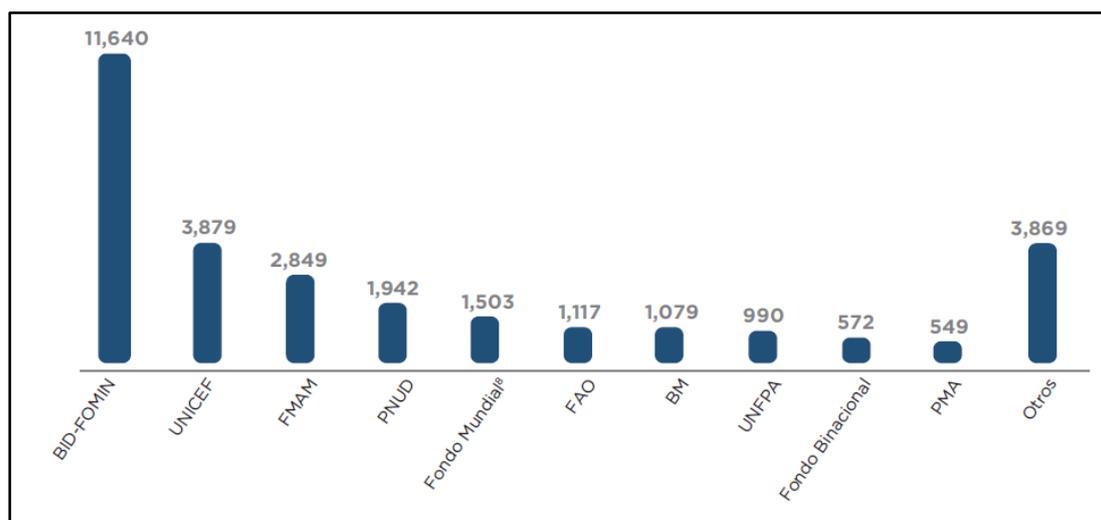


Figura 18. Cooperación Multilateral, 2016 (miles de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016, p. 29.

Por otra parte, en el año 2017 la cooperación oficial multilateral en nuestro país ascendió a US\$ 38 797 869. Al respecto, los principales organismos multilaterales y fondos aportantes fueron el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria (Fondo Mundial), el Fondo para el Medio Ambiente Mundial (FMAM), el Banco Mundial (BM) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

Finalmente, en lo concerniente al 2018, esta modalidad de cooperación ejecutó un presupuesto de US\$ 28 450 030. De acuerdo a la información brindada por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2020), en el año 2018 los principales cooperantes fueron el Fondo Mundial (US\$ 10.8 millones) y el Banco Interamericano de Desarrollo (US\$ 6.6 millones), instituciones multilaterales que en su conjunto representaron el 61% de aportes en esta categoría. Sobre este aspecto, la *Figura 19* nos brinda más información respecto a las otras organizaciones aportantes

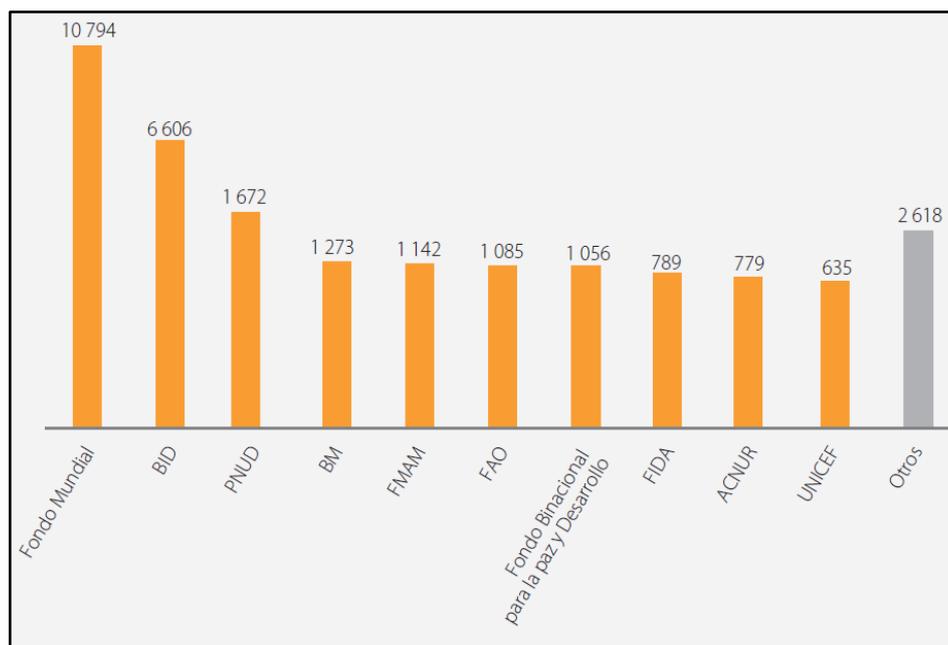


Figura 19. Cooperación Multilateral 2018 (en miles de US\$), por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2018, p. 30.

6.2.1.6 Casos de estudios de estudio de cooperación oficial multilateral en el sector educativo del Perú

Esta sección de la investigación está basada en el capítulo “Cooperación oficial: multilateral” de los textos de *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú* del periodo 2016-2018. En tal sentido, se realizó un análisis de los organismos multilaterales que destinaron recursos de cooperación a la educación básica regular de nuestro país y gestionaron intervenciones vinculadas a ese ámbito. Es importante recalcar que se desestimó aquellas intervenciones que utilizaron recursos de cooperación y que estuvieron orientadas a otros niveles de educación, como por ejemplo el acuerdo entre la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Universidad de Piura, que gestionó la movilización de docentes y estudiantes universitarios, y que tuvo como objetivo la promoción de la investigación científica (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

En contraste con los años anteriores, en el 2018 el UNFPA brindó una información más relevante respecto a su cooperación vinculada al sector educativo. En líneas generales, la cooperación ejecutada por el Fondo de Población de las Naciones Unidas alcanzó los US\$ 58 496, en el Marco del Programa País para el período 2017-2021. En este aspecto, el 9% de la CTI ejecutada estuvo alineada a la cartera de educación (US\$ 5 265), siendo la principal intervención de UNFPA el fortalecimiento de la educación sexual integral en el currículo básico regular. Es importante resaltar que este trabajo también se realizó en los años 2016-2017, pero como se menciona líneas atrás no había una información tan clara respecto al vínculo entre esta intervención y el ODS 4 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

En el marco del Programa de Cooperación de UNICEF con el Perú, en el año 2016 se ejecutó un monto de US\$ 3 879 086. En lo concerniente al ámbito educativo, la CTI ejecutada por UNICEF en ese sector (ODS 4) fue de US\$ 77,581 aproximadamente, Representando sólo el 2% del total de la cooperación técnica ejecutada durante ese periodo (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En ese sentido y de acuerdo a la información brindada por la APCI, los resultados de la cooperación ejecutada por UNICEF en el sector educativo fueron los siguientes:

- (i) El Gobierno nacional y cinco Gobiernos Regionales [incrementaron] sus presupuestos y [mejoraron] su capacidad para diseñar e implementar políticas de ampliación de cobertura de educación inicial y de ampliación y mejoramiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); (ii) la aprobación de la Política y del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe; (iii) [ampliaron] la cobertura de la Educación Inicial, especialmente entre las poblaciones rurales dispersas e indígenas; (iv) [fortalecieron] las capacidades de funcionarios gestores nacionales, regionales y locales para implementar políticas de Educación Inicial y EIB de manera coordinada; (v) [mejoraron] la capacidad de producción de diversos materiales educativos de alta calidad destinados a la EIB y su respectiva distribución (2018, p. 111).

Al año siguiente la cooperación ejecutada por UNICEF ascendió a los US\$ 2 753 875, permitiendo la implementación de 14 intervenciones, distribuidas en 12 proyectos y 2

actividades. En lo concerniente al ámbito educativo, el informe del año 2017 no especificó un monto monetario, sin embargo, sí brindó información respecto a algunas actividades realizadas en relación a esa temática durante ese año. En ese sentido, UNICEF contribuyó con la formulación de una política de desarrollo en la educación nivel secundaria, tomando en consideración los distintos contextos del país. Además, se realizaron tres diálogos regionales con los actores involucrados en la educación (autoridades, maestros, pobladores y estudiantes), con la finalidad de fortalecer los procesos de diseño de la Política de Educación Rural. Finalmente se implementó el plan vinculado a la ejecución de la Política de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

En último término, en el año 2018, el monto ejecutado en intervenciones por parte de UNICEF fue de US\$ 8 722 835. De esa cifra, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia aportó con el 7%, US\$ 635 289, lo restante procedió de las contribuciones bilaterales, corporativas y de los comités nacionales de UNICEF. En lo atinente al ámbito educativo, el 14% de CTI de este organismo multilateral estuvo alineado al ODS 4, significando un total de US\$ 1 221 197 en recursos. En ese sentido, la agencia detalló en su informe del 2018, la intervención titulada Niños, niñas y adolescentes libres de violencia y, explotación y desamparo familiar, que si bien es cierto estuvo orientada al ODS 3: Salud y bienestar, contó con la participación del MINEDU, que trabajó en la generación de evidencias sobre la violencia física y sexual en las escuelas (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Banca Interamericano de Desarrollo (BID).

Esta banca de desarrollo ha tenido como principales actividades de cooperación técnica internacional la transferencia, movilización y utilización de servicios, conocimientos y tecnología para la formación de capacidad nacional, en consonancia con las estrategias del país. Algunas áreas priorizadas por el Banco Interamericano de Desarrollo son la inclusión social, desarrollo rural y agricultura, gestión pública, competitividad e innovación, entre otros. (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

De acuerdo a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), en el año 2016 el monto ejecutado de la CTI ascendió a los US\$ 11 158 775, permitiendo el desarrollo de 42 intervenciones. Respecto al lineamiento de la cooperación técnica con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el presente trabajo de investigación, la inversión del BID al ODS 4 representó el 7.5% (US\$ 836 908), siendo el tercer tópico con más recursos destinados por este organismo multilateral.

En lo que respecta al año 2017, la cooperación del BID alcanzó los US\$ 9 167 323. Ese año se pudieron ejecutar un total de 50 intervenciones, clasificadas en 30 proyectos y 20

actividades. En lo concerniente al ámbito educativo, el 5.8% de la cooperación del BID estuvo orientada al ODS 4, representando un total de US\$ 531 705 en recursos. Por otra parte, el objetivo Educación de calidad descendió hasta el séptimo lugar en la lista de los ODS con más recursos asignados por el Banco Interamericano de Desarrollo (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

Asimismo, en lo atinente al 2018, la cooperación ejecutada por el Banco Interamericano ascendió a los US\$ 6 605 646. De este monto total, el 7.7% de la CTI estuvo vinculado al ámbito de educación (ODS 4), alcanzando los US\$ 508 635 en recursos y ubicándose como el quinto ODS con más recursos ejecutados durante ese año (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

6.2.1.7 La cooperación sur-sur en el Perú

La Cooperación Sur-Sur (CSS) es una modalidad cooperación internacional que consiste en el "Intercambio de capacidades y experiencias entre países en desarrollo sobre la base de intereses y desafíos comunes e igualdad de condiciones" (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, p. 31). La CSS está basada en una serie de principios entre los que destacan la solidaridad, horizontalidad, el consenso, el respeto por la soberanía nacional y el beneficio mutuo. Es importante mencionar que el Perú ha asumido un rol dual, de receptor y oferente de cooperación internacional, en ese sentido debe fortalecer su oferta de CTI, más aún debido a su objetivo de ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

En concordancia con el informe de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), en el año 2016 nuestro país participó en 72 proyectos de Cooperación Sur-Sur. En 44 proyectos tuvo el rol de receptor, en 26 fue oferente de cooperación técnica internacional y en 2 proyectos participó bajo la modalidad de vía doble (oferente y receptor).



Figura 20. Proyectos según Programas de Cooperación Sur-Sur, 2016, por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 131.

Además, la Cooperación Sur-Sur es vista como una herramienta de política exterior porque promueve la proyección, posicionamiento y prestigio de nuestro país en la esfera internacional. En ese sentido, en el año 2017 el Perú participó en 102 proyectos de CSS, asumiendo el rol de receptor en 63 de ellos, el de oferente en otros 37, y ambos roles en 2 proyectos de doble vía. La *Figura 21* nos detalla los países con los que hemos implementado proyectos de Cooperación Sur-Sur durante ese periodo (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).



Figura 21. Proyectos según Programa de Cooperación Sur-Sur, 2017, por Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2017*, p. 120.

Por último, en el 2018 el Perú participó en 94 proyectos de Cooperación Sur-Sur. En 58 proyectos asumió el rol de receptor, en 34 el de oferente de cooperación y en 2 proyectos el de doble vía (oferente y receptor). Es importante resaltar que en ese año se inició un proyecto de CSS con India, siendo el Perú el receptor de la cooperación; y por otra parte, se concluyó esta modalidad de cooperación técnica internacional con Cuba (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

6.2.1.8 Casos de estudios de cooperación sur-sur en el sector educativo del Perú

Esta parte de la investigación está basada en el capítulo “Cooperación Sur-Sur y Cooperación Triangular” de los informes de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional entre los años 2016-2018. Se realizó un análisis de los países con los que tenemos esta modalidad de cooperación y con los que se ha implementado proyectos vinculados al ámbito de la educación básica regular. Sin lugar a duda, la mayoría de proyectos ejecutados bajo la categoría de CSS fueron de carácter tecnológico, ambiental, agrícola, social y de salud, incluso durante ese periodo de años, se desarrolló una intervención relacionada con la educación técnica superior y que tuvo como título “Fortalecimiento de competencias de Instructores de Máquinas y Herramientas de SENATI en Lima y la Macro región Sur del Perú”. Debido a que esta última intervención no estaba vinculada directamente con la investigación, no fue detallada en esta sección.

Perú y Uruguay.

En el año 2017 se empezó con los preparativos del proyecto Diseño e implementación de un programa de capacitación docente para la implementación del programa GLOBE. En esta intervención de CSS, en donde Perú asumió el rol de receptor y Uruguay el de oferente, participó el Ministerio de Educación como institución peruana y la Dirección Nacional de Medio Ambiente (DINAMA) del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente, de parte del país oriental (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Al respecto, se debe señalar que el programa GLOBE es una iniciativa internacional de ámbito educativo y científico que provee a estudiantes y el público en general la oportunidad de participar en la recolección de data y en procesos científicos, con el objetivo de contribuir al entendimiento del medio ambiente y el planeta Tierra (The GLOBE Program, s.f.).

En ese sentido, en el 2018 se empezó a ejecutar el Programa GLOBE (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020) y desde esa fecha, de acuerdo al portal oficial del MINEDU, se vienen participando más de 50 escuelas de nivel primaria y secundaria en el programa. Además, el Programa GLOBE tiene como área de trabajo el promover la solución de problemas vinculados a los fenómenos climáticos, el manejo de los recursos hídricos y la gestión de la biodiversidad. A tal efecto, los estudiantes que participan en este proyecto, han estado realizando actividades orientadas a la concientización del cambio climático y que se han visto relacionadas con sus asignaturas de comunicación, matemática, y ciencia, tecnología y ambiente (Ministerio de Educación , s.f.).

Sin lugar a dudas el contar con un sólo un proyecto vinculado al sector educativo, abre grandes oportunidades para implementar intervenciones en esta cartera bajo la modalidad

Cooperación Sur-Sur, no sólo en nuestro rol de receptor, sino también en el de oferente. Como lo manifestó la Mag. Rosa Herrera, ex Directora Ejecutiva de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional, en una entrevista realizada para la presente pesquisa: “Hay grandes oportunidades para este tipo de modalidad de cooperación en el Perú, tanto en el rol de oferente como receptor. Por ejemplo, Argentina demandaba cooperación [...] en el ámbito de programas de educación para personas con habilidades diferentes” (Comunicación personal, 26 de octubre de 2020).

6.2.1.9 La Cooperación triangular en el Perú

La Cooperación Triangular (CTr) es una modalidad de cooperación técnica internacional que involucra a “Países en desarrollo (oferente sur y receptor) y países desarrollados u organismos internacionales (oferente norte) [...] que generalmente provee apoyo financiero para promover capacidades, el fortalecimiento institucional y el intercambio de experiencias del país receptor” (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, p. 147). Entre los años 2016-2018 los principales socios del Perú en esta categoría fueron Alemania - con su Fondo Regional de Cooperación Triangular en América Latina y el Caribe -, España, Japón y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

6.2.1.10 Casos de estudios de cooperación triangular en el sector educativo del Perú

Según la información brindada por los informes de la APCI, entre los años 2016-2018 sólo se desarrolló un proyecto de cooperación triangular vinculado al sector educativo. Esta intervención, cuyo título fue Apoyo a la Transformación de la Educación en el Área Rural de Guatemala, contó con la participación del gobierno peruano, guatemalteco y alemán. El Perú participó como oferente del proyecto a través del Ministerio de Educación, mientras que el país centroamericano asumió el rol de receptor por medio del Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC), asimismo, Alemania financió la iniciativa con su Fondo Regional para la Cooperación Triangular en América Latina y el Caribe. Finalmente, el proyecto de CTr tuvo como objetivo el “Implementar modalidades alternativas de cobertura educativa con calidad a partir de la experiencia del Perú en las áreas rurales” (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, p. 149).

Respecto a esta modalidad de cooperación en el sector educativo de nuestro país, Herrera señaló que:

[El Perú ha] demandado cooperación a los países en la región que han desarrollado dentro de su política educativa, más que la calidad, temas de cobertura, como la infraestructura. Se toma como referencia a Colombia, que ha desarrollado normativas para que los centros educativos sean accesibles,

con rampas y de no más de 3 niveles. Además, también usan el enfoque *learning street*, que indica que las aulas ya no deben ser diseñadas en base a la educación tradicional. En ese sentido, desarrollan aulas con mamparas para que el niño pueda relacionarse con el exterior e interior, de esa manera el niño disfruta de un ambiente lúdico tanto en el patio como en el aula (Comunicación personal, 26 de octubre de 2020).

Asimismo, la ex Directora Ejecutiva de APCI mencionó la posibilidad de trabajar en proyectos de cooperación triangular con otros países de la región que estén alineados con las innovaciones del mobiliario de los centros educativos, como las carpetas hexagonales que Colombia, Chile y Uruguay ya están implementado en sus colegios. En ese sentido, proyectos del sector educativo relacionados con la infraestructura y el mobiliario, se presentan como grandes oportunidades para fomentar este tipo de modalidad de cooperación.

6.2.1.11 Cooperación técnica internacional ejecutada por entidades no gubernamentales

Otros actores importantes de la cooperación internacional en el Perú son las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD) y las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional (ENIEX). Las ONGD son entidades que tienen como objetivo ejecutar proyectos o programas alineados a las políticas nacionales de desarrollo y que busquen combatir la pobreza y la desigualdad en el país; mientras que las ENIEX son aquellas instituciones con personalidad jurídica sin fines de lucro constituidas en el extranjero, que promueven y financian proyectos de desarrollo. Ambas entidades se caracterizan por canalizar recursos de CTI para la ejecución de proyectos (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

De acuerdo a la Base de Datos de la Declaración Anual APCI, en el año 2016 la ejecución de recursos de cooperación internacional por parte de entidades no gubernamentales ascendió a US\$ 242 767 669. Es importante recalcar que, en ese año, las ENIEX ejecutaron US\$ 76.4 millones, en tanto que las ONGD un total de US\$ 166.3 millones. Esto a su vez representó el 24.4% y el 53.2% del total de CTI ejecutada. La *Figura 22* nos muestra a detalle la distribución de recursos de cooperación por entidades ejecutoras (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Entidad Ejecutora	Declarante	Ejecución en USD	Ejecución (%)
No gubernamentales	ENIEX	76,421,722	24.40%
	ONGD	166,345,947	53.20%
Total No gubernamental		242,767,669	77.64%
Pública	Gobierno Local	1,964,612	0.63%
	Gobierno Regional	2,271,038	0.73%
	Ministerio	42,023,466	13.44%
	OCA	3,253,340	1.04%
	Organismos públicos	20,397,287	6.52%
Total Pública		69,909,743	22.36%
Total general		312,677,412	100.00%

Figura 22. CTI Total Ejecutada – Proceso de la Declaración Anual 2016. Información presentada por entidades ejecutora (en US\$ y porcentajes), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 166.

Asimismo, del total de recursos de cooperación canalizados en ese año, US\$ 155 968 028 tuvieron un origen oficial, en tanto que US\$ 156 709 383 fueron de origen privado. Además, y como se puede observar en la Figura 22, el 77.6% de los recursos de la cooperación técnica internacional fueron ejecutados por entidades no gubernamentales, mientras que el 22.4% por entidades públicas, que incluyen a los gobiernos locales, regionales, ministerios, entre otras instituciones (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

En ese sentido, en lo que atañe al tema de la presente investigación, la educación fue uno de los sectores con más recursos de CTI ejecutados por parte de las entidades no gubernamentales. Como lo muestra la Figura 23, el 10.3% de la cooperación ejecutada en el 2016 por las ONGD y ENIEX estuvo alineada al ODS 4 - Educación de calidad, alcanzando una cifra de aproximadamente unos US\$ 25 005 070 y ubicándose en el cuarto lugar entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible con más recursos destinados.

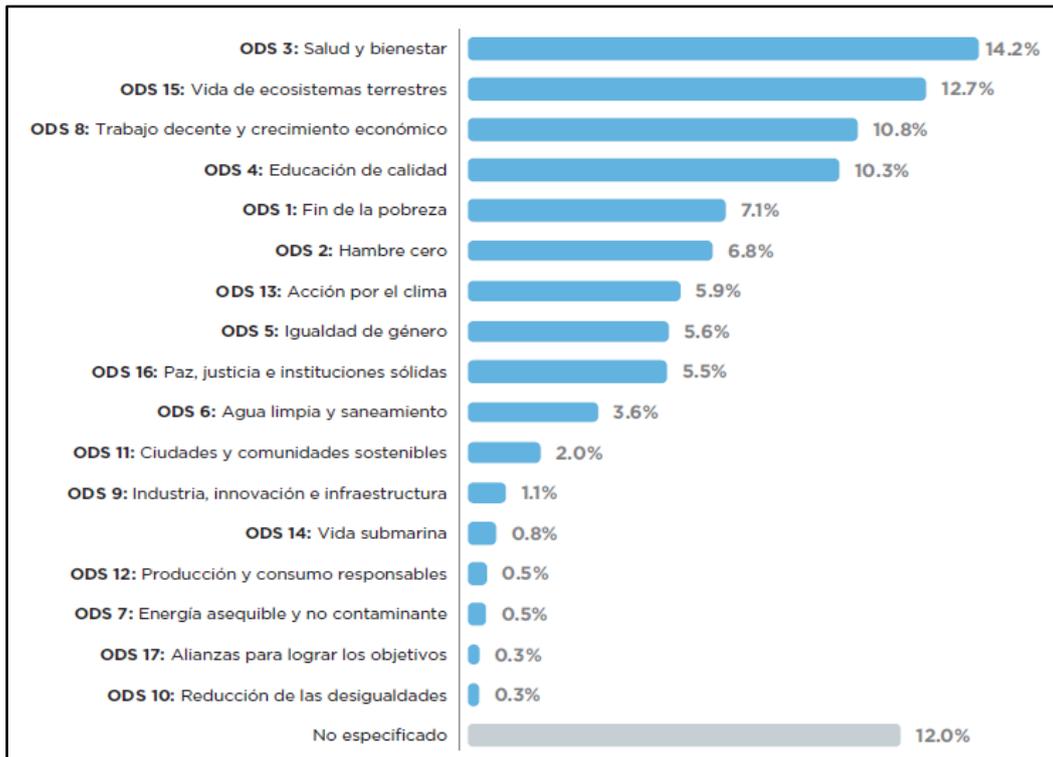


Figura 23. Distribución de la CTI ejecutada por entidades no gubernamentales según ODS, 2016 (en porcentaje), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*, p. 169.

Por otra parte, en lo que se refiere al año 2017, la cooperación técnica internacional ejecutada por entidades no gubernamentales alcanzó los US\$ 242 673 349. De esa cifra, las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional ejecutaron el 35% (US\$ 85.5 millones) de la CTI, mientras que las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo el 65% (US\$ 157.1 millones) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019).

La Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2019), en su informe anual del 2017, también nos brindó información respecto al origen de los recursos ejecutados por entidades no gubernamentales. El 93% de los recursos provinieron de fuentes bilaterales y el 7% de fuentes multilaterales. Como se puede apreciar en la *Figura 24*, los principales países cooperantes fueron: Estados Unidos de América (US\$ 85.1 millones), España (US\$ 26.9 millones), Alemania (US\$ 22.6 millones), Suiza (US\$ 20.4 millones), entre otros.

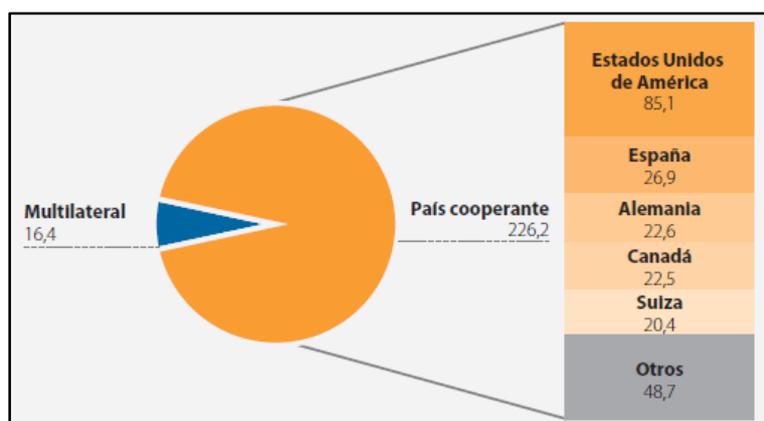


Figura 24. CTI ejecutada por entidades no gubernamentales según país cooperantes (en millones de US\$), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2017*, p. 159.

En lo concerniente a la orientación de la CTI ejecutada por entidades no gubernamentales con los temas educativos, de acuerdo a la APCI (2019), en el año 2017 el 9.7% de los recursos de cooperación ejecutada por las ONGD y ENIEX estuvieron vinculados al Objetivo de Desarrollo 4, representando un total de US\$ 23 539 314. En ese año, el ODS Educación de calidad fue el tercer objetivo con más recursos ejecutados.

Finalmente, la cooperación técnica internacional ejecutada en el 2018 por parte de las entidades no gubernamentales ascendió a los US\$ 213 806 422. De ese monto, las ONGD ejecutaron el 67% (US\$ 142.5 millones) de la CTI, mientras que las ENIEX el 33% (US\$ 71.3 millones). Por otra parte, del total de la cooperación ejecutada por las entidades no gubernamentales, el 92% (US\$ 196.8 millones) provino de fuentes bilaterales, en tanto que el 8% (US\$ 17.0 millones) se originó en los aportes de organismos multilaterales (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

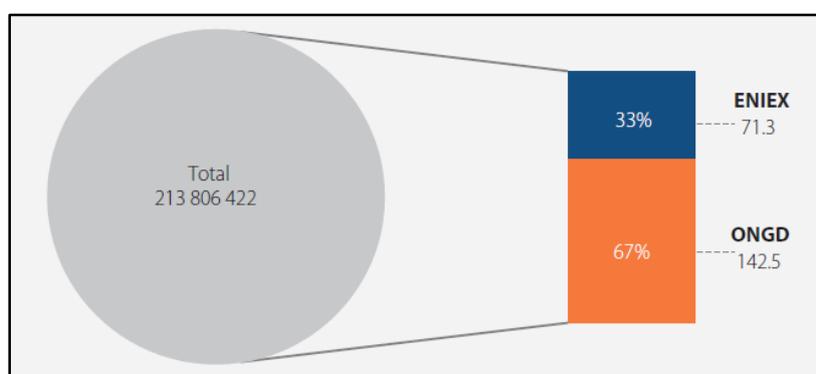


Figura 25. CTI ejecutada por entidades no gubernamentales 2018 (en US\$ y porcentaje), por

Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020, *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2018*, p. 159.

En lo que respecta a las fuentes bilaterales, al igual que el 2017, los principales aportantes fueron los Estados Unidos de América (US\$ 85.0 millones), España (US\$ 24.8 millones), Alemania (US\$ 21.7 millones), Suiza (US\$ 13.1 millones) y Canadá (US\$ 12.2 millones). Por el lado de las fuentes multilaterales, los principales cooperantes fueron el Fondo Mundial (US\$ 10.8 millones), Naciones Unidas (US\$ 2.5 millones), el Banco Interamericano de Desarrollo (US\$ 1.5 millones) y el Banco Mundial (US\$ 0.8 millones) (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

De acuerdo a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2020), el 10.1% de la cooperación ejecutada por las ONGD y las ENIEX en el 2018, estuvo vinculada al ámbito educativo. El ODS 4 ejecutó un total de US\$ 21 594 448 y se mantuvo en el tercer lugar de los objetivos de desarrollo sostenible con más recursos de CTI ejecutados durante ese año.

6.2.1.12 Casos de estudio de la cooperación técnica internacional ejecutada por entidades no gubernamentales en el sector educativo del Perú

Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo.

En esta sección de la investigación se procedió a describir las acciones de las principales ONGD vinculadas al sector educativo de nuestro país, durante los años 2016-2018. Además, se analizó a nivel nacional y departamental los montos de cooperación técnica internacional ejecutados por las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, tomando como referencia los informes anuales brindados por APCI durante ese periodo de años.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

GRADE es “Un centro de investigación privado, sin afiliación partidaria ni fines de lucro, dedicado al estudio de temas económicos, educativos, ambientales y sociales, en áreas relevantes para el desarrollo del Perú y de otros países latinoamericano” (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2020). La ONGD tiene como objetivo aportar a la evaluación, diseño y formulación de políticas públicas, tomando como referencia los resultados de sus investigaciones.

En el campo de la educación básica regular, GRADE investiga acerca de la inequidad educativa, sobre como “La pobreza, vivir en zonas rurales, pertenecer a un grupo indígena o afroperuano, o tener algún tipo de discapacidad afecta las oportunidades y resultados educativos” (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2020). Aunque la Agencia Peruana de Cooperación Internacional no informó acerca de las intervenciones de la ONGD en el sector educativo, la presente investigación pudo verificar que durante el año 2016 se ejecutaron proyectos como la Evaluación de diseño e implementación de los Colegios de Alto

Rendimiento – COAR, y también intervenciones en conjunto con organismos multilaterales, como el Informe de monitoreo de la educación 2017, capítulo Perú (UNICEF), y la Consultoría de corto plazo para apoyar la elaboración del capítulo de educación del *Public Expenditure Review (PER)* (Banco Mundial) (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2020). Cabe resaltar que de acuerdo al informe de cooperación técnica internacional del 2016, el Grupo de Análisis para el Desarrollo ejecutó US\$ 5 786 333 en sus intervenciones en Lima y Ancash (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018).

Por otra parte, en el año 2017 el Grupo de análisis para el desarrollo ejecutó US\$ 5 840 151 en recursos de cooperación internacional (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). En ese sentido, durante ese año se destacaron proyectos de investigación vinculados a la educación básica regular como: Diseño de intervenciones educativas para la educación primaria, Evaluación final del programa de Mejoramiento de la Educación Inicial en Ayacucho, Huancavelica y Huánuco, entre otros (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2020).

Asimismo, en el año 2018, la ejecución de recursos de cooperación internacional por parte de la ONGD ascendió a los US\$ 2 400 000 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020). En el ámbito educativo, se destacaron las consultorías: Revalorizando la carrera docente: selección e incentivos y Transiciones del colegio al mercado laboral y educación superior en Perú (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2020).

Aldeas Infantiles SOS Perú – Asociación Nacional.

Aldeas infantiles SOS Perú es una ONGD que trabaja para la promoción y defensa de los derechos de la niñez. Tiene como misión la creación de entornos familiares para las niñas y niños en situación de vulnerabilidad, apoyando a construir el futuro de ellos y participando en el desarrollo de sus comunidades. La organización no gubernamental para el desarrollo actualmente cuenta con 11 programas a nivel nacional, en ciudades como Lima, Chiclayo, Cajamarca, Arequipa, Cusco, entre otras (Aldeas Infantiles SOS Perú, s.f.).

En lo que respecta a las actividades de Aldeas Infantiles SOS Perú vinculadas con el sector educativo, aunque el informe de APCI no lo especificó, tanto en su servicio de Acogimiento Familiar como en el de Fortalecimiento Familiar, se les brinda a las niñas, niños y adolescentes el acceso a la educación básica regular (en convenio con la UGEL local). Además, a los adolescentes se les brinda orientación vocacional, como preparación para que puedan lograr una vida independiente cuando dejen de ser parte de sus programas (Aldeas Infantiles SOS Perú, s.f.).

Según la información proporcionada por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), durante el año 2016 esta ONGD ejecutó un monto de US\$ 6 059 933 en sus

intervenciones en Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Junín, Lambayeque, Lima y Puno. Por otro lado, en el año 2017 el presupuesto ejecutado ascendió a US\$ 7 178 385, siendo la tercera ONGD con mayores recursos ejecutados durante ese año (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Por último término, en el año 2018 Aldeas Infantiles SOS realizó intervenciones por US\$ 7 millones (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

World Vision Peru.

World Vision Peru es una organización no gubernamental cristiana de "Ayuda humanitaria, desarrollo y promoción de la justicia, dedicada a trabajar con niños, niñas, familias y comunidades para reducir la pobreza e injusticia. [...] Sirve a todas las personas, sin distinción de raza, religión, grupo étnico o género" (World Vision, 2019). La ONGD empezó a trabajar en el Perú en 1994 y ha realizado intervenciones en más de 500 comunidades de Lima, Ancash, La Libertad, Cusco, Ayacucho y Huancavelica, en ámbitos de salud, nutrición, educación, habilidades sociales, valores y organización comunitaria (World Vision, 2019).

En el ámbito educativo, World Vision Peru desarrolló actividades en colegios y en los hogares. En las escuelas desarrolló el programa Ludobibliotecas en instituciones de educación primaria y el de Metodologías Lúdica, en donde docentes realizaron sesiones de animación para la lectura. Por otra parte, las intervenciones desarrolladas en los hogares de los estudiantes, fueron la Mochila Viajera -que tiene como objetivo promover la lectura en niños de entre 6 a 11 niños-, y el programa Aprendizaje en el Hogar (World Vision, 2018).

En el 2016 World Vision Peru realizó intervenciones con recursos de CTI que ascendieron a un monto de US\$ 13 706 874, localizando sus actividades en Ancash, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, La Libertad y Lima (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). Mientras que en el 2017 el monto fue de US\$ 11 450 863, ascendiendo al primer lugar entre las organizaciones no gubernamentales con mayores recursos ejecutado durante ese año (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Finalmente, en el 2018 la ejecución de recursos de cooperación por parte de World Vision Peru alcanzó la cifra de US\$ 9 700 000, manteniéndose en el primer lugar entre las ONGD con mayores recursos de CTI canalizados (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Asociación Cultural Johannes Gutenberg

La Asociación Cultural Johannes Gutenberg (ACJG) es una organización cristiana sin fines de lucro que tiene por objeto el "Lograr el bienestar y el desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y adultos en condición de mayor vulnerabilidad de la ciudad de Lima - Perú, preparándolos para la construcción sostenible de su propio futuro" (Asociación Cultural Johannes Gutenberg, s.f.). La organización no gubernamental para el desarrollo inició sus

operaciones en nuestro país en octubre de 1969 con el apoyo de la sociedad civil de Alemania y Suiza. Entre sus programas de desarrollo más destacados se encuentran los Colegios Johannes Gutenberg, el Programa de Desarrollo Infantil – PDI y el espacio Mamitas, siendo este último diseñado para brindar soporte de madres adolescentes (Asociación Cultural Johannes Gutenberg, s.f.).

Entre las actividades que realiza la ACJG vinculadas con la educación, se destacaron sus colegios localizados en los distritos de Comas y El Agustino en Lima, y en Huanta, Ayacucho. En las instituciones educativas se brindan enseñanzas en los tres niveles de la educación básica regular: inicial, primaria y secundaria. Es importante recalcar, que durante los tres últimos años de la secundaria, se brinda al estudiante educación técnica, con el objetivo de que cuente con más herramientas para insertarse al ámbito laboral y pueda mejorar su calidad de vida (Asociación Cultural Johannes Gutenberg, s.f.).

Para fines de la investigación se entrevistó al Lic. Oscar Palacios, director del colegio Johannes Gutenberg de El Agustino, quién mencionó que:

El Programa educativo tiene como pilares la excelencia e innovación educativa, alineándonos con la normativa peruana, y transmitiendo principios y valores a los estudiantes. La articulación con los padres es muy importante para el Colegio Johannes Gutenberg, por eso se brinda el programa de consejería familiar, y los padres colaboraban en actividades voluntarias en la cocina de la institución, porque se llegó a dar almuerzo y refrigerios a los estudiantes. Además, los padres de familia también apoyaron en las construcciones en los cerros, en el anfiteatro y la seguridad de la institución. Este trabajo mancomunado permitió que la comunidad crezca (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020).

Respecto a la canalización de recursos de ayuda internacional, la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018) indicó que en el año 2016 la Asociación Cultural Johannes Gutenberg ejecutó un monto de US\$ 2 413 747 para la implementación de sus programas y actividades de desarrollo. Del mismo modo, en el 2017 el presupuesto ejecutado de la ACJG alcanzó los US\$ 2 671 209 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Por último, un año después la ejecución de recursos de cooperación técnica internacional por parte la ONGD fue de US\$ 1 981 684 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Los principales aliados para la Asociación Cultural Johannes Gutenberg son las donaciones y el principal benefactor es el Kinderwerk Lima, una asociación cristiana alemana. En este

aspecto, la Lic. Mirtha Calle, directora de secundaria de la sede de El Agustino, nos comente que:

Ellos han asumido el compromiso de apoyar a los colegios Gutenberg y al programa de Desarrollo Integral. Esto funciona a través del programa de padrinazgo, las donaciones son realizadas por las personas que apadrinan a los niños y adolescentes peruanos. Cabe resaltar, que el 100% ya no lo cubren el Kinderwerk Lima, sino que ya hay otros programas que financian las actividades de la organización (Comunicación personal, 31 de octubre del 2020).

Entidades e Instituciones Extranjeras de Cooperación Técnica Internacional (ENIEX)

En lo concerniente a las ENIEX, se procedió a analizar la información de las entidades extranjeras con mayor presupuesto ejecutado a nivel nacional y departamental durante los años 2016-2018, y que desarrollen actividades vinculadas al sector de la educación básica regular.

Plan International

Plan International empezó sus operaciones en el Perú en el año 1994, teniendo como propósito generar impactos duraderos en la vida de las niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad. La institución extranjera tiene como líneas prioritarias de trabajo: la educación, emprendimiento y empleabilidad; el desarrollo infantil temprano; los derechos sexuales y reproductivos; la protección a la niñez; y la gestión de riesgos. (Plan International, s.f.)

En lo que atañe al ámbito educativo, Plan International ha venido desarrollando los proyectos Primera Infancia, y Gestión de Riesgo y Adaptación al Cambio Climático. El proyecto Primera Infancia está orientado a mujeres embarazadas, infantes y niños de 0 a 5 años de edad pertenecientes a hogares en condiciones de pobreza extrema, a quienes se les brinda materiales educativos y apoyo en temas de derechos, el género y la interculturalidad. Por otro parte, la intervención Gestión de Riesgos y Adaptación al Cambio Climático es un trabajo en conjunto con escuelas y centros comunitarios que tiene como objetivo asegurar la reducción del riesgo de desastres y la protección de niños en situaciones de emergencias (Plan International, s.f.).

En el año 2016 Plan International ejecutó un monto de US\$ 3 784 047 en sus intervenciones en Lima, Piura y Cusco (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). Por otra parte, en el 2017 el monto ejecutado por la entidad extranjera ascendió a los US\$ 7 075

630 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Finalmente, en el año 2018 la ENIEX ejecutó intervenciones en los departamentos de Lima, Cusco y Ayacucho por una cifra que alcanzó los US\$ 5 154 846 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Fundación Ayuda en Acción

Esta institución extranjera fue fundada en 1981 con el objetivo de luchar contra la pobreza y la desigualdad, impulsando la dignidad y la solidaridad para la construcción de un mundo más justo. En la actualidad opera en más de 20 países de América Latina, Asia, África y Europa, incluido el Perú, apoyando a más 850 000 personas (Ayuda en Acción, s.f.).

En el ámbito educativo, Ayuda en Acción ha desarrollado los programas EducAcción, el voluntariado internacional y la iniciativa de apadrinamiento de niños. En lo que respecta a EducAcción, este es un programa basado en metodologías activas y el aprendizaje-servicio que permite al estudiante desarrollar valores cívicos y el respeto a los derechos humanos. Asimismo, el voluntariado internacional permite conocer de cerca las necesidades y el trabajo de Ayuda en Acción en las comunidades donde la entidad extranjera opera. Finalmente, el programa de apadrinamiento permite mejorar la educación y la salud de niños de escasos recursos, a través de una subvención (Ayuda en Acción, 2017).

En relación a los recursos ejecutados en nuestro país, en el año 2016 su presupuesto ascendió a US\$ 978 218 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). Por otra parte, en el 2017 la Fundación Ayuda en Acción ejecutó US\$ 1 435 675 en sus intervenciones de Lima y Cajamarca (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Finalmente, el presupuesto ejecutado en el 2018 fue de US\$ 1 700 000, permitiendo el desarrollo de sus programas y proyectos en nuestro país (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Practical Action

Practical Action tiene como misión ayudar a reducir el impacto de los desastres producidos por el fenómeno del cambio climático en comunidades de extrema pobreza. La entidad extranjera se enfoca en desarrollar en comunidades, soluciones ingeniosas para la agricultura, el ahorro del agua, el acceso a sistemas de energías limpias y resiliencia climática (Practical Action, s.f.).

En lo atinente al sector educativo peruano, Practical Action ha desarrollado el programa *Energy that transforms*, iniciativa que ha ayudado a implementar sistemas eléctricos que utilizan la luz solar y las corrientes de los ríos para generar energía limpia y renovable. Esto ha permitido que escuelas y hogares del Perú rural puedan acceder a la electricidad, un recurso vital para el desarrollo de actividades educativas (Practical Action, s.f.).

De acuerdo a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2018), durante el año 2016 Practical Action ejecutó un presupuesto de US\$ 1 311 138 que permitió la implementación de sus intervenciones en Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Lima y Piura. Por otra parte, en el año 2017 la entidad extranjera ejecutó un presupuesto de US\$ 2 562 877 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Un año después, la ENIEX realizó sus intervenciones sólo en el departamento de Apurímac, con un presupuesto de US\$ 227 117 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

Save the Children International

Esta institución extranjera fue fundada en 1919, tiene presencia en más de 120 países y en el Perú cuenta con más de 40 años trabajando en diferentes regiones. Su principal objetivo es promover y defender los derechos de la niñez, además de alentar a los líderes mundiales a que puedan tomar decisiones basadas en el interés superior del niño y la niña (Save the Children, 2020).

A pesar de que Save the Children no tenga como pilar de trabajo la educación, ha implementado proyectos vinculados a ese ámbito, destacándose las iniciativas: Mejora de las infraestructuras de agua potable y saneamiento, y promoción en prácticas de higiene en 5 instituciones educativas de San Juan de Lurigancho; ZOOM a tus derechos. Tu mirada sobre la protección que mereces; Leer Juntos, Aprender Juntos; entre otros (Save the Children., 2020).

En lo que respecta al presupuesto ejecutado, en el 2016 la ENIEX ejecutó un monto de US\$ 1 454 674 en sus intervenciones en Apurímac, Huánuco, Ica, Junín, y Moquegua (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2018). Por otra parte, en el 2017 Save the Children contó un presupuesto que ascendió a los US\$ 3 947 562 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2019). Un año después, el presupuesto ejecutado de la ENIEX fue de sólo US\$ 433 972 (Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI, 2020).

6.3 Análisis comparativo de la cooperación técnica internacional en el sector educativo del Perú (2016-2018)

En este apartado de la investigación se desarrolló un análisis cuantitativo y comparativo del aporte de la cooperación técnica internacional en el sector educativo peruano entre los años 2016-2018. Esta sección está fundamentada en la información brindada en los textos de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional en esos años, sin embargo, la información comparativa y los gráficos estadísticos se obtuvieron por medio de un análisis propio.

En ese sentido, la ex Directora Ejecutiva de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional, Rosa Herrera, mencionó acerca de la necesidad de generar indicadores que demuestren el aporte de la CTI en nuestro país:

En el Perú aún no tenemos un estudio de indicadores que nos muestren impactos de la cooperación con datos estadísticos. Esto me lleva a una reflexión: hay proyectos tangibles que nos muestran la gran relevancia que ha tenido la cooperación internacional en nuestro país, sobre todo en los últimos 30 años, pero están también los intangibles, que son proyectos importantes y de gran relevancia que no se ven, pero sí se sienten. Cuando digo que los sentimos, me estoy refiriendo a una serie de espacios, no sólo proyectos en dónde se desarrollen infraestructuras, sino a proyectos que, por ejemplo, han permitido que profesores de escuelas rurales se puedan capacitar en la región o en el exterior. Como lo mencioné, hacen falta estudios e indicadores que nos digan cuanto impactó los proyectos tangibles o intangibles en una determinada década (Comunicación personal, 26 de octubre de 2020).

Ante esta problemática planteada por la Mag. Herrera, se realizó el análisis comparativo de la cooperación técnica internacional en los años previamente señalados. Esto con el objetivo de demostrar, a través de datos estadísticos, el rol de la ayuda internacional en la educación de nuestro país.

6.3.1 Cooperación técnica internacional en el sector educativo peruano (2016-2018)

De manera general y de acuerdo al análisis realizado, en los años 2016-2018 hubo una tendencia al crecimiento en la CTI ejecutada en el Perú. Como se puede apreciar en la *Figura 26*, entre los años 2016 y 2017 hubo un incremento de un poco más US\$ 4 millones en la cooperación ejecutada y una ratio de crecimiento de 1.02%. Por otra parte, en el 2018 el crecimiento fue de 1.86%, lo que significó el aumento en US\$ 7 millones en recursos de cooperación técnica internacional destinados a nuestro país, respecto al 2017.

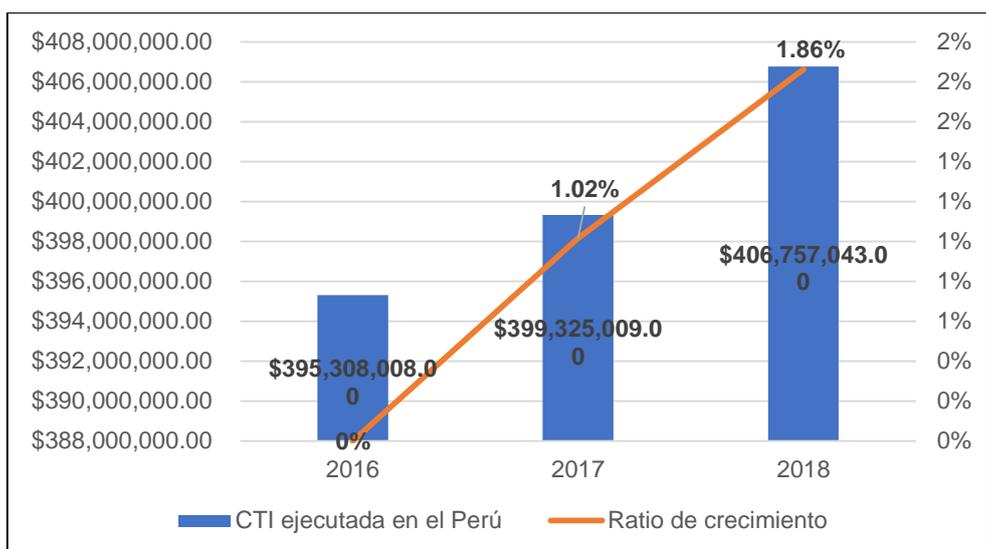


Figura 26. Cooperación técnica internacional ejecutada en el Perú (2016-2018), por Elaboración propia.

Respecto a la inversión de la cooperación internacional en la educación del Perú, el estudio arrojó un crecimiento de 11.12% entre los años 2016-2017, lo que significó un aumento de US\$ 4 millones en la CTI ejecutada orientada al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación de calidad, durante ese periodo. Sin embargo, en el periodo 2017-2018 la cooperación se redujo de US\$ 35.1 a US\$ 30.5 millones, arrojando una tasa de decrecimiento de -13.19%, e indicando una menor asignación de recursos en el sector educativo por parte de las fuentes cooperantes.

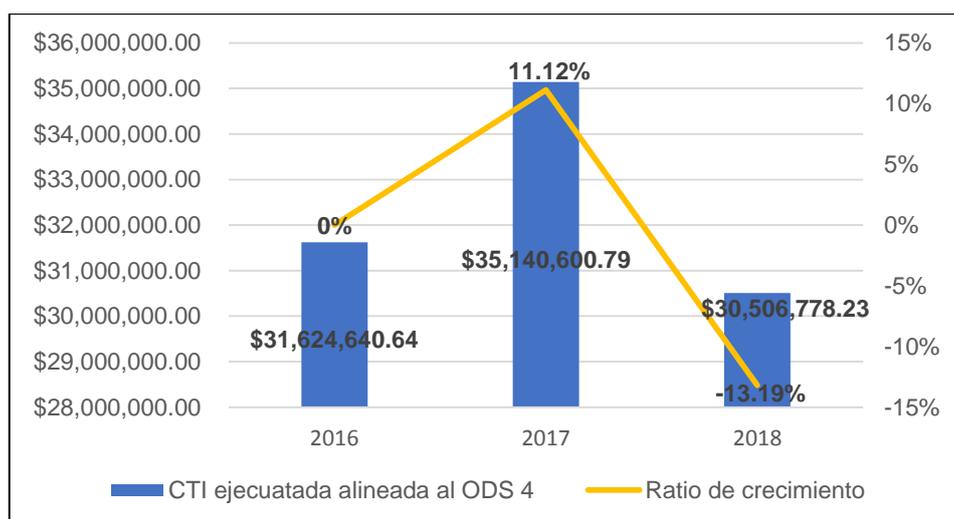


Figura 27. Cooperación Técnica Internacional ejecutada en el Perú alineada al ODS 4 (2016-2018), por

Elaboración propia.

6.3.2 Cooperación oficial bilateral en el sector educativo peruano (2016-2018)

En la modalidad de cooperación bilateral, de acuerdo a la pesquisa realizada, de los doce Estados que destinaron recursos al sector educativo peruano en el periodo 2016-2018, sólo cinco lo hicieron de manera consecutiva durante esos años: Canadá, China, Corea del Sur, España y Japón. Además, de acuerdo a lo indicado en la *Figura 28*, en el año 2016 la cantidad de cooperantes que desarrollaron actividades vinculadas a la educación básica regular en el Perú fue de siete estados, mientras que en el 2017 fueron nueve. Por otra parte, al siguiente año, la cantidad de cooperantes se redujo a seis, destacándose la ausencia de Alemania, Italia, Estados Unidos de América y Australia.

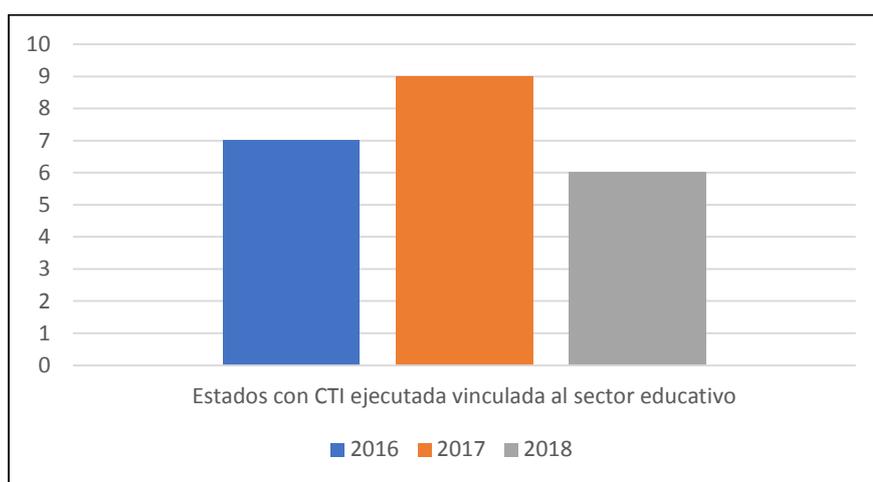


Figura 28. Estados con cooperación técnica internacional ejecutada vinculada al sector educativo peruano (2016-2018), por

Elaboración Propia

Al respecto, la *Figura 29* nos muestra que el principal cooperante en la cartera de educación de nuestro país es Canadá. El gobierno canadiense llegó a ejecutar US\$ 9 497 394 en recursos de cooperación vinculados a la ODS 4 en el 2017, aunque en el año 2018 la cooperación disminuyó a US\$ 5 152 046. La República Popular China se encuentra en el segundo lugar de esta lista, llegando a incrementar su aporte al sector educación en casi US\$ 2 millones el periodo 2016-2017, aunque el año siguiente redujo su apoyo a US\$ 351 674.

Por otro lado, aporte de España a la educación peruana se mantuvo casi al mismo nivel: en el 2016 ejecutó recursos de CTI en un total de US\$ 1.5 millones; en el 2017 un monto de US\$ 1.2 millones, mientras que en el 2018 su aporte descendió a los US\$ 0.9 millones aproximadamente. En el cuarto lugar se encuentra Japón, cuyo aporte al sector tuvo una tendencia al decrecimiento. En el 2016 su cooperación ejecutada vinculada al ODS 4 ascendió a US\$ 1 173 129, mientras que en el 2017 fue de US\$ 668 350, y por último, en el 2018 el monto ejecutado fue de US\$ 243 506.

Finalmente, en el quinto lugar de los principales cooperantes del sector educativo se encuentra Corea del Sur. El país asiático destinó recursos a la educación peruana por US\$ 637 787 (2016), US\$ 730 072 (2017) y US\$ 50 079 (2018).

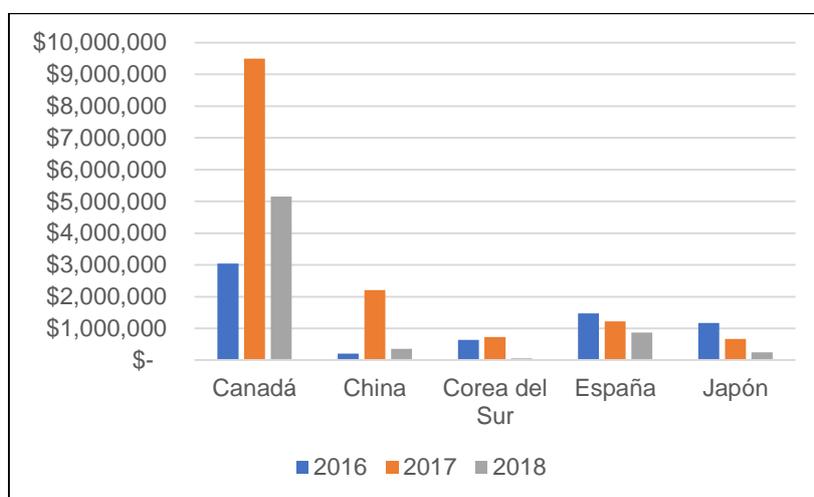


Figura 29. Principales Estados cooperantes en el sector educativo peruano (2016-2018), por Elaboración propia.

6.3.3 Cooperación multilateral en el sector educativo peruano (2016-2018)

En lo atinente a la cooperación multilateral, los principales organismos internacionales aportantes a la educación peruana fueron: El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

El BID fue el mayor contribuidor al sistema educativo del país, aunque durante los años 2016-2018 la tendencia de su cooperación ejecutada en el sector fue a la baja. En el 2016 ejecutó un monto de US\$ 836 908, mientras que el 2017 su cooperación alineada al ODS 4 fue de US\$ 531 705, representando una ratio de decrecimiento de -36.47%. Finalmente, en el 2018 su apoyo ascendió a los US\$ 508 635, reduciendo su cooperación en aproximadamente US\$ 22 000.

Por otra parte, en el caso de UNICEF la tendencia fue positiva, a pesar de no ejecutar cooperación vinculada al sector educativo en el 2017. La CTI ejecutada por este organismo multilateral orientada al objetivo Educación de Calidad en el 2016 fue de US\$ 77 582, mientras que en el 2018 el aporte de UNICEF alcanzó la cifra de US\$ 1 221 196. Por último, es importante señalar que el apoyo de la UNFPA a la cartera sólo se dio en el año 2018 y con limitado aporte de US\$ 5 265.

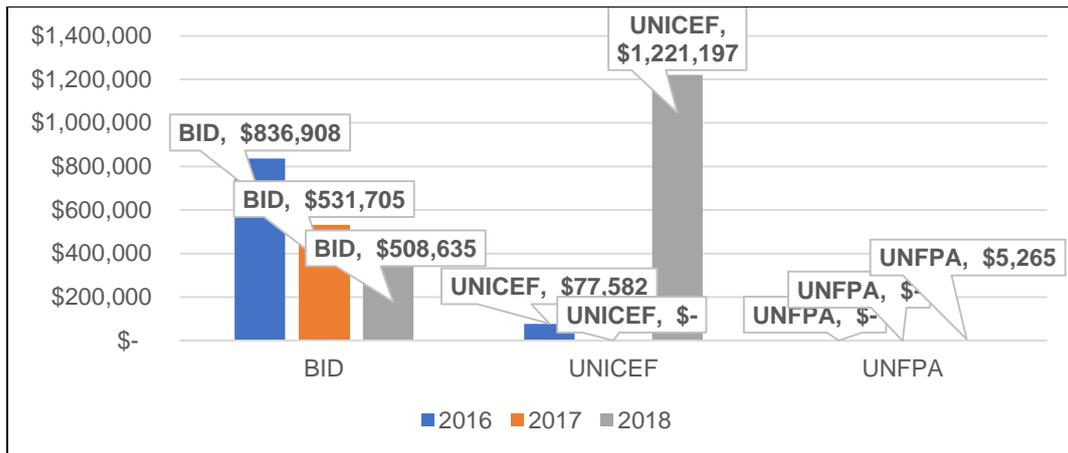


Figura 30. Principales organismos multilaterales cooperantes en el sector educativo peruano (2016-2018), por

Elaboración propia.

6.3.4 Cooperación ejecutada por entidades no gubernamentales en el sector educativo peruano (2016-2018)

Como se puede apreciar en la Figura 31, la cooperación ejecutada por organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD) y las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional (ENIEX) en la educación de nuestro país ha sido decreciente durante el periodo 2016-2018. En el año 2016 la CTI ejecutada vinculada al ODS Educación de calidad ascendió a los US\$ 25 millones, lo que significó el monto de cooperación más alto de esos años. Por otro lado, en el 2017 la cooperación ejecutada se redujo en 5.86% respecto al año anterior, alcanzando los US\$ 23.5 millones. Por último, durante el año 2018 la CTI ejecutada por las entidades no gubernamentales y vinculada al sistema educativo del Perú fue de US\$ 21.6 millones, reduciéndose en aproximadamente US\$ 2 millones respecto al año anterior.

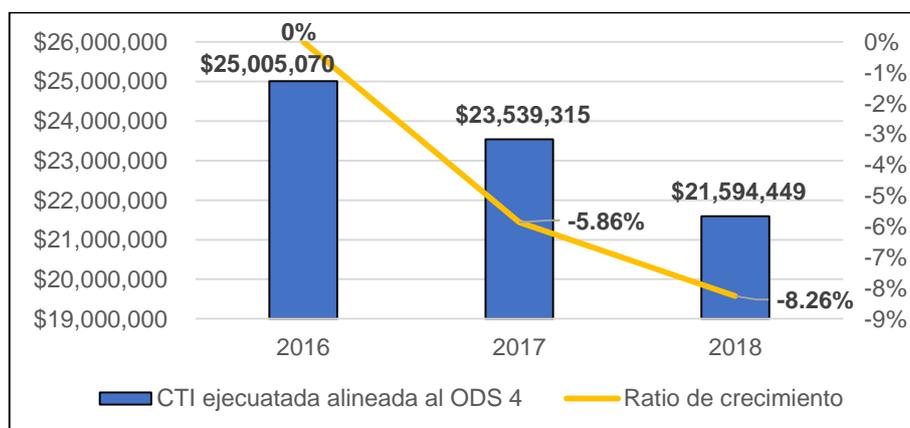


Figura 31. Cooperación Técnica Internacional ejecutada por entidades no gubernamentales en el Perú alineada al ODS 4 (2016-2018), por

Elaboración propia.

6.3.4.1 Cooperación ejecutada por organizaciones no gubernamentales para el desarrollo en el sector educativo peruano (2016-2018)

De acuerdo a la investigación, las principales organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación de nuestro país en los años 2016-2018 fueron: World Vision, Aldeas Infantiles SOS, GRADE y la Asociación Cultural Johannes Gutenberg. Al respecto, la ONGD World Vision llegó a ejecutar US\$ 13.7 millones en proyectos vinculados con el ODS 4 durante el año 2016. Lamentablemente en los siguientes años los montos disminuyeron, alcanzando la cifra de US\$ 9.7 millones en el 2018.

En lo que respecta a Aldeas Infantiles SOS, en líneas generales la tendencia fue creciente en cuanto a la cooperación ejecutada en intervenciones del sector educativo. En el 2016 el monto implementado ascendió a US\$ 6.1 millones, mientras que para el siguiente año hubo un crecimiento del 18.46% (US\$ 7.2 millones), terminando el 2018 con un presupuesto ejecutado de US\$ 7 millones. En lo atinente a GRADE, la tendencia fue muy similar a World Vision, en el 2016 se ejecutó un monto de US\$ 5.8 millones en intervenciones vinculadas a la enseñanza, mientras que en el 2018 la cifra fue de US\$ 2.4 millones, representando un decrecimiento de 58.91% respecto al 2017.

Finalmente, en lo concerniente a la Asociación Cultural Johannes Gutenberg, la tasa de crecimiento fue fluctuante. Mientras que en el 2016 la cooperación ejecutada alcanzó los US\$ 2 413 747, en el 2017 el monto ascendió a los US\$ 2 671 209, incrementándose en un 10.67%. Sin embargo, en el 2018 la ratio de crecimiento fue de -25.81%, siendo la CTI ejecutada US\$1 981 684.

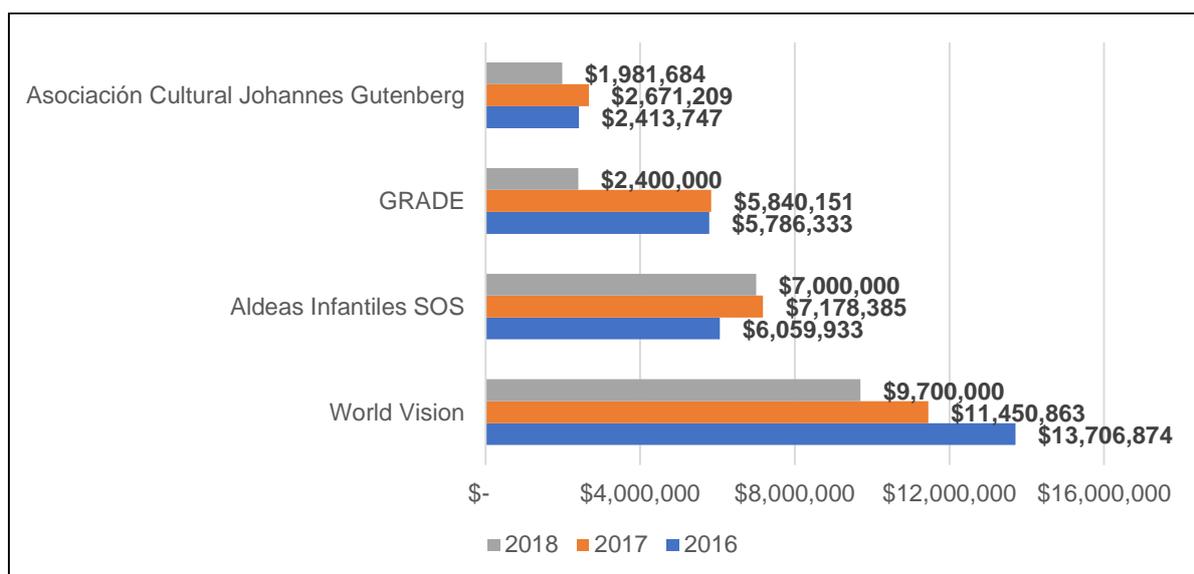


Figura 32. Principales ONG ejecutoras de Cooperación Técnica Internacional en el sector educativo peruano (2016-2018), por

Elaboración propia

6.3.4.2 Cooperación ejecutada por entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional para el desarrollo en el sector educativo peruano (2016-2018)

En lo concerniente a las ENIEX, las principales ejecutoras vinculadas al sistema educativo peruano fueron: Plan Internacional, Save the Children International, Ayuda en Acción y Practical Action. Como se puede apreciar en la *Figura 33*, la tendencia de crecimiento de la cooperación ejecutada por parte de las entidades extranjeras ha sido fluctuante.

Por ejemplo, la CTI ejecutada de Plan Internacional alineada al sector educativo se incrementó en un 86.99% entre los años 2016-2017, creciendo de US\$ 3.8 a US\$ 7.1 millones, sin embargo, se redujo en casi US\$ 2 millones en el año 2018. De manera similar, Save the Children International incrementó en casi US\$ 2.5 millones su CTI ejecutada del 2016 al 2017, pero tuvo deceso decrecimiento del 89.01% en el año 2018 (US\$ 433 972).

Siguiendo esa tendencia, Practical Action en el 2016 ejecutó un monto de US\$ 1 311 138 en cooperación vinculada a la educación del Perú, cifra que se incrementó hasta los US\$ 2 562 877 en el siguiente año. No obstante, en el 2018 la cooperación ejecutada en proyectos educativos por parte de esta ENIEX fue de sólo US\$ 227 117. Por último, la entidad extranjera Ayuda en Acción sí manifestó una tendencia al crecimiento durante esos años: en el 2016 la CTI implementada ascendió a US\$ 1 millón, en el 2017 a los US\$ 1.4 millones y finalmente en el 2018, a los US\$ 1.7 millones.

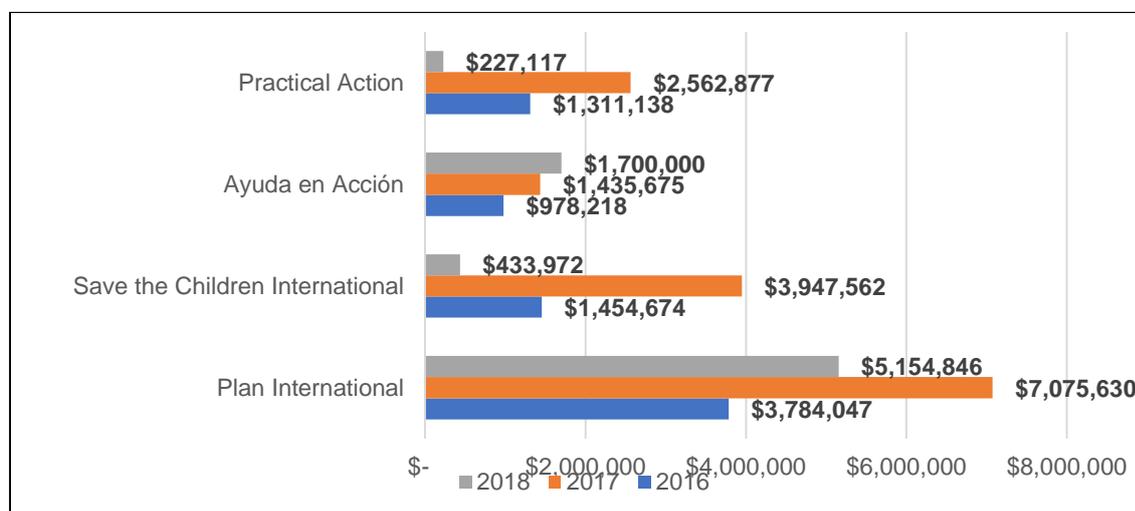


Figura 33. Principales ENIEX ejecutoras de Cooperación Técnica Internacional en el sector educativo peruano (2016-2018), por

Elaboración propia.

Cuadros resumen de los aportes de la cooperación internacional a la educación básica regular (2016-2018)

A manera de síntesis, en esta sección de la investigación se desarrollaron cuadros resumen respecto al aporte de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú entre los años 2016-2018. Cabe resaltar, que estos cuadros han sido elaborados en base a la revisión documentaria de los informes anuales de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional y la información obtenida de ellos.

Modalidad de cooperación	País/organismo multilateral	Monto total en US\$ (2016-2018)
Cooperación bilateral	Alemania	US\$ 332 554
	España	US\$ 3 555 450
	Turquía	US\$ 58 773
	Unión Europea	US\$ 2 856 118
	Canadá	US\$ 17 688 317
	Estados Unidos	US\$ 369 479
	China	US\$ 2 764 603
	Corea del Sur	US\$ 1 417 938
	Japón	US\$ 2 084 985
	Australia	US\$ 49 368
	Nueva Zelanda	US\$ 13 168
Cooperación multilateral	UNFPA	US\$ 1 298 779
	UNICEF	US\$ 5 265
	BID	US\$ 1 877 248
Total		US\$ 34 372 045

Figura 34. Aporte económico de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú (2016-2018), por

Elaboración propia.

Modalidad de cooperación	País/organismo multilateral	Intervención
Cooperación bilateral	Canadá	- Programa FORGE.
Cooperación multilateral	UNICEF	- Programas de educación bilingüe intercultural (EBI). - Programas para la ampliación de la cobertura de la educación inicial.
Cooperación Sur-Sur	Uruguay	- Programa GLOBE.

Figura 35. Aporte técnico de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú (2016-2018), por

Elaboración propia

Modalidad de cooperación	País/organismo multilateral	Intervención
Cooperación bilateral	China	- Donación de equipos en la Escuela Primaria N°20602 – José María Arguedas.
	Japón	- Mejoramiento de la infraestructura de la I.E.M.A Antero Ugarte.

Figura 36. Aporte en el ámbito de la infraestructura por parte de la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú (2016-2018), por

Elaboración propia

Año	Monto en US\$
2016	US\$ 25 005 070
2017	US\$ 23 539 315
2018	US\$ 21 594 449
Total	US\$ 70 138 833

Figura 37. Monto económico ejecutado por las entidades no gubernamentales en intervenciones vinculadas a la educación básica regular en el Perú (2016-2018), por

Educación propia

Modalidad de cooperación	Entidad	Intervención
Organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD)	GRADE	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento – COAR. - Consultoría de corto plazo para apoyar la elaboración del capítulo de educación del <i>Public Expenditure Review (PER)</i> (Banco Mundial). - Diseño de intervenciones educativas para la educación primaria. - Evaluación final del programa de Mejoramiento de la Educación Inicial en Ayacucho, Huancavelica y Huánuco. - Revalorizando la carrera docente: selección e incentivos. - Transiciones del colegio al mercado laboral y educación superior en Perú.
	World Vision Peru	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Ludobibliotecas. - Programa Mochila Viajera.
	Asociación Cultural Johannes Gutenberg	<ul style="list-style-type: none"> - Colegios Johannes Gutenberg.
Entidad e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional (ENIEX)	Plan Internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Primera Infancia.
	Fundación Ayuda en Acción	<ul style="list-style-type: none"> - Programa EducAcción. - Voluntariado Internacional.
	Practical Action	<ul style="list-style-type: none"> - Energy that transform.
		<ul style="list-style-type: none"> - ZOOM a tus derechos. Tu mirada sobre la protección que mereces. - Leer Juntos. - Aprender Juntos.

Figura 38. Intervenciones técnicas ejecutadas por las entidades no gubernamentales orientadas a la educación básica regular en el Perú (2016-2018), por

Elaboración propia

Modalidad de cooperación	Entidad	Intervención
Organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD)	Asociación Cultural Johannes Gutenberg	- Colegios Johannes Gutenberg.
Entidad e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional (ENIEX)	Plan International	- Mejora de las infraestructuras de agua potable y saneamiento, y promoción en prácticas de higiene en 5 instituciones educativas de San Juan de Lurigancho.

Figura 39. Intervenciones de infraestructura ejecutadas por las entidades no gubernamentales orientadas a la educación básica regular en el Perú (2016-2018), por

Elaboración propia

Conclusiones

1. La cooperación internacional durante los años 2016-2018 aportó a la educación básica regular peruana en el aspecto económico, técnico y de infraestructura. En el aspecto económico, la cooperación internacional ejecutada orientada al ODS 4 – Educación de calidad fue de US\$ 97 272 020. En el aspecto técnico, se ejecutaron diversas intervenciones vinculados a la Instrucción básica como el programa FORGE, proyecto ejecutado con apoyo de la cooperación canadiense y cuyo objetivo fue fortalecer la gestión educativa en el Perú. En el campo de la infraestructura, la ayuda del gobierno chino, japonés y de Save The Children International realizaron mejoras y contribuyeron con el mobiliario de diversas instituciones educativas de nuestro país.
2. Respecto a la cooperación bilateral, países de Europa, América, Asia y Oceanía contribuyeron al sector educativo de nuestro país. Alemania, España, Turquía y la Unión Europea – considerada por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional dentro de esta modalidad – fueron los únicos aportantes de esta región. En ese sentido, España fue el país europeo que más recursos destinó al sector, con un total de US\$ 3 555 450 durante el periodo 2016-2018. En lo atinente al continente americano, los aportantes fueron Estados Unidos y Canadá, siendo este último país el que más invirtió en la enseñanza peruana bajo esta modalidad durante esos tres años, alcanzando un monto de US\$ 17 688 317 e invirtiendo en proyectos que mejoraron los resultados del aprendizaje escolar. China, Japón y Corea del Sur fueron los estados asiáticos que aportaron al ámbito educativo durante el periodo previamente señalado, sumando en conjunto US\$ 6 267 526 en recursos. Finalmente, la cooperación de Australia y Nueva Zelanda vinculada al ODS 4 – Educación de calidad fue de US\$ 49 368 y US\$ 13 168, respectivamente. A excepción de España y Canadá, la educación no fue una de prioridades de inversión en la agenda de ayuda al desarrollo de esos países.
3. Los organismos multilaterales que apoyaron a la educación fueron: el Banco Interamericano para el Desarrollo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Fondo de Población de las Naciones Unidas. El BID implementó proyectos vinculados al sector educativo por un monto de US\$ 1 877 248 durante el periodo 2016-2018. Por otra parte, UNICEF realizó una inversión en la enseñanza peruana de US\$ 1 298 779 durante los tres años señalados, orientando sus proyectos principalmente a la temática de la educación bilingüe intercultural (EBI). Finalmente, la UNFPA realizó una pequeña inversión de US\$ 5 265 a la educación básica regular

durante ese mismo tiempo. Las cifras indicadas nos demuestran que los organismos internacionales canalizaron pocos recursos de CTI para este sector.

4. Los organismos no gubernamentales para el desarrollo y las entidades extranjeras de cooperación técnica internacional – contradiciendo a nuestra hipótesis preliminar - implementaron una gran cantidad de intervenciones y proyectos vinculados al sector educativo, ejecutando recursos por US\$ 70 138 833 durante el periodo descrito. En el ámbito de las ONGD, se destacó la Asociación Cultural Johannes Gutenberg, con sus tres instituciones de educación básica regular ubicadas en sectores vulnerables de Lima y Ayacucho, y World Vision Peru, que desarrolló los programas: Ludobibliotecas y La Mochila Viajera. En lo que respecta a las ENIEX, en el mismo intervalo de tiempo resaltaron los trabajos de Fundación Ayuda en Acción, con sus iniciativas de voluntariado internacional y su programa de apadrinamiento escolar, y Save The Children International, que mejoró la infraestructura de instituciones educativas de San Juan de Lurigancho.
5. En el año 2016 se ejecutaron intervenciones por US\$ 31 624 641, al siguiente año el monto ascendió a los US\$ 35 140 601, mientras que en el 2018 la inversión en la enseñanza peruana disminuyó a los US\$ 30 506 778. La contribución al sector educativo durante ese periodo, representó una prioridad para la agenda de la cooperación en nuestro país, sin embargo fueron insuficientes para la mejora de la calidad de la educación básica regular del Perú.
6. La participación de la cooperación sur-sur y la cooperación triangular en la educación básica regular es mínima. En el periodo analizado, sólo se implementó una intervención en cada una de estas modalidades. En ese sentido, la cooperación sur-sur y triangular se presentan como oportunidades para que nuestro país pueda intercambiar conocimientos y buenas prácticas en la educación básica regular, ofertando la experiencia y experticia adquirida en el tema, y sobretodo, demandando a los países de la región, cooperación en tópicos claves del sistema educativo, como la infraestructura y las tecnologías de la información y la comunicación.
7. La experiencia adquirida en el ámbito de la educación bilingüe intercultural, manifestada en la cooperación triangular entre el Perú, Guatemala y Alemania (2016-2018), es una oportunidad de consolidación de nuestra oferta de cooperación internacional, sobretodo en nuestra búsqueda de ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

8. La investigación evidenció la necesidad de gestionar la cooperación internacional de la esfera pública y privada, especialmente de las intervenciones de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo y las entidades e instituciones extranjeras de cooperación técnica internacional, de manera conjunta. La Agencia Peruana de Cooperación Internacional no sólo debe supervisar la cooperación ejecutada por las ONGD y ENIEX sino también canalizar su oferta y demanda.
9. Lograr que la educación sea una prioridad en nuestra demanda de cooperación internacional requiere decisión política. Nuestras autoridades deben identificar las necesidades de nuestra educación básica regular, planificar las respuestas al corto y largo plazo, y en base a eso, solicitar la cooperación en las áreas determinadas.
10. La presente investigación también ha permitido desarrollar indicadores respecto a la contribución de la cooperación internacional en el sector educativo, desde términos monetarios. Es necesario que futuras investigaciones puedan generar indicadores que permitan el análisis y la evaluación de la cooperación en el desarrollo de nuestro país, puesto que, aún no tenemos cifras estadísticas que nos permitan visualizar de manera concreta el trabajo de la cooperación internacional, en sus distintas modalidades.

Recomendaciones

Las evidencias y hallazgos de esta investigación buscan promover la investigación de la cooperación internacional en su aporte al desarrollo del Perú. En esta sección se brindarán una serie de recomendaciones para una mejor gestión de la cooperación internacional en la educación básica regular de nuestro país:

1. La cooperación internacional debe implementar proyectos orientados a mejorar la infraestructura de las instituciones educativas y la calidad de la educación básica regular de nuestro país, principalmente de regiones como Loreto, Madre de Dios y Ucayali, regiones que tienen los niveles más bajos de aprendizaje.
2. Es importante que las autoridades de nuestro país, el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico y la Agencia Peruana de Cooperación Internacional puedan establecer como prioridad dentro de nuestra demanda de cooperación a la educación básica regular. Los estados deben saber de qué el Perú presenta una necesidad en este sector – los censos nacionales y estudios internacionales lo demuestran -, para que de esa manera destinen más recursos para la implementación de intervenciones educativas.
3. Se debe aumentar las intervenciones de cooperación triangular y cooperación sur-sur en el sector educativo de nuestro país. El contar con el apoyo de países de la región, con un contexto parecido al nuestro, y de estados desarrollados y organismos multilaterales – en el caso de la triangular-, favorecerá a la mejora del sistema educativo peruano. De acuerdo a las investigaciones, países como Colombia, Chile y Uruguay han venido desarrollando grandes avances en materia de infraestructura y mobiliaria educativa, como las construcciones de colegios con el enfoque *learning street* y las carpetas hexagonales. Esa experticia en el sector educativo, podría servir para la mejora de nuestra enseñanza básica regular.
4. El catálogo de demanda y oferta de cooperación internacional gestionado por la Agencia Peruana de Cooperación Internacional, debe incluir a las instituciones públicas y privadas. Los organismos no gubernamentales son los principales ejecutores de recursos de cooperación internacional; mientras que las empresas, cada vez más están implementando la responsabilidad social corporativa, esto hace que la esfera privada cada vez sea más relevante para la cooperación internacional en nuestro país. En ese sentido, APCI debe ampliar sus facultades para estar en línea con estas tendencias globales de la cooperación.

5. La APCI debe describir con mayor detalle la data de la cooperación internacional relacionada al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, así como, las intervenciones implementadas en la esfera de la enseñanza peruana. Del mismo modo, en sus informes anuales, la agencia debe especificar a qué modalidad y nivel del sistema educativo peruano están vinculados los recursos de cooperación ejecutados por los entes públicos y privados.
6. Se debe realizar seminarios y conferencias sobre los avances del Perú en las metas del ODS 4 – Educación de calidad, tópico en donde la cooperación internacional tiene un relevante papel. De esa manera se seguirá evaluando el desempeño de la cooperación internacional en el sistema educativo peruano, primordialmente en la modalidad básica regular, y su impacto en el ámbito de calidad de la enseñanza, principal deficiencia del sector. Asimismo, aprovechando el contexto actual y el creciente desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), se debe realizar seminarios virtuales respecto al impacto de la ayuda al desarrollo en la educación de nuestra región.
7. Si bien es cierto la investigación nos permitió demostrar el aporte de la cooperación internacional a la educación básica regular en nuestro país durante el periodo 2016-2018 (en el ámbito económico, técnico y de infraestructura), ha generado nuevas interrogantes en otros campos. Por ejemplo, cuál es la contribución de la cooperación internacional en temáticas como la reducción de la pobreza (ODS 1), la salud (ODS 3) y el crecimiento económico (ODS 8) de nuestro país. Estos tópicos deben ser desarrollados en los siguientes trabajos de investigación de los estudiantes de relaciones internacionales y desarrollo internacional.

Matriz de consistencia

El Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Metodología
¿Qué aporta la cooperación internacional a la educación básica regular en el Perú entre los años 2016-2018?	Conocer los aportes de la cooperación internacional a la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018.	La cooperación internacional aportó a la educación básica regular en el Perú entre los años 2016-2018, en el aspecto económico, técnico y de infraestructura. Con el propósito de mejorar el acceso y la calidad educativa de nuestro país.	V1: Gestión de la cooperación internacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de Estados que brindaron recursos, a través de la cooperación bilateral, para la implementación de intervenciones relacionadas a la educación básica regular del Perú. - Número de organismos multilaterales que tuvieron como prioridad desarrollar acciones a favor de la educación básica regular peruana. - Cantidad de organismos no gubernamentales (ONGD y ENIEX) que ejecutaron proyectos vinculados con el ODS 4 – Educación de calidad. - Recursos de cooperación internacional, en términos monetarios, orientados al ODS 4 – Educación de calidad. 	<p>Tipo y diseño de investigación: Investigación con enfoque cualitativo.</p> <p>Diseño fenomenológico.</p> <p>Población y muestra: -Informes del MINEDU. -Informes anuales de la Situación y Tendencias de la Cooperación internacional de la APCI (2016-2018). -Expertos en cooperación internacional. -Directivos de ONGD que ejecuten iniciativas vinculadas al sector educativo.</p> <p>Técnicas de recopilación de datos: Análisis documentario y entrevistas a expertos de cooperación internacional y a directivos de ONGD vinculadas al sector educativo</p> <p>Instrumentos de recopilación de datos: -Cuestionario -Grabaciones de video y audio</p>
	Objetivos Específicos: 1. Describir el aporte de los Estados, a través de la cooperación bilateral, que tuvieron como prioridad el apoyo a la educación básica regular del Perú (2016-2018).	Hipótesis Específicas: 1. El aporte de los Estados, a través de la cooperación bilateral fue limitado, debido a que pocos países tuvieron como prioridad la inversión en la educación básica regular en el Perú (2016-2018).	V2: Educación básica regular.	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de estudiantes que no alcanzan los niveles satisfactorios en comprensión lectora y matemáticas en las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes. - Porcentaje de locales educativos a nivel nacional que no tienen 	

	<p>2. Detallar el accionar de los organismos multilaterales que canalizaron recursos de cooperación internacional para la implementación de intervenciones vinculadas a la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018.</p> <p>3. Explicar los programas, proyectos y actividades desarrolladas por entidades no gubernamentales (ONGD y ENIEX), y que estuvieron orientadas al ODS 4 – Educación de Calidad (2016-2018).</p> <p>4. Analizar en términos monetarios los recursos de cooperación internacional, en sus diferentes modalidades, alineados al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el periodo 2016-2018.</p>	<p>2. Fueron pocos los organismos multilaterales que canalizaron recursos de cooperación internacional para la implementación de intervenciones vinculadas a la educación básica regular del Perú entre los años 2016-2018.</p> <p>3. Fueron pocas las entidades no gubernamentales (ONGD y ENIEX) que implementaron programas, proyectos y acciones orientadas al ODS 4 – Educación de calidad (2016-2018).</p> <p>4. Los recursos de cooperación internacional, en sus diferentes modalidades, vinculados al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el periodo 2016-2018, fueron insuficientes.</p>		<p>agua, desagüe y electricidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que no tienen acceso a Internet. - Porcentaje de estudiantes peruanos que no tienen acceso a la educación secundaria. 	
--	---	---	--	--	--

Bibliografía de la tesis

Fuentes primarias:

- Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI. (2018). *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2016*. Lima: Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI.
- Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI. (2019). *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2017*. Lima: Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI.
- Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI. (2020). *Situación y Tendencias de la Cooperación Técnica Internacional en el Perú. 2018*. Lima: Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Paris, Francia.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York, Estados Unidos.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York, Estados Unidos.
- Chiani, A., Scartascini, J., Barzola, M., Bosoni, A., Cianciardo, H., Córdova, F., & al, e. (2009). *La cooperación internacional: herramienta clave para el desarrollo de nuestra región* (1a ed.). Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- Decreto Legislativo N°719. (1991). *Ley de Cooperación Técnica Internacional*. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- Del Arenal, C. (2007). *Introducción a las Relaciones Internacionales* (4a ed.). Madrid: Editorial Tecnos.
- Farro, C. (2017). *Edudatos No 39: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Nuestro compromiso país en el Objetivo 4*. Lima: Ministerio de Educación.
- Farro, C. (2019). *Edudatos No 39: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Nuestro compromiso país en el Objetivo 4*. Lima: Ministerio de Educación .
- García Picazo, P. (2017). *Teoría breve de las Relaciones Internacionales. ¿Una anatomía del mundo?* (5° ed.). Madrid: Tecnos.

- García, M. (2013). La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Algunas contradicciones en el caso España-Latinoamérica. *Revista de Educación Inclusiva*, 160-173.
- Hernández, A. (2015). *La eficacia de la ayuda al desarrollo en el sector educativo*. Córdoba: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ley N° 28044. (2003). *Ley General de Educación*. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- Ley N°27692. (2002). *Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI*. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- Ministerio de Educación. (2018). *Perú: ¿cómo vamos en educación?* Lima: Ministerio de Educación.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2017). *Youth Well-being Policy Review of Peru. Assessment and Recommendations*. Paris: OECD Development Centre.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1945). *Constitución de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Londres, Reino Unido.
- Piñero, M., Rivera, M., & Esteban, E. (2019). *Proceder del Investigador Cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Representación de UNESCO en el Perú. (2010). *Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional - UNESS Perú 2011-2015*. Lima: UNESCO.
- Torres, R. M. (2001). "Cooperación Internacional" en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema? Buenos Aires, Argentina.

Fuentes secundarias:

- Aldeas Infantiles SOS Perú*. (s.f.). Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <https://www.aldeasinfantiles.org.pe/quienes-somos>
- Aldeas Infantiles SOS Perú*. (s.f.). *Nuestra labor*. Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <https://www.aldeasinfantiles.org.pe/nuestra-labor>

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York, Estados Unidos.
- Asociación Cultural Johannes Gutenberg. (s.f.). *Colegios Johannes Gutenberg*. Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <https://johannesgutenberg.org/colegios/>
- Asociación Cultural Johannes Gutenberg. (s.f.). *Quiénes somos*. Recuperado el 02 de setiembre de 2020, de <https://johannesgutenberg.org/#>
- Ayuda en Acción. (2017). *Programa EducAcción*. Recuperado el 19 de octubre de 2020, de <https://ayudaenaccion.org/ong/programa-educativo/>
- Ayuda en Acción. (s.f.). *Sobre nosotros*. Recuperado el 18 de octubre de 2020, de <https://ayudaenaccion.org/ong/sobre-nosotros/>
- Banco Mundial*. (12 de noviembre de 2018). Recuperado el 30 de Junio de 2020, de Educación. Panorama general: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Constitución Política del Perú. (1993). Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- Decreto Ley N° 22129. (1978). *Apruébase el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- Decreto Supremo N° 009-2016-MINEDU. (2016). *Modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2020). *Áreas de trabajo*. Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <http://www.grade.org.pe/areas-de-investigacion/pobreza-y-equidad/>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2020). *Proyectos*. Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <http://www.grade.org.pe/proyectos/>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2020). *Quiénes somos*. Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <http://www.grade.org.pe/quienes-somos/>
- McFarland Sánchez-Moreno, M. (2002). Cuando una «Constitución» es una Constitución: el caso peruano. *Pensamiento Constitucional*, 8(8), 547-602.
- Ministerio de Educación*. (s.f.). Recuperado el 28 de octubre de 2020, de GLOBE Perú: ConCiencia Ambiental desde la Escuela: http://www.minedu.gob.pe/educacion-ambiental/ambiental/cambio_climatico_globe.php

- Ministerio de Educación.* (10 de septiembre de 2019). Recuperado el 30 de junio de 2020, de Minedu lanza "Mis lecturas favoritas 2019" para estudiantes que aprenden en lenguas originarias: <http://umc.minedu.gob.pe/minedu-lanza-mis-lecturas-favoritas-2019-para-estudiantes-que-aprenden-en-lenguas-originarias/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Ediciones UNESCO.
- Plan International. (s.f.). *Lo que hacemos en Perú.* Recuperado el 13 de octubre de 2020, de <https://plan-international.org/es/peru/lo-que-hacemos-peru>
- Plan International. (s.f.). *Perú.* Recuperado el 17 de octubre de 2020, de <https://plan-international.org/es/peru>
- Practical Action. (s.f.). *Our aims.* Recuperado el 18 de octubre de 2020, de <https://practicalaction.org/>
- Practical Action. (s.f.). *Peru.* Recuperado el 18 de octubre de 2020, de <https://practicalaction.org/where-we-work/peru/>
- Resolución Legislativa N° 25278. (1990). *Aprueban la "Convención sobre los Derechos del Niño".* Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.
- Resolución Legislativa N°13282. (1959). *Aprobando la Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Lima, Perú.
- Save the Children. (2020). *Save the Children.* Recuperado el 19 de octubre de 2020, de <https://www.savethechildren.org.pe/nosotros/save-the-children/>
- Save the Children. (2020). *Noticias.* Recuperado el 19 de octubre de 2020, de <https://www.savethechildren.org.pe/noticias/>
- The GLOBE Program.* (s.f.). Recuperado el 08 de octubre de 2020, de <https://www.globe.gov/es/about/overview>
- World Vision. (2018). *Educación.* Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <https://worldvision.pe/educacion>
- World Vision. (2019). *Nosotros.* Recuperado el 11 de octubre de 2020, de <https://worldvision.pe/>

Anexos

Entrevista a la Mag. Rosa Herrera.

Ex Directora Ejecutiva de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (2014-2016) y docente de la carrera de Relaciones Internacionales en la Universidad San Ignacio de Loyola.

1. *¿Cuál es la relevancia de la cooperación internacional en el desarrollo del Perú?*

Es una pregunta bastante amplia, porque considero que en el Perú aún no tenemos un estudio de indicadores que nos muestren los impactos de la cooperación con datos estadísticos. Esto me lleva a una reflexión: Hay proyectos tangibles que nos muestran la gran relevancia que ha tenido la cooperación internacional en nuestro país, sobre todo en los últimos 30 años, pero están también los intangibles, que son proyectos importantes y de gran relevancia que no se ven, pero sí se sienten. Cuando digo que los sentimos, me estoy refiriendo a una serie de espacios, no sólo proyectos en dónde se desarrollen infraestructuras, sino a proyectos que, por ejemplo, han permitido que profesores de escuelas rurales se puedan capacitar en la región o en el exterior. Como lo mencioné, hacen falta estudios e indicadores que nos digan cuanto impactó los proyectos tangibles o intangibles en una determinada década.

Sin embargo, sí considero que la cooperación ha sido relevante en los últimos 30 años. Porque de acuerdo a lo pactado en el Consenso de Washington, se crearon los fondos contravalor, como el Fondo Ítalo-Peruano, que han permitido la construcción de nuevas escuelas y el fortalecimiento de SENATI y de CENCICO, instituciones pertenecientes a la educación técnica superior. Además, también se han dado espacios como la mesa de la lucha contra la pobreza, que contó con el apoyo de la cooperación internacional, en especial del Banco Mundial. También hubo una mesa de cooperantes de la educación, aunque no fue tan impactante. En ese sentido, considero que la cooperación ha tenido un impacto relevante en nuestro país, aunque la ausencia de indicadores estructurados, no nos permite demostrar de manera científica el impacto de la cooperación en el Perú.

2. El nombramiento del Perú por parte de la OCDE como un país de Renta Media-Alta, ocasionó la disminución en los recursos de cooperación internacional. En ese marco, ¿Cuál es el panorama futuro de la cooperación Internacional en nuestro país?

El nombramiento del Perú como país de Renta Media Alta ha tenido sus puntos a favor y en contras. En el contexto de la pandemia, como país hemos tenido que mapear nuestras fortalezas y debilidades. Las debilidades ya lo conocemos, están la informalidad y los problemas en el ámbito educativo, no sólo en la educación básica regular, sino también en la superior. Entonces surge la pregunta, ¿cómo la cooperación internacional puede apuntalar las debilidades del país? En ese sentido, se necesita un cambio urgente en nuestras prioridades. De aquí a unos 10-11 meses, vamos a poder estar en condiciones, como país, de demandar y ofertar cooperación internacional. Por ejemplo algunas universidades han desarrollado una serie de equipos, como ventiladores. De acá a unos meses se verán qué tan buenas fueron y como el Perú puede ofertar esa experiencia. Tenemos que repensar en nuestras prioridades, ¿qué vamos a demandar?, seguramente vamos a tener más necesidades que antes de la pandemia, y ¿qué vamos a ofertar? Esta situación representa una gran oportunidad para nuestro catálogo de Cooperación Sur-Sur, pues se ha abierto un campo interesante en la oferta del Perú en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la salud.

Otro punto importante, tomando como ejemplo las experiencias de otros países de la región, es el involucramiento de la sociedad privada en la cooperación internacional. Siempre se ha mencionado la importancia de este actor en la cooperación, pero creo que es el momento de sentar las bases en una normativa. No podemos mirar a la cooperación internacional sin caminar juntos con las empresas privadas, que ya ha venido trabajando en lo que se conoce como la responsabilidad social corporativa, que lo que está realmente trabajando y elaborando, son proyectos de cooperación internacional.

Resumiendo, la agenda Perú debe sentarse a establecer prioridades, repensar en la demanda y oferta, y trabajar de la mano con el sector privado, incluyéndolo en una normativa. Es el tiempo también de repensar en la Agencia Peruana de Cooperación Internacional, porque cuando se habla de APCI, sólo incluimos a la cooperación financiera no-reembolsable y cooperación técnica, pero es el momento de ver todo el panorama de la cooperación internacional, la cooperación que es préstamo y la que es reembolsable. En el día a día vemos que la cooperación reembolsable, ha incorporado temas de asesoramiento, de capacitación y de donaciones. El caminar separados ha

hecho que el APCI pierda su valor, ese valor de tener un mapeo general, de qué está pasando con la cooperación internacional en nuestro país.

Por eso creo que, y me voy a la primera pregunta, no tenemos un estudio que revele el impacto de la cooperación en el Perú. Los que trabajamos en cooperación durante 30 años sabemos lo relevante que es, pero no tenemos los datos estadísticos, las cifras y la fórmula de ese impacto, que muchas veces piden los economistas, y no la tenemos porque la cooperación está dividida. A esta segunda pregunta, la respuesta es repensar la normativa y la institución.

Por último, a nivel internacional, la vacuna y el multilateralismo va a ser esencial. Además también se debe pensar en las prioridades, hace poco conversaba con colegas del Ministerio de Vivienda, y hablábamos acerca de que en la década de los 90 había una institución que impulsaba mucho el repoblamiento el retorno de las personas de la ciudad al campo, se hicieron buenas actividades, pero no se realizó al 100%. Con los colegas comentábamos que ahora este repoblamiento se ha realizado de manera instantánea, hemos sido testigos que compatriotas, en plena pandemia, que retornaba de la ciudad a zonas urbanas y rurales del interior del país. Es el momento de repensar como la cooperación internacional, a través de instituciones internacionales, como el Banco Mundial, que viene desarrollando el Catastro Multipropósito podría ser un proyecto importante para repotenciar el tema de las ciudades intermedias y fortalecer el ámbito rural y urbano, y en ese sentido también pensar en la educación rural y la educación bilingüe intercultural, que son indicadores que también forman parte del catastro del Banco Mundial. Este Catastro Multipropósito serviría para evaluar el impacto de la cooperación en el Perú.

3. *¿En base a qué indicadores los Estados y los organismos internacionales establecen su programa o agenda de cooperación en el Perú?*

La Política Nacional de Cooperación Técnica Internacional y otros instrumentos está basada en los planes que ejecuta y realiza CEPLAN. Entonces lo que hace la cooperación que es contribuir en los esfuerzos del Estado en lograr sus objetivos primordiales, alineándose a los planes nacionales. En el 2012 elaboramos la PNCTI con el CEPLAN y el Ministerio de Relaciones Exteriores, tú mencionas algo interesante, los indicadores. En ese sentido hay un indicador que siempre está cuestionado que es el PBI, que desde 1934 está vigente. Tampoco hay que olvidar a los indicadores de Porter, que dio base a los indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se ha ido reajustando en base a la Agenda 2030 y de los países.

Por otro lado, en el 2019 se publicó el estudio de la Universidad de Oxford con el PNUD, los Indicadores Multidimensionales, que estuvo basado en una investigación de la institución académica en 12-15 países, entre ellos el Perú, y que mencionaba que nuestro país había avanzado en temas de reducción de la pobreza. En ese sentido, a principios de año, había conversaciones de CEPLAN de poder incorporar estos indicadores en nuestros planes nacionales. A la pregunta de qué indicadores, tenemos por un lado el crecimiento (PBI) y por otro lado el desarrollo, por eso desde el Ministerio de Economía se habla de crecimiento con desarrollo, y la pandemia nos demostró que hemos crecido pero que nos ha faltado en cuanto en desarrollo.

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El Perú se adhirió al Protocolo de Vancouver, vinculada a las personas de la tercera edad y ciudades sostenibles. El Protocolo es un tema prioritario para Canadá, entonces su enfoque en su cooperación en el Perú trabaja en esos temas de trabajo con inclusión. En el tema de educación apoya a la educación Bilingüe Intercultural, en temas de infraestructura y capacitación de los docentes, en Piura. Otro ejemplo, es con los suizos, en la época cuando se creó el Fondo Contravalor Perú-Suiza, ellos tienen la experticia en el desarrollo de localidades rurales de altura. Todo su enfoque de trabajo estaba localizado en lugares sobre 1,200 metros sobre el nivel del mar. En ese sentido hay un alineamiento entre nuestras prioridades y la experticia y la oferta de cooperación internacional de otros Estados. En relación al tema educativo, los Estados Unidos apoyaron mucho en temas de educación Bilingüe Intercultural.

Otro punto importante, es la introducción de bienes y servicios a través de la cooperación internacional, como lo sucedido con Japón y Coreo del Sur, y eso es legítimo y sería bueno que el Perú también pueda introducir en la región. Japón por ejemplo cuando hacia donaciones eran con bienes fabricados en su país, eso se llama cooperación atada. Cuando era Directora Ejecutiva en APCI me visitó el gremio comercial de Gamarra, para ser parte del catálogo de cooperación, a través de sus textiles, y poder introducir de manera comercial, pero también con un enfoque de asesoramiento técnico. El contexto post Covid, generará cambios en la cooperación internacional, y tenemos que pensar en esta modalidad también, ver a la cooperación no sólo como una herramienta de posicionamiento político, sino también comercial.

4. ¿Cómo se gestiona la ejecución de recursos de cooperación internacional en las entidades no gubernamentales?

Este es un cambio importante Post Covid. Hay un sinnúmero de formas de cómo las ONG reciben financiamiento, lo hacen a través de concursos, de fondos, se presentan

a plataformas como la de la AECID (agencia española), que cuenta con el apoyo de instituciones públicas y privadas que financian proyectos. Por ejemplo, la comunidad de Madrid, cuando ocurren desastres naturales como en el 2017, abrió concursos para financiar proyectos de reconstrucción, que estaban vinculados a la salud, educación y reconstrucción de viviendas.

Lo que siempre hemos comentado con colegas, en los espacios internacionales, con la Cancillería, funcionarios públicos y representantes de ONGs es que sería muy bueno desde el gobierno podamos abrir una carpeta que incluya la demanda de la sociedad civil, las ONG y de los privados. Por eso te mencionaba anteriormente, hay la necesidad de tener una institución que organice la cooperación internacional en su totalidad, y que en su carpeta de cooperación, incluya la demanda de cooperación del sector público y privado. Por eso cuando quisimos negociar los proyectos con las ONG, en algún momento me mencionaba el área legal, que había una línea débil que podría ser malinterpretada, porque no podíamos, desde el sector público, negociar con la cooperación temas privados. Al parecer ahí hay un vacío legal, sería bueno elaborar una tesis al respecto.

Hay grandes proyectos implementados por las ONGD y los ENIEX, tú eres fruto de eso al haber estudiado en la Asociación Cultural Johannes Gutenberg, que interesante hubiese sido que desde el gobierno se pueda hacer esfuerzos conjuntos. Te comento un caso, había una ONG peruana que tenía una alianza con una ONG española, la institución peruana ganó un concurso después del terremoto del 2007 para la construcción de 12 centros de atención primaria de salud en Cañete. En esa etapa la comunidad de Madrid, se ve afectada por la crisis del 2008, solo podía cumplir con el 70% del financiamiento del proyecto, pero faltaba el 30%. Que hicieron las ONG fueron a la APCI para que se les pueda apoyar con el presupuesto restantes a través de otros cooperantes, ¿qué hizo la APCI?, le respondió por escrito que la Agencia Peruana no tenía nada que ver en el ámbito privado de la cooperación, al final la ONG consiguió por sus medios y el final fue feliz.

Cuando me comentaron este caso un colega arquitecto, a mí me dolió muchísimo, porque creo yo que sí se podía hacer otras cosas. No había la necesidad de gestionar recursos, porque no manejamos dinero y no era un monto extraordinario (eran US\$ 60 000 que lo consiguieron con un cooperante privado), pero hubiese sido interesante que la APCI sume en esos esfuerzos. Pero qué pasó después, en el ínterin de la construcción, el APCI llegó con la famosa supervisión de las ONGs, y como hubo un retraso en la construcción por la búsqueda de fondos, se les puso una infracción. En

esa época se realizaron una propuestas de normativas, que espero que cuando la coyuntura lo permita, se pueda implementar. Estos centros de salud, ahora son usados para la población de Cañete con el tema del COVID, y la mitad de estas construcciones son usadas por el Ministerio de Salud, y antes de la pandemia eran usados por programas del Ministerio de Educación.

La reflexión era ¿Cómo se gestiona la cooperación? Lo gestionan de diferentes formas, de una manera individual. Por eso es que las ONG y las ENIEX tienen sus gremios, y ahí tienen sus propios mecanismos de búsqueda de recursos de cooperación internacional y de negociación. Lo que sí te puedo comentar, fruto de muchas conversaciones, talleres y actas firmadas, se realizó un concurso de las mejores experiencias la ONGs, que culminó con un catálogo de las ONGs donde se menciona sus experiencias del ámbito educativo y de la salud. El aporte de las entidades no gubernamentales es haber llegado a lugares, donde el Estado no ha llegado, en la actualidad y sobretodo en la década de los 80s y 90s.

5. ¿Cuál ha sido la contribución de la cooperación internacional en la educación básica peruana?

No recuerdo nombres, pero sí me acuerdo que ha habido muchos programas en esa temática. Por ejemplo hubo un programa de la Cooperación Internacional con la Unión Europea, GIZ (Alemana), Canadá y los Estados Unidos, en materia de la Educación Bilingüe intercultural. A través de la cooperación se estableció la dirección de la EBI en el Ministerio de Educación en la década de los 90s y hubo intercambio de expertos en la materia.

En la década de los 2000, se implementó el Programa Huascarán. Este programa, con el MINEDU, trató de ejecutar varios ámbitos, desde la materia de tecnología, se hablaba acerca de la implementación de antenas (infraestructura), de internet, de capacitación de maestros de zonas rurales, y se hablaba también de material educativo para docentes y estudiantes. El Programa Huascarán también estaba enfocado en la educación a distancia, para la capacitación de los profesores rurales y que los estudiantes de este tipo de escuelas puedan estar en constante monitoreo por tutores, a través de computadoras. Sin embargo el tema de infraestructura y tecnología quedó pendiente. Por otro lado, con el patrocinio del gobierno japonés, se implementó un programa de capacitaciones para los maestros en temas de materiales didácticos para escolares y de cómo incorporar elementos didácticos en el día a día. Muchos maestros peruanos viajaron al país asiático por este programa, e incluso a unos de los docentes quedó impresionado por la educación electoral que se brindaba en los colegios

japoneses, y en ese sentido se logró una alianza con la Oficina de Educación del Jurado Nacional de Elecciones para que funcionarios viajaran a capacitarse, y fruto de eso, es lo que vemos en la televisión, en dónde niños también simulan un proceso electoral.

6. *Entre los años 2018-2016, el ODS 4: Educación de Calidad ha ocupado el quinto lugar en lo concerniente al alineamiento de la cooperación técnica internacional a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Sin embargo, no todos los Estados cooperantes ni organizaciones internacionales tienen a este ODS como prioridad, ¿a qué cree que se deba eso?*

A diferencia de las otras preguntas, aquí te podría resumir en unas palabras: falta de decisión política por parte del Perú. A todos los involucrados en las tomas de decisiones, nos ha faltado indicar nuestras prioridades. En la pandemia, han resaltado dos temas: educación y salud. A diferencia de otros años, sí teníamos recursos para construir postas médicas, preventorios y hospitales, ¿qué sucedió?, la prioridad estaba en otro lugar o alguien no hizo bien la tarea. En el ámbito de la educación la situación es bien compleja, tenemos el tema de la infraestructura, de la calidad educativa, de los exámenes de los docentes, pero falta una decisión que diga "ok el paquete de la educación tiene varias aristas, pero trabajemos el día a día". Metemos en el saco muchas cosas, educación básica, educación universitaria. Nos falta priorizar en nuestra demanda de cooperación al sector educativo.

Ha habido recursos de la cooperación internacional en el ámbito educativo que no se han gestionado bien, y hemos tenido recursos como país que han podido ser complementados con el experticia de otros Estados y no han sido aprovechados. Se han perdido becas de cursos cortos para docentes en países como Japón, porque para aprobar la capacitación de un profesor, se le cuestiona si es nombrado o no nombrado.

7. *¿Qué medidas se deberían de tomar para incentivar una mayor cooperación Internacional en la educación básica regular?*

Primero y como lo hemos mencionado anteriormente, la decisión político. Tenemos que armar una agenda específica y puntual en el tema educativo y con un objetivo central, por eso enfatizaba como ejemplo, la educación básica regular. Evaluar quiénes son los usuarios: docentes y estudiantes, y ¿cómo acceden a la educación?. También deben incluir a esa carpeta a la herramienta del internet y la inteligencia artificial, no podemos desligar, si hablamos de educación básica, de estas herramientas de apoyo. La medida debe ser de urgencia, política y que debe estar avalada por el Acurdo Nacional y los funcionarios que tomen decisiones. Esta es nuestra agenda de educación, y dentro de esta agenda está la educación básica regular, entonces tenemos que formular el trabajo

de aquí a 5 años, de aquí a 15 años. Es básica la decisión política, porque en los temas de educación y salud hay muchas aristas.

8. *¿Se podrían implementar proyectos de cooperación sur-sur y cooperación triangular relacionados al ámbito de la educación básica regular?*

Sí hay grandes oportunidades para esta tipo de modalidad de cooperación en el Perú, tanto en el rol de oferente como receptor. Por ejemplo, Argentina demandaba cooperación a nuestro país en el ámbito de programas de educación para personas con habilidades diferentes, porque al parecer nosotros hemos avanzados mucho en estos temas.

Por otra parte, nosotros hemos demandado cooperación a los países en la región que han desarrollado dentro de su política educativa, más que la calidad, temas de cobertura como la infraestructura. Se toma como referencia a Colombia, que ha desarrollado normativas para que los centros educativos sean accesible, con rampas y de no más de 3 niveles. Además también usan el enfoque "learning street", que indica que las aulas ya no deben ser diseñadas en base a la educación tradicional. En ese sentido desarrollas aulas con mamparas para que el niño pueda relacionarse con el exterior e interior, el niño disfruta de un ambiente lúdico tanto en el patio como en el aula.

Por otra parte, en el 2018 estuve trabajando PRONIEC (Programa Nacional De Infraestructura Educativa), los colegas arquitectos estaban desarrollando diseños de carpetas de hexágonos, que propicia un enfoque educativo grupal. Todo ese cambio ya lo están haciendo países como Colombia, Chile, Uruguay, nosotros también ya lo estamos desarrollando, pero falta la implementación a nivel nacional.

Entrevista al Director Oscar Palacios.

Director del Colegio Johannes Gutenberg, sede El Agustino. Institución educativa de la ONGD Asociación Cultural Johannes Gutenberg.

1. ¿Cuál era el panorama de la educación peruana antes de la pandemia?

El sistema de educación en el Perú estaba en reforma. En el 2017, antes de la pandemia, se veía una articulación en el nuevo currículo educativo, ya no se hablaba de capacidades, sino de competencias. Antes de la pandemia, se habían desarrollado sólo 16 de las competencias, y las demás competencias no se han podido desarrollar en la virtualidad. Por ejemplo, en nuestra carrera técnica de Mecánica de Producción y Soldadura no se podía hacer taller en distancia, sólo se podía desarrollar la parte sistemática. Así en cada una de las áreas de estudio, si antes había 7 horas de matemática a la semana, esas horas se han reducido a la mitad, porque sólo se puede dictar 10 horas académicas diarias.

Por otro lado, antes de la pandemia, aparecieron ciertas normativas para la certificación de la Educación Básica Regular, que se enfocaba en la calidad educativa para brindar el licenciamiento a la institución y estar alineada a la agenda global de la educación. Asimismo, hace 10 años se hablaba del enfoque STIAM (Science, Technology, Engineering, Art & Math). Esto se ha ido adaptando, por ejemplo, antes el curso de educación por el arte sólo se dictaba 1 hora y ahora tiene 3 horas. En cuanto a las áreas técnicas que se dictan en nuestra institución, antes se dictaban 18 horas de taller, cuando salió el currículo nacional de educación y se empezó a dar énfasis a que otras áreas tenga más horas de enseñanza, se tuvo que bajar el dictado del taller a 12 horas, afectando la formación técnica, pero mejorando en las otras áreas.

La educación tiene que ir de la mano con el crecimiento en el Perú, otros países tienen una mayor inversión en esta área, se debe incrementar el presupuesto nacional. Además, antes del contexto actual, las TIC eran sonadas, pero no usadas, ahora ya son usadas y ha llegado a quedarse en la educación, por eso es importante el desarrollo de competencias tecnológicas en los profesionales.

En relación al licenciamiento para los colegios públicos y privados, se pide que los profesores sean titulados y certificados. Los colegios públicos ya lo están implementando, a través de la Carrera Magisterial, que les pide a los maestros que sean titulados y colegiados. Pero aún no hay una ley así para los maestros de colegio privados, en donde puede enseñar una persona o deportista calificado, pero que no

necesariamente tiene un título de profesor. En ese sentido, este año ha salido una norma, en donde se indica que todos los profesores de colegios tienen que tener título, me parece que es el Decreto de Urgencia 02 del sector Educación. Se les ha brindado un plazo de 5 años para sus licenciaturas, y aunque significa que una inversión económica, más aún cuando los maestros no están bien remunerados, permitirá que de aquí a 10 años los colegios sean acreditados por su calidad educativa. Termine esta pregunta, mencionando que los cambios en la educación son muy rápidos y nosotros como EBR tenemos que estar también enfocados en lo técnico. La pandemia nos está llevando a reaprender, sobre todo en materia de las nuevas tecnologías, como esta reunión de zoom, que se quedará en nuestras vidas diarias.

2. ¿Cómo nació las Asociación Cultural Johannes Gutenberg y su interés por la educación peruana?

En el año 1968 en El Agustino se presentó el Dr. Moro, quien era el Rector del Seminario Evangélico de Lima y vio la necesidad física y espiritual de la población. Un tiempo más tarde, él es invitado a una iglesia es Haidehenn, para una conferencia misionera para ser uno de los ponentes y en su participación presentó lo que estaba pasando en Lima, específicamente en El Agustino. Él solía ir por la primera cuadra de la Av. Riva Agüero, y observaba a los comerciantes vender sus productos y como en cajas ponían a sus hijos, esa situación lo llevó a identificar una oportunidad de vida y también misionera. En Alemania al escuchar la propuesta del Dr. Moro, se agruparon como iglesia con la finalidad de generar una acción social y espiritual, que las familias conozcan a Jesús. En el año 1969 se fundó la cuna, Edmundo de Amicis en el Cerro El Agustino, un lugar donde la gente botaba su basura y desmontes. Esta cuna tuvo el patrocinio del Kinderwrck Lima, que en español significa ayuda para los niños de Lima, bajo el eslogan "oportunidad para la vida". En la cuna se cuidaba a los niños y también brindaba un soporte económico y social a los padres. Esta obra fue creciendo y en los 70s se forma el Colegio Johannes Gutenberg que brindaba educación primaria, después se empezó con la secundaria pre-técnica, y finalmente con las carreras técnicas que se dictan en la actualidad.

El Programa educativo tiene como pilares la excelencia e innovación educativa, alineándonos con la normativa peruana, y transmitiendo principios y valores a los estudiantes. La articulación con los padres es muy importante para el Colegio Johannes Gutenberg, por eso se brinda el programa de consejería familiar, y los padres colaboraban en actividades voluntarias en la cocina de la institución, porque se llegó a dar almuerzo y refrigerios a los estudiantes. Además, los padres de familia también

apoyaron en las construcciones en los cerros, en el anfiteatro y la seguridad de la institución. Este trabajo mancomunado permitió que la comunidad crezca, y de ahí nació la iglesia del Agustino, Santa Anita y Comas. Seguimos bendiciendo a la sociedad, son 51 años con el mismo propósito.

3. ¿Cuáles han sido los principales aportes a la educación peruana en el período 2016-2018?

En ese periodo nuestros principales logros como institución fueron los siguientes:

- En el 2019 tuvimos un reconocimiento por parte de la UGEL por el uso de herramientas de gestión educativas, el plan de trabajo desarrollado, y la implementación del reglamento interno. La institución pasó una revisión de la UGEL en materia de articulación e implementación del nuevo currículo educativo, obteniendo una felicitación por parte del órgano educativo estatal. Este año seguimos trabajando en esa dirección.
- En la parte donde se encuentra el nivel inicial se implementó una planta de tratamiento de aguas residuales, gracias a la donación de Alemania y Rotary Club, y que tiene como objetivo reforestar el cerro El Agustino y desarrollar un biohuerto. El proyecto de biohuerto nos ha permitido obtener 2 premios de la UGEL en los años 2018 y 2019. Además, se tuvo la visita de SUNASS para evaluar el impacto ambiental de la planta de tratamiento de agua. En ese sentido es importante señalar que la planta sólo trabaja con las aguas residuales generadas en el colegio, se ha solicitado poder trabajar con las aguas residuales de la comunidad, pero la respuesta ha sido negativa. Hace falta una normativa que regule ese tema.

4. ¿Cómo la cooperación internacional (apoyo de la sociedad civil alemana y suiza) contribuyen a la formación de los estudiantes de educación básica regular en el Perú?

La misión Kinderwerk Lima, sigue ayudando en los colegios del El Agustino, Comas, Huanta (Ayacucho), pero también apoya los colegios de otras partes del mundo, como Paraguay y en el África. El aporte de Kinderwerk Lima ha sido económico, y ha permitido el desarrollo de las familias, de la educación, la implementación del programa de desayuno infantil. Además ha permitido el desarrollo integral de los estudiantes de los Colegios Johannes Gutenberg en el plano social, educativo y espiritual.

Asimismo, a parte de los Colegios Johannes Gutenberg, el Kinderwerk Lima apoya el Programa de Desarrollo Infantil en Carabayllo, que proveía de desayunos a 2000

familia en el sector norte de Lima y que por el contexto de la pandemia, lo ha remplazado con bolsas de amor, que consiste en alimentos de primera necesidad. En la actualidad, el 55% de los recursos de la Asociación Cultural Johannes Gutenberg proviene del exterior, siendo nuestro principal benefactor el Kinderwerk Lima, el otro 45% es generado por nosotros.

Entrevista a la Directora Mirtha Calle.

Directora de secundaria del Colegio Johannes Gutenberg, sede El Agustino. Institución educativa de la ONGD Asociación Cultural Johannes Gutenberg.

1. ¿Cuál era el panorama de la educación peruana antes de la pandemia?

El Instituto de Opinión Pública realizó una encuesta en la ciudad de Lima con la pregunta ¿Qué servicios a los ciudadanos todavía no se logra mejorar? Más del 30% señaló que se debe mejorar la educación y que requiere un mayor apoyo del Estado. En la actualidad hay una brecha entre la educación privada y pública. El servicio de la educación privada es mejor, el Estado busca llevar a la educación pública al nivel de la educación privada, pero todavía está en camino.

Por otro lado, comentarte que el 2017 hubo una huelga, que casi pone en peligro al sistema educativo, debido al examen de evaluación docente. ¿Por qué rechazar la evaluación? La Ley de la Reforma Magisterial apunta a la meritocracia, el maestro debe apuntar a cada vez ser mejor. Esta ley, publicada en 2012, es un paso positivo para la Educación. En el 2017 la evaluación docente empezó con maestros de nivel inicial, sin embargo por las protestas se tuvo que parar.

2. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta el país para tener una educación de calidad?

Una de las principales dificultades es la formación del docente en servicio, hemos mejorado la accesibilidad de la educación, pero aún falta mejorar en la calidad educativa. No solo se debe mejorar en la formación de los nuevos docentes, sino también a los docentes en servicio. Desde el 2017 hay una nueva currícula por competencias, y no todos los colegios y maestros la comprenden. Todas las carreras han cambiado, menos en la educación y en el aspecto presupuestal, el Estado debe asignar un mayor presupuesto al sector educativo.

Para evaluar la calidad educativa, se debe ver de varias aristas, puedes tener una buena infraestructura, pero si no tienes buenos docentes no sirve de mucho, y viceversa. El enfoque por competencias del nuevo currículo toma en consideración varios aspectos: infraestructura, capacitación docente, materiales pedagógicos, entre otras cosas. A diferencia de la formación en base a objetivos, en donde "el conocimiento llega a ser el fin", en el enfoque de competencias el conocimiento no es el fin, sino que se usa esos conocimientos para resolver las problemáticas de su entorno, en situaciones reales. Es

probable que los adolescentes no puedan resolver las problemáticas, pero si pueden proponer soluciones. Por ejemplo si se le manda a investigar acerca de la amazonia y en su investigación encuentra como problemática a la trata de personas, ellos no lo puede resolver porque ni el Estado lo puede hacer, pero ¿qué se puede hacer? Ellos podrían proponer hacer un blog y también trabajar de manera transversal. En el enfoque anterior se trabajaba de manera fragmentada y aislada. En el enfoque de competencia las materias se ven de forma transversal. Si se investiga acerca del maltrato infantil en El Agustino, los estudiantes tienen que leer cuadros estadísticos (matemáticos), en sinergia con lo aprendido en ciencias sociales.

3. ¿Cómo nació las Asociación Cultural Johannes Gutenberg y su interés por la educación peruana?

Los colegios Johannes Gutenberg Nacen en el corazón de un grupo de personas cristianas, al sur de Alemania, en la ciudad Hainehan, en la iglesia el Bosque. En 1960 ellos oraban con un mapa del mundo, unos años más tarde, en 1963 escucharon a un médico suizo, el Dr. Moro, que ya trabajaba en el Perú y que les habló acerca de la explosión migratoria del campo a la ciudad en Lima, especialmente en la zona de El Agustino. En 1968 se funda la asociación Kiderwerk Lima, ellos necesitaban US\$ 50,000 para empezar la obra en El Agustino y en 1969, empezaba a funcionar la casa cuna para los hijos de los pobladores de ese distrito.

4. ¿En qué consiste la propuesta educativa de los Colegios Johannes Gutenberg?

Brindar oportunidades para la vida, dentro de esta propuesta tomamos al niño y al joven como el responsable de su aprendizaje. Creemos que los conocimientos ayudan a las personas, pero también son importante los valores. En los 14 años se brinda una formación en principios bíblicos y valores universales. Nuestra propuesta educativa se guía bajo 4 pilares:

1. El concepto del niño y del adolescente. Dios los ha creado a su imagen y semejanza, por lo tanto tienen potenciales a desarrollarse.
2. Escuela amable. Este concepto proviene de la filosofía de Reggio Emilia, Gorege Sittha (italiano). Consiste en que nosotros los maestros debemos desarrollar la pedagogía de la escucha, el niño es una persona con derecho a ser escuchado y siempre tiene algo que transmitir. La pedagogía del afecto, porque el ser humano es un ser lleno de emociones. Si no brindo un ambiente de confianza, su potencial no va a explotar.
3. Que los aprendizajes sean significativos y que puedan usarlo para la vida.

4. La democracia. Debemos aprender a vivir en comunidad y a vivir bien, respetando a las demás personas.

5. ¿Cuáles han sido los principales aportes a la educación peruana en el período 2016-2018?

Son muy pocos los colegios privados que en el perfil del egresado, forma estudiantes con habilidades técnicas. Además buscamos formar jóvenes con valores, vivimos una crisis en valores en la política, y más que nunca el Perú necesita de ciudadanos éticos. Por otro lado, algunos de los reconocimientos de los Colegios Johannes Gutenberg durante ese periodo han sido:

- Pertenecer en el grupo de colegios de excelencia de la PUCP, lo que permite que estudiantes puedan ingresar bajo la modalidad del ITS.
- La obtención del 2°y 3° puesto en el Programa de Debate Interescolar organizado por la Municipalidad de Miraflores.
- El Colegio de Comas, obtuvo un reconocimiento de la UGEL 04 por las buenas prácticas realizadas con estudiantes de 2° grado primaria.

6. ¿Cómo la cooperación internacional (apoyo de la sociedad civil alemana y suiza) contribuyen a la formación de los estudiantes de educación básica regular en el Perú?

Los principales aliados para la Asociación Cultural Johannes Gutenberg son las donaciones y el principal benefactor es el Kinderwerck Lima. Ellos han asumido el compromiso de apoyar a los colegios Gutenberg y al programa de Desarrollo Integral. Esto funciona a través del programa de padrinazgo, las donaciones son realizadas por las personas que apadrinan a los niños y adolescentes peruanos. Cabe resaltar, que el 100% ya no lo cubren el Kinderwerck Lima, sino que ya hay otros programas que financian las actividades de la organización.

Entrevista a las fundadoras de la ONG Despega.

Melissa Jara y Alejandra Santillán. Alumnas de la carrera de la Relaciones Internacionales de la Universidad San Ignacio de Loyola y fundadoras de la ONG Despega, entidad vinculada a la educación básica regular.

1. ¿Cómo surge esta iniciativa de vincular a su ONG con intervenciones orientadas al ODS 4: Educación de Calidad?

Melissa Jara: Mi primera carrera universitaria es educación y en mi experiencia profesional pude ver algunos problemas en el sector educativo peruano. Por ejemplo: docentes pocos capacitados en metodologías de enseñanza, que sólo tenían métodos de trabajo tradicionales; la ausencia de trabajo en conjunto con el área de psicología, para ver las problemáticas de los alumnos; y la dificultades en el proceso lector-ejecutor por parte de los alumnos. Además, el triángulo de los actores de la educación (estudiantes, padres de familias y docentes) no trabajaba en sinergia, había un mayor esfuerzo de parte de los docentes que de los padres, cuando la situación actual nos enseña que los apoderados son un actor fundamental en el proceso educativo. Asimismo, el contexto actual nos demanda que el perfil del estudiante sea bilingüe, sin embargo muchos escolares no tenían ni las nociones básicas del inglés. Todas estas dificultades me generaron una motivación en desarrollar proyectos que ayuden a mejorar la calidad de la educación básica regular.

Alejandra Santillán: En mi caso, como estudiante de la carrera de Relaciones Internacionales siempre he estado vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a la Agenda 2030. Considero a la educación es un pilar fundamental para generar una sociedad más justa. En ese sentido, para poder crear nuestra ONG Despega visitamos colegios para conocer un poco más la realidad de la educación peruana y realizamos un estudio para ver cómo podríamos contribuir a este sector.

2. ¿Cuáles son las actividades que realizan y cómo contribuyen a la educación básica regular peruana?

Alejandra Santillán: En nuestras visitas a colegios realizamos una investigación que nos permitió identificar el perfil del estudiante peruano promedio de escuela pública. Este estudio incluyó el contexto familiar y social del estudiante, y la infraestructura y la calidad de los docentes. La investigación nos llevó a desarrollar proyectos que tengan como objetivo mejorar la calidad educativa e introducir conceptos como la ciudadanía global y la sostenibilidad.

Los proyectos que desarrollamos son: Despega Digital, programa que tiene como objetivo capacitar en la educación virtual, brindar herramientas digitales y concientizar acerca de la importancia del apoyo emocional de los padres de familia en la educación de sus hijos. Además, también introduce conceptos como la ciudadanía global y las sostenibilidad. Y Comparte Conexión, que brinda apoyo económico a los estudiantes que tienen limitación con el internet para desarrollar el programa educativo Aprendo en casa. Asimismo, también se brinda asesorías en cursos básicos del currículo nacional de educación.

Melissa Jara: Cabe resaltar que los 3 proyectos que desarrollamos no sólo tienen un corte asistencialista, sino también sostenible. En relación a la pregunta, mencionarte que uno de los indicadores del ODS 4 es la calidad educativa, y esto tiene que ver directamente con la calidad de los docentes, la infraestructura y el presupuesto del Estado en la educación. Por eso es que en nuestros proyectos ponemos énfasis en este tema.

Por ejemplo, en Despega Digital, hemos implementado una metodología que implica el seguimiento y retroalimentación de los docentes de los centros educativos en donde trabajamos. Se capacita a los docentes de forma personalizada a través de clases maestras y se realizan encuestas de retroalimentación para que el proyecto cale en los profesores. Por otra parte, en Guerreros por la Educación, se tiene como objetivo que los estudiantes puedan mejorar en temas de razonamiento matemático, comprensión lectora e inglés. La metodología del programa es la enseñanza a través de problemas y también se aplica el método Montessori, que hace que el aprendizaje impacte a los estudiantes, y también se toma en cuenta los diferentes ritmos de aprendizajes. Por ejemplo, en el reforzamiento del inglés, se enseña a estudiantes de tercero de secundaria, que según el currículo nacional ya debería tener una competencia desarrollada en el idioma, pero la realidad es que su nivel está muy por debajo de lo esperado.

3. ¿Cuál creen ustedes que son las principales barreras para tener una educación básica regular de calidad?

Melissa Jara: Para darte respuesta a esta pregunta, hay varias aristas que deben ser tomadas en cuenta. Primero, la infraestructura. Conocemos colegios sin techo, y que no cuentan con recursos digitales que permitan que la formación del estudiante sea integral. Segundo, la capacitación de los docentes. El Estado debe seguir implementando las pruebas para los docentes, que necesitan actualizar sus metodologías y herramientas de trabajo. Además, debe haber financiamiento a la

investigación en la educación. Asimismo, la cooperación internacional se presenta como una herramienta para mitigar las barreras de capacitación de los docentes e infraestructura de los colegios. Cabe resaltar que no hay una buena articulación con la sociedad civil y el sector privado. El Estado debe trabajar de la mano con el sector privado y los organismos no gubernamentales.

Alejandra Santillán: Definitivamente debe haber una mejor articulación entre el sector público y privado, para poder implementar proyectos a favor de la educación. También se tiene que tener un enfoque del estudiante como ciudadano, siendo la educación sostenible de gran ayuda en ese sentido. Por otra parte, se debe apoyar a la educación especial, para tener una sociedad más inclusiva y que no represente una gran barrera para las personas con habilidades diferentes. Lo fundamental de la educación es que se pueda llegar a la mayor cantidad de personas, en ese sentido también tiene que tener un enfoque en la diversidad lingüística de los peruanos.

4. En base a su experiencia, ¿Considera que la infraestructura de los colegios son un limitante para la formación integral del estudiante peruano?

Melissa Jara: La infraestructura es importante porque la primera forma del aprendizaje se da a través de los sentidos (la vista, el tacto y lo auditivo) debido a que el aprendizaje se interioriza. En ese sentido, hay un emprendimiento, Anidare, que ha vinculado la arquitectura con la educación.

Alejandra Santillán: La comodidad es importante en el proceso de aprendizaje, hay que reconocer que en los últimos años ha habido un esfuerzo del Estado por mejorar los colegios emblemáticos. Sin embargo, en el interior hay muchos problemas de infraestructura, aún hay aulas multigrados. El equipamiento también es limitado, sobretodo en el ámbito cultural y deportivo. La motivación del docente también tiene que ver con cuentas herramientas y equipamiento cuenta para desempeñar su labor.

En el contexto actual de la pandemia, se ha visto la ausencia de equipamiento en los estudiantes, no todos han podido enviar evidencias de aprendizaje a los colegios debido a que no contaban con celular o aparatos electrónicos. Cerca al 45% de los estudiantes han dejado las aulas, porque entre otras cosas no contaban con señal también del internet. Analizando este contexto, es que nació nuestro proyecto Comparte conexión.

5. ¿Consideran importante la participación de la cooperación internacional en las actividades realizadas por entidades no gubernamentales vinculadas a la educación?

Melissa Jara: Sí es importantes la participación de la cooperación técnica internacional. Para una ONG es complicado conseguir financiamiento para implementar sus actividades. Por eso que muchas organizaciones no gubernamentales venden productos para poder obtener ese financiamiento. La cooperación internacional te puede brindar un presupuesto amplio, que te permitiría desarrollar nuevos proyectos.

Hago hincapié, en que hace falta una mejor articulación en la Agencia Peruana de Cooperación Internacional con el sector privado. APCI debe preguntarse ¿cuál es la demanda y la oferta de cooperación del sector privado? Por ejemplo, en Colombia sí existe esta articulación, permitiendo que ONGs puedan obtener recursos de cooperación y permitiendo generar un mayor impacto en sus intervenciones.

Alejandra Santillán: Las ONGs identifican necesidades en lugares donde el Estado no llega. No solo en el tema de financiamiento, sino también en cuanto a la capacitación de los maestros. La cooperación internacional puede enlazar estas necesidades, ayudar a suplirlas y compartir experiencias.

6. ¿La Agencia Peruana de Cooperación Internacional debería priorizar en su catálogo de demanda de CTI el sector educativo?

Alejandra Santillán: Si se debería priorizar. Se debe mencionar las necesidades del sector educativo y vincularlo al ODS 4, para poder tener un doble impacto. Se debería mencionar las metas del ODS Educación de Calidad, para tener indicadores como la calidad educativa. La situación del 2020, podría ser un incentivo para replantear nuestra demanda de cooperación e identificarnos como un país que necesita ayuda en la educación.

Melissa Jara: El ODS 4 es el objetivo al que más esfuerzos se le ha destinado, pero las pruebas indican que no ha habido un gran avance. Hay que hacer un esfuerzo para que se impacte en los indicadores y metas del ODS Educación de calidad. Se tiene que comprender que los Objetivos de Desarrollo Sostenible se interrelacionan, y que de la mano de la educación se puede apoyar a otros temas y viceversa. Por ejemplo el proyecto "Tejiendo puentes", enfatiza la educación, el empoderamiento de la mujer y las infraestructura de servicios públicos.