

VIII

REFORMAS INSTITUCIONALES Y ACCIÓN SOCIAL:

LA EXPERIENCIA DE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN AREQUIPA

Ricardo Cuenca Pareja

INTRODUCCIÓN

Las hipótesis que sirven de guía en este documento son que los problemas en la implementación de la descentralización identificados en los más recientes balances se deben a la forma como fue comprendida la experiencia de la descentralización en las regiones. De un lado, la descentralización fue vivida como un proceso fundamentalmente normativo-institucional y, por otro lado, dicha experiencia fue concebida desde las propias regiones bajo una lógica especialmente deductiva. Estas formas normativo-institucionales y deductivas ilustran una reproducción “a escala” de una perspectiva centralista de funcionamiento del Estado y de la sociedad; pero también, han producido que los sujetos encuentren poco significativo el proceso de descentralización.

De alguna manera, los actores sociales quedaron “escondidos” bajo el potente discurso normativo, institucionalista y deductivo instalado al-

rededor de la descentralización y, al parecer, la existencia de mecanismos y espacios de participación (creados también con un sesgo institucional y deductivo) parece insuficiente para lograr que los sujetos hallen ese sentido que se requeriría para que la descentralización se asiente en la estructura y la dinámica social; pues – como concluye Fanni Muñoz a raíz de una investigación sobre Consejos Educativos Institucionales (CONEI)– existen “[...]evidencias de la complejidad de los procesos de participación en educación, en una sociedad donde la ciudadanía aún está en construcción.” (Muñoz, 2009: 56).

Considero que analizar el inasible sentido que los sujetos le han dado a descentralización es fundamental porque justamente es este significado aquello que está directamente vinculado con la promesa “liberadora” que acompañó al proyecto de descentralización desde sus inicios en el año 2002. Esta descentralización traería democracia y desarrollo, igualdad y justicia, pero también reconocimiento. Este proyecto iba a permitir la visibilidad de aquellos que se consideraban al margen de las decisiones del Estado.

Para trabajar estas hipótesis me ocuparé del análisis de los procesos de cambio emprendidos en Arequipa en el campo educativo; específicamente de la reforma institucional, del proyecto educativo regional y de la propuesta de currículo regional para la educación básica. Seleccione el caso educativo porque es uno de los sectores que vivió con más intensidad la experiencia de la descentralización. Si bien este énfasis se debió a que las normas elaboradas para implementar el proceso de descentralización en el país promovieron que los sectores sociales (educación y salud) sean los primeros en experimentar la descentralización, el entusiasmo por descentralizar la educación tuvo como contexto el interés de un conjunto de especialistas y activistas educativos que veían en este momento una oportunidad para implementar un conjunto de ideas estudiadas y discutidas desde las décadas anteriores. Fueron pues una oportunidad para poner en práctica un conjunto de propuestas muy potentes, pues la promesa de la descentralización del sistema educativo era la mejora de la calidad y la pertinencia educativa¹. A pesar de haberle exigido más de aquello que la propia descentralización educativa podría realmente ofrecer, el balance final de estos 10 años parece ser positivo. Aun cuando falta que se definan

1 Puede revisarse Iguñiz, Cuba y Paiba, (2000); Iguñiz, Rotondo y Aguirre (1997); Iguñiz y Del Castillo (1995); Palacios y Gallardo (1993); entre otros.

las nuevas funciones rectoras del Ministerio de Educación, los gobiernos regionales se consolidaron y emprendieron procesos de planeamiento de políticas (Chirinos 2012) y se han presentado avances en la asignación del presupuesto educativo destinado a gastos corrientes a nivel regional (Muñoz y Valdivia 2012).

Así pues, el caso de la descentralización de la educación permite ilustrar de manera clara como a pesar de ser un sector eminentemente centrado en los sujetos, las decisiones tomadas en las propias regiones corresponden a esta idea de “lo normativo-institucional” y “lo deductivo”. Estos énfasis han ocasionado, en diferentes medidas, la invisibilización de los sujetos en la experiencia de descentralización educativa, aun cuando en muchos análisis sobre el tema, la agencia de los sujetos ha sido entendida en la medida de su participación en los múltiples mecanismos y espacios creados para ello o en las estrategias de desarrollo de capacidades diseñadas durante los últimos años para implementar las políticas regionales.

El objetivo de este documento es compartir algunas reflexiones sobre cómo han vivido la experiencia de la descentralización las regiones. En tal sentido, no se trata de un balance de la descentralización y menos de una evaluación de la misma. Lo que busco es colocar algunas ideas en la agenda de discusión para contribuir al balance de estos 10 años de descentralización que especialistas e investigadores en el tema vienen haciendo.

Sigo pensando que la descentralización requiere que aprendamos a ser descentralistas y debiera ser, por sobre todo, una oportunidad para soldar las fracturas que existen en nuestra sociedad (Cuenca 2005). Sin duda, el Perú requiere de un camino para construir una imagen común y para compartir proyectos colectivos (Flores Galindo 1986).

Las reformas educativas en Arequipa

En los últimos 10 años, Arequipa exhibió indicadores favorables de desarrollo inclusivo; es decir, logró crecer económicamente a la vez que consiguió reducir la desigualdad y la pobreza. Esta situación fue posible porque, bajo el liderazgo del gobierno regional, se impulsaron un conjunto de transformaciones productivas, educativas y, en menor medida, políticas. En tal sentido, el desarrollo arequipeño se dinamizó en la misma línea que la dinámica económica nacional (con un impulso a lo privado), creció en cobertura de servicios públicos y distribuyó de manera más amplia el gasto público.

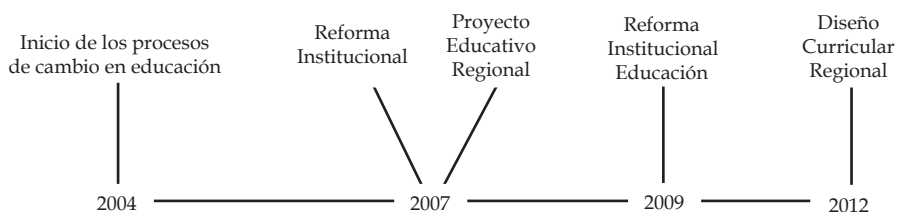
Del mismo modo, mantuvo un liderazgo abocado a la integración territorial, promovió una participación ciudadana ordenada y “estratégica”, estableció diversos tipos de coaliciones políticas y alentó la diversificación de carreras profesionales (Barrantes, Cuenca y Morel 2012).

No obstante, existen opiniones sobre las enormes dificultades que tiene la región en la implementación del proceso de descentralización, debido fundamentalmente al papel omnipresente de la capital de la región y de sus principales autoridades regionales; en otras palabras, al comportamiento centralista de la ciudad de Arequipa con el resto de la región. Más aún, Jorge Bedregal, José Lombardi y José Luis Vargas, reconocidos intelectuales arequipeños, consideran que aún el poder está en la capital nacional y que la descentralización avanza debido a la existencia de capitales privados antes que estatales².

En este contexto, ¿cómo resolvieron descentralizar la educación en Arequipa?

Fueron tres los procesos principales que caracterizan la descentralización educativa en Arequipa: la formulación del Proyecto Educativo Regional, la reforma sectorial del Gobierno Regional y la propuesta del Diseño Curricular Regional.

Gráfico 1:
Línea de tiempo del proceso
de descentralización educativa en Arequipa



2 <http://www.larepublica.pe/13-11-2012/la-descentralizacion-diez-años-avanza-en-forma-lenta>

En el año 2004, Arequipa inició el proceso de construcción de los lineamientos de políticas educativas regionales, en un contexto en el que muchas regiones del país organizaban procesos similares. Dos fueron las características principales que identificaron estos procesos. De un lado, esta construcción de políticas regionales estuvo vinculada a procesos participativos; sean estos solo a nivel consultivo o, como en el caso arequipeño, con mayores niveles de decisión. La segunda característica es que tanto el proceso como el producto resultante de ese proceso fueron concebidos bajo un enfoque propio de planeamiento estratégico, creándose los proyectos educativos regionales (PER).

Esta combinación de características permitió que muchas regiones hayan experimentado procesos de movilización en torno a la educación. En Arequipa, el Consejo Participativo Regional (COPARE) fue quien lideró el proceso de construcción del PER, particularmente en sus inicios cuando se buscaba definir la visión educativa de la región. Esta movilización en Arequipa se tradujo en una gran cantidad de eventos públicos de debate y discusión. Según el propio COPARE se realizaron procesos de consulta en todas las provincias del país (COPARE Arequipa 2008). Como era de esperarse, esta movilización se concretó en un documento técnico de carácter normativo que fue aprobado por el gobierno regional, en el año 2007, constituyéndose así el Proyecto Educativo Regional de Arequipa (PER).

El PER de Arequipa, como la gran mayoría de los otros proyectos educativos regionales es un instrumento de gestión educativa que contiene, bajo un formato de planeamiento estratégico, los propósitos educativos construidos en la región. El PER de Arequipa cuenta con siete objetivos estratégicos y, tal como se aprecia en la tabla siguiente, contiene un alto grado de coincidencia con el Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Estos niveles de coincidencia son por demás importantes para comprender las formas de interpretar las relaciones posibles entre lo nacional y lo regional, en donde parece que existen menos tensiones que las que suelen enunciarse y las luchas por la uniformidad, que suele traer el discurso descentralista, pierden peso argumental.

Tabla 1:
Cuadro comparativo de objetivos estratégicos entre PER AQP y PEN

Objetivos estratégicos	Proyecto Educativo Regional	Proyecto Educativo Nacional ³
	1. Educación de calidad y equidad que responden a demandas y potencialidades regionales	1. Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos
	2. Educación para la realización individual y social	2. Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad
	3. Sociedad educadora participando y garantizando el proceso educativo	6. Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad
	4. Gestión educativa autónoma, descentralizada, eficiente y transparente	4. Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad
	5. Docentes calificados, autónomos e innovadores, que se forman continuamente y son reconocidos por la sociedad	3. Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia
	6. Reconocimiento de niñas y niños menores de años de edad, garantizando la promoción de su desarrollo integral	(Pueden relacionarse los objetivos estratégicos 1 y 2)
	7. Innovación y gestión del conocimiento para el cambio	5. Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional

En ese mismo año, el 2007, el Gobierno Regional de Arequipa decide transformar sus direcciones regionales sectoriales en gerencias regionales. Con esta acción, Arequipa se convirtió en la primera región que implementó un audaz proceso de reforma (Molina 2010). Dos años más tarde, en el 2009, el Gobierno Regional de Arequipa declaró en reestructuración el sector educación. Esta reforma sectorial se caracterizó por incluir los lineamientos de política educativa regional (consignados en el PER) y por considerar procesos de consulta como parte de una estrategia de legitimación de la reforma sectorial (Manrique 2011, Molina 2010). Este proceso que le dio prioridad a la reforma institucional global, para después implementar reformas sectoriales (como educación), responde a un modelo de racionalidad deductiva y normativa que consiste en que: “primero hay que reformar el aparato administrativo y luego emprender las reformas sectoriales.” (Chirinos 2012: 29). Con esto, Arequipa atendía el problema central: la problemática administrativo-institucional (Manrique 2011).

3 El orden de presentación de los objetivos del PEN está adecuado al orden de los objetivos del PER para identificar con mayor facilidad su comparación.

El tercer proceso regional de cambio educativo fue el Diseño Curricular Regional (DCR). Este cuestionado proceso liderado por el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación Peruana (SUTEP) correspondiente a la región Arequipa y avalado por el Gobierno Regional colocó a Arequipa entre las primeras regiones en trabajar este tema. También de forma consultiva, el DCR incluye un conjunto de propósitos educativos que Arequipa identificó como aquellos necesarios para el desarrollo de la región.

Este potente instrumento educativo se constituye en un ejemplo de lógica deductiva muy claro. Pensar la educación para la región se estructuró de forma tal, que se requería tener claramente identificado el gran “paraguas” de las apuestas educativas globales para luego organizar la educación a nivel micro. En el DCR se enuncia una relación de propósitos educativos que se origina en los principios educativos mundiales y termina en la planificación curricular en el aula.

Sin embargo, este largo recorrido deductivo de propósitos educativos no permite identificar claramente la conexión entre las declaraciones mundiales y el trabajo curricular del docente en el aula⁴. Por ello, esta planificación curricular fundamentalmente deductiva parece ser más un ejercicio formal que una manera de entender cómo se organizan los contenidos educativos.

Gráfico 2:
Secuencialidad de los propósitos educativos del DCR



Fuente: Diseño Curricular Regional (2012)

4 Si bien la evaluación de la calidad de la propuesta no forma parte de este análisis es posible identificar que esta dificultad en conectar las dimensiones macro con los espacios escolar origina la sensación de estar ante un discurso retórico antes que frente a una estructura efectivamente hipotético-deductiva.

Recapitulando, es posible identificar al menos tres elementos que identificaron la manera como Arequipa emprendió la descentralización educativa. En primer lugar, es claramente apreciable el liderazgo y aval del gobierno regional. En los tres procesos educativos regionales descritos la presencia del gobierno regional fue activa. En segundo lugar, el enfoque asumido en el desarrollo de procesos educativos regionales fue democratizador y un ejercicio importante de vinculación de entre el Estado y la sociedad civil. Finalmente, resultó un ejercicio interesante la búsqueda de articulación entre la gestión y los propósitos educativos.

No obstante, es posible también identificar como estos esfuerzos –y hasta cierto punto logros alcanzados– se constituyeron finalmente en insumos específicos para operar la descentralización desde lo normativo y lo institucional. Raúl Molina (2010) sostiene que el diseño institucional normado para el funcionamiento de los gobiernos regionales no es apropiado para emprender una reforma descentralista debido a la poca claridad de los roles, la poca autonomía que se le asigna a los gobiernos regionales y sus unidades administrativas, y a los pocos recursos y capacidades con que se cuentan en las regiones. Al respecto, cabe preguntarse ¿cuáles son las consecuencias –los activos y los pasivos– para la descentralización educativa planteada para el Perú que acarrea haber colocado el énfasis en el tema institucional y normativo?

De otro lado, el enfoque deductivo (ir de lo universal a lo particular) que se imprimió a la descentralización educativa se manifiesta en dos factores que podrían “jugarle” en contra al propio proceso de descentralización. Me refiero al localismo identitario y a la trivialización de los contenidos educativos locales. En el primer caso, el enfoque deductivo en planificación curricular se traduce en la utilización del tercio curricular; es decir, el uso de libre disponibilidad que corresponde aproximadamente al 30% de espacio curricular. Esto, además, de tener problemas concretos de implementación por parte de los docentes⁵, provoca actitudes relacionadas a no compararse con “el otro” para comprender la heterogeneidad del país, puesto que podría estar utilizándose la diversificación para “mirarse a sí mismo”. Junto con ello, la trivialización de los contenidos educativos se pone en evidencia cuando se observa que los docentes utilizan los dichos contenidos locales como una estrategia motiva-

5 Para mayor información sobre el tema puede revisarse De Belaunde (2006) y Ruiz-Bravo, Rosales y Neyra (2006).

cional que, al inicio de las sesiones de aprendizaje, capture la atención o que facilite la ejemplificación de temas⁶.

Finalmente, estos énfasis en lo normativo-institucional y en lo deductivo se tradujeron en un marco de oportunidades para mejorar las “copias a escala”, antes que en formas nuevas de crear institucionalidades regionales que al mismo tiempo de ser alternativas al modelo nacional, sean lo suficientemente sólidas como para articularse con los niveles nacionales y articular a los niveles locales. Y es que el esquema de la descentralización educativa fue bastante más conservador que innovador. Ejemplos de ellos son los esquemas que existen para la planificación de políticas educativas: Proyecto Educativo Nacional, Proyecto Educativo Regional, Proyecto Educativo Local y Proyecto Educativo Institucional; para los diseños curriculares: Diseño Curricular Nacional, Currículo Regional, (Currículos locales) y Plan Curricular Institucional (escolar) e incluso para los espacios de participación como es el caso del esquema: Consejo Nacional de Educación, Consejos Participativos Regionales, Consejos Participativos Locales y Consejos Educativos Institucionales.

La atención que debe ponerse a lo normativo-institucional y a lo deductivo es fundamental. En ningún caso sostengo que no debiera hacerse. Mi intención es reflexionar sobre las consecuencias que el énfasis puesto en estos enfoques ha traído consigo, particularmente en contexto como el peruano, en donde se pretende que la descentralización aporte a objetivos sociales superiores como la justicia social.

Estos énfasis me permiten por otro lado, concluir esta sección con nuevas preguntas: ¿cuál es el nivel de autonomía que tiene lo particular frente a lo general?, ¿cuánto de reforma educativa es un cambio en el modelo de gestión?

Reflexiones finales

Este artículo buscó reflexionar sobre cómo fue vivido el proceso de descentralización en las regiones, a partir del análisis de los procesos de cambio de políticas públicas emprendidas en Arequipa en el sector de educación. Al menos en este sector, la descentralización fue una experiencia fundamentalmente desarrollada desde un enfoque deductivo y en el ámbito normativo-institucional. En tal sentido, la experiencia de la descentralización fue enten-

6 Esto es aquello que han notado las investigaciones que vienen realizando Mariana Eguren, Carolina de Belaunde y Natalia González en el marco del Programa Leer es Estar Adelante.

dida como un fenómeno procedimental en donde la definición de reglas que debieran regir la educación regional y/o la planificación organizada en estrategias que requerían ajustes institucionales se constituyeron en el leitmotiv de la descentralización educativa.

Este énfasis puesto en el fenómeno procedimental permitió, de alguna manera, tener un orden en la implementación del proceso y alinear las iniciativas. Sin embargo, este procedimiento no logró refundar las relaciones entre los sujetos y las instituciones. La descentralización comprendida como un procedimiento normativo, institucional y deductivo postergó el surgimiento de procesos de acción social.

Desde una perspectiva fenomenológica, una porción de la realidad social es producto de las interacciones que se dan entre los sujetos y las instituciones. Y es en este espacio intersubjetivo en donde justamente se produce el significado; es decir, la construcción mental que hace que el sujeto de ciertos componentes de la realidad (Schütz 1974). Este significado cobra un sentido particular cuando permite la modificación de esa realidad; intervenir en esa región de la realidad que Alfred Schütz (1993 [1932]) denominó **mundo de vida**; es decir esa realidad en la que el hombre puede intervenir y modificarla, al mismo tiempo que actúa en ella.

Pero, ¿por qué es necesario intentar comprender fundamentalmente la descentralización como un proceso de interacción entre sujetos e instituciones?, ¿por qué no es suficiente mejorar los procedimientos institucionales?, ¿por qué resulta relevante entender la descentralización, particularmente la educativa, desde un punto de vista intersubjetivo?

El argumento principal es debido a la naturaleza de la promesa de justicia social que la propia descentralización instaló en el imaginario de la sociedad. La apuesta por la descentralización estuvo, desde sus inicios, asociada al logro de más democracia y más desarrollo (Cuenca y Muñoz 2006; Barea 2005; Gonzales de Olarte 2003; Muñoz, Motta y Solari 2002; Trivelli 2002; Zárate 2002). De hecho:

“En el Perú, estas reformas político-institucionales iniciadas en 2002 se asentaron, entre otros elementos, en reinaugurar un contrato entre las instituciones de la sociedad civil y el Estado sobre la base de la participación, bajo el supuesto de que esta garantizaría una sociedad más democrática. Por ello, la descentralización estuvo, y has-

ta cierto punto sigue estando, vinculada con los discursos participativos e imaginada como la promesa alcanzable de justicia social. (Barrantes, Cuenca y Morel 2012)“.

Esta promesa de justicia social no es posible de alcanzar trabajando particularmente en el campo normativo-institucional, ni bajo un enfoque deductivo. Más aún, resulta insuficiente concebir la descentralización como un fenómeno procedimental si reconocemos que la justicia social adquiere, cada vez más, formas complejas de definición, en donde se yuxtaponen componentes económicos, políticos y culturales. En palabras de Nancy Fraser “[...] fundados en un modo de ordenación social específicamente político, sólo pueden ser comprendidos por una teoría que conceptualice la representación, junto con la distribución y el reconocimiento, como una de las tres dimensiones fundamentales de la justicia.” (Fraser, 2008:43).

Estos 10 años de puesta en marcha del proceso de descentralización deberían ser una oportunidad para renovar las preguntas alrededor de aquello que buscamos lograr con la descentralización; iniciar una discusión teleológica de la descentralización. Por lo pronto, queda claro que existe un desencuentro entre la forma como se ha venido implementando este proceso en las propias regiones y la meta que se quiere alcanzar. Por ello, urge preguntarnos en qué nivel colocamos la promesa de la descentralización. Si la opción es comprender la descentralización como un fenómeno procedimental, lo mejor sería colocar la expectativa de cambio en el justo campo de la administración y del funcionamiento del Estado. Pero si, por el contrario, se insiste en considerar que la descentralización nos llevará a consolidar la democracia y el desarrollo, se tendrán que crearse espacios de encuentro entre las instituciones y los sujetos para lograr la apropiación y la significancia de la descentralización. Solo cuando la descentralización sea vivida y comprendida como una acción social la promesa de una “mejor vida” estará más cerca de concretarse.

Bibliografía

Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales – ANGR. (2012). Informe anual del proceso de descentralización 2011. Informe presentado a la comisión de descentralización, regionalización, gobiernos locales y modernización de la gestión del Estado del Congreso de la República.

- Barea, P. (2005). Estudio de actores sociales: enfoques, intereses y compromisos con la descentralización educativa. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Barrantes, R.; Cuenca, R. y Morel, J. (2012). Las posibilidades del desarrollo inclusivo: dos historias regionales. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Chirinos, L. (2012). Estado de las políticas de descentralización educativa. 2010-julio 2011. Lima: SUMA-USAID.
- COPARE Arequipa (2008). Proyecto Educativo Regional de Arequipa 2006 – 2021. Construyendo descentralizadamente una mejor educación para todos y todas. Documento.
- Cuenca, R. (2005). La descentralización educativa en marcha: ¿qué nuevos retos y discusiones nos propone? Revista de Foro Educativo, 6, 6 – 9.
- Cuenca, R. y Muñoz, F. (2006). La descentralización educativa. Hablan los docentes. Lima: PROEDUCA – GTZ.
- De Belaunde, C. (2006). Del currículo al aula: reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública. En C. Montero (ed.), Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas. Lima: IEP.
- Flores Galindo, A. (1996). La tradición autoritaria. Violencia y democracia en el Perú. Lima: APRODEH – SUR.
- Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. Barcelona: Herder.
- Gonzales de Olarte, E. (2003). Descentralización para el desarrollo humano en el Perú. Lima: PNUD.
- Iguñiz, M.; Cuba, S. y Paiba, M. (2000). La descentralización de la educación. Un análisis urgente. Lima: Tarea.
- Iguñiz, M.; Rotondo, E. y Aguirre, E. (1997). Descentralización y planes de infancia y adolescencia. Lima: Tarea.
- Iguñiz, M. y Del Castillo, D. (1995). Materiales para pensar. La descentralización educativa. Lima: Tarea.
- Manrique, A. M. (2011). Sistematización de modelos de gestión educativa de los Gobiernos Regionales de San Martín, Arequipa y La Libertad. Lima: Consejo Nacional de Educación y SUMA-USAID.

Molina, R. (2010). *Experiencias de Reforma Institucional en Gobiernos Regionales. Estudio de Casos*. Lima: PRODES-USAID y Congreso de la República.

Muñoz, F. (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, (1), 31-60.

Muñoz, F. y Valdivia, N. (2012). Balance de descentralización. Documento Interno de la Mesa Interinstitucional de Gestión y de Descentralización del Consejo Nacional de Educación. (Documento inédito).

Muñoz, F.; Motta, R. y Solari, M. (2002). ¿Qué pensamos de la descentralización? Visiones y expectativas de alcaldes, líderes de opinión y funcionarios públicos. Lima: Escuela para el Desarrollo.

Palacios, M. A. y Gallardo, C. (Comp.). (1993). *Descentralización y gestión educativa*. Lima: Tarea.

Programa de Descentralización – PRODES. (2012). *Proceso de descentralización. Balance y agenda a julio de 2011*. Lima: PRODES-USAID.

Ruiz-Bravo, P.; Rosales, J. L. y Neyra, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo

Schütz, A. (1993[1932]). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.

----- (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Trivelli, C. (2002). ¿Somos o no descentralistas? Análisis de una encuesta de opinión en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Zarate, P. (2002). *Percepciones ciudadanas sobre el proceso de descentralización del estado: Una aproximación cualitativa*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.