

LA ESCUELA RURAL:
MODALIDADES Y PRIORIDADES DE INTERVENCIÓN



La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención

2

DOCUMENTO DE TRABAJO

Carmen Montero

Coordinadora

Patricia Oliart
Patricia Ames
Zoila Cabrera
Francesca Uccelli

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no compromete al Programa MECEP, al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinanciadoras.

© Ministerio de Educación del Perú, 2001
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-00-8
Depósito legal N° 1501052001-0594

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L.
IMPRESIÓN: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Reservados todos los derechos.
Se autoriza a citar o reproducir en todo o en parte el presente documento, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso en Lima, Perú.
Tiraje 1000 ejemplares
Marzo del 2001

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| Resumen ejecutivo | 11 |
| Presentación | 19 |
| <u>PARTE I</u> | |
| <u>LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS RURALES</u> | 23 |
| Introducción | 24 |
| CAPÍTULO 1: La población de áreas rurales | 25 |
| 1. Número y distribución | 25 |
| 2. Evolución: Cifras y procesos | 25 |
| 3. Ubicación comparativa en el mundo | 28 |
| 4. Rasgos distintivos de lo rural | 28 |
| CAPÍTULO 2: Las familias de áreas rurales | 36 |
| 1. Características de la estructura familiar | 36 |
| 2. Condiciones materiales de vida | 40 |
| 3. Niveles educativos de la población rural | 43 |
| CAPÍTULO 3: A propósito de los niños y niñas | 45 |
| 1. Número y distribución | 46 |
| 2. Roles y tareas de los niños y las niñas en los diferentes ámbitos rurales: La vida cotidiana | 46 |
| 3. El lugar del trabajo en la vida de los niños y las niñas del campo | 51 |
| A modo de ilustración: Fragmentos de informes de campo | 55 |

| | |
|---|-----|
| <u>PARTE II</u> | |
| <u>LAS ESCUELAS RURALES</u> | 61 |
| Introducción | 62 |
| CAPÍTULO 4: Características del servicio educativo | 63 |
| 1. Número y distribución de las escuelas | 63 |
| 2. Tipos de escuelas | 64 |
| 3. Condiciones materiales: Infraestructura y equipamiento | 67 |
| 4. El uso del tiempo en la escuela | 70 |
| CAPÍTULO 5: Medición de la cobertura del servicio educativo en áreas rurales | 74 |
| 1. Alumnado: Importancia de la primaria rural de menores | 75 |
| 2. Tasas de escolaridad | 75 |
| 3. Atención de primaria incompleta o completa | 75 |
| CAPÍTULO 6: El ciclo escolar | 78 |
| 1. Edad de ingreso | 78 |
| 2. Aprobación-desaprobación y retiro | 78 |
| 3. Repetición | 80 |
| 4. Atraso escolar | 82 |
| CAPÍTULO 7: El lugar de la escuela | 83 |
| 1. El lugar de la escuela en la vida de los niños: El patrón general de matrícula, asistencia y permanencia | 84 |
| 2. La comunidad y la escuela | 87 |
| 3. La escuela en las expectativas de los padres | 90 |
| 4. Las expectativas de los niños | 92 |
| 5. El temprano tránsito a la vida adulta: El caso de las mujeres | 94 |
| A modo de ilustración: Fragmentos de informes de campo | 95 |
| | |
| <u>PARTE III</u> | |
| <u>LA SITUACIÓN DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS DE ÁREAS RURALES</u> | 97 |
| Introducción | 98 |
| CAPÍTULO 8: Perfil del maestro y la maestra rural en actividad | 99 |
| 1. Rasgos personales | 99 |
| 2. Rasgos culturales y educación | 101 |
| 3. Condiciones laborales | 110 |
| CAPÍTULO 9: Condiciones de vida y trabajo del docente | 114 |
| 1. Situación familiar y vida cotidiana | 114 |
| 2. Caracterización de las condiciones en que trabajan los docentes: Las escuelas, los alumnos y los padres de familia | 119 |

| | |
|---|-----|
| 3. Relación que los maestros establecen con otras instancias del sistema | 122 |
| 4. Satisfacción, expectativas y proyectos de los maestros rurales | 123 |
| 5. Aspectos motivadores en el ejercicio docente | 125 |
| A modo de ilustración: Fragmentos de informes de campo | 127 |
| | |
| <u>PARTE IV</u> | |
| LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA: EL MANEJO CURRICULAR Y EL LOGRO DE OBJETIVOS EN LAS ESCUELAS DE ÁREAS RURALES | 129 |
| | |
| CAPÍTULO 10: Logros de aprendizaje en lenguaje y matemática | 131 |
| | |
| CAPÍTULO 11: El proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales | 133 |
| 1. El proceso de programación curricular | 133 |
| 2. El proceso de enseñanza | 135 |
| 3. Estilo de enseñanza | 140 |
| 4. El uso de la lengua local | 142 |
| 5. Retroalimentación positiva y negativa | 143 |
| 6. Relaciones en el aula | 144 |
| 7. Experiencia reciente de capacitación | 144 |
| | |
| A modo de ilustración: Fragmentos de informes de campo | 146 |
| | |
| <u>PARTE V</u> | |
| EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN EL PERÚ Y EN EL MUNDO: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN | 151 |
| | |
| Introducción | 152 |
| | |
| CAPÍTULO 12: Propuestas desde la situación de los niños y las niñas | 153 |
| 1. Educación y trabajo | 153 |
| 2. Educación de la niña | 155 |
| | |
| CAPÍTULO 13: Propuestas desde la situación de los docentes | 161 |
| 1. Ausencia docente: Estrategia de capacitación de instructores locales | 162 |
| 2. Aislamiento docente: Estrategia de redes y organización de maestros | 163 |
| 3. Condiciones laborales del docente: Soporte material, afectivo y técnico | 164 |
| 4. Preparación del docente: Estrategias de formación y capacitación | 166 |
| | |
| CAPÍTULO 14: Propuestas para atender la relación escuela-comunidad | 171 |
| 1. Participación en la escuela | 171 |
| 2. Educación de la comunidad | 172 |
| 3. Preocupación y acción por la comunidad | 172 |
| 4. Valoración de la educación | 174 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 15: Enseñanza-aprendizaje | 175 |
| 1. Metodología de las escuelas multigrado | 175 |
| 2. Educación bilingüe | 177 |
| 3. Adaptación curricular | 179 |
| 4. Materiales | 181 |
| 5. Actividades de logros | 183 |
| CAPÍTULO 16: Gestión y viabilidad | 184 |
| 1. Inversión en las educación | 184 |
| 2. Descentralización del sistema | 187 |
| 3. Mecanismos de participación y apropiación | 189 |
| 4. Modalidades de intervención y cobertura | 190 |
| 5. Sistemas de medición y acopio de información | 191 |
| | |
| <u>PARTE VI</u> | |
| <u>LINEAMIENTOS PARA LA ATENCIÓN DE LA EDUCACIÓN</u> | |
| <u>PRIMARIA EN ÁREAS RURALES</u> | 193 |
| 1. Objetivo | 195 |
| 2. Componentes de una propuesta de mejoramiento de la educación primaria rural | 195 |
| En el proceso pedagógico | 196 |
| En la organización de la vida escolar | 199 |
| En los locales escolares | 201 |
| En la atención y trato a los alumnos y alumnas | 201 |
| En la relación con los padres de familia y la comunidad | 202 |
| En los organismos de gestión, administración y dirección del sector | 203 |
| 3. Condiciones necesarias para el éxito de un programa de mejoramiento de la educación primaria rural | 203 |
| | |
| Síntesis de los lineamientos para la atención de la educación primaria en áreas rurales | 207 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 211 |
| | |
| ANEXO. El estudio en el terreno: Criterios y procedimientos | 221 |

RESUMEN EJECUTIVO

Este informe presenta los resultados obtenidos en el estudio sobre la escuela rural en el país. El trabajo realizado permite tener una visión integral de la situación de la educación primaria en las áreas rurales del Perú e identificar lineamientos para un programa que atienda el mejoramiento de su cobertura y calidad.

Se ha trabajado con la lógica de que la educación primaria para las poblaciones rurales debe lograr niveles de aprendizaje similares a los establecidos para todo el país; pero para que ello sea posible tendrá necesariamente que institucionalizar un modo de atención que recoja e incorpore la especificidad de las condiciones de vida y cultura de las poblaciones rurales en cada región del país.

LA POBLACIÓN RURAL

De acuerdo con la definición censal, la población rural representa el 35,5% del número total de habitantes del país. Son rasgos distintivos de esta población su dispersión, su pobreza y la diversidad cultural.

El 89% de la población rural vive en concentraciones menores de 500 habitantes, lo que da cuenta de la dispersión de los centros poblados rurales. Las características de la geografía y la disponibilidad y estado de las vías de comunicación inciden en la dificultad de acceso a estos poblados y en su aislamiento físico.

El 59,6% de la población rural vive en condiciones de pobreza. La pobreza extrema está concentrada en las áreas rurales: 76 de cada cien pobres extremos viven en áreas rurales. La mayor parte del gasto per cápita se destina a alimentos (costa, 62,8%; sierra, 67,3%; selva, 68,9%), lo que expresa el escaso margen de que disponen las familias para realizar gastos en otros rubros como la educación.

La tercera parte de la población de las áreas rurales (34,1%) tiene como lengua materna una de las aproximadamente 42 lenguas vernáculas que se hablan en el país. La diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la población rural varía de acuerdo con los diferentes contextos regionales; así, en los departamentos del sur andino, por ejemplo, la población de más de 5 años que tiene por lengua materna una vernácula asciende a 71%. En la región amazónica, el Censo de 1993 señaló la existencia de 65 grupos étnicos, lo que muestra que ésta es más variada y compleja que la andina. A pesar de que la legislación vigente reconoce esta diversidad, las particularidades socioculturales e idiomáticas de un importante sector de niñas y niños peruanos no han sido debidamente tomadas en cuenta como una dimensión central de los programas educativos.

LAS FAMILIAS

El tipo de familia predominante en la zona rural es la nuclear (57,6%), encabezada en la mayoría de los casos por un varón (88,3%). El nivel educativo promedio de los jefes de hogar en la zona rural es bajo en comparación con el del área urbana: 5,6 años en el caso de los hombres y 2,5 años en el de las mujeres. En la sierra, 58% de los jefes de familia son hablantes de una lengua vernácula, y en la selva 22% de los jefes de familia se encuentra en esta situación.

Los pobladores del campo en general han aprobado en promedio 4,4 grados de escuela, equivalentes a una primaria incompleta, frente a los 8,7 grados de promedio en áreas urbanas y 7,4 grados de promedio nacional. Las mujeres se encuentran en una situación más desventajosa en los diferentes ámbitos y regiones, con un año menos de escolaridad que los varones. Las mujeres del campo constituyen el sector más postergado en términos educacionales, con 3,7 grados de educación promedio.

La pobreza de los pobladores rurales se expresa también en las condiciones materiales en que viven: la pauta predominante en los hogares rurales es el uso de agua que se obtiene de río, acequia o manantial; la mayoría carece de servicios higiénicos o usa pozos ciegos, y hay aún una cobertura muy limitada de redes de energía eléctrica que alcanza a sólo 24 de cada 100 hogares.

LOS NIÑOS Y NIÑAS CONSTITUYEN EL 50,8% DE LA POBLACIÓN RURAL

Aunque su actividad económica tiende a ser subestimada en los registros censales y en las encuestas, ellos representan una fuerza laboral relevante en la zona rural. Un 29% de la PEA ocupada en el campo tiene entre 6 y 17 años. Las diferencias regionales son notorias, en tanto muestran un mayor peso de niños y adolescentes en la población ocupada en la sierra (32%) y selva (27%) que en la costa (16,9%).

En general, los niños y niñas de las zonas rurales tienen a su cargo diversas tareas y responsabilidades de apoyo en las actividades domésticas y productivas, las que realizan fundamentalmente en el ámbito de su familia y su comunidad. Niños y niñas se incorporan al trabajo doméstico y productivo de modo paulatino a partir de los 5 años aproximadamente. Sus tareas varían de acuerdo con su edad y género.

Así, entre los 6 y los 11 años la mayor parte de tareas que realizan tanto varones como mujeres son de apoyo a las labores domésticas, con menor participación en las productivas. Entre los 11 y los 15 años el trabajo de niños y niñas empieza a diferenciarse: las niñas asumen la mayor parte del trabajo doméstico, aunque continúan apoyando en las actividades productivas; los niños reducen sus tareas domésticas y realizan una mayor variedad y cantidad de tareas productivas.

El tipo de trabajo que realizan niños y niñas y el tiempo que demanda también varían de acuerdo con otros factores, como la estructura y composición familiar, las características de la comunidad y los recursos con que cuenta la familia.

La participación de los niños en la vida laboral limita su disponibilidad de tiempo según las dimensiones, horarios y calendarios que la escuela primaria exige. Así, se encuentran altas tasas de atraso escolar (60,8%) y deserción (46,8%) entre los niños de 6 a 14 años que pertenecen a la población económicamente activa (PEA).

Sin embargo, la participación de niños y niñas en la economía familiar es un hecho dado que trasciende la función meramente económica: el trabajo tiene también un significado social y cultural y una función socializadora en el medio rural, en razón de que prepara a niños y niñas para desempeñarse como adultos competentes en su comunidad. Esta situación plantea un reto a la escuela rural, en la medida en que tiene que integrar la condición laboral de la población que debe atender.

LOS CENTROS EDUCATIVOS EN ZONAS RURALES CONSTITUYEN EL 58% DEL TOTAL DE CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS

La modalidad predominante es la educación primaria: 73,5% (21 867). El 98% de estas escuelas es de gestión estatal. El 91,7% son escuelas unidocentes y polidocentes multigrado.

Las condiciones materiales de estos centros educativos presentan una serie de carencias en materia de servicios (sin agua, 72%; sin desagüe, 98%; sin energía eléctrica, 98%), infraestructura y equipamiento (mobiliario y materiales educativos). En el estudio de casos, las diferencias regionales muestran mejores condiciones en las escuelas de la costa, seguidas por las escuelas de la selva, con locales pequeños pero en buen estado, aunque con escasos o nulos servicios; las escuelas de la sierra presentan mayor variedad, pero en esta región se encuentran las escuelas más pobres desde el punto de vista de la infraestructura, equipamiento y servicios.

La irregularidad en el uso del tiempo escolar es una constante en las escuelas del campo. Por los casos estudiados, se calcula que en promedio sólo se cubre 59,2% del tiempo de clases que efectivamente deberían haber recibido alumnos y alumnas. Las mayores irregularidades se dan en las escuelas de la sierra, seguidas por las de la selva, mientras las de la costa se encuentran en mejor situación.

LA COBERTURA DEL SISTEMA

En relación con la cobertura, el alumnado de la primaria de menores en áreas rurales constituye el 40% del total de estudiantes de primaria y el 44,9% de los estudiantes de primaria de centros educativos estatales, lo que indica que en ese ámbito se está formando una proporción importante de niños y niñas.

Si bien las tasas de escolaridad en áreas rurales muestran una progresiva incorporación a la escuela, pues registran valores que van entre el 95 y el 98% para la población entre los 6 y los 11 años, la situación cambia al observar la tasa neta de asistencia a primaria en estas zonas (67,2%), lo que muestra una situación desventajosa respecto de las áreas urbanas (79,4%).

En cuanto a la oferta de primaria completa, existe aún un déficit por cubrir de 22,8%, ya que en muchos centros educativos rurales no se dicta siquiera los seis grados de primaria.

EL CICLO ESCOLAR

El ciclo escolar de los niños y niñas de áreas rurales muestra una trayectoria en la que a raíz del inicio tardío, la desaprobación y la repetición se va acumulando un nivel de atraso creciente a lo largo de la educación primaria. En efecto, mientras que el porcentaje de estudiantes en edad adecuada alcanza 71% en el primer grado de primaria, al cursar el sexto grado los estudiantes en edad adecuada han disminuido a 42,5%.

EXPECTATIVAS Y VALOR DE LA EDUCACIÓN

Tanto los padres y madres de familia como los niños tienen una valoración altamente positiva de la escuela por su utilidad para mejorar sus condiciones de vida. Padres y madres consideran que el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como del castellano en las comunidades de habla vernácula, son habilidades fundamentales ya sea para salir de la comunidad o, de permanecer en ella, para no ser engañados y lograr una buena capacidad de gestión y relación con instituciones públicas y privadas que redunden en un mayor desarrollo de la comunidad.

Por otro lado, el real interés de los padres por la educación de sus hijos e hijas se enfrenta a una percepción generalizada sobre la mala calidad del servicio que reciben. Aquellos que poseen recursos suficientes para enviar a sus hijos a estudiar fuera, lo hacen. Pero la gran mayoría no puede solventar los gastos que ello implica, y opta por enviar a sus niños a la escuela de la comunidad y esforzarse por mejorar la calidad del servicio.

En este sentido, los padres y madres hacen un esfuerzo significativo para garantizar la educación de sus hijos e hijas. Ellos aportan su trabajo para la construcción, refacción, mejoramiento y ampliación del centro educativo (especialmente en la sierra y la selva), así como para la ejecución de programas de apoyo social como los desayunos escolares. Aportan también dinero o trabajo para la adquisición de materiales educativos y diversas necesidades de la escuela. Y prescinden del trabajo de sus hijos para que éstos puedan asistir a la escuela, lo que significa un costo para una economía familiar basada en el trabajo de todos sus miembros, especialmente en la sierra.

Sin embargo, los padres y madres de familia son vistos negativamente por profesores y autoridades de organismos intermedios del sector. Se los califica como desinteresados por la educación de sus hijos, responsables de sus ausencias y atraso, poco colaboradores con la escuela y con el proceso de aprendizaje (especialmente por el bajo nivel educativo de la mayoría). Todo ello impide que logren desarrollar una presencia más activa en la vida escolar, ante la renuencia de los profesores y el poco reconocimiento de las autoridades.

LOS DOCENTES

En relación con la situación de los maestros, se muestran en primer lugar las características demográficas y profesionales del magisterio en las escuelas rurales de las tres regiones del país. En segundo lugar, se describen las condiciones de trabajo y de vida de los docentes rurales. A continuación se presentan algunas ideas respecto de lo que tales condiciones implican para la práctica diaria, el grado de satisfacción con el trabajo y las expectativas de los docentes rurales. Finalmente se resume lo que hemos encontrado como condiciones o factores que motivan un mejor desempeño de los docentes en las escuelas.

Partimos por constatar que los docentes y las docentes son los agentes centrales para el éxito de la escuela en el campo. Sin embargo, su ejercicio está librado exclusivamente a sus características personales, lo que hace evidente la necesidad de diseñar una estrategia que intervenga sobre la calidad profesional de los docentes y sobre sus condiciones actuales de trabajo para garantizar un mejor desempeño.

En costa, sierra y selva trabajan 60 198 docentes en la primaria rural. De ellos, 53% son hombres y 47% mujeres; estas últimas tienden a concentrarse en las escuelas de la costa y en las polidocentes completas del país. En las escuelas de poblados apartados de la sierra y de la selva predominan los varones. El magisterio rural es mayoritariamente joven (menor de 35 años), y su permanencia en cada escuela depende de las características de la zona donde trabaja. En las comunidades de más difícil acceso de la sierra, la permanencia bordea los dos años en promedio. En las zonas mejor ubicadas, sin embargo, el tiempo que permanecen como docentes de una misma comunidad rural puede superar los diez años.

De otro lado, el origen regional, social y cultural de los docentes influye en las características de su desempeño y en sus expectativas. De manera general, los profesores enseñan en la región geográfica en la que nacieron, pero, además, los docentes rurales —particularmente los varones— provienen cada vez más de un entorno cultural cercano a las zonas rurales en las que enseñan.

Sin embargo, en las escuelas unidocentes de zonas en las que se habla otra lengua distinta del castellano, los docentes bilingües aún son cerca de 50%, y 26% de los docentes de tales comunidades apenas entiende la lengua vernácula.

En cuanto a la formación, la encuesta muestra que 86% de quienes se desempeñan como maestros rurales tiene un título que los acredita como tales. Estos títulos han sido obtenidos a través de estudios superiores en universidades o en institutos superiores y en cursos de profesionalización.

No obstante, independientemente del lugar en el que los profesores hayan estudiado o el grado que hayan alcanzado, se ha hecho evidente que su formación profesional no los habilita para el ejercicio de la docencia en escuelas rurales, tanto por la calidad y cantidad de la información que manejan como por las limitaciones metodológicas que manifiestan y muestran.

La principal deficiencia metodológica es que la formación profesional no los capacita para la enseñanza en aulas multigrado. Ello resulta grave, dado que el manejo de aulas multigrado es la práctica diaria de todos los profesores de centros unidocentes, de 60% de los profesores de polidocentes multigrado, de 48,5% de los docentes rurales de la sierra y de 64% de los profesores rurales de la selva.

Por su parte, los docentes en ejercicio sostienen una demanda constante por diversos tipos de capacitaciones, y sus necesidades a este respecto han sido cubiertas en 52% por el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y en 26% por el Plan Nacional de Capacitación Docente-Educación Bilingüe Intercultural (PLANCAD-EBI) para el caso de los que trabajan en comunidades en las que se hablan lenguas vernáculas.

Los docentes de escuelas rurales en ejercicio cuentan con una remuneración mensual promedio de 603 nuevos soles, equivalentes a entre 180 y 200 dólares. Sólo una porción muy pequeña completa sus ingresos con otras ocupaciones, y para 90% de ellos el sueldo mensual es el principal ingreso que percibe su familia.

De acuerdo con la región y la ubicación de la escuela respecto de los centros poblados mayores, los docentes viven en muy diversas condiciones. Un 57,6% pasa la semana en la comunidad donde enseña, de modo que sus condiciones de vida son las que ofrece el lugar de trabajo.

El 72% de los encuestados en la costa no vive en la comunidad en la que trabaja; este porcentaje es notablemente menor en la sierra, donde sólo 43% vive fuera, y menor aún en la selva, donde apenas 20,8% de los profesores sale de la comunidad donde trabaja. El transporte de los docentes a las escuelas rurales presenta diversas características según la región geográfica y la proximidad de las escuelas a los centros poblados. Las distancias y las características del transporte impactan de manera directa sobre la regularidad en la asistencia y la puntualidad del maestro en las comunidades.

En lo que se refiere al lugar en el que viven mientras permanecen en las escuelas, lo común es que en las comunidades rurales no exista una vivienda adecuada para el docente. Éstos usan por lo general una habitación improvisada que no brinda las condiciones necesarias para el descanso reparador ni para el trabajo requerido fuera de las horas de clase.

Entre otras condiciones adversas para el trabajo del docente y que contribuyen a un generalizado sentimiento de desaliento, están la pobreza de las familias, el bajo nivel educativo y el sentimiento de soledad del docente en la tarea educativa. Este sentimiento se nutre de su dificultad para valorar el apoyo que reciben de los padres, que, pese a su bajo nivel educativo y sus limitaciones económicas, muestran interés por ayudar a la escuela.

A esto se agrega un sentimiento generalizado de desconfianza hacia los organismos intermedios, con los que es frecuente una relación poco fluida. Esto obstaculiza mucho el funcionamiento eficiente del sistema.

Por todo lo anterior, para la gran mayoría de maestros la condición de docente rural es percibida como algo poco deseable, como una condición de la que, con escasas excepciones, siempre se tratará de salir.

Pero hemos constatado que, cuando los docentes reciben atención, capacitación, materiales y acompañamiento a su labor, esto revierte de manera directa en una mayor motivación y entusiasmo, la mejor comprensión de las consecuencias de su trabajo, y un mínimo básico de recursos pedagógicos y personales que los motivan y les dan mayor seguridad en su labor.

LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA

Por diversas aproximaciones y mediciones, se sabe que el rendimiento de los alumnos de primaria de todo el país para las competencias de razonamiento matemático y lenguaje están por debajo de 50%. En el caso de las escuelas rurales, hay indicios de que este porcentaje es aún menor. Para superar esta situación es central conocer las características del proceso pedagógico en las aulas rurales del país, cosa que se hace en esta sección. Analizamos las prácticas docentes desde su relación con el currículo y en el propio desempeño del docente en las aulas, refiriéndonos al estilo de enseñanza y a la interrelación con los alumnos.

El programa curricular nacional es el instrumento que propone los contenidos y la forma de impartirlos. Actualmente nos encontramos en un momento de transición de un método de enseñanza a otro, y en pleno proceso de instauración de una programación sustentada en una nueva propuesta pedagógica. Frente a ello, los docentes muestran una gran confusión de terminología y una comprensión aún incipiente de las consecuencias que para su práctica tiene la nueva propuesta. El proceso, sin embargo, está lleno de formalidades con las que los docentes tratan de cumplir, lo que produce una brecha entre las muestras de cumplimiento que deben alcanzar y lo que efectivamente es su quehacer pedagógico.

Así, los profesores preparan sus programaciones, pero no las usan y siguen trabajando de acuerdo con la anterior propuesta curricular centrada en líneas de acción y/o asignaturas y objetivos y contenidos. Aún no asimilan una orientación que promueva el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes.

Por otra parte, hemos podido constatar que la mayoría de los docentes no prepara su trabajo diario, haciendo de la improvisación una característica de su desempeño en el aula. Junto a la improvisación coexiste, sin embargo, la rigidez y la falta de libertad para usar de manera adecuada una herramienta pedagógica muy útil: el mandato de la diversificación y adecuación curricular, que en el mejor de los casos ha sido interpretado de manera limitada y distorsionada.

En la reconstrucción del proceso pedagógico a través de la observación en aulas encontramos que:

- El aula no es aún plenamente usada como recurso pedagógico. Algunos docentes parecen haber asimilado algunas pautas formales respecto de la ambientación adecuada, pero sin lograr un uso activo de ellas.
- El tiempo usado en las aulas no se rige por las necesidades del ciclo escolar. Las clases pueden ser interrumpidas, prolongadas o suspendidas de acuerdo con los intereses y necesidades de los profesores, de los padres de familia o de cualquier otro agente distinto de los niños.
- En una situación de clase "normal", la mayor parte del tiempo la toma el dictado o copiado de la pizarra y la revisión individual o colectiva de las tareas asignadas.
- La clase está organizada de acuerdo con una rutina que es usada por los docentes para cualquier asignatura, línea de acción o área —según le corresponda—, y la atención se centra en el tema que toca "enseñar" más que en las actividades que propicien el aprendizaje de los alumnos.
- El principal recurso utilizado es la pizarra, pero de manera limitada: básicamente para escribir o dibujar lo que los niños deben copiar en sus cuadernos.
- La utilización de los productos y materiales del medio como recurso didáctico es más frecuente en la sierra y en la selva que en la costa, pero para los fines más sencillos, como sumar y restar con frutas o semillas.
- A los docentes les cuesta usar la información que manejan como un recurso pedagógico. Por lo general parecen pensar que los contenidos que deben impartir tienen que estar escritos en algún libro. Demuestran muy poca libertad para establecer sus propias asociaciones para conducir el aprendizaje de los niños. Por eso tampoco motivan a los niños a establecer tales asociaciones, y tienden en general a recortar el potencial participativo de los nuevos

métodos. Se sobreestima entonces la importancia de los materiales en el proceso pedagógico, y se les considera casi como sustituto y no como instrumento de apoyo al trabajo del docente.

- La misma dificultad que tienen los docentes para usar sus propios conocimientos como recurso pedagógico, la tienen para recurrir a las habilidades, destrezas y actitudes adquiridas por sus alumnos en la vida cotidiana campesina.
- No existe entre los docentes el hábito de alentar y estimular a través de premios a los niños y niñas que se esfuerzan. Por el contrario, el castigo se usa de manera constante como recurso para mantener el orden o para sancionar faltas en el cumplimiento de tareas asignadas por el docente.

El programa curricular nacional actual es relativamente conocido en el nivel declarativo por los docentes de los grados correspondientes, pero es distorsionadamente comprendido y difícilmente puesto en práctica.

La propuesta pedagógica que plantea este nuevo currículo para poner al alumno en condiciones apropiadas de aprender a aprender, a ser, a convivir, a actuar y a pensar, puede ser totalmente dejada de lado si no se adecua a las condiciones reales de una escuela rural que opera con niveles mínimos de eficacia.

LINEAMIENTOS PARA LA ATENCIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

Con el objetivo de que los niños y niñas de áreas rurales accedan a una educación primaria eficaz y de calidad, se ha identificado un conjunto de componentes que deben ser tomados en cuenta para la elaboración de una propuesta de mejoramiento de la educación rural en el país. Estos componentes —contenidos en el documento final— comprenden aspectos referidos a: (i) el proceso pedagógico; (ii) la organización de la vida escolar; (iii) los locales escolares; (iv) la atención y trato a los alumnos y alumnas; (v) la relación con los padres de familia y la comunidad; y, (vi) los organismos de gestión, administración y dirección del sector.

Adicionalmente, se identifica un conjunto de condiciones necesarias para el éxito de un programa de mejoramiento de la educación primaria rural. Tales condiciones —enunciadas y sustentadas— responden a los criterios de jerarquía, temporalidad, integralidad, secuencialidad, pertinencia, flexibilidad, productividad social, participación y globalidad.

PRESENTACION

Este informe es el resultado del trabajo de consultoría para el Proyecto Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) del Ministerio de Educación, realizado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), entre junio y diciembre de 1998, con la coordinación de Carmen Montero.

Los integrantes del equipo central del estudio fueron Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli y se contó con la asesoría especializada —para los temas de género, desarrollo rural e interculturalidad— de Cecilia Blondet, Carlos Monge y Luis Enrique López respectivamente.

El encargo fue formulado en la perspectiva de identificar un conjunto de acciones que permitan elaborar una propuesta para otorgar a los niños y niñas de áreas rurales una educación primaria de calidad y amplia cobertura. Para ello se acordó tratar cinco componentes: 1) la situación de los niños y niñas rurales y su relación con la escuela; 2) la situación de los maestros rurales; 3) el manejo curricular y el logro de objetivos en las escuelas unidocentes y multigrado; 4) el estado de la cuestión de las experiencias educativas en áreas rurales; y, 5) el nivel de cobertura y eficiencia interna de las escuelas rurales.

El estudio ha abordado los aspectos señalados recogiendo la diversidad de situaciones que presentan los niños rurales, la escuela y los maestros de las regiones de costa, sierra y selva en el Perú. La metodología utilizada combina una aproximación de cobertura nacional (rural, según ámbitos geográficos diferenciados) basada fundamentalmente en información estadística secundaria, con una aproximación a partir de la identificación de zonas-tipo en las que se hizo el trabajo de campo y el levantamiento de información empírica.

Como fuentes estadísticas han sido utilizados el Censo Nacional de Población de 1993 y la Encuesta Nacional de Hogares de 1997 del INEI, el Censo Escolar de 1993 del Ministerio de Educación y la Encuesta Nacional de Niveles de Vida de 1997 de Cuánto S.A.; para el procesamiento de la ENNIV se contó con la colaboración de William Sánchez e Hildegardi Venero. Adicionalmente, se realizó una Encuesta Nacional a Docentes de Primaria de Menores en Áreas Rurales; se contrató los servicios de la empresa encuestadora IMASEN S.A., la que, con la información sobre el universo muestral de docentes para 1998 —base que nos proporcionara la Oficina de Planificación del Ministerio de Educación—, diseñó una muestra representativa nacional constituida por un total de 1500 docentes. En esta muestra están incluidos los maestros, hombres y mujeres, de escuelas unidocentes, polidocentes multigrado y polidocentes completas de costa, sierra y selva¹.

1 Véase anexo.

Con el trabajo de campo se buscó un tratamiento más fino de varios de los temas comprometidos en el estudio. Así, se pudo caracterizar la situación en que se desenvuelve la vida de los niños y niñas de áreas rurales en el Perú, el papel diferenciado que desempeñan en la actividad económica y doméstica de la familia, el valor que las familias atribuyen a la educación de sus hijos, los aspectos contradictorios en la relación de la escuela con la vida del poblador rural y la relación que establecen los niños con la escuela. En segundo lugar, se vio la situación de las escuelas, la dinámica y organización con que funcionan, el uso del tiempo en la escuela y el proceso pedagógico en el aula. Por último, en relación con los docentes se tuvo una aproximación que permitió conocer las condiciones en que viven y trabajan, así como la dinámica de su vida cotidiana.

Para recoger la información de campo se preparó una batería de instrumentos que comprende: la Ficha de la comunidad, la Ficha de la escuela, la Guía de observación general de la vida diaria de niñas y niños, la Guía de observación de la vida diaria de niños y niñas de tres familias seleccionadas en cada comunidad, la Ficha familiar, la Guía de entrevista colectiva a niños y niñas que asisten a la escuela (últimos grados), la Guía de entrevista colectiva a padres de familia, la Guía de entrevista a docentes, la Guía de observación de la vida diaria del docente, la Guía de observación de aula y la Ficha de uso del tiempo.

Se definió las zonas de estudio en el terreno, seleccionando —conforme a lo señalado en el proyecto— dieciséis lugares: cuatro en la costa, ocho en la sierra y cuatro en la selva. En el entendido de que la sola diferenciación por regiones naturales no resulta suficiente ante la heterogeneidad interna, para la definición de las comunidades a estudiar se utilizó una combinación de criterios atendiendo a la representatividad geográfica, étnico-cultural y económica. A estos criterios se sumó la distinción de algunas escuelas rurales que fueran atendidas por proyectos especiales y la selección de una “escuela de pueblo” en la sierra, situación típica en la que se educan niños y niñas del campo que bajan de comunidades aledañas al pueblo.

El trabajo en el terreno fue realizado por equipos conformados por auxiliares de campo, supervisores de región y personal del equipo central, quienes fueron debidamente capacitados para el desempeño de su labor. Para la organización y programación del trabajo de campo hubo que tener muy en cuenta el calendario escolar —para que coincidiera con el dictado de clases—, de modo que se realizó en dos etapas (entre la segunda semana de julio y la primera quincena de setiembre), con una duración mínima de dos semanas cada una. Participaron en esta labor Alejandro Diez, Carlos Flores, Érika Busse, Doris Palomino, Susana Ilizarbe, Raquel Pastor, Natalia González, Tania Vásquez, José Luis Arteaga, Wilfredo Chávez, Rocío Trinidad, Rossío Motta, Darío Espinoza, Fabiola Velásquez y Lenith Herrera. Para la traducción de las entrevistas registradas en quechua colaboraron Nelly Paucar y Fritz Villasante. En el apoyo logístico y secretarial trabajó con gran eficiencia Myriam Arriola. A todos ellos nuestro agradecimiento por la calidad y dedicación que pusieron de manifiesto en el trabajo, sobreponiéndose admirablemente a múltiples incomodidades y dificultades.

Un conjunto de instituciones, a las que expresamos nuestro reconocimiento, colaboraron e hicieron posible el acceso de nuestros equipos a las comunidades de estudio. Es el caso de Fe y Alegría, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), el Programa de Desarrollo Rural (PRODER Chavín, Huaraz), el SEPAR (Huancaayo), la Maestría de Educación Bilingüe de la Universidad Nacional Técnica del Altiplano y el Centro de Estudios y Acción para la Paz (CEAPAZ).

Un agradecimiento especial a los niños y niñas de las escuelas y comunidades visitadas, a los padres y madres de familia, a los docentes, a las autoridades de las organizaciones nativas y campesinas y a los miembros de las familias que en cada lugar acogieron a nuestros trabajadores de campo.

En términos analíticos se ha buscado dar debida cuenta de la especificidad de lo rural, recogiendo la diversidad regional, cultural y de género. El proceso de análisis ha seguido dos dinámicas distintas y complementarias. En primer lugar, cada uno de los componentes del estu-

dio (organizados temáticamente como niños-familias, docentes, escolaridad y proceso pedagógico) ha sido trabajado por separado triangulando la información estadística nacional disponible con el valioso material de campo recogido; así se tendría una idea de las dimensiones y características de cada uno de ellos. En segundo lugar, se ha integrado en el análisis todos los componentes de modo tal que se pudieran establecer las comparaciones regionales.

Para tener un referente más amplio de aquello que se ha planteado y probado para la atención de la escolaridad primaria rural, se hizo una vasta revisión de experiencias educativas innovadoras para zonas rurales que se están desarrollando en el mundo, particularmente aquellas que se realizaron o siguen en curso en la década de los noventa. Se buscó y trabajó información sobre programas de intervención en la educación rural en Asia, África, Europa y América Latina. Muchas personas, a quienes agradecemos, colaboraron de diferente manera proporcionándonos información, referencias, comentarios o sugerencias: Elizabeth Dasso (Banco Mundial-Perú), Ana María de Andraca (PREAL-Chile), Gustavo D'Angelo (Save The Children Británica-Honduras), Patricia de Arregui (GRADE), Etienne Durt, José Ramón González Ecija (Fe y Alegría-Perú), Nery Escobar (MED), Laura Acosta (MED), Luis Enrique López, Modesto Gálvez, Fanny Muñoz, Juan Prawda (Banco Mundial-India), Jeffrey Puryear (PREAL), Marc Wachenheim (Banco Mundial-Washington). Asimismo, nuestro agradecimiento a las personas a cargo de las bibliotecas del Instituto de Estudios Peruanos, Tarea y GRADE, quienes nos facilitaron enormemente la búsqueda de información. El material recogido y sistematizado abarca un espectro suficientemente amplio y diverso que nos permite dar debida cuenta de las tendencias educativas actuales en el ámbito rural y de las diversas propuestas educativas que se están desarrollando en otros lugares con similares condiciones. Esta variada información permitirá conocer las estrategias y acciones empleadas en el mundo y analizar su pertinencia para la resolución de los problemas de la educación rural en el Perú.

La información sobre experiencias educativas innovadoras ha sido organizada en función de cinco ejes temáticos que comprenden a los principales agentes y procesos de la acción educativa actual. En primer lugar el niño y la niña rural, cuyas características particulares son esenciales en una propuesta de educación primaria; en segundo lugar los docentes, como actores educativos centrales para la aplicación de una propuesta de innovación; en tercer lugar la relación de la escuela con los padres y las madres de familia y con la comunidad en general, como un vínculo fundamental para la aceptación y consiguiente éxito del programa en las localidades; en cuarto lugar, el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, como componente esencial del cambio del enfoque educativo; y, finalmente, la gestión educativa, que involucra los asuntos administrativos, de organización y disposición de los diferentes recursos materiales y humanos que requiere una educación de calidad.

El informe que presentamos ha sido organizado en seis partes y en dieciséis capítulos. La parte I, sobre la situación de los niños y niñas rurales, comprende los capítulos sobre la población de áreas rurales (capítulo 1), las familias de áreas rurales (capítulo 2) y los niños y las niñas (capítulo 3). En la segunda parte, sobre las escuelas rurales, fueron trabajadas las características del servicio educativo (capítulo 4), la medición de la cobertura de atención en áreas rurales, las características del ciclo escolar —edad de ingreso, repetición, atraso— en las escuelas rurales de diversos contextos (capítulos 5 y 6) y una reflexión más amplia sobre el lugar de la escuela (capítulo 7). La parte III trata sobre los maestros y maestras de áreas rurales distinguiendo entre el perfil del maestro y maestra en actividad (capítulo 8) y sus condiciones de vida y trabajo (capítulo 9). En la cuarta parte se trabaja la cuestión pedagógica. Ésta ha sido dividida en dos capítulos: uno que trata sobre los logros de aprendizaje en lenguaje y matemática (capítulo 10) y otro en el que se presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales (capítulo 11). La parte V contiene lo referente a las experiencias educativas innovadoras en el mundo, las que han sido clasificadas según se trate de propuestas desde la situación de los niños y niñas (capítulo 12), desde los docentes (capítulo 13), propuestas para atender la relación escuela-comunidad (capítulo 14), la enseñanza-aprendizaje (capítulo 15) y los temas de gestión y viabilidad (capítulo 16); para terminar esta parte se presentan en

cuadros resúmenes las experiencias realizadas en el Perú y en el mundo. Al final de las partes I, III y IV se incluye además una selección de fragmentos de los informes de campo incorporados "a modo de ilustración".

El documento concluye con la parte VI, que formula lineamientos para la atención de la educación primaria en áreas rurales. También se anexa material sobre el proceso de investigación de campo.

PARTE I

LA SITUACION DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS RURALES

INTRODUCCION

Para comprender el tipo de relación que los niños y las niñas rurales establecen con la escuela es fundamental conocer las condiciones —económicas, sociales y culturales— en que se desenvuelve su vida cotidiana. El conocimiento y la comprensión de estas condiciones permiten identificar los puntos de adecuación o desencuentro entre la escuela primaria rural y la dinámica familiar y social de la población infantil campesina. Este esfuerzo contribuirá al diseño de estrategias orientadas a acortar la distancia presumiblemente existente entre la escuela y los niños y, por tanto, a aumentar la matrícula, disminuir la deserción, prolongar el tiempo de permanencia de niños y niñas en la escuela y, consecuentemente, a hacer de ellos sujetos capaces de integrarse en mejores condiciones a la vida nacional.

Es cierto que el ámbito rural no constituye un espacio aislado de la dinámica nacional y que por tanto la situación de la escuela rural, sus problemas y la atención de éstos no se agotan en una mirada centrada en lo rural. Más aún: es conocido que una de las grandes tensiones de la educación rural es aquella entre el papel que cumple la escolaridad como puente de salida hacia afuera, hacia las ciudades, y el papel que puede cumplir en beneficio del desarrollo de las propias comunidades rurales. Sin embargo, reconociendo que hay una relación creciente entre los ámbitos urbanos y rurales, que hay formas de intercambio —más o menos fluidas según la región— de productos, servicios, información y personas, que hay una tendencia hacia la integración cada vez mayor de los espacios rural y urbano y que el proyecto de “salir” tiene un peso sustantivo en los esfuerzos por educarse, estimamos que las características del ámbito rural reclaman una atención particular o especial. Es en esta perspectiva que el estudio pone en el centro del análisis la situación de las poblaciones rurales y de los agentes y factores cercana y directamente implicados en su desarrollo educativo.

En esta parte se da cuenta de las dimensiones y rasgos básicos de la población y de los hogares rurales a los que pertenecen los niños y niñas que deben ser atendidos por las escuelas primarias rurales (capítulos 1 y 2). Se busca, por un lado, mostrar las dimensiones que tiene la población por atender en el campo peruano (población objetivo) y, por otro, caracterizarla en función de aquellos aspectos que podrían incidir en las posibilidades de acceso, permanencia y asistencia regular de los niños y niñas del campo a las escuelas de su lugar de residencia. Se hace luego una descripción de la vida cotidiana de los niños de costa, sierra y selva, estableciendo las diferencias en razón de su sexo y edad y buscando identificar el lugar que ocupa el trabajo en la vida de esos niños (capítulo 3).

La información que sustenta lo afirmado en esta parte combina fuentes estadísticas nacionales, como el Censo Nacional de Población, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) 1997 y la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) 1997¹, con la información recogida en el trabajo en el terreno haciendo uso de las fichas de registro, guías de observación y entrevistas.

1 Para temas de población, pobreza, familia, condiciones de vida, entre otros, se ha trabajado complementariamente con ambas fuentes que son para el mismo año 1997. Cuando estuvo disponible la información publicada de la ENAHO se optó por ésta por constituir cifras oficiales del INEI; cuando no, se procesó la base de datos de la ENNIV.

CAPÍTULO 1

LA POBLACION DE «REAS RURALES

1. NÚMERO Y DISTRIBUCION

La población rural² nacional —conforme a la definición censal— está constituida por 8 706 000 personas, lo que representa algo más de la tercera parte (35,5 %) de la población total del país. La mayor proporción de población rural vive en la sierra peruana, donde se concentra 66% de los pobladores rurales (INEI: ENAHO 1997. Véanse cuadros 1 y 2).

2. EVOLUCION CIFRAS Y PROCESOS

En relación con períodos anteriores, se aprecia un decrecimiento relativo de la población rural. En efecto, hasta la década del sesenta predominó un patrón de asentamiento mayorita-

| Población | Total | % |
|--------------|------------|-------|
| Total Perú | 24 511 330 | 100,0 |
| Total rural | 8 706 432 | 35,5 |
| Costa rural | 1 257 978 | 5,1 |
| Sierra rural | 5 760 694 | 23,5 |
| Selva rural | 1 687 760 | 6,9 |
| Total urbana | 15 804 899 | 64,5 |

Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares 1997.

| Población | Total | % |
|--------------|-----------|-------|
| Total rural | 8 706 432 | 100,0 |
| Costa rural | 1 257 978 | 14,4 |
| Sierra rural | 5 760 694 | 66,2 |
| Selva rural | 1 687 760 | 19,4 |

Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares 1997³.

- 2 "Para fines censales, se considera como centros poblados urbanos aquellos que tienen como mínimo 100 viviendas agrupadas contiguamente. Por excepción, se considera urbanas a todas las capitales de distrito, aunque no cumplan este requisito. Centros poblados rurales son aquellos que tienen menos de 100 viviendas agrupadas contiguamente, o que, teniendo más de 100 viviendas, éstas se encuentran dispersas" (INEI: *Censos Nacionales 1993. Perú. Resultados definitivos*, tomo I, p. 41). Una medición alternativa de las dimensiones de "lo rural" podría hacerse a partir de las cifras de población que depende de la actividad agropecuaria. La ENNIV 1997 reporta 1 330 501 hogares cuyos jefes trabajan en actividades agrícolas; ello representa 28% del total de hogares. Considerando un número promedio de cinco personas por hogar, se calcularía un total de 6 652 505 personas, o sea una cantidad menor que la que da el uso del criterio censal.
- 3 En el mismo año 1997, cuánto aplicó la ENNIV 1997. Según los resultados de esta encuesta, la población total nacional ascendería a 24 328 072 habitantes, es decir, 183 258 habitantes menos, lo que repre-

Cuadro 3
Perú 1961-1997: Evolución
de la población rural

| Año | % rural* | Habitantes (en miles) |
|------|----------|-----------------------|
| 1940 | 64,6 | 4011 |
| 1961 | 59,4 | 5884 |
| 1972 | 47,9 | 6486 |
| 1981 | 41,9 | 7129 |
| 1993 | 34,3 | 7566 |
| 1995 | 35,3 | 8301 |
| 1997 | 35,5 | 8706 |

* Sobre la población total nacional.

Fuente: 1961 a 1993: Población censada (INEI: Censos nacionales de población). 1995 y 1997: Cifras muestrales (INEI, ENAHO 1995 y 1997).

riamente rural, pero desde el Censo Nacional de 1972 la figura de la distribución poblacional según áreas se fue invirtiendo en favor de la concentración de la población en centros urbanos. Sin embargo, a pesar de esta clara y natural tendencia, asociada a las migraciones y al cambio en los patrones demográficos, en términos absolutos se ha registrado un incremento sostenido de los habitantes rurales en el período 1981-1997 (véase cuadro 3).

Hay factores que operan en el largo plazo para redefinir los patrones de ocupación del territorio; entre ellos debe destacarse, por un lado, la tendencia decreciente de la fecundidad y el consecuente cambio en los patrones de la estructura familiar y, por otro lado, operando en sentido inverso, la disminución de las tasas de mortalidad infantil. En ambos casos, el progresivo incremento de la educación femenina cumple un papel fundamental.

senta una diferencia de 0,75%. La proximidad de las estimaciones se sostiene en relación con la distribución de la población según área urbana o rural. La ENAHO 1997 calcula que 64,5% de la población es urbana y 35,5%, rural. Por su parte, los resultados de la ENNIV 1997 reportan 64,6% de población residente en áreas urbanas y 35,4% en áreas rurales.

- 4 La cifra que proporcionan CEPRODEP y el PAR-Promudeh es de 600 000 pobladores pertenecientes a unas 120 000 familias. La cifra que ofrece José Coronel (1998) en su documento "Balance del proceso de desplazamiento por violencia política en el Perú" (SEPIA VII) es de 430 075 personas.

La migración interna, expresión de la movilidad espacial de la población y, en consecuencia, de la diversificación y enriquecimiento de sus relaciones y ámbitos de referencia, es una experiencia que alcanza a una proporción importante de pobladores del país. Los movimientos, sus dimensiones, flujos, motivos y direccionalidad son en sí un tema específico de estudio que no corresponde a este trabajo. Tomando solamente una referencia gruesa, cabe señalar que en el Censo de Población de 1993, 22% de la población total se empadronó en un lugar distinto de su lugar de nacimiento ("migración de toda la vida") y 7% de los pobladores peruanos había cambiado de residencia en los últimos cinco años ("migración reciente", entre 1988 y 1993). En relación con el período intercensal previo se registraba un incremento: en el año 1981, 20% de la población se empadronó en un lugar distinto de su lugar de nacimiento y 5,7% se había desplazado entre 1976 y 1981. Evidentemente, las hipótesis alternativas del "despoblamiento" o "repoblamiento" del campo requerirían de un análisis más detenido.

En otro orden de cosas, hay fenómenos de diverso tipo que afectan masivamente a poblaciones campesinas de ámbitos más delimitados del territorio nacional. Es el caso, por ejemplo, de la violencia política y de desastres naturales como el fenómeno El Niño, que en los últimos años habrían propiciado un abandono temporal o permanente de las labores del campo para determinados segmentos de la población y que de hecho quebraron las condiciones para que día a día se produzca regularmente el encuentro entre alumnos y maestros.

En relación con la guerra interna, resulta difícil medir con exactitud las dimensiones del efecto de despoblamiento del campo a causa de ella. Puede sin embargo afirmarse que por efecto de la violencia política que viviera el Perú desde 1980 hasta los primeros años de la década de los noventa, decenas de miles de pobladores se desplazaron desde sus lugares de origen hacia otros asentamientos rurales o hacia ciudades intermedias y mayores⁴. En departamentos fuertemente afectados por la confrontación entre los grupos terroristas y las Fuerzas Armadas, como es el caso de Ayacucho, la población registró un crecimiento

negativo en el período 1981-1993 en todas las provincias del departamento, excepto en la ciudad capital, Huamanga.

En las zonas rurales más afectadas por la violencia la población ha enfrentado una serie de problemas en relación con la destrucción de servicios estatales y comunales, el deterioro o abandono de la actividad productiva, la pérdida de derechos civiles, políticos y culturales, la destrucción de la institucionalidad estatal y social, así como los daños psicológico-emocionales dejados por la experiencia de la guerra (Coronel 1998).

Las medidas para el retorno y el repoblamiento que está poniendo en marcha el Estado a través del Programa de Apoyo al Repoblamiento (PAR), dependiente del Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (Promudeh), propiciaron hasta 1996 el regreso de poblaciones pertenecientes a 23 comunidades, beneficiando a cerca de 4000 desplazados⁵. Estimaciones posteriores informan de 144 comunidades⁶ y de un número promedio de 50 familias por comunidad, es decir, se trataría de aproximadamente 7200 familias retornantes. Está todavía bastante lejos de ser un proceso generalizado, pero da indicios de cambios interesantes. Según estudios realizados entre poblaciones de retornantes, la modalidad de asentamiento que adoptan responde a criterios novedosos para el ámbito rural: en virtud de la refundación de poblados con mayor disponibilidad de servicios (de agua, electricidad, posta, escuela) y buscando mejores condiciones de protección, tienden a establecerse con un patrón habitacional más concentrado.

Como una muestra de la vulnerabilidad de la población ante el embate de desastres naturales (catástrofes cíclicas, sequías, lluvias, etcétera), el fenómeno El Niño, que afectara en 1998 a amplias zonas del territorio nacional, marca también un cambio drástico en las condiciones de vida de la población campesina de ciertas zonas del país. Las zonas más afectadas por el reciente fenómeno El Niño han sido los departamentos de la costa norte; sin embargo, los efectos climáticos se han extendido desde Tumbes hasta Chimbote, llegando incluso a zonas del norte chico como Huaral y a zonas de la costa sur como Ica y Nasca. En la sierra sur (Cusco), algunos cambios

climáticos han producido inundaciones que destruyeron infraestructura física de transporte y aislaron a comunidades rurales, lo que creó serios problemas para la comercialización de sus productos.

Los efectos de El Niño en la costa norte han significado por un lado destrucción de infraestructura pública (carreteras, puentes y redes de energía eléctrica principalmente) e infraestructura privada (destrucción de viviendas por inundación, lo que ha ocurrido también en el caso de Ica). Por otro lado, han afectado las actividades productivas del sector rural, especialmente la agricultura y la pesca. En el caso de la agricultura, varios cultivos se han visto perjudicados, reduciéndose significativamente su producción e incluso perdiendo la cosecha debido a los cambios climáticos⁷. En el caso de la pesca, se registró un cambio en las especies normalmente explotadas y la pesca artesanal se replegó hacia el autoconsumo, reportando pocos o nulos ingresos. La industria primaria ha bajado su producción ante la carencia de los insumos necesarios. Por último, la pequeña y la mediana empresa se han visto afectadas por la destrucción de la infraestructura de transportes que ha limitado la posibilidad de comercializar su producción (Trujillo).

Lo sucedido en 1998, versión especialmente severa de una catástrofe natural, ejemplifica las serias consecuencias que éstas pueden tener a corto y mediano plazo: los agricultores que han perdido o reducido su producción han quedado imposibilitados para obtener ingresos este año. Adicionalmente, las deudas que contrajeron al inicio de la campaña agrícola no podrán ser cubiertas dada la pérdida de la producción, por lo que muchos se verán forzados a alquilar sus tierras y trabajar como peones y asalariados con el fin de obtener ingresos para la manutención de sus familias y eventualmente pagar sus deudas.

5 Promudeh-PAR 1997. Atención a desplazados internos y al desarrollo de sus comunidades. Lima.

6 Información proporcionada por CEPRODEP.

7 Es el caso del arroz o de frutales como el mango en Piura, la manzana, naranja y melocotón en Huaral y el olivo en Ica. Adicionalmente se ha presentado una serie de plagas que han dañado la producción (por ejemplo la de algodón).

En suma, en estas zonas las poblaciones rurales se encuentran en una suerte de estado de emergencia. Ya sea por la destrucción de sus viviendas, la destrucción de carreteras, las limitaciones para la comercialización, los problemas en la producción o la reducción significativa de los ingresos familiares, es previsible que se redefinan las estrategias de producción y reproducción de la vida familiar y social y, consecuentemente, las posibilidades, proyectos y expectativas asociados a la escolaridad.

3. UBICACIÓN COMPARATIVA EN EL MUNDO

En comparación con otros países y regiones del mundo, la tasa de urbanización del Perú se ubica unos veinte puntos porcentuales por encima del promedio mundial, que es de 45%, y muy próxima al grado de urbanización que registran los países industrializados. Este parece ser un patrón peculiar de los países de América Latina y el Caribe que reportan tasas de urbanización promedio aun superiores que las que corresponden a los países europeos. Es presumible que tal situación esté asociada a cuestiones como las grandes diferencias en los niveles de vida que existen entre la ciudad y el campo, la alta concentración de los servicios y recursos en Lima y en unas pocas capitales de departamento, la pobreza absoluta del campo y las expectativas de mejora que propician las corrientes migratorias hacia la ciudad capital y otras ciudades intermedias.

4. RASGOS DISTINTIVOS DE LO RURAL

Tres rasgos básicos caracterizan el espacio en el que debe actuar la educación que se dirige a las poblaciones del campo: la dispersión de la población, la pobreza y, sobre todo en el caso de las zonas andinas y amazónicas, la diversidad cultural.

8 Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): *Compendio estadístico 1996-1997*. Lima: INEI, 1997, p. 146.

LA DISPERSIÓN

La gran mayoría de la población rural se distribuye en unos 75 000 pequeños centros poblados que existen con la forma organizativa de caseríos, villas, pueblos, comunidades campesinas, comunidades nativas o anexos.

Las cifras que registra el último Censo Nacional de 1993 dieron cuenta de que sólo 11% de la población rural habitaba en 875 concentraciones de 500 a 1999 habitantes; el resto, 89%, vivía en concentraciones menores de 500 habitantes⁸.

Esta modalidad de asentamiento, a la que se añade la particular dificultad de acceso que presenta la geografía de la sierra y de la selva peruanas, significan sin duda un reto para el mejoramiento del servicio educativo. La dispersión de las viviendas aleja físicamente a las escuelas de los niños que deben asistir cada día a ellas. La lejanía de los poblados aísla a las escuelas y a los maestros entre sí y a ellos de los funcionarios y representantes de instancias intermedias y superiores de un sistema del cual forman parte. Ello afecta las condiciones objetivas y subjetivas en que los maestros y maestras viven y desempeñan su labor docente y dificulta las labores de comunicación, asesoría, supervisión y control.

Si la dispersión significa aislamiento, y eventualmente abandono y encierro, es una

Cuadro 4
Tasa de urbanización en diversas regiones del mundo (1995)

| | % |
|--------------------------------------|----|
| Promedio mundial | 45 |
| Países industrializados | 77 |
| Países en desarrollo | 37 |
| Países menos desarrollados | 22 |
| América Latina y el Caribe | 74 |
| Comunidad Europea y Estados Bálticos | 66 |
| Medio Oriente y Norte de África | 54 |
| Este Asiático y Pacífico | 33 |
| Sub-Sahariana | 31 |
| Sud-Asia | 27 |

Fuente: Tomado de Unicef: *The State of the World's Children 1997*.

cuestión que depende de la disponibilidad, acceso y estado en que se encuentran las vías de comunicación, de la cobertura de los medios de comunicación y de los flujos en el comercio de productos y en el mercado laboral. En 1996 Cáritas del Perú realizó un estudio sobre las condiciones de vida en 142 comunidades rurales en las que ejecutaba sus programas de ayuda alimentaria y programas de desarrollo. Su informe⁹ da cuenta de lo siguiente:

Se pudo constatar el aislamiento físico de las comunidades en el estudio indagando sobre su acceso al transporte vehicular. Un tercio de las comunidades no cuenta con caminos y solamente 25% tiene acceso a un servicio vehicular más de una vez al día. La mayoría de las comunidades que sí tiene caminos es atendida por algún tipo de transporte (camión, bus o camioneta) con una frecuencia entre semanal y diaria (Cáritas del Perú 1997: 7).

Constituirse en capital de distrito no es tampoco garantía de fácil accesibilidad. La Encuesta Nacional de Municipalidades e Infraestructura Socioeconómica Distrital realizada por el INEI en 1997 indica que para 27% de los 1812 distritos que informaron, el medio más frecuente de acceso a la capital distrital es la acémila (128 distritos) u otros (360 capitales distritales a las que se llega a pie o con otro animal de carga).

En relación con las redes viales, la cobertura de caminos asfaltados y afirmados —a pesar de las obras realizadas— es todavía muy limitada y —por el poder destructivo que pueden tener fenómenos naturales como los huai-cos o las inundaciones—, la red vial está permanentemente expuesta. De 73 766,11 km de carretera (superficie de rodadura) en el territorio nacional, 35 045,28 km (47,5%) son trocha y 16 875,92 (22,9%) superficie sin afirmar. Es decir, 70,4% de las rutas nacionales no ofrecen buenas condiciones para el transporte terrestre. En el caso de los caminos vecinales tal situación alcanza al 91,4% de los kilómetros de longitud¹⁰.

LA POBREZA DE LOS POBLADORES

Según las estimaciones más recientes del INEI para 1997, utilizando el método de medición de la línea de la pobreza y usando el gasto per cápita familiar como variable de análisis, “en el Perú existen 9 millones 210 mil personas que vivían en 1997 en condiciones de pobreza (37,6% de la población total) debido a que sus gastos eran inferiores al costo de una canasta básica de consumo que incluye alimentos y otros bienes y servicios” (INEI 1998: 49)¹¹.

Las zonas rurales del país albergan a 5 736 000 personas pobres, de las cuales

| | Población total | Según gasto per cápita familiar | |
|--------------|-----------------|---------------------------------|----------|
| | | Total | Extremos |
| Total | 24 511 330 | 37,6 | 15,9 |
| Urbana | 15 804 898 | 25,4 | 4,3 |
| Rural | 8 706 432 | 59,6 | 37,1 |
| Costa rural | 1 257 978 | 49,9 | 20,4 |
| Sierra rural | 5 760 694 | 63,8 | 42,4 |
| Selva rural | 1 687 760 | 52,7 | 31,3 |

Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 1997, IV trimestre. Tomado de INEI: Perú: Medición de Niveles de Vida y Pobreza 1998.

9 Cáritas del Perú: *La extrema pobreza en el área rural del Perú*. Lima: Cáritas del Perú, 1997.

10 Ministerio de Transportes, Comunicaciones, Vivienda y Construcción. Dirección de Caminos. Tomado de INEI: *Compendio estadístico 1996-97*. Lima: INEI, 1997, p. 1006.

11 Comparando los datos sobre incidencia de la pobreza que arrojan la ENNIV 1997 y la ENAHO 1997, se notan diferencias. Los resultados de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida son menos optimistas y reportan la existencia de 12 402 677 personas en estado de pobreza, lo que representa 51% de la población nacional. En relación con la pobreza extrema, estimada por la ENNIV en 16,8% y por la ENAHO en 15,7%, las discrepancias son menores. Podría sin duda revisarse el criterio que define las líneas de pobreza y de pobreza extrema en cada caso para identificar la fuente de la diferencia; en ambos casos las líneas de pobreza son fijadas de acuerdo con una canasta mínima de consumo. El problema radicaría en qué contiene y qué valor tiene esa canasta de consumo.

cerca de 3 117 000 se encuentran en situación de extrema pobreza, esto es, sus gastos no superan el costo de una canasta mínima de consumo alimenticio requerida para garantizar la supervivencia humana.

De hecho, la pobreza extrema está altamente concentrada (y, paradójicamente, dispersa) en el campo: 76 de cada cien pobres extremos viven en áreas rurales y 49 de cada 100 pobres extremos lo hacen en la sierra rural.

Las consecuencias de la pobreza son graves. Reportándose un gasto per cápita diario en alimentos inferior a un dólar en todos los ámbitos rurales regionales (0,71 centavos de dólar en costa, 0,79 en sierra y 0,85 en selva), los efectos sobre los niveles nutricionales de la población total, y consecuentemente sobre la población infantil, son claros: la mitad de la población de la costa, sierra y selva rurales apenas logra superar un nivel de in-

Cuadro 6
Perú 1997: Población por niveles de pobreza según ámbito geográfico

| Población | Total | Pobres | | | Total no pobres |
|--|------------|-----------|-------------|--------------|-----------------|
| | | Extremos | No extremos | Total pobres | |
| TOTAL | 24 328 072 | 4 097 060 | 8 305 617 | 12 402 677 | 11 925 395 |
| Total rural | 8 600 905 | 3 117 611 | 2 618 555 | 5 736 166 | 2 864 739 |
| Costa rural | 1 441 805 | 390 557 | 415 780 | 806 337 | 635 468 |
| Sierra rural | 5 326 619 | 1 990 833 | 1 673 212 | 3 664 045 | 1 662 574 |
| Selva rural | 1 832 481 | 736 221 | 529 563 | 1 265 784 | 566 697 |
| Áreas urbanas | 8 776 248 | 789 708 | 3 429 824 | 4 219 532 | 4 556 716 |
| Lima | 6 950 919 | 189 741 | 2 257 238 | 2 446 979 | 4 503 940 |
| PORCENTAJE RESPECTO A LA POBLACIÓN TOTAL DE CADA ÁMBITO GEOGRÁFICO | | | | | |
| TOTAL | 100,0% | 16,8% | 34,1% | 51,0% | 49,0% |
| Total rural | 100,0% | 36,2% | 30,4% | 66,7% | 33,3% |
| Costa rural | 100,0% | 27,1% | 28,8% | 55,9% | 44,1% |
| Sierra rural | 100,0% | 37,4% | 31,4% | 68,8% | 31,2% |
| Selva rural | 100,0% | 40,2% | 28,9% | 69,1% | 30,9% |
| Áreas urbanas | 100,0% | 9,0% | 39,1% | 48,1% | 51,9% |
| Lima | 100,0% | 2,7% | 32,5% | 35,2% | 64,8% |
| PORCENTAJE RESPECTO A CADA NIVEL DE POBREZA | | | | | |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Total rural | 35,4% | 76,1% | 31,5% | 46,2% | 24,0% |
| Costa rural | 5,9% | 9,5% | 5,0% | 6,5% | 5,3% |
| Sierra rural | 21,9% | 48,6% | 20,1% | 29,5% | 13,9% |
| Selva rural | 7,5% | 18,0% | 6,4% | 10,2% | 4,8% |
| Áreas urbanas | 36,1% | 19,3% | 41,3% | 34,0% | 38,2% |
| Lima | 28,6% | 4,6% | 27,2% | 19,7% | 37,8% |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.

Elaboración: IEP.

Cuadro 7
Perú 1997, área rural: gasto per cápita alimentario y total y nivel de ingesta calórica

| | Gasto per cápita mensual (en US\$)* | | Gasto per cápita diario (en US\$)* | | Nivel calórico per cápita diario (mínimo referencial= 2318 kcal) | | |
|--------------|--|-------|---------------------------------------|-------|---|--------------|--------------|
| | Alimentario | Total | Alimentario | Total | Mediana | Valor máximo | Valor mínimo |
| Costa rural | 21,3 | 33,9 | 0,71 | 1,13 | 2925,9 | 13 739,3 | 253,3 |
| Sierra rural | 23,7 | 35,2 | 0,79 | 1,17 | 2403,9 | 13 739,0 | 25,0 |
| Selva rural | 25,4 | 36,9 | 0,85 | 1,23 | 2778,0 | 10 550,8 | 384,4 |

* Las cifras originales publicadas por el INEI están expresadas en nuevos soles de noviembre de 1997; se hizo la conversión asumiendo la tasa de cambio usada por el INEI en el documento, a S/. 2,72 por dólar.

Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 1997, IV trimestre.

Tomado de INEI: Perú: Medición de Niveles de Vida y Pobreza 1998.

gesta calórica de sobrevivencia humana y se registran niveles mínimos que equivalen a la inanición.

El gasto en alimentos representa proporciones mayoritarias del gasto total, de modo que la disponibilidad de recursos para otros bienes y servicios es muy limitada. En efecto, en la costa rural 62,8% del gasto total per cápita se destina al consumo alimentario, en la sierra el 67,3% y en la selva el 68,9%.

Estas referencias implican una alerta directa para las políticas educativas. Por un lado, aluden a las posibilidades de concentración y rendimiento de los educandos y apelan a la necesidad de incorporar en los programas educativos un importante complemento alimenticio. Por otro lado, expresan el escaso margen de que disponen las familias para realizar gastos en otros rubros, lo relevante que resulta para el presupuesto de las familias cualquier requerimiento de materiales y útiles escolares y, en consecuencia, la imprescindible necesidad de incorporar en los programas de atención educativa a poblaciones rurales todo aquello que se requiera para los estudios.

LA DIVERSIDAD CULTURAL

El Perú es un país caracterizado por la diversidad cultural, étnica y lingüística de su población. Tomando como referencia la lengua, aparte del castellano, lengua oficial y mayoritaria, sus pobladores hablan el quechua, el

aimara y unas cuatro decenas de lenguas de grupos etnolingüísticos de la Amazonia. La población cuya lengua materna no es el castellano se concentra en áreas rurales: siete de cada diez personas vernaculohablantes vive en el campo. Por otro lado, una tercera parte de la población de áreas rurales (34,1%) tiene una lengua materna vernácula.

Tanto en la perspectiva de avanzar en el proceso de integración nacional como en la de mejorar la educación para las poblaciones del campo, la incorporación del diálogo intercultural en la escuela resulta fundamental. La diversidad cultural, étnica y lingüística plantea sin duda un reto particular para el diseño de políticas educativas que respondan eficazmente a las características de la población y garanticen una adecuada integración de las poblaciones indígenas al desarrollo nacional.

En relación con el peso poblacional que mostraría cada lengua vernácula en la actualidad, el quechua en sus distintas variedades cuenta con el mayor número de hablantes (3 092 000), seguido por el aimara (con cerca de 600 mil). Las lenguas nativas de la Amazonia, si bien cuentan con menor número de hablantes (alrededor de 158 000), presentan una mayor diversidad etnolingüística, como se verá más adelante.

El peso de las lenguas vernáculas —a pesar de la tendencia a su subdeclaración— es particularmente alto en las zonas rurales en general y sobre todo en la sierra rural, donde casi la mitad de los habitantes ha aprendido en su niñez el quechua o el aimara.

Cuadro 8
Perú 1997: Lengua materna de la población según área y región

| | Castellano | Lenguas vernáculas | | | Total* | |
|--|------------|--------------------|-----------|---------|---------|------------------|
| | | Total | Quechua | Aimara | | Nativas de selva |
| CIFRAS ABSOLUTAS | | | | | | |
| Total nacional | 19 844 767 | 3 849 925 | 3 092 591 | 599 020 | 158 314 | 23 694 692 |
| Total urbano | 14 371 258 | 1 018 588 | 881 200 | 106 866 | 30 522 | 15 389 846 |
| Total rural | 5 473 509 | 2 831 337 | 2 211 391 | 492 154 | 127 792 | 8 304 846 |
| Costa rural | 1 357 185 | 53 701 | 34 173 | 18 714 | 814 | 1 410 886 |
| Sierra rural | 2 612 399 | 2 499 939 | 2 018 188 | 472 633 | 9118 | 5 112 338 |
| Selva rural | 1 503 925 | 277 697 | 159 030 | 807 | 117 860 | 1 781 622 |
| DISTRIBUCIÓN POR LENGUA EN CADA ÁMBITO Y REGIÓN | | | | | | |
| Total nacional | 83,8 | 16,2 | 13,0 | 2,5 | 0,7 | 100,0 |
| Total urbano | 93,4 | 6,6 | 5,7 | 0,7 | 0,2 | 100,0 |
| Total rural | 65,9 | 34,1 | 26,6 | 5,9 | 1,5 | 100,0 |
| Costa rural | 96,2 | 3,8 | 2,4 | 1,3 | 0,1 | 100,0 |
| Sierra rural | 51,1 | 48,9 | 39,5 | 9,2 | 0,2 | 100,0 |
| Selva rural | 84,4 | 15,6 | 8,9 | 0,1 | 6,6 | 100,0 |

* Se excluye para el cálculo a la población con lengua materna extranjera y a la que no habla.

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.

Procesamiento: IEP.

Una mirada más acuciosa permitirá encontrar que diversos ámbitos del país muestran diferentes perfiles culturales y lingüísticos. En efecto, al tomar en cuenta contextos regionales específicos, la incidencia de las lenguas vernáculas puede magnificarse. Así, en los cinco departamentos del sur andino¹², donde se concentraba el 55% de la población vernaculohablante, el número de personas que aprendieron en su niñez el quechua, el aimara u otra lengua nativa sumaba —según el Censo de 1993— algo más de dos millones, lo que representaba 71% de su población de 5 años y más de edad.

Podría argumentarse que por un proceso “natural” asociado a la expansión de la escolaridad y al dinamismo creciente de los contactos entre las áreas, las regiones y, por ende,

entre las culturas, las lenguas vernáculas van cediendo el paso a la castellanización. Sin embargo, todavía entre la población infantil de los departamentos del sur andino, es decir, en aquel segmento poblacional que debe ser atendido por la escuela primaria, proporciones mayoritarias de niños y niñas han sido socializados en el ámbito familiar utilizando el quechua y el aimara. Ésas son sin duda las lenguas que comprenden y son, por tanto, las lenguas con las que llegan al aula de su pequeña escuela local. A esas edades no se registran diferencias entre varones y mujeres: la proporción de niños y niñas cuya lengua materna es una lengua vernácula es similar para ambos.

El caso de la Amazonia tiene una peculiar complejidad, y la atención a sus distintas lenguas y hábitos culturales exige un esfuerzo especial. Según el I Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonia, realizado en el marco del Censo Nacional de Población de 1993, existían 299 218 personas asentadas en 1450 comunidades indígenas.

12 En este caso se hace referencia a la información censal, a pesar de no ser reciente, por las ventajas que ofrece para un tratamiento desagregado por departamentos.

Cuadro 9
Perú 1993: Población de los departamentos del sur andino por idioma o dialecto materno aprendido en la niñez (Población de 5 y más años)

| Departamento | Población total* | Población con lengua materna vernácula | Porcentaje de población con lengua materna vernácula |
|------------------|------------------|--|--|
| Ayacucho | 418 999 | 298 789 | 71,3 |
| Apurímac | 319 275 | 247 130 | 77,4 |
| Cusco | 878 973 | 570 194 | 64,9 |
| Huancavelica | 322 539 | 216 979 | 67,3 |
| Puno | 932 113 | 712 763 | 76,5 |
| Total sur andino | 2 871 899 | 2 045 855 | 71,2 |

* Excluye a la población que no declaró el idioma o dialecto materno aprendido en la niñez.

Fuente: INEI: Censo Nacional de Población 1993.

Cuadro 10
Perú 1993: Niños de los departamentos del sur andino por idioma o dialecto materno aprendido en la niñez (Población de 5 a 14 años)

| Departamento | Población total de 5 a 14 años* | Población con lengua materna vernácula | Porcentaje de población con lengua materna vernácula |
|----------------------|---------------------------------|--|--|
| Ayacucho | 136 708 | 88 871 | 65,0 |
| Apurímac | 109 617 | 79 346 | 72,4 |
| Cusco | 274 559 | 160 210 | 58,4 |
| Huancavelica | 115 264 | 69 541 | 60,3 |
| Puno | 283 084 | 187 197 | 66,1 |
| Niños del sur andino | 919 232 | 585 165 | 63,7 |

* Excluye a la población que no declaró el idioma o dialecto materno aprendido en la niñez.

Fuente: INEI: Censo Nacional de Población 1993.

Éstas pertenecían a 65 pueblos étnicos y a 12 familias lingüísticas. Sin embargo, los estudios sobre las lenguas amazónicas difieren en el número de lenguas y familias lingüísticas existentes. El más reciente de ellos¹³ señala que existen 17 familias etnolingüísticas y que actualmente se hablan 40 lenguas en la región, con un número variable de hablantes de cada una.

De los grupos censados en 1993, los que registraron mayor población fueron los aguarunas, los campa asháninka, los lamas-chachapoyas, los shipibo conibo y los chayahuita.

Entre los grupos amazónicos, los límites de su propio territorio son más de índole social que física, por lo cual la ubicación espacial suele no ajustarse a la demarcación polí-

tico-administrativa del país. Sin embargo, pueden distinguirse zonas geográficas en las que cada grupo tiende a concentrarse, lo que no impide la presencia de comunidades de diferentes grupos en un mismo territorio. Este hecho plantea la necesidad de un buen conocimiento local en las instancias intermedias del sector educación para la adecuada atención de estas poblaciones.

A pesar de que la diversidad aparece estrechamente ligada a la ruralidad de la población, no es, empero, privativa de ella: algo más de un millón de pobladores urbanos tie-

13 Pozzi-Escot, Inés: *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1998.

ne como lengua materna una lengua distinta del castellano. La constante migración de los grupos vernaculohablantes hacia las ciudades ha provocado que en las áreas urbanas también encontremos esta diversidad, por lo que una educación desde la perspectiva del bilingüismo intercultural trasciende el espacio de lo rural.

La diversidad étnica, cultural y lingüística de la población peruana está reconocida en el marco jurídico de la nación y es asumida como situación preferencial en la normatividad del sector educación¹⁴. Sin embargo, subsiste la necesidad de conocerla mejor y, sobre todo, de incorporarla en el diseño y ejecución de políticas públicas¹⁵.

En lo que concierne específicamente al sistema educativo, a pesar de la legislación vigente, las particularidades socioculturales e idiomáticas de un importante sector de niños y niñas peruanos no han sido debidamente tomadas en cuenta como una dimensión central de los programas educativos. Este hecho suscita consecuencias negativas para el proceso educativo y para la trayectoria y logro educativo de los niños y niñas de familias de origen andino y amazónico. Tales efectos son claramente visibles en las altas tasas de atraso, repetición y deserción escolar de la población escolar vernaculohablante.

La diversidad cultural tiende a ser percibida como un problema en la medida en que implica la existencia de lenguas y formas de vida que son diferentes de las que la escuela —en términos genéricos— considera en sus contenidos, metodologías y formas de organización temporal y espacial. La diversidad suele así presentarse como una traba para el adecuado y eficaz desarrollo de la escolaridad. No obstante, visto de otro modo, el problema radicaría más bien en las dificultades de la escuela para adaptarse a la realidad existente incorporando eficazmente la diversidad, de modo que ésta no termine produciendo y reproduciendo situaciones de exclusión.

En relación con lo dicho, se plantea una tensión entre la necesidad e interés que manifiestan los padres de familia —sobre todo de la sierra y la Amazonia— por lograr mayores niveles educativos, un adecuado manejo del castellano y mejores condiciones para su integración a la vida nacional y, por otro lado, su necesidad y deseo de formar a sus hijos como individuos capaces de adaptarse, dominar y vivir en el espacio que ocupan, lo que implica transmitirles una serie de modos, usos, costumbres y creencias que reproducen y afianzan su propia identidad cultural.

La diversidad cultural se asocia además a la desigualdad social. La incidencia de la pobreza y de la pobreza extrema es mayor entre la población indígena. El estudio realizado por Macisaac¹⁶ a partir de la Encuesta de Niveles de Vida de 1991, la llevó a afirmar que “los indígenas (en el Perú) son los más pobres de los pobres”. La información que presentó el Mapa de la Pobreza del país siguió dando una imagen consistente con esa constatación: de los 727 distritos del país clasificados como “muy pobres”, 398 (55%) están en la sierra (261 de ellos pertenecen a los departamentos de Ayacucho, Huancavelica, Cusco, Apurímac y Puno, que conforman el sur andino). Por otro lado, en relación con la pobreza extrema, de los 173 distritos clasificados como “pobres extremos”, 101 (58%) están en la sierra (79 de ellos pertenecen al sur andino).

Más allá de los rasgos señalados, hay también factores políticos que perfilan cómo es actualmente el mundo rural y con qué lógica puede dinamizarse. Perdidas las formas de

14 “Toda persona tiene derecho... a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (*Constitución Política del Perú*, Título I, Capítulo I, artículo 2º, inciso 19).

“Son objetivos de la educación: ... la atención preferencial a los sectores marginales, las zonas de frontera, las áreas rurales, las concentraciones en las que predominan las lenguas aborígenes y otras situaciones análogas” (Ley General de Educación N° 23384, artículo 3º).

15 El asunto no se restringe al caso de la educación. En los programas de salud y, concretamente, en los programas recientemente desarrollados en el Perú en el campo de la salud reproductiva, se ha hecho evidente la importancia de acortar la distancia cultural introduciendo esta dimensión en las propuestas y acciones.

16 Macisaac, Donna: Capítulo sobre el Perú, en Psacharopoulos, George y Harry Anthony Patrinos, editores: *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington D.C.: World Bank Regional and Sectorial Studies, 1944, pp. 165-204.

centralización y canalización de intereses a través de la representación gremial (Confederación Campesina del Perú-CCP, Confederación Nacional Agraria-CNA, frentes regionales), lo que sucedió en el contexto de la debacle de los partidos políticos y el cambio total de paradigmas de representación, se crearían nuevas formas de mediación. Al debilitamiento de la capacidad de representación y de influencia en la vida política habría contribuido también la nueva estructuración del Parlamento nacional y la instauración de un sistema de distrito electoral único. En un país centralista, heterogéneo y desigual, la legitimación y reconocimiento de los pueblos ante la autoridad del gobierno central es muy im-

portante. En este marco cobra pleno sentido la demanda de los poblados rurales por ser reconocidos como centros poblados mayores y como cabezas de distrito, ya que ello los ubicaría dentro de la trama política de los gobiernos locales y los haría sujetos de asignación de recursos y de interlocución. En el período 1981-1995 se crearon 132 nuevos distritos; la gran mayoría de ellos se formaron sobre la base de asentamientos típicamente rurales¹⁷.

17 Véase INEI: *Perú: Población total por área urbana y rural, según departamentos, provincias y distritos*. Lima: INEI, 1995, anexo, pp. 150-162.

CAPÍTULO 2

LAS FAMILIAS DE «REAS RURALES

1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR

TIPO DE FAMILIA

El tipo de familia predominante en el país responde al modelo nuclear de padre, madre e hijo(s). De los 4 789 000 hogares peruanos, la mitad (50,4%) tiene esa composición; le sigue en importancia la conformación de hogares en los que a esa estructura nuclear básica se suma(n) otro(s) pariente(s). De las otras formas de vida en familia destaca por su peso numérico aquella en la que convive una persona sola o una pareja sola con algún otro pariente (no hijo).

En el caso de los hogares que residen en zonas rurales la proporción de familias nucleares (padre, madre, hijo[s]) es aun mayor, pues alcanza el 57,6%. En orden de importancia le sigue con 17,1% la modalidad en la que al núcleo familiar básico se suma(n) otro(s) pariente(s). Los casos típicos están dados por la presencia del padre o madre del jefe o cónyuge, la presencia de algún sobrino o de un nieto. El sexo y la edad de este "otro pariente" es sin duda fundamental, pues de ello dependerá si enriquece los recursos laborales (productivos y domésticos) de la unidad familiar o si, por el contrario, pasa a ser un dependiente.

El peso notable de las familias nucleares parece contradecir la imagen de que en el medio rural, por ser más tradicional, habría

un predominio de familias extensas. Para comprender esta situación habría que distinguir entre el registro de los miembros que comparten una vivienda y los miembros que participan en las estrategias productivas de esa familia. Dicho en otros términos, estimamos que si bien las parejas y sus hijos logran independizarse residencialmente, se mantiene un sistema de lazos, apoyos y compromisos estrechos con otros familiares de la localidad.

Al comparar con las zonas urbanas se aprecia, entre otras, una diferencia importante: la presencia de "otro(s) pariente(s)" tiene mayor incidencia en los hogares de la ciudad. Esto parece cobrar sentido si se toma en cuenta la direccionalidad de los movimientos migratorios; los que vienen del campo hacia las ciudades, mientras no tengan posibilidades de alojarse de modo autónomo, deben ser recibidos por la familia que lo antecedió.

Tiene particular importancia para propósitos educativos la existencia de "familias incompletas". El término no es nada feliz, pero permite hacer referencia a la ausencia de alguno de los miembros adultos, situación que típicamente afectará las posibilidades de asistencia y permanencia en la escuela, dependiendo de la composición de los hijos por sexo y edad. La muerte del padre o de la madre, la migración temporal o definitiva del padre o situaciones semejantes pueden complicar la escolaridad de los hijos. Las prioridades en el uso del tiempo se recomponen y "alguien tiene que sacrificar" los estudios para atender la casa o

Cuadro 11
Perú 1997: Tipos de familia según área y región

| Tipo de familia | Total | | Urbano | | Rural | |
|--|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | Nº de familias | % | Nº de familias | % | Nº de familias | % |
| Nuclear: padre, madre, hijo(s) | 2 413 858 | 50,4 | 1 454 351 | 46,6 | 959 507 | 57,6 |
| Padre, madre, hijo(s) y otros parientes | 996 488 | 20,8 | 711 069 | 22,8 | 285 419 | 17,1 |
| Padre con hijo(s) o madre con hijo(s) | 370 210 | 7,7 | 258 361 | 8,3 | 111 849 | 6,7 |
| Pareja o personas solas con otros parientes* | 513 498 | 10,7 | 379 947 | 12,2 | 133 550 | 8,0 |
| Pareja sola o persona sola | 315 068 | 6,6 | 183 548 | 5,9 | 131 521 | 7,9 |
| Otras formas | 179 446 | 3,7 | 135 870 | 4,3 | 43 576 | 2,6 |
| Total familias | 4 788 568 | 100,0 | 3 123 146 | 100,0 | 1 665 422 | 100,0 |

| Tipo de familia | Área rural según región | | | | | |
|--|-------------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | Costa familias | | Sierra familias | | Selva familias | |
| | familias | % | familias | % | familias | % |
| Nuclear: padre, madre, hijo(s) | 155 409 | 56,4 | 594 211 | 57,2 | 209 888 | 59,9 |
| Padre, madre, hijo(s) y otros parientes | 49 633 | 18,0 | 167 169 | 16,1 | 68 618 | 19,6 |
| Padre con hijos o madre con hijo(s) | 19 528 | 7,1 | 72 946 | 7,0 | 19 374 | 5,5 |
| Pareja o personas solas con otros parientes* | 25 223 | 9,1 | 88 141 | 8,5 | 20 210 | 5,8 |
| Pareja sola o persona sola | 16 025 | 5,8 | 89 663 | 8,6 | 25 833 | 7,4 |
| Otras formas | 9 765 | 3,5 | 27 358 | 2,6 | 6 428 | 1,8 |
| Total familias | 275 583 | 100,0 | 1 039 488 | 100,0 | 350 351 | 100,0 |

* Por ejemplo: yerno, nieto, suegro u otro pariente.

Fuente: Cuánto: Encuesta Nacional de Niveles de Vida 1997.

Elaboración: IEP.

la chacra. Un total aproximado de 112 000 hogares rurales están en esta situación.

JEFATURA DEL HOGAR

El peso de la jefatura de hogar masculina, que como patrón mayoritario es común a cualquier área o región del país, tiene mayor incidencia en zonas rurales que en zonas urbanas. Un 88,3% de los hogares rurales son encabezados por un varón, mientras que en las zonas urbanas la proporción es algo menor (82,3%). Correlativamente, la presencia de las mujeres como jefas de hogar es mayor entre las familias de las ciudades que entre las del campo. Sin embargo, 11,7% de hogares rura-

les jefaturados por mujeres puede ser relativizado y eventualmente es posible considerar que en la práctica es una proporción mayor. En efecto, aun cuando se reconozca al varón como jefe del hogar, en algunas zonas hay temporadas en el año en que éste se ausenta, emigra estacionalmente por trabajo y es la mujer la que queda a cargo de la familia (véase el cuadro 12).

No es fácil precisar, sin un análisis más exhaustivo, qué experiencias y procesos personales y familiares conducen a que una mujer quede como cabeza de hogar. Ello puede ser el resultado de procesos muy diversos que operan de modo distinto en cada sector social (digamos que hay una gran distancia entre una mujer que reivindica su autonomía y

Cuadro 12
Perú 1997: Características de los jefes de hogar según área y región

| | Total | Área | | Rural según regiones | | |
|---|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|---------|
| | | Urbana | Rural | Costa | Sierra | Selva |
| TOTAL HOGARES | 4 788 568 | 3 125 024 | 1 663 544 | 274 204 | 1 039 489 | 349 851 |
| SEXO DEL JEFE | | | | | | |
| Hombres | 4 039 505 | 2 571 045 | 1 468 460 | 235 148 | 908 793 | 324 519 |
| Mujeres | 749 063 | 553 979 | 195 084 | 39 056 | 130 696 | 25 332 |
| % jefes hombres | 84,4 | 82,3 | 88,3 | 85,8 | 87,4 | 92,8 |
| % jefes mujeres | 15,6 | 17,7 | 11,7 | 14,2 | 12,6 | 7,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| EDAD PROMEDIO | 47,8 | 49,1 | 45,4 | 48,2 | 46,1 | 40,9 |
| NIVEL EDUCATIVO PROMEDIO (años de educación) | | | | | | |
| Jefe hombre | 8,1 | 9,5 | 5,6 | 5,8 | 5,7 | 5,2 |
| Jefe mujer | 5,8 | 7,0 | 2,5 | 3,1 | 2,4 | 2,1 |
| LENGUA MATERNA | | | | | | |
| Castellano | 3 671 702 | 2 701 652 | 970 050 | 248 166 | 449 837 | 272 047 |
| Quechua | 903 256 | 370 175 | 533 081 | 17 901 | 463 515 | 51 665 |
| Aimara | 181 786 | 47 512 | 134 274 | 8 137 | 126 137 | |
| Lenguas nativas/selva | 26 640 | 26 640 | 26 640 | | | |
| Lenguas extranjeras | 5 184 | 5 184 | | | | |
| Total | 4 788 568 | 3 125 024 | 1 663 544 | 274 204 | 1 039 489 | 349 851 |
| Castellano | 76,7 | 86,5 | 58,3 | 90,5 | 43,3 | 77,6 |
| Quechua | 18,9 | 11,8 | 32,0 | 6,5 | 44,6 | 14,7 |
| Aimara | 3,8 | 1,5 | 8,1 | 3,0 | 12,1 | |
| Lenguas nativas/selva | 0,6 | 1,6 | 7,6 | | | |
| Lenguas extranjeras | 0,1 | 0,2 | | | | |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.
Procesamiento: IEP.

una que es víctima de abandono). Debe sin embargo destacarse que, en cualquier área o región, las jefas de hogar, mujeres, tienen un nivel educativo dos o tres años por debajo del promedio de años de escolaridad que muestran los jefes varones. El nivel educativo de las jefas de familias rurales apenas llega a los 2,5 grados —lo que con el bajo nivel de logros de la escuela rural puede prácticamente equivaler a una situación de analfabetismo—, y en el caso de los jefes hombres, a pesar de la diferencia, la situación no es tampoco muy alentadora: los jefes varones de hogares rurales apenas logran aproximarse al equivalente a una primaria completa.

Las consecuencias educativas del nivel de escolaridad de los padres son grandes, aunque su efecto real puede estar mediado por el ámbito en que se ubiquen y los recursos con que cuenten. Puede especularse, sin mayor riesgo de error, que los padres con menores niveles educativos encuentran mayor dificultad para reforzar los aprendizajes escolares de los niños y niñas en el hogar, aun cuando sus expectativas y su empeño sean determinantes para decidir y propiciar la asistencia regular de sus hijos a la escuela. En este marco, allí donde el perfil educacional de los padres es bajo, la responsabilidad de la instrucción queda básicamente li-

Cuadro 13
Perú 1997: Número de miembros de los hogares según niveles de pobreza por área y región (Promedios y medianas)

| N° de miembros | Pobres | | No pobres | Total |
|-----------------|----------|-------------|-----------|-------|
| | Extremos | No extremos | | |
| PROMEDIO | | | | |
| Total Perú | 6,6 | 6,1 | 4,3 | 5,1 |
| Total urbano | 7,3 | 6,2 | 4,4 | 5,0 |
| Total rural | 6,4 | 5,7 | 4,0 | 5,2 |
| Costa rural | 7,0 | 5,8 | 4,3 | 5,2 |
| Sierra rural | 6,2 | 5,7 | 3,9 | 5,1 |
| Selva rural | 6,5 | 5,5 | 4,0 | 5,2 |
| MEDIANA | | | | |
| Total Perú | 6,0 | 6,0 | 4,0 | 5,0 |
| Total urbano | 7,0 | 6,0 | 4,0 | 5,0 |
| Total rural | 6,0 | 6,0 | 4,0 | 5,0 |
| Costa rural | 7,0 | 6,0 | 4,0 | 5,0 |
| Sierra rural | 6,0 | 6,0 | 4,0 | 5,0 |
| Selva rural | 6,0 | 5,0 | 4,0 | 5,0 |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.
 Elaboración: IEP.

mitada al campo de acción de la propia escuela y de los maestros del lugar.

Las comparaciones interregionales sobre el perfil educativo y lingüístico de los jefes de hogar resultan ilustrativas y llaman a reflexionar sobre las posibilidades del diálogo entre los padres y la escuela y sobre lo que ellos quisieran de la educación escolar. En general, los jefes de hogar del campo costeño, aunque no tienen grandes logros en su nivel educativo, podrían alcanzar una comunicación más fluida con una escuela que oficialmente habla en castellano. La situación en la sierra rural es distinta: seis de cada diez jefes de hogar tienen como lengua materna el quechua o el aimara y enfrentan además un conjunto de prejuicios que tienden a desestimar o subvalorar su posibilidad de ser parte de la comunidad educativa. Si bien esto los ubica supelementalmente a mayor distancia de la versión oficial de la escuela, a la vez fortalece su afán de que sus hijos se eduquen y aprendan el castellano. En la selva rural las situaciones son muy diversas, y probablemente se encuentren en proceso de definición; aunque la mayoría de los jefes de familia tiene el castellano como

lengua materna, hay miles de inmigrantes colonos de procedencia serrana (22% de hogares encabezados por vernaculohablantes) que se suman a las múltiples poblaciones nativas de la Amazonia.

NÚMERO DE MIEMBROS DEL HOGAR

Los hogares peruanos están constituidos por un promedio de cinco miembros, sin mayores diferencias entre zonas urbanas y rurales ni entre regiones naturales. La cuestión más destacada en relación con el tamaño de los hogares es la relación directa existente entre el número de miembros del hogar y el nivel de pobreza (véase el cuadro 13). Así, mientras que los hogares "no pobres" tienen un promedio de 4,3 miembros, los que se ubican en el segmento de pobreza extrema tienen un promedio de 6,6 miembros.

Entre los hogares rurales la diferencia es similar: aquellos en pobreza extrema tienen familias más numerosas (con 6,4 miembros en promedio), los que están en pobreza no extrema están formados por 5,5 personas en

Cuadro 14
Perú 1997, hogares rurales: Características de la vivienda

| | Total | Pobres | | | No pobres |
|--|-------|--------|----------|-------------|-----------|
| | | Total | Extremos | No extremos | |
| MATERIAL PREDOMINANTE EN LAS PAREDES EXTERIORES | | | | | |
| Ladrillo o bloque de cemento | 4,8 | 2,2 | 2,3 | 1,9 | 7,6 |
| Adobe o tapia | 73,8 | 78,0 | 79,4 | 76,1 | 69,2 |
| Quincha | 4,7 | 4,0 | 3,1 | 5,2 | 5,5 |
| Piedra con barro | 4,3 | 5,0 | 4,9 | 5,2 | 3,4 |
| Madera | 7,0 | 5,5 | 5,0 | 6,1 | 8,6 |
| Otro | 5,4 | 5,3 | 5,1 | 5,6 | 5,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| MATERIAL PREDOMINANTE EN LOS PISOS | | | | | |
| Parquet, madera pulida, losetas | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 0,6 |
| Madera | 4,1 | 3,1 | 3,0 | 3,3 | 5,1 |
| Cemento | 12,1 | 5,2 | 2,9 | 8,5 | 19,5 |
| Tierra | 80,5 | 88,7 | 90,6 | 86,1 | 71,5 |
| Otro material | 3,0 | 2,8 | 3,4 | 1,8 | 3,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 1997, IV trimestre.
Tomado de INEI: Perú: Medición de Niveles de Vida y Pobreza 1998.

promedio, y los “no pobres” constituyen hogares más pequeños con 4 personas como promedio¹⁸.

2. CONDICIONES MATERIALES DE VIDA

CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA

El material predominante para la construcción de las viviendas rurales en la costa y en la sierra es el adobe o tapia, lo que significa que en la mayor parte de los casos los propios pobladores elaboran su material con los recursos locales. Los pisos de las viviendas son mayoritariamente de tierra. En la selva se utiliza la madera para las paredes exteriores de

la vivienda y los pisos. Sin embargo, cabe notar que en aquellos hogares que disponen de mayores ingresos económicos hay una ligera tendencia a introducir otro tipo de materiales en la construcción de la vivienda: ladrillo o bloque de cemento para las paredes exteriores y cemento para los pisos internos.

ACCESO A SERVICIOS

Las condiciones en que se desenvuelve la vida cotidiana de las familias campesinas contribuyen a establecer las posibilidades o límites a la asistencia regular de los niños y niñas a la escuela. Como se verá más adelante (capítulo 3), la jornada diaria de los niños y niñas muestra una rutina muy atareada en la que todos, a partir de edades muy tempranas, deben colaborar con las actividades domésticas. La carga que estas tareas representan estaría en relación inversa con la disponibilidad de ciertas “facilidades” en términos de acceso a servicios de agua, servicios higiénicos, alumbrado y tipo de combustible usado para cocinar.

18. Cuál es el efecto que sobre esta situación tienen los determinantes de la fecundidad (más alta entre los más pobres) y cuál el que tiene la mayor predisposición y probabilidad a emigrar (mayor entre los menos pobres) es una cuestión interesante que escapa a los propósitos de este trabajo y requeriría una indagación más detenida.

Para la cocina, el aseo personal y el lavado de la ropa y utensilios, la modalidad de abastecimiento de agua es fundamental; allí donde no existen instalaciones de agua dentro de la vivienda, el acarreo del agua es una responsabilidad compartida que toma un tiempo y esfuerzo relevantes para los miembros de la familia. La pauta predominante en los hogares rurales es el uso del agua que se obtiene del río, acequia o manantial, la carencia de servicio higiénico alguno o el uso de pozos ciegos, y es todavía muy limitada la cobertura de las redes de energía eléctrica.

La mayor carencia se presenta en la disponibilidad de alumbrado eléctrico. Es probable que en relación con períodos anteriores el acceso de los hogares rurales al fluido eléctrico se haya incrementado; sin embargo, según las cifras más recientes (de 1997), sólo 24 de cada cien hogares rurales accede a la

electricidad. A ello se suma la constatación hecha en el terreno de que la llegada de la electricidad a una comunidad o caserío rural suele ser por pocas horas al día, interrumpida y con luces tenues.

Alternativamente, cuando no cuentan con batería, los hogares se alumbran con velas y lámparas de kerosene. Ello tiene particulares efectos sobre la dinámica cotidiana: el día y el tiempo disponible para estar fuera del hogar duran normalmente lo que dura la luz natural. Las posibilidades para que los maestros preparen sus clases o lean por la noche son muy restringidas; las condiciones para que los niños estudien y hagan tareas son precarias.

La preparación de los alimentos es una tarea particularmente laboriosa, sobre todo en las regiones de sierra y selva. El fogón alimentado con leña o bosta implica la tarea previa de acopio de estos combustibles, y luego la

Cuadro 15
Perú 1997, área rural: Acceso a servicios

| | Total | Pobres | | No pobres | |
|--------------------------------|-------|--------|----------|-----------|-------------|
| | | Total | Extremos | | No extremos |
| ABASTECIMIENTO DE AGUA | | | | | |
| Red pública dentro de vivienda | 17,7 | 14,2 | 12,0 | 15,9 | 21,8 |
| Red pública fuera de vivienda | 0,4 | 0,4 | 0,0 | 0,7 | 0,3 |
| Pilón de uso público | 4,9 | 5,5 | 5,6 | 5,5 | 4,2 |
| Camión cisterna | 0,4 | 0,2 | 0,0 | 0,4 | 0,7 |
| Pozo | 13,6 | 16,2 | 19,2 | 13,8 | 10,6 |
| Río, acequia, manantial | 58,0 | 59,0 | 59,3 | 58,8 | 56,7 |
| Otro | 5,0 | 4,4 | 3,8 | 4,9 | 5,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| SERVICIOS HIGIÉNICOS | | | | | |
| Red pública dentro de vivienda | 4,1 | 1,7 | 0,9 | 2,3 | 6,9 |
| Red pública fuera de vivienda | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,6 | 0,2 |
| Pozo ciego | 35,4 | 31,4 | 25,8 | 35,9 | 39,9 |
| Río, acequia, manantial | 1,7 | 1,4 | 1,6 | 1,3 | 1,9 |
| Sin servicio | 58,4 | 64,9 | 71,2 | 59,9 | 51,1 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| TIPO DE ALUMBRADO | | | | | |
| Con alumbrado eléctrico | 23,9 | 14,3 | 11,8 | 16,3 | 34,8 |
| Sin alumbrado eléctrico | 75,2 | 85,2 | 87,9 | 83,1 | 63,7 |
| Otro tipo | 0,9 | 0,5 | 0,3 | 0,6 | 1,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 1997, IV trimestre.
Tomado de INEI: Perú: Medición de Niveles de Vida y Pobreza, 1998.

Cuadro 16
Perú 1997, hogares rurales: Combustible usado para cocinar
según niveles de pobreza y región

| | Total | Pobres | | No pobres |
|---------------|-------|----------|-------------|-----------|
| | | Extremos | No extremos | |
| COSTA | | | | |
| Electricidad | 2,1 | 1,4 | 4,5 | 1,2 |
| Gas | 16,3 | 2,9 | 12,5 | 23,4 |
| Kerosene | 18,4 | 7,3 | 14,9 | 24,2 |
| Leña | 61,7 | 88,4 | 67,0 | 48,9 |
| Otro | 1,5 | | 1,1 | 2,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| SIERRA | | | | |
| Electricidad | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Gas | 1,6 | 0,0 | 1,0 | 3,2 |
| Kerosene | 8,3 | 5,2 | 5,8 | 12,4 |
| Leña | 72,5 | 71,1 | 76,4 | 70,9 |
| Otro (bosta) | 17,6 | 23,7 | 16,8 | 13,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| SELVA | | | | |
| Electricidad | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Gas | 3,9 | 0,7 | 1,7 | 8,0 |
| Kerosene | 4,6 | 0,7 | 5,0 | 7,5 |
| Leña | 90,8 | 98,6 | 91,6 | 83,9 |
| Otro (bosta) | 0,7 | 0,0 | 1,7 | 0,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: ENNIV 1997.
 Elaboración: IEP.

mantención del fogón y la cocción de los alimentos se convierte en una función lenta y tediosa. Los hogares de la costa rural parecen estar algo mejor habilitados en tanto una tercera parte de éstos cocina con gas y kerosene; como ello requiere de dinero para adquirir las cocinas y los combustibles, su uso es bastante más limitado entre las familias en extrema pobreza.

EQUIPAMIENTO DEL HOGAR

La radio es un artefacto de masiva difusión en el ámbito rural: 90% de los hogares disponen de un aparato de radio; su gran ventaja es que puede ser fácilmente usado con pilas o con batería. En la sierra tiene prácticamente cobertura total y su tenencia no discrimina entre niveles de pobreza. En el caso de la selva,

la tenencia de radios alcanza a 70% de los hogares pero sí se registran diferencias según el nivel de pobreza de las familias. En cualquier caso, la radio es sin duda el medio de comunicación privilegiado en el ámbito rural y su uso puede ser potenciado para propósitos educativos.

Con los televisores la figura es distinta. La posesión de un TV (blanco y negro) tiene un alcance de 36% de los hogares rurales, y en el caso de la región costa alcanza a 56%. Es conocida la práctica de las "sesiones colectivas" para ver algunos programas de televisión (por ejemplo las telenovelas), y por tanto es previsible que su alcance en términos poblacionales sea mayor al registrado en relación con los hogares que lo poseen.

De los otros artefactos que de algún modo informan de las facilidades o comodidades domésticas con que cuentan los hogares, la re-

Cuadro 17
Perú 1997, hogares rurales: Equipamiento de los hogares según niveles de pobreza y región
(Valores relativos: porcentaje de hogares que tiene determinado tipo de equipamiento)

| | Total | Pobres | | No pobres |
|--------------------|-----------|----------|-------------|-----------|
| | | Extremos | No extremos | |
| TOTAL RURAL | | | | |
| Radio | 83,7 | 79,4 | 84,3 | 86,3 |
| TV b/n | 34,5 | 18,1 | 36,3 | 44,5 |
| TV color | 6,1 | 1,1 | 5,1 | 10,2 |
| Refrigeradora | 5,9 | 1,0 | 5,9 | 9,2 |
| Máquina de coser | 23,0 | 15,6 | 24,3 | 27,2 |
| Equipo de sonido | 6,0 | 2,3 | 5,0 | 9,2 |
| Nº de hogares | 1 664 043 | 490 627 | 457 933 | 715 483 |
| COSTA | | | | |
| Radio | 83,1 | 81,2 | 79,5 | 85,6 |
| TV b/n | 59,9 | 39,1 | 62,5 | 66,7 |
| TV color | 17,5 | 5,8 | 10,2 | 25,6 |
| Refrigeradora | 17,0 | 4,3 | 11,4 | 25,0 |
| Máquina de coser | 30,0 | 17,4 | 29,5 | 35,0 |
| Equipo de sonido | 10,7 | 8,7 | 10,2 | 11,7 |
| Nº de hogares | 274 203 | 56 143 | 71 602 | 146 458 |
| SIERRA | | | | |
| Radio | 87,0 | 84,8 | 86,4 | 89,0 |
| TV b/n | 30,3 | 17,5 | 29,8 | 40,1 |
| TV color | 3,8 | 0,5 | 5,2 | 5,3 |
| Refrigeradora | 2,0 | 0,0 | 2,6 | 3,2 |
| Máquina de coser | 23,1 | 17,1 | 24,6 | 26,6 |
| Equipo de sonido | 4,1 | 1,4 | 3,1 | 6,7 |
| Nº de hogares | 1 039 488 | 320 661 | 290 266 | 428 561 |
| SELVA | | | | |
| Radio | 74,4 | 63,1 | 81,5 | 78,7 |
| TV b/n | 27,0 | 9,2 | 36,1 | 35,1 |
| TV color | 4,1 | 0,7 | 0,8 | 9,2 |
| Refrigeradora | 8,3 | 2,1 | 11,8 | 10,9 |
| Máquina de coser | 17,1 | 10,6 | 19,3 | 20,7 |
| Equipo de sonido | 8,1 | 1,4 | 6,7 | 14,4 |
| Nº de hogares | 350 351 | 113 824 | 96 064 | 140 463 |

Fuente: ENNIV 1997.
 Elaboración: IEP.

frigeradora sólo se encuentra significativamente entre los hogares calificados como "no pobres" de la costa, y lo que destaca notablemente es la tenencia de máquinas de coser en una cuarta parte del total de hogares rurales. El eventual uso productivo de una máquina de coser la hace ser no sólo un artefacto casero sino fundamentalmente un instrumento de trabajo.

3 NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACION RURAL

Los pobladores del campo, jóvenes y adultos, han aprobado en promedio 4,4 grados de escuela, un nivel equivalente a la primaria incompleta, lo que los ubica a una importante distancia de los habitantes del medio urbano. El promedio de educación para las zonas ur-

banas es de 8,7 grados, y el promedio nacional de 7,4 grados.

Las desigualdades entre hombres y mujeres se ponen de manifiesto cualquiera que sea el ámbito o región de referencia, y, en general, los varones superan por un grado la escolaridad de las mujeres. Son las mujeres del campo, con 3,7 grados de educación promedio, quienes constituyen el sector más postergado en términos educacionales.

Las diferencias de logro educativo entre zonas urbanas y rurales no se manifiestan sólo en el número de años de escolaridad acreditados sino también en los aprendizajes efectivamente alcanzados con cada grado de educación. Dicho de otra manera, no resultan estrictamente comparables la primaria com-

| Cuadro 18 | | | |
|--|--------------|---------------|--------------|
| Perú 1997: Años de educación promedio de la población de 15 años y más por sexo según área y región | | | |
| | Total | Urbano | Rural |
| Total | 7,4 | 8,7 | 4,4 |
| Varones | 7,9 | 9,2 | 5,1 |
| Mujeres | 6,9 | 8,3 | 3,7 |

Fuente: INEI: ENAHO 1997.

pleta urbana y la primaria completa rural, con el consiguiente perjuicio para los niños y jóvenes de las zonas rurales.

CAPÍTULO 3

A PROPÓSITO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

En este capítulo se informa sobre cuántos son, cómo viven y qué hacen los niños y niñas rurales. Luego de presentar los datos sobre el número y distribución de la población de niños y adolescentes, se describe y analiza el rol de niños y niñas en la dinámica social, cultural y económica de sus familias. La información cuantitativa resultante de una encuesta nacional se complementa con las observaciones realizadas en las dieciséis comu-

nidades seleccionadas para el estudio en el terreno. En estas comunidades se recogió información sobre la vida cotidiana de 128 niños (64 varones y 64 mujeres) entre los 6 y 14 años de edad y se observó la dinámica familiar de 45 hogares.

La presentación y análisis de los roles y tareas concretos que realizan niños y niñas y de los factores que intervienen en la asignación y realización de dichas tareas en el mar-

| Cuadro 19 | | | | | | |
|---|------------|------------|-----------|--------------|-----------|-----------|
| Perú 1997: Niños y adolescentes en la población de cada área y región | | | | | | |
| Grupo de edad | Total | Urbano | Rural | Sector rural | | |
| | | | | Costa | Sierra | Selva |
| ABSOLUTOS | | | | | | |
| 5 y menos | 3 655 220 | 2 009 458 | 1 645 850 | 244 097 | 1 044 048 | 357 615 |
| 6-11 años | 3 537 440 | 2 006 657 | 1 530 781 | 231 079 | 957 423 | 342 279 |
| 12-17 años | 3 187 830 | 1 988 960 | 1 198 872 | 224 570 | 712 749 | 261 553 |
| Niños-adolescentes | 10 380 490 | 6 005 075 | 4 375 503 | 699 746 | 2 714 220 | 961 447 |
| 18 a más | 13 947 582 | 9 722 092 | 4 225 492 | 742 059 | 2 612 399 | 871 034 |
| Total | 24 328 072 | 15 727 167 | 8 600 995 | 1 441 805 | 5 326 619 | 1 832 481 |
| PORCENTAJES | | | | | | |
| 5 y menos | 15,0 | 12,8 | 19,1 | 16,9 | 19,6 | 19,5 |
| 6-11 años | 14,6 | 12,8 | 17,8 | 16,0 | 18,0 | 18,7 |
| 12-17 años | 13,1 | 12,6 | 13,9 | 15,6 | 13,4 | 14,3 |
| Niños-adolescentes | 42,7 | 38,2 | 50,8 | 48,5 | 51,0 | 52,5 |
| 18 a más | 57,3 | 61,8 | 49,1 | 51,5 | 49,0 | 47,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.

Elaboración: IEP.

co familiar son hechos de modo genérico para el conjunto de zonas rurales y de modo desagregado para cada región. Dada la heterogeneidad económica, cultural y productiva de las comunidades seleccionadas, se perciben algunas diferencias importantes en las tareas asignadas a los niños y niñas.

Para examinar adecuadamente la tensión existente entre el tiempo laboral del niño y su tiempo escolar, se pone especial acento en el análisis del lugar del trabajo en la vida de niños y niñas, considerando las diferencias que muestran las distintas regiones estudiadas.

1. NÚMERO Y DISTRIBUCIÓN

La población peruana es todavía una población joven, en la que los niños tienen un peso importante. Los niños y adolescentes representan 42,7% del total nacional, y en las zonas rurales ellos constituyen la mitad de la población total (50,8%).

En el área rural viven 4 375 000 niños y adolescentes; la mayoría de ellos (62%) en la sierra, 22% en la selva y 16% en la costa rural. Como es obvio, sus condiciones de vida están definidas por las características que ofrecen sus hogares —antes descritas— y el espacio rural en general.

2. ROLES Y TAREAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LOS DIFERENTES «MBITOS RURALES: LA VIDA COTIDIANA

Los niños y niñas que viven en la zona rural tienen a su cargo tareas y responsabilidades de apoyo en las actividades domésticas y productivas, las que realizan fundamentalmente en el ámbito de su familia y su comunidad. Estas tareas varían en principio de acuerdo con la edad y el sexo.

Los niños se incorporan de manera paulatina al trabajo aproximadamente desde los 5 años y van asumiendo en forma progresiva diversas tareas de acuerdo con sus fuerzas y destrezas. En el grupo de 6 a 11 años, la mayor parte de las tareas que realizan son de apoyo al trabajo doméstico (trabajo reproduc-

tivo), tanto en el caso de los niños como de las niñas. También apoyan, pero en menor proporción, en el trabajo productivo, mientras aprenden a realizarlo.

Entre los 11 y 15 años, el tipo de trabajo que desarrollan niños y niñas empieza a diferenciarse. Las niñas asumen la mayor parte del trabajo doméstico, aunque continúan desarrollando actividades productivas. Los niños reducen sus tareas domésticas y realizan una mayor variedad y cantidad de tareas productivas.

El tipo de trabajo y el tiempo que demanda también varían de acuerdo con otros factores, como la estructura y composición familiar, las características y nivel de desarrollo de la comunidad y los recursos con que cuenta la familia.

La estructura y composición familiar, expresada en el número de miembros que pueden asumir el trabajo productivo y reproductivo, la cantidad de varones y mujeres en la familia, la presencia de ambos padres o la ausencia de uno de ellos y el lugar que ocupa el niño en la estructura familiar (según sea hijo/a mayor, menor), afectan la carga de tareas y responsabilidades de niños y niñas y el tipo de trabajo (productivo o reproductivo) en el que participan.

Las características y el nivel de desarrollo de la comunidad inciden en el sentido de que los niños de las comunidades más pobres o en las que es más difícil producir tienen una mayor carga laboral.

Los recursos de la familia afectan la carga laboral de los niños y niñas de modo tal que en las familias más pobres, y especialmente en aquellas incompletas, ellos tienen una mayor carga de tareas y responsabilidades. En estos casos se observa una fuerte tendencia a que se rompa el patrón tradicional de asignación de tareas según la edad y las fuerzas del niño o niña, acelerando su incorporación a las tareas propias de grupos de mayor edad.

En algunos casos los niños mayores además deben aportar ingresos a la familia y se emplean como peones dentro o fuera de la comunidad o como trabajadores en los pueblos cercanos. En algunos casos las niñas mayores también contribuyen al ingreso familiar a través de la producción artesanal (especialmente en sierra y selva).

Las tareas específicas que niños y niñas de cada zona realizan se desarrollan en los siguientes puntos.

LA COSTA: ROLES Y TAREAS DE NIÑOS Y NIÑAS Y USO DEL "TIEMPO LIBRE"

Las tareas de niños y niñas en las comunidades de la costa parecen ser muy similares, sencillas, no les demandan mucho tiempo y se refieren básicamente al apoyo en actividades domésticas. Las diferencias empiezan a una determinada edad y están marcadas también por la distribución de tareas por sexo.

Antes de los 5 años los niños y niñas no difieren mucho en sus actividades y no tienen demasiadas tareas. Son cuidados por sus madres y hermanos/as mayores, juegan la mayor parte del tiempo y algunos empiezan a "ensayar" tareas que más adelante serán su responsabilidad, como cargar pequeñas cantidades de agua.

A partir de los 6 años y hasta los 11 aproximadamente, niños y niñas ayudan en una serie de tareas domésticas menores: acarrear agua y leña, cortar pasto para los animales, tender su cama, lavar los platos, hacer mandados (compras), cuidar a los animales, cuidar a sus hermanos menores (tarea de los mayores).

Niños y niñas llevan a cabo estas actividades por igual, aunque progresivamente las niñas van realizando más actividades de apoyo en la preparación de los alimentos y el cuidado de sus hermanos menores. Las niñas, adicionalmente, también ayudan lavando la ropa.

Estas actividades se realizan a lo largo del día y toman un tiempo mínimo, por lo cual los niños tienen bastante tiempo libre que usan principalmente en jugar, ver televisión, hacer sus tareas.

En algunos lugares los niños juegan con sus hermanos y amigos en el interior de las casas (Ica), en la calle pero muy cerca de la casa, a la vista de sus padres (Huaral), o en las calles, plazas o espacios públicos del pueblo (Piura). En este último caso se observa un mayor control de las niñas y mayor presencia masculina en las calles.

Después de los 11 años se notan más diferencias en las actividades de niños y niñas.

Las niñas están más ocupadas en las tareas domésticas: lavan, cocinan y cuidan a los hermanos menores.

Además, son objeto de mayor control de los padres y tienen menos permiso para salir a la calle.

Los niños varones empiezan a ayudar a sus padres en la chacra: la mayor parte de la tarde y parte del fin de semana ayudan en las actividades agrícolas, y continúan apoyando en diversas tareas como acarrear agua y leña.

Aun así, en ambos casos tienen tiempo libre para jugar fútbol o vóley al final de la tarde con otros niños y niñas y para ver televisión especialmente entre 7 y 10 de la noche.

En general, la distribución del tiempo en el día tiene un patrón común: niños y niñas se levantan temprano, alrededor de las 6 de la mañana. Tienden su cama, recogen agua, se lavan, desayunan, lavan los platos y se van a la escuela. Vuelven a la una, se cambian, almuerzan y reparten su tarde entre el juego, el cuidado de sus hermanos, los pequeños mandados, la televisión y las tareas. Los niños más grandes van a la chacra y las niñas mayores lavan ropa, cuidan a los niños y ayudan con la cocina.

La distancia entre la escuela y las viviendas es corta y salvo en muy pocos casos les toma apenas unos minutos llegar a ella.

La escuela forma parte de la vida cotidiana de estos niños. La gran mayoría asiste y las faltas son esporádicas (por enfermedad, por no haber estudiado o hecho la tarea o para ayudar en alguna actividad agrícola pero muy ocasionalmente).

LA SIERRA: ROLES Y TAREAS DE NIÑOS Y NIÑAS Y USO DEL "TIEMPO LIBRE"

Los niños y niñas de la sierra cumplen desde muy pequeños una serie de actividades domésticas y productivas. El trabajo de los niños es parte de la economía familiar y asimismo es un espacio de aprendizaje para la vida adulta. La cantidad y calidad de las tareas dependerá en principio de la edad y sexo de los niños, así como de la estructura y composición familiar y del estatus socioeconómico de las familias.

Los niños y niñas entre 0 y 5 años son cuidados por sus madres y hermanas o hermanos mayores, a quienes acompañan en la realización de diversas actividades. Casi todo el tiempo juegan y no se observa mayor distinción entre niños y niñas. Hacia los 4 y 5 años, en algunas comunidades se observa que empiezan a participar en tareas sencillas de apoyo doméstico y en el pastoreo.

Entre los 6 y los 11 años aproximadamente, niños y niñas tienen una serie de tareas a su cargo, tanto en relación con lo doméstico como con las actividades productivas: acarrear agua; recogen bosta y leña; lavan platos; lavan su ropa; barren y limpian la casa; ayudan a cocinar: soplan el fuego, cuidan la olla, pican y pelan verduras, papas, habas, lizas, chuño (los mayores incluso cocinan solos); cuidan a sus hermanos menores; traen pasto y muelen maíz para alimentar a los animales menores; hacen diversos mandados; en la mayoría de los casos son los encargados de pastar a los animales, ya sean ovejas, llamas o vacunos.

En épocas de siembra y cosecha, ayudan en las actividades agrícolas: ponen la semilla, remueven la tierra, echan abono, ayudan en el aporque, colaboran en el riego, deshieren, escarban las papas, cosechan o recogen los diversos productos, juntan los productos al lado de la chacra, seleccionan los productos y los almacenan.

En este grupo de edad niños y niñas realizan indistintamente estas actividades, si bien puede observarse que progresivamente las niñas asumen la mayor parte de las actividades domésticas y los niños van descargándose de ellas para realizar más tareas de apoyo en la actividad agrícola. Esta diferenciación se ve influida también por la composición familiar (número de miembros y sexo) y su estructura (si niñas o niños son los de más edad o los más pequeños). Adicionalmente, las niñas saben hilar, tejer, coser y remendar. Dependiendo de la zona, los niños también pescan.

La variedad y cantidad de las tareas que realizan estos niños, así como el tiempo que toman, son notoriamente mayores que lo observado en las otras regiones. Especialmente en las comunidades de puna y ladera, los niños y las niñas están ocupados casi todo el día. En pocos casos tienen tiempo libre y

usualmente el juego se realiza mientras están pastando o ayudando en la chacra. En las pocas comunidades donde hay televisión, los niños suelen verla en las últimas horas de la tarde y la noche. En algunas comunidades hay partidos de fútbol o vóley el domingo.

Entre los 11 y los 15 años, niñas y niños presentan actividades más diferenciadas de acuerdo con los roles tradicionalmente establecidos.

Así, las niñas se encargan principalmente de las labores domésticas como: cocinar; lavar su ropa y la de su familia; lavar el menaje de cocina; limpiar la casa; hilar, tejer, coser y remendar su ropa y la de otros miembros de la familia y cuidar a los hermanos menores.

Adicionalmente, pastan el rebaño y apoyan en las actividades de siembra y cosecha principalmente cocinando y llevando la comida para los demás, aunque también ponen la semilla, remueven la tierra, echan el abono, escogen la papa y la almacenan.

La producción textil artesanal, principalmente a cargo de mujeres y niñas aunque también desempeñada por varones, tiene una doble importancia económica en las comunidades en que se realiza: por un lado, provee de ingresos a la familia cuando las piezas son comercializadas; y, por otro, provee de vestido a los miembros de la familia (especialmente mujeres), evitando el gasto que supondría su compra.

Los niños participan menos en las actividades domésticas (especialmente si tienen hermanas), aunque continúan apoyando algunas como recoger leña (especialmente cuando hay que cargar más peso o el lugar de abastecimiento es más alejado).

La participación de los varones en las labores agrícolas es más intensiva y variada: preparan el terreno; voltean y golpean los terrones; roturan con chaquitaclla; aran la tierra; siembran: ponen la semilla, echan el guano, apisonan; aporcan; deshieren; cosechan; escarban la papa; ayudan en la siega de los cereales y en la trilla y cargan los productos cosechados hasta la vivienda.

En este grupo de edad ya saben usar y reparar los diversos instrumentos agrícolas como la lampa, el pico, la barreta, la hoz, la chaquitaclla y el arado de toros.

En relación con la ganadería, se encargan principalmente de los vacunos, que demandan mayor trabajo y fuerza física; en la esquila ayudan a sujetar al animal para ser trasquilado o son los encargados de cortar la lana.

Además, y especialmente en familias con menos recursos, realizan actividades complementarias que reporten ingresos al hogar, como vender diversos productos en ferias o pueblos y trabajar como peones en chacras de otros comuneros e incluso en actividades fuera de la comunidad, en lugares cercanos.

La distribución del tiempo en el día varía ligeramente en las diversas comunidades, pero podemos encontrar un patrón común a ellas:

El día empieza usualmente muy temprano para los niños, alrededor de las 5 de la mañana (en épocas de siembra y cosecha en algunos lugares la jornada empieza a las 3 a.m.).

Sus primeras actividades consisten en ayudar en las tareas domésticas: traen agua o leña para cocinar, vigilan el fuego, ponen agua a hervir, ayudan a preparar el desayuno. Mientras se prepara la comida, atienden a sus hermanos menores, recogen sus camas, se asean y se preparan para ir a la escuela; asimismo, atienden a los animales, ya sea alimentándolos (animales menores) o sacándolos del corral (ganado).

Después de desayunar lavan los platos y se van a la escuela, en la que permanecen toda la mañana (usualmente de 8 a.m. a 1 p.m. o de 9 a.m. a 2 p.m.).

Al salir de la escuela retornan a su casa, almuerzan y realizan una serie de actividades por la tarde: lavan los platos o la ropa, cuidan a sus hermanos pequeños, alimentan a los animales menores, alcanzan la comida a los padres que están en la chacra (a veces muy distante de la casa) y los ayudan o van a pastear sus animales. Por lo general la tarde está llena de una o varias de estas actividades y los niños y niñas retornan a sus hogares alrededor de las 5 p.m., hora en la que ayudan a preparar la cena, nuevamente acarreando agua y leña, soplando el fogón o picando y pelando los alimentos. En los caminos de ida y vuelta se les ve hacer cosas; unos van recogiendo pajitas, otras van tejiendo, etcétera.

Cenan alrededor de las 7 y se van a dormir entre 8 y 9 p.m., salvo que haya luz eléctrica en la comunidad, en cuyo caso ven tele-

visión y la jornada termina algo más tarde, como a las 10 p.m.

Los fines de semana estas actividades se realizan todo el día (ir a pastar, ir a la chacra, cocinar, lavar ropa, etcétera). En épocas de siembra y cosecha el día entero está destinado a ayudar en el trabajo en la chacra, la cocina y el pastoreo y usualmente los niños faltan a clases varios días.

La distancia entre la escuela y las viviendas es variable: en las comunidades de puna hay mayor dispersión de las viviendas y toma más tiempo desplazarse a la escuela: entre 30 minutos y dos horas. Lo mismo sucede con los niños de los anexos de comunidades más nucleadas. En las comunidades de ladera y valle el patrón de asentamiento es cada vez más concentrado, por lo que a los niños les toma apenas unos minutos desplazarse a la escuela.

Si bien la escuela ocupa un espacio temporal determinado en la jornada de los niños, las necesidades de trabajo de la familia motivan ausencias esporádicas en algunos casos y otras más prolongadas durante las épocas de siembra y cosecha en todos los casos.

Las múltiples labores que deben cumplir los niños limitan el tiempo para realizar tareas escolares, las que se hacen en espacios marginales, como antes de ir a la escuela o antes de dormir. Aunque se ha visto a varios niños que llevan sus cuadernos cuando van a pastear a los animales o ayudar a la chacra, no suelen hacer sus tareas en esos momentos, principalmente porque el poco tiempo libre que tienen al realizar estas actividades es una de las escasas ocasiones en que pueden jugar con otros niños.

LA SELVA: ROLES Y TAREAS DE NIÑOS Y NIÑAS Y USO DEL "TIEMPO LIBRE"

En las comunidades de selva, niños y niñas realizan tareas de apoyo en el trabajo doméstico y productivo. En ambos casos, y especialmente en las comunidades nativas observadas —aguaruna, shipiba y asháninka—, la realización de estas tareas constituye al mismo tiempo la oportunidad para el aprendizaje de las habilidades necesarias para su vida adulta. En su mayoría son tareas sencillas, adecua-

das a su edad y fuerzas y no demandan mucho tiempo. Sin embargo, ciertas actividades requieren de mayor tiempo e incluso dedicación exclusiva en ciertas épocas del año. La distinción entre tareas para hombres y mujeres aparece paulatinamente al acercarse a cierta edad.

Los niños y niñas pequeños, de menos de 5 años, no difieren mucho en sus actividades y no tienen muchas tareas. Son cuidados por sus madres y hermanos/as mayores, son objeto de constantes muestras de afecto, juegan la mayor parte del tiempo y algunos empiezan a "ensayar" tareas que más adelante serán su responsabilidad.

Entre los 6 y los 11 años aproximadamente, niños y niñas ayudan por igual en una serie de tareas domésticas menores: acarrear agua y leña, cuidar y alimentar a los animales menores, lavar los platos, hacer mandados (compras), barrer la casa, los mayores cuidan a sus hermanos menores.

Paulatinamente las niñas van realizando más actividades de apoyo en la preparación de los alimentos y el cuidado de sus hermanos menores. Las niñas, además, ayudan también lavando la ropa. Los niños, por su parte, inician actividades diferenciadas, como la pesca, ya sea con sus padres o con sus pares (varones).

Estas actividades se intercalan a lo largo del día con momentos de juego, ya sea en casa con los numerosos hermanos, o en ambientes abiertos como el río, donde todos acuden a bañarse por las tardes. En algunas comunidades los niños varones se reúnen además para jugar fútbol cada tarde.

En este grupo de edad puede observarse una gran independencia en sus desplazamientos por la comunidad, una relación estrecha con su entorno natural y un buen conocimiento y cierto dominio de éste. Estas habilidades van consolidándose progresivamente. Ambas marcan además un comportamiento desenvuelto de los niños y un constante dinamismo en sus actividades.

Es notorio además que el grupo de pares constituye también el grupo de parentesco (hermanos, primos, sobrinos, tíos), dado que la mayor parte de las familias, si no todas, están emparentadas (especialmente en las comunidades nativas).

Después de los 11 años se notan más claramente las diferencias en las actividades de niños y niñas, en correspondencia con los roles claramente diferenciados que se espera de ellos en su vida adulta (especialmente en las comunidades indígenas).

Así, las niñas están más ocupadas en las tareas domésticas: lavan, cocinan, cuidan a los hermanos menores y sirven la comida.

Las niñas pasan más tiempo con sus madres, de quienes aprenden una serie de conocimientos propios de las mujeres. Éstos dependerán de lo que sea considerado como responsabilidad femenina por cada comunidad nativa.

Entre los aguarunas, por ejemplo, la agricultura es una ocupación propiamente femenina y las niñas suelen acompañar a sus madres a la chacra, donde van aprendiendo a diferenciar los cultivos, su manejo y combinación.

Entre los asháninkas una actividad doméstica como asar la yuca tendrá una importancia ritual en su vida adulta, por lo que requiere un aprendizaje especial, así como las actividades de tejido, hilado y cestería.

Entre los shipibos, la artesanía textil y la cerámica son típicamente ocupaciones de las mujeres que las niñas deben aprender de sus madres.

Los niños también realizan una serie de aprendizajes al ayudar a sus padres: participan cada vez más en las actividades productivas y aprenden haciendo; si bien continúan apoyando en tareas como acarrear agua y leña, tienen a su cargo nuevas actividades:

- Realizan tareas relacionadas con el mantenimiento y confección de instrumentos agrícolas, de caza y de pesca.
- Progresivamente invierten más tiempo en la caza y la pesca (actividades tradicionalmente masculinas en las comunidades indígenas).
- Participan más en tareas agrícolas, en las comunidades donde es una labor compartida por hombres y mujeres (asháninkas) o donde la agricultura es una actividad principalmente masculina (colonos), ya sea en la propia chacra o trabajando como peones en otra chacra (familias de menos recursos, colonos).

La chacra se trabaja especialmente los fines de semana, pero en algunos casos hay mayor necesidad de trabajo durante la semana, como ocurre en épocas de cosecha y en los días previos a la venta.

En general, la distribución del tiempo en el día tiene un patrón común. Niños y niñas:

- se levantan temprano, alrededor de las 5 de la mañana;
- recogen agua, se lavan, desayunan, lavan sus platos y se van a la escuela;
- vuelven a casa, almuerzan y reparten su tarde entre el juego, el río, el cuidado de sus hermanos y los pequeños mandados;
- los niños más grandes van a la chacra, a menos que la tarea agrícola sea propiamente femenina, pero aun en ese caso contribuyen rozando el terreno;
- las niñas mayores lavan ropa, cuidan a los niños, ayudan con la cocina, van a la chacra, acarrear alimentos; como puede observarse, son actividades más permanentes y demandan un tiempo similar cada día;
- el día termina temprano para los niños y sus familias, entre 8 y 9 de la noche, excepto en el caso de los colonos, pues allí la presencia de la televisión (de batería) alarga un poco la jornada, hasta las 10 u 11 de la noche.

La caza y la pesca no son actividades diarias, pero cuando se realizan pueden tomarles todo el día o incluso más.

La distancia entre la escuela y las viviendas es variable: hay poblados que se han ido nucleando progresivamente en torno de la escuela, mientras otros mantienen un patrón de asentamiento disperso. En estos casos a los niños les puede tomar entre veinte minutos y una hora y media desplazarse a la escuela. En días de lluvia, los niños que viven lejos frecuentemente faltan a clases.

La escuela parece tener todavía una presencia reciente en la vida cotidiana de estos niños. Son pocos los casos en que éstos dedican parte de su tiempo libre a realizar tareas escolares. Algunos días de la semana y algunas épocas del año la necesidad que tienen las familias del trabajo de los niños impide que puedan asistir a clases. Sólo en algunas fami-

lias con mayores recursos los niños pueden ser liberados de estas tareas para dedicar más tiempo a la escuela; una situación de este tipo fue observada en el caso de la comunidad de colonos cajamarquinos en la selva: aparentemente ellos están en la posición de luchar por un proyecto de vida distinto del que les ofrecía su lugar de origen y ponen mucho interés y empeño en la educación de sus hijos.

En el caso de las niñas, su mayor carga laboral en el trabajo doméstico cotidiano, así como la costumbre de formar pareja desde muy jóvenes, marca una relación mucho más débil con la escuela después de los 13 años.

3 EL LUGAR DEL TRABAJO EN LA VIDA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL CAMPO

TASAS DE OCUPACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

La actividad económica infantil tiende a ser subestimada en los registros censales y en las encuestas que se realizan. Por la laboriosidad que muestran cada día cuando son objeto de observación en las visitas a las comunidades y caseríos, diera la impresión de que entre los niños y niñas en edad escolar, sobre todo de la sierra, la tasa de ocupación debería estar próxima a la totalidad. Aun de no ser así, vale tomar como referencia los datos de la ENNIV 1997 que pueden ser una buena aproximación para la detección del trabajo infantil y de adolescentes.

Un total de 1 932 000 niños y adolescentes, que tienen entre 6 y 17 años, se registran como parte de la población económicamente activa (PEA) ocupada. El 73% de ellos reside en zonas rurales. En correspondencia con esto, las proporciones de niños campesinos de 6 a 11 años que registran la condición de "ocupados" es de 44%, y entre los 12 y 17 años se incrementa a 61,7%. Típicamente, se registran como "trabajadores familiares no remunerados" (TFNR).

Las diferencias por sexo, en el área rural, tienden a mostrar tasas de ocupación algunos puntos mayores para los niños varones que para las mujeres.

Las diferencias regionales entre los ámbitos rurales indican una carga notablemente

más alta para los niños y niñas de la sierra, donde algo más de la mitad (entre los 6 y 11 años, edad de la escolaridad primaria) reporta estar ocupada.

LA IMPORTANCIA DE LA FUERZA LABORAL INFANTIL

A juzgar por las cifras registradas, la fuerza laboral que brindan los niños y adolescentes campesinos de ambos sexos es altamente relevante; el promedio rural indica que 29% de la PEA ocupada en el campo está constituida por población que tiene entre 6 y 17 años. Las diferencias regionales son notorias: en la sierra rural casi la tercera parte (32%) de la población ocupada está formada por niños y adolescentes; en la costa el peso que ellos tienen alcanza el 16,9%, y en la selva el 27%.

La edades consideradas coinciden, por lo menos normativamente, con los grupos etá-

reos que corresponderían a la escolaridad primaria y la secundaria. Es evidente entonces que la condición de la infancia campesina como una infancia trabajadora es un factor central a tener en cuenta en la elaboración de una propuesta educativa adecuada.

LA RELACIÓN DE COMPETENCIA ENTRE EL TIEMPO LABORAL Y EL TIEMPO ESCOLAR

Se afirma que una de las mayores restricciones a la escolaridad oportuna, continua y permanente en el campo estaría dada por el hecho de que los niños y niñas campesinos son también fuerza laboral y por tanto no disponen de tiempo en las dimensiones, horarios y calendarios que la escuela primaria exige.

En relación con este problema, existe un debate internacional en torno del trabajo y la escolaridad de los niños que deriva de la Convención de las Naciones Unidas sobre los

Cuadro 20
Perú 1997: Condición de actividad de niños y adolescentes
(Última semana)

| | Total | | Hombres | | Mujeres | |
|--------------|-----------|------------|----------|------------|----------|------------|
| | Ocupados | % ocupados | Ocupados | % ocupados | Ocupadas | % ocupadas |
| TOTAL PERÚ | | | | | | |
| 6-11 años | 768 437 | 21,7 | 401 081 | 21,8 | 367 356 | 21,6 |
| 12-17 años | 1 163 185 | 36,5 | 631 914 | 39,9 | 531 272 | 33,1 |
| TOTAL URBANO | | | | | | |
| 6-11 años | 95 344 | 4,8 | 50 833 | 4,8 | 44 512 | 4,7 |
| 12-17 años | 423 377 | 21,3 | 226 518 | 23,3 | 196 857 | 19,4 |
| TOTAL RURAL | | | | | | |
| 6-11 años | 673 093 | 44,0 | 350 250 | 51,7 | 322 844 | 42,6 |
| 12-17 años | 739 808 | 61,7 | 405 395 | 66,4 | 334 414 | 56,9 |
| Costa rural | | | | | | |
| 6-11 años | 26 037 | 11,3 | 19 528 | 15,9 | 6 509 | 6,0 |
| 12-17 años | 80 552 | 35,9 | 57 770 | 46,4 | 22 783 | 22,8 |
| SIERRA RURAL | | | | | | |
| 6-11 años | 536 461 | 56,0 | 262 912 | 55,3 | 273 550 | 56,8 |
| 12-17 años | 509 106 | 71,4 | 250 754 | 73,0 | 258 352 | 70,0 |
| SELVA RURAL | | | | | | |
| 6-11 años | 110 595 | 32,3 | 67 810 | | 42 785 | 25,4 |
| 12-17 años | 150 150 | 57,4 | 96 871 | 67,8 | 53 279 | 44,9 |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.

Elaboración: IEP.

Derechos de la Niñez (1989). En su artículo 32 los Estados Partes 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...”. Una corriente de opinión “se opone claramente a la vinculación de niños y niñas a cualquier forma de trabajo que represente interferencias sustanciales con su normal desarrollo en el sistema

Cuadro 21
Perú 1997: Participación de niños y adolescentes en la PEA ocupada según área y región

| | Total ocupados | Hombres ocupados | Mujeres ocupadas |
|----------------------------|----------------|------------------|------------------|
| TOTAL PERÚ | | | |
| 6-11 años | 768 437 | 401 081 | 367 356 |
| 12-17 años | 1 163 185 | 631 914 | 531 272 |
| Total niños y adolescentes | 1 931 622 | 1 032 995 | 898 628 |
| Total 6 y más | 11 423 090 | 6 519 728 | 4 903 362 |
| % sobre total PEA ocupada | 16,9 | 15,8 | 18,3 |
| TOTAL URBANO | | | |
| 6-11 años | 95 344 | 50 833 | 44 512 |
| 12-17 años | 423 377 | 226 518 | 196 857 |
| Total niños y adolescentes | 518 721 | 277 351 | 241 369 |
| Total 6 y más | 6 568 136 | 3 849 285 | 2 718 851 |
| % sobre total PEA ocupada | 7,9 | 7,2 | 8,9 |
| TOTAL RURAL | | | |
| 6-11 años | 673 093 | 350 250 | 322 844 |
| 12-17 años | 739 808 | 405 395 | 334 414 |
| Total niños y adolescentes | 1 412 901 | 755 645 | 657 258 |
| Total 6 y más | 4 854 954 | 2 670 443 | 2 184 510 |
| % sobre total PEA ocupada | 29,1 | 28,3 | 30,1 |
| COSTA RURAL | | | |
| 6-11 años | 26 037 | 19 528 | 6 509 |
| 12-17 años | 80 552 | 57 770 | 22 783 |
| Total niños y adolescentes | 106 589 | 77 298 | 29 292 |
| Total 6 y más | 628 959 | 401 948 | 227 011 |
| % sobre total PEA ocupada | 16,9 | 19,2 | 12,9 |
| SIERRA RURAL | | | |
| 6-11 años | 536 461 | 262 912 | 273 550 |
| 12-17 años | 509 106 | 250 754 | 258 352 |
| Total niños y adolescentes | 1 045 567 | 513 666 | 531 902 |
| Total 6 y más | 3 261 319 | 1 680 810 | 1 580 509 |
| % sobre total PEA ocupada | 32,0 | 30,6 | 33,6 |
| SELVA RURAL | | | |
| 6-11 años | 110 595 | 67 810 | 42 785 |
| 12-17 años | 150 150 | 96 871 | 53 279 |
| Total niños y adolescentes | 260 745 | 164 681 | 96 064 |
| Total 6 y más | 964 676 | 587 685 | 376 990 |
| % sobre total PEA ocupada | 27,0 | 28,0 | 25,5 |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.

Procesamiento: IEP.

educativo" (Unicef-International Child Development Centre 1996: 15). La otra posición sustenta la mantención del trabajo infantil en tanto "fuente de dignidad y formación". En el centro del debate está entonces la identificación del espacio en el que los niños aprenden, y las consecuencias para las políticas educativas remiten a la idea de que el logro de la educación primaria universal debe necesariamente complementarse con la erradicación del trabajo infantil. Sin embargo, a juzgar por la incidencia del trabajo productivo y doméstico de los niños y niñas rurales y por la necesidad de los hogares de contar con este importante apoyo, sería la escuela la que tendría que incorporar esta situación como un dato de la realidad y organizarse de modo tal que no entre en conflicto con ella.

De hecho, existe una relación inversa entre escolaridad infantil y participación en la PEA. Además del efecto diferencial que tienen los factores culturales y educativos, como son la lengua materna y la educación de la madre, sobre el atraso y la deserción escolar, las más altas tasas de atraso escolar y de deserción se registran entre los niños que trabajan. Un 60,8% de los niños de 6 a 14 años que pertenecen a la PEA registran atraso en su escolaridad y 46,8% reporta deserción escolar. Entre los adolescentes de 12 a 19 años que son población activa, el porcentaje de atraso alcanza el 71,1%.

Sin embargo, la participación de los niños y niñas en la economía de las familias campesinas es un hecho dado que, como se ha ilustrado, trasciende la función meramente económica. El trabajo tiene también un significado social y cultural para el niño y la niña, sus familias y su comunidad. En efecto, es a través de él que niños y niñas realizan su aprendizaje para la vida adulta, adquiriendo progresivamente las habilidades que los convertirán en varones y mujeres competentes en su comunidad. En las comunidades de la sierra y de la Amazonia esto es especialmente visible. En estos casos la participación de niños y niñas

en actividades domésticas, agrícolas, artesanales, así como de caza, pesca y recolección, si bien son centrales en la subsistencia de la familia, garantizan además la transmisión del conocimiento cultural sobre el entorno y su manejo y los roles que varones y mujeres deberán desempeñar en su vida adulta. Asumiéndolo así, será necesario pensar cuál es el mejor modo de organizar la vida escolar de forma tal que una no interfiera con la otra.

Cuadro 22
Perú 1993: Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes

| | Población de 6 a 14 años | | Población de 12 a 19 años |
|---------------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------|
| | % atraso | % deserción | % atraso |
| TOTAL | 39,4 | 9,6 | 42,4 |
| POR SEXO | | | |
| Hombres | 39,8 | 9,0 | 43,9 |
| Mujeres | 39,0 | 10,1 | 40,9 |
| POR CONDICIÓN DE ACTIVIDAD | | | |
| PEA | 60,8 | 46,8 | 71,1 |
| No PEA | 39,0 | 8,1 | 40,9 |
| POR LENGUA MATERNA | | | |
| Quechua | 62,8 | 10,1 | 71,3 |
| Aimara | 47,2 | 8,0 | 55,4 |
| Otra lengua nativa | 62,4 | 12,4 | 69,4 |
| Castellano | 34,8 | 9,4 | 39,4 |
| POR NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE | | | |
| Madre sin estudios | 56,8 | 13,0 | 58,8 |
| Madre con primaria | 40,8 | 9,7 | 45,5 |
| Madre con secundaria o más | 18,9 | 6,8 | 28,7 |

Fuente: INEI: "Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes".

Elaborado con base en datos del Censo 1993.

A MODO DE ILUSTRACION: FRAGMENTOS DE INFORMES DE CAMPO

TAREAS QUE REALIZAN LOS NIÑOS EN LAS COMUNIDADES VISITADAS

■ COSTA

No sólo barre sino que fabrica su escoba: ... conversé con una niña de 12 años que, según me dijo, vino a recoger berbena para hacer su escoba. Así le llaman al arbusto que usan para barrer las casas; la niña me dijo que ella se encarga de hacer la escoba y de barrer su casa (FU; Costa 1, 1998).

M. (7) se despierta a las 6 de la mañana. Lo primero que hace es traer agua del río. De regreso se lava, desayuna y se va al colegio. Le toma cinco minutos llegar a la escuela y permanece cinco horas allí. Al volver a su casa almuerza y acompaña a su hermano mayor a la chacra. Luego regresa, hace las tareas y se encarga de traer leña. Después se pone a jugar, monta bicicleta o mira cómo juegan los grandes. Se acuesta a las 9 de la noche. Casi siempre tiene tiempo para jugar cuando ha terminado con sus tareas. Los fines de semana ayuda en la chacra y por la tarde en la casa (SI; Costa 1, 1998).

M. (7) trae agua, recoge leña, hace compras en la bodega, limpia el excremento de los caballos que cae en la puerta de la casa, barre. Se le puede ver comprando kerosene, venir de la chacra con su hermano, traer agua del río (SI; Costa 1, 1998).

L.(11) se despierta a las 5 de la mañana. A esa hora se pone a cocinar, luego trae agua del río. Si le alcanza el tiempo revisa su cuaderno y hace las tareas. Antes de ir al colegio le da el biberón a su sobrina. Llegar a la escuela le toma 10 minutos. Cuando sale del colegio llega a su casa y almuerza, lava los platos y se va a lavar la ropa con su hermana y su sobrina de 2 añitos. Su día termina a las 10 u 11 de la noche. Casi no tiene tiempo para hacer las tareas ni para jugar (SI; Costa 1, 1998).

I. es muy aplicada y ayuda a sus papás que estudian en las tardes en el programa de alfabetización... En su casa hay una mesa grande donde se sienta toda la familia para hacer sus tareas (SI; Costa 1, 1998).

M. (9) se levanta a las 6 a.m., tiende su cama, se cambia, se lava los dientes, toma su desayuno, se peina y alista para irse al colegio a las 7 a.m., con

S. De regreso ayuda a su mamá a lavar los platos, barre, seca los platos y les da agua a sus animales (pavos, gallinas y pollitos). Luego se pone a jugar un ratito, vóley o con sus muñecas, con sus amigas o sola. Escribe y se pone a hacer sus tareas un rato. Va donde su tía a sacar naranjas del jardín, y después se va a su casa. Ve TV y se pone a practicar para las pruebas sola. Cuando son las 6 p.m. ve el noticiero, *Sailor Moon* y *La usurpadora*, y a veces se queda dormida a las 8 p.m. (DP; Costa 3, 1998).

Al salir del colegio R. (12) se cambia, come y se va en su bicicleta a llevarle el almuerzo a su papá (demora media hora en llegar a donde está su papá). Se queda en la chacra trabajando hasta las 5:00; a esa hora pasea con su bicicleta y juega con sus primos. Hace la tarea con su prima y le lleva comida a su tío a las 6:00. Al final del día hace su tarea y duerme (RP; Costa 4, 1998).

L. (10) regresa del colegio, almuerza, luego se cambia de ropa, lava sus servicios y hace la tarea. Cuando termina sale a jugar. A eso de las 3:00 se va a recoger pasto para su cuy y su conejo. Cuando regresa sigue jugando. Se encarga de poner el agua para el lonche. En la noche ve noticias y se duerme. El sábado ayuda a cocinar a su mamá y lava los servicios. Lava su uniforme. Ve un poco de televisión y sale a jugar. Los domingos ayuda a su mamá a cocinar y después a lavar la ropa. Desde las 11:00 se va a ver televisión. Por la tarde hace lo mismo que en los días de colegio (RP; Costa 4, 1998).

■ SIERRA

E. (9) se levanta normalmente a las 5.00 a.m. para sacar su vaca al pasto. Él nos manifiesta que es un regalo de su padrino de bautizo y que posee dos más pero que los tiene al partir en la jalca. Al mismo tiempo saca al pasto un caballo y un burro que son propiedad de su abuelito y su papá respectivamente; luego de recoger leña regresa a su casa y después de asearse toma su desayuno y a las 8.00 a.m. se dirige a su escuela, donde llega 30 minutos más tarde (JA; Sierra 1, 1998).

M. (7) nos dice que ella aprovecha el día domingo para jugar porque sus padres no se encuentran presentes, ya que éstos muchas veces la han castigado por estar jugando y no ayudando aunque sea a juntar leña (JA; Sierra 1, 1998).

En el camino de regreso a O. anduve buen rato con una abuela y su nieto de dos años y medio. Ambos llevaban a tres vacas al pueblo. La abuela arreaba las vacas con un cayado de carrizo. El niño cargaba otro más pequeño y la acompañaba con gran habilidad entre piedras, charcos, bajadas, sin caerse, sin embarrarse ni mojarse. El niño agitaba su carrizo y gritaba con la abuela "vaca, vaca!", aprendiendo a pastear. También vi a una mamá escogiendo y limpiando quinua, y su pequeña hija la imitaba. La niña tenía menos de 2 años (PO; Sierra 8, 1998).

E. (9), desde que deja de cuidar a la niña, va cumpliendo varias funciones domésticas. Su mamá a veces le indica algo, otras veces no, pero al parecer ella ya sabe lo que tiene que hacer. Por ejemplo, cuando se acaba la leña va afuera y trae más del montón que hay apilado cerca de la puerta, la va poniendo en el fogón o se la alcanza a la madre. En otro momento le piden traer trigo (para la lahua —sopa—). Va al otro ambiente de la casa (fuera) y vuelve con una taza llena. Su madre le indica que lo lave (el trigo) y así lo hace. Luego lo pone en una especie de molinillo de mano y su tío muele el trigo y se lo da a V., que lo echa en la sopa. Cuando la sopa está lista, E. ayuda a pasar los platos (PA; Sierra 8, 1998).

Hemos encontrado a E. (10) en las chacras jugando con dos niños y una niña. La he reconocido y le hemos preguntado por qué no ha ido a la escuela. Ha ido a pastear: vemos su rebaño (ovejas y dos vaquitas); más abajo hay otra niña más pequeña (su hermanita); ya está volviendo y los dos niños con quienes juega (que llevan uniforme) son sus primitos. Su mamá ha ido a la reunión del Club de Madres; por eso ella ha tenido que ir a pastear. Lleva puesta su montera, que no usa en el colegio (PA; Sierra 8, 1998).

Cuando salen al campo (a pastear) los niños llevan su quena para tocar, juegan tiros (canicas), practican puntería tirando las piedras hacia un lugar determinado; buscan insectos y los matan y revisan las partes, se averiguan, dialogan entre los niños y dan opiniones. Entre todos se ayudan a cuidar y arrear los animales; algunos alumnos llevan su cuaderno para estudiar pero ni siquiera lo miran; más se dedican al juego (WC; Sierra 3, 1998).

En la época de la siembra y la cosecha voy con mi papá a los campos. Allí tengo que ayudar a sembrar. Mi abuelo también va y nos quedamos tres días. Yo les ayudo a sacar la hierba, les traigo el almuerzo y en la cosecha ayudo a cargar las llamas (R., 11) (NG; Sierra 2, 1998).

A. (8): (en época de siembra y cosecha) ... voy con mi mamá (a la chacra) porque tenemos que cocinar; nos quedamos muchos días, llevamos mi burro, mi caballo, mis llamas; allí dormimos y ayudamos en lo que se pueda. Alcanzamos la comida, el agua, lo que necesitan los que están trabajando (NG; Sierra 2, 1998).

V. (10): Todos vamos al campo para sembrar y cosechar. Con mi hermana tenemos que faltar a la escuela, porque nos quedamos cuatro a cinco días; llevamos una toldera para dormir, víveres, ollas. Ayudo a recoger papas, ollucos, ocas, a guardar en los sacos, a escoger y después les acompaño a mi casa (NG; Sierra 2, 1998).

A causa de su excesiva carga de trabajo, E. (10) sólo asiste a la escuela una o dos veces por semana. A ello se debe que el año pasado haya repetido el primer grado y que probablemente vuelva a perder el presente (RM; Sierra 8, 1998).

(Un día) W. (12) por estar jugando con sus amigos descuidó el ganado que pastoreaba y dejó que una vaca se ahogara en un bofedal. El animal no llegó a morir pero quedó gravemente enfermo...; después del incidente de la vaca, Y. (9) dejó de asistir a la escuela. Como los padres se encontraban dedicados al cuidado de la vaca enferma, ella debía encargarse de pastear el resto del ganado; no le delegaban esta labor a W. porque después de lo ocurrido desconfiaban de su habilidad como pastor y preferían seguir mandándolo a la escuela (RM; Sierra 8, 1998).

TRABAJO INFANTIL EN LA ESCUELA

■ SIERRA 1

En el recreo las niñas de los primeros grados son las que ayudan a una madre de familia que, en un fogón muy rústico y al aire libre, tiene que preparar el almuerzo. Esto sólo es posible en estos meses, ya que no hay lluvias. Las niñas lavan las lechugas, acarrear agua, atizan el fuego, y alguna cuida que la fritura de verduras no se quemé. Lo hacen con bastante soltura y de manera casi natural; no parece que les hubieran ordenado o estén cumpliendo una tarea predeterminada.

■ ANTES DE IR A LA ESCUELA

La vida de la familia empieza a las 5:00 de la mañana. Los primeros en despertarse son W. y su madre; después R., S. y por último el más peque-

ño, quien se levanta a las 6:00 a.m. El tercero de los hijos recoge agua del caño del colegio, prende la candela y la pone a hervir para tomar café de cebada con máchica. La madre prepara una sopa de papas que es tomada en el desayuno y sobra también para la noche.

Los días de cosecha de cebada la madre salía a trabajar a las 6:30 con el más pequeño de sus hijos. Para comer llevaba de fiambre máchica, que molía desde que se levantaba; también se llevaba trigo y sopa. El niño que estudia en M. salía a las 7:30 al colegio caminando a paso ligero con su grupo de amigos. Por su parte, los niños que están en la escuela primaria (R. y W.), antes de ir al colegio barren su casa y lavan los servicios, se lavan la cara con agua y se van al colegio con la misma ropa con la que han dormido. Luego cargan en sus mochilas su único cuaderno y lápiz y saltan el cerco de piedras que divide su casa de la escuela. Llegan temprano y ayudan a sus profesores a cargar agua para su desayuno y también a lavar sus servicios (RT; Sierra 7).

VIDA DE LOS NIÑOS EN UNA COMUNIDAD DE SELVA

... (los niños) van a bañarse al río más o menos hasta las 4 p.m. y algunas niñas van con sus bandejas llevando ropa a lavar... G. (14), seguido de dos de sus hermanitos, está cargando leña y va rumbo a su casa; L. (10) y S. (6) están con sus galoneras: se dirigen hacia el pozo comunal para sacar agua; O. (9), J. (10) y F. (12) acaban de llegar trayendo una pelota y empiezan a jugar (LH; Selva 4, 1998).

Son las 4:30. S. (10) cogió una galonera y se fue a traer agua. Apenas llegó, M. (11) prendió el fuego y puso a hervir una olla con agua y maduro (rallado); a esto agregó chancaca y mientras hervía esta bebida los cuatro niños (de 10, 6, 4 y 1 años) estaban rodeando el fogón. Pasado un momento de hervir bajó la olla e inmediatamente echó agua al fuego y lo apagó; después sacó tazas y sirvió la bebida. Los cuatro niños la tomaron con mucho agrado y después cada quien lavó su respectiva taza (LH; Selva 4, 1998).

Los seis hijos de N. se fueron al río... I. (14) lleva una bandeja con ropas para lavar... (LH; Selva 4, 1998).

Son las 6:35. Hoy es día sábado y la familia tiene programado ir a la chacra... tienen que ir a deshierbar.

A. está preparando el desayuno, F. está bañando, M. y S. se fueron a traer agua... Luego F. se puso a lavar los platos mientras A., S. y M. están sacando filo a su machete...

A las 7:35 todos salieron rumbo a la chacra, que queda a una hora del caserío (LH; Selva 4, 1998).

Anoche A. (padre) cazó un añuje, en compañía de G. (14), y como tenían que sacar la piel y arreglarlo todo entonces se hizo un poco tarde para salir... A. distribuyó el tiempo y trabajo para los varones pues G. y P. (12) irán con el papá a deshierbar el cafetal. E. (10) y O. (7) deben traer cuatro viajes de agua cada uno, y dicho esto se alistó y se fueron. I. (18) ordena a E. (7) que traiga una bandeja, se pone a recoger la ropa sucia y ellas dos se fueron al río a lavar (LH; Selva 4, 1998).

Los niños varones son quienes se encargan de conseguir la leña para el fogón, de afilar los machetes, de preparar la escopeta de sus padres y luego se sientan a esperar que sus madres o hermanas les sirvan los alimentos. Las niñas ayudan a sus madres a prender el fogón, a pelar la yuca, a servir el masato, hervir el agua y son quienes alcanzan los alimentos al padre y a los hermanos (FV, Selva 3, 1998).

Los sábados, desde muy temprano, los niños ayudan a sus padres a transportar la fruta desde las chacras o casas hasta el pie de la carretera M., donde se ubican los regatones y comerciantes que llegan con sus camiones desde P. o desde S. y P. Los domingos la comunidad queda desierta durante todo el día, ya que las familias pasan la mayor parte del tiempo en el trabajo de las chacras (FV, Selva 3, 1998).

Yo sé hacer mi baladora y con eso derribo loros y otros pajaritos. A mí me gusta ir a la chacra, ayudo a cultivar, a juntar la hierba, en la siembra alcanzo los machiques (plantones) de plátano, café y cuando cosechamos café yo me voy a alcanzar sacos y ahí sí no me voy a la escuela... (E., 9 años) (LH; colonos, 1998).

Son las 5:45 a.m. D. (12) ya está en pie. Es la encargada de prender la candela y preparar parte del desayuno, la escucho molesta ... porque K. (10) no quiere levantarse para ir a traer agua de la quebrada (LH; colonos, 1998).

En el camino vemos a A. fuera de su casa, sentada en la calle sobre unos costalillos cosidos y con E.

(4), el más pequeño de sus hijos, "ayudándola" a pelar una especie de arveja seca. En realidad ella hace el trabajo. E. entre que juega, aprende y se entretiene (PA; colonos, 1998).

Nos cruzamos con una joven de unos 13 años, con cuatro bidones de aceite para cargar agua. Le preguntamos si va a poder con todos; nos contesta sonriente y asegura que sí. L. no la ha visto antes así que le pregunta entre otras cosas su edad y si sabe cocinar y qué. Ella contesta muy orgullosa que sí, que sabe cocinar de todo y que hace toda la comida para "sus" peones. Le preguntamos si va a la escuela, porque no la hemos visto ahí. No va. Estudió hasta tercero. Dice que seguirá estudiando cuando su familia se mude a C. (PA; colonos, 1998).

Los niños de la comunidad se levantan generalmente alrededor de las 4:30 a.m., hora en que sus padres se preparan para salir a las chacras. Los más pequeños se quedan jugando y conversando al interior de los mosquiteros, mientras que los mayores (10 a 14 años) colaboran en la preparación del desayuno, consistente en yuca asada o sancochada, masato o yerba luisa y en casos excepcionales algo de pescado (sólo en tiempo de pesca).

Los niños varones son quienes se encargan de conseguir la leña para el fogón, de afilar los machetes, de preparar la escopeta de sus padres y luego se sientan a esperar que sus madres o hermanas les sirvan los alimentos.

Las niñas ayudan a sus madres a prender el fogón, a pelar la yuca, a servir el masato, hervir el agua y son quienes alcanzan los alimentos al padre y a los hermanos.

Luego, el hombre de mayor edad en la casa es quien reparte los alimentos según la edad y la corpulencia de los miembros de la familia. Antes de ingerir su porción, cada uno debe dividirla en tantas partes como personas haya reunidas. Este reparto empieza por los ancianos y termina entre los nativos más jóvenes.

Los niños y niñas que viven más cerca de la escuela disponen de tiempo suficiente para colaborar en el aseo de la vivienda y alimentar a los animales. Otra actividad es la de cuidar a los hermanos más pequeños mientras la madre cocina.

Los niños y niñas que viven en las laderas alejadas apenas tienen tiempo libre, pese a que se levantan temprano, y sólo alcanzan a alimentar a los animales, buscar la leña en el caso de las niñas y prender el fogón en el caso de las mujeres. Terminadas estas tareas deben salir prestos a la escuela para poder llegar a tiempo, incluso en al-

gunos casos sin ingerir alimentos. En estas circunstancias acostumbran llevar yuca cruda para comer en el camino (FV; Selva 3, 1998).

■ UN DÍA EN LA VIDA DE LEIDY

L. es una niña de 8 años y se encuentra cursando el tercer grado de primaria.

Son las 6 a.m. y L. acaba de levantarse; estuvo caminando dentro de la casa. A las 6:15 a.m. salió y se fue a acompañar a su hermana E. para que trajeran el caballo. Después de un buen rato regresó y se puso a cargar a su hermanita C.; luego la puso en la hamaca, barrió la cocina, recogió la basura. Después vino a nuestro lado, diciendo "ahora sí me voy a cambiar para ir a la escuela, pero antes me voy a lavar y desayunar". Salió con un cepillo y pasta de dientes, rumbo a la quebrada para lavarse. Salió hacia la escuela poco después de las 7:40, tras peinarse y desayunar rápidamente.

Volvimos a la casa de L. a las 2:15 p.m. La encontramos junto a sus hermanos P., N. y C. L. tiene que cuidar a C. porque la bebe está que llora mucho: la carga, la pasea y la niña sigue llorando. L. advierte que la niña se orinó y su llanto exigente se debe a que la niña está mojada; de inmediato le cambia el pañal. A continuación prepara el biberón de la bebe; a la leche que trajo de la escuela le agrega un poco de té y eso le da de tomar a la bebe; con eso la niñita se calló y estuvo tranquila.

A las 2:50 llegó de lavar la mamá de L., quien ordena a la niña que vaya a traer agua para que lave los platos del almuerzo, pero antes de lavar los platos pidió a su mamá que amamantara a C. Más o menos a las 3:00, la mamá de L. le ordenó que calentara agua. L. cortó palos y prendió fuego, mientras sus hermanitos están jugando con una bicicleta deteriorada y L. sigue pendiente para apoyar a su mamá.

Llegamos a casa de L. Nuevamente encontramos a la familia que se disponía a cenar. Los acompañamos. Observamos a L. que está colaborando con su mamá trayendo los platos a la mesa. Son las 7:00. Nosotras nos dirigimos al dormitorio de la familia para ver TV. Después de un momento L. vino a la sala trayendo un farol (con el cual se alumbraba) y empezó a buscar un trabajo que tenía iniciado, consistente en un dibujo e ir llenándolo con pedacitos de lana y arroz. Pese a la dificultad de la iluminación ella continúa trabajando; son más de las 9 p.m. L. aún sigue trabajando y nosotras tuvimos que retirarnos (Selva 1, 1998).

■ **LA POBREZA DE LOS ASHÁNINKAS:
UNA LATA DE GRATED POR CUATRO
CAJAS DE PAPAYA**

Algo que resulta impresionante es el abuso de los comerciantes y regatones al valorar los productos de los nativos asháninkas. Por ejemplo, por una lata de grated de sardinas, cuyo valor comercial es de S/. 1 (un sol), los campesinos deben entregar en trueque cuatro cajones de papaya.

Estos cuatro cajones de papaya implican un trabajo realmente significativo, pues además de cosechar la fruta, deben empacarla y llevarla a la

carretera. La fruta es cosechada por todos los miembros de la familia en terrenos ubicados a una hora o más de la zona habitada de la comunidad. Cada miembro de la familia carga las papayas hasta la casa. Luego el padre de familia y los hijos mayores elaboran cajones con listones de madera que ellos mismos cortan o con trozos de caña de bambú. Los cajones se llenan con la fruta y deben ser cargados en el huaro y transportados hasta la orilla opuesta del río. Una vez allí deben cargarse y conducirse por un sendero muy escarpado y resbaladizo que asciende hasta el pie de la carretera Marginal (Selva 3, 1998).

PARTE II

LAS ESCUELAS RURALES

INTRODUCCION

Es propósito de esta parte dar cuenta del grado de cobertura y los déficit de atención del servicio educativo que opera en las áreas rurales del país, así como de la eficiencia interna que reporta el sistema. Tales capítulos son precedidos por la presentación de las dimensiones y características del servicio educativo que se ofrece a la población del campo, punto que consideramos importante introducir en el estudio para enmarcar adecuadamente las reflexiones y propuestas sobre las escuelas rurales. Por último, la sección concluye con un capítulo sobre "el lugar de la escuela" (capítulo 8), entendido como el espacio y tiempo que ocupa la escolaridad en la vida cotidiana, en el ciclo de vida y en los proyectos y expectativas de los pobladores del campo. Esto nos permite retomar lo dicho en la parte anterior sobre la situación de los niños y niñas y analizar la relación que ellos entablan con la escuela.

Las fuentes de información utilizadas en esta parte son diversas y se complementan entre sí. Dado que las estadísticas educativas registran exclusivamente a aquellos que ya están incorporados en el sistema en calidad de alumnos, y no reporta los déficit de atención, las referencias a la cobertura del sistema deben partir necesariamente de aquellas bases de datos que tomen como referencia a la población por atender. En tal sentido, se combinan fuentes muestrales, como la ENNIV 1997 y la ENAHO 1997, con el Censo Nacional de Población de 1993. Las muestras tienen la ventaja de ser referencias más recientes que el Censo Nacional; pero este último tiene la virtud de su cobertura universal y de la capacidad de ser procesado con altos niveles de desagregación en determinadas variables (como es el caso, por ejemplo, del tratamiento por edades simples). Para trabajar los indicadores que dan cuenta de la eficiencia interna del sistema, la fuente privilegiada disponible a la fecha sigue siendo el Censo Escolar de 1993.

La información cuantitativa es además enriquecida con las referencias que obtuvimos sobre estos puntos en el trabajo en el terreno realizado en las comunidades seleccionadas y en sus escuelas, las que atendían a una población total de 2310 alumnos (1166 varones y 1144 mujeres). Adicionalmente, para conocer las expectativas y proyectos de los pobladores rurales se realizaron entrevistas colectivas a padres y madres de familia y a niños y niñas que asistían a los últimos grados.

CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO EDUCATIVO

1. NÚMERO Y DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS

Los centros educativos (CE) ubicados en zonas rurales suman 29 766 y representan 58% del total de los 51 962 centros educativos registrados en el país por el Censo Escolar de 1993. Para propósitos de mejorar la capacidad de gestión del sector, ésta es una consideración de importancia fundamental, ya que cada centro educativo constituye una institución independiente, una unidad de gestión que requiere atención particularizada de las instancias intermedias del sector, para efectos de asignación de las plazas correspondientes, dotación de recursos de infraestructura, mobiliario y material pedagógico, registro y control de matrícula y calificaciones, visitas de apoyo y supervisión de los docentes, entre otros factores, todo lo cual se dificulta por la dispersión propia de las áreas rurales.

NIVEL Y MODALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES

El nivel y modalidad a que atienden de modo predominante los centros educativos rurales es la educación primaria de menores. En efecto, el 73,5% (21 867) de los CE rurales está destinado a dar educación primaria.

El segundo segmento en importancia numérica son los centros de educación inicial, los que tienen un peso bastante menor, con sólo 17% (5119) de los CE¹. Los colegios des-

Cuadro 23
Perú 1993: Número y distribución de los centros educativos rurales por niveles y modalidades

| | Número | Porcentaje |
|---------------------------------|--------|------------|
| TOTAL NACIONAL | 51 692 | 100,0 |
| URBANO | 21 926 | 42,4 |
| RURAL | 29 766 | 57,6 |
| TOTAL RURAL | 29 766 | 100,0 |
| Educación inicial | 5 119 | 17,2 |
| Educación primaria de menores | 21 867 | 73,5 |
| Educación primaria de adultos | 47 | 0,2 |
| Educación secundaria de menores | 2 429 | 8,1 |
| Educación secundaria de adultos | 76 | 0,3 |
| Formación magisterial | 17 | * |
| Educación superior tecnológica | 49 | 0,2 |
| Educación especial | 33 | 0,1 |
| Educación ocupacional | 129 | 0,4 |

* Menos de 0,05%. Total escolarizada, estatal y no estatal.

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

1 Aunque es cierto que la cobertura de la educación inicial se amplía notablemente por la modalidad no escolarizada que se brinda a través de los PRONOEI.

tinados a atender la educación secundaria de menores son aún más escasos: se registraron —en 1993— 2429 CE de secundaria de menores rural, lo que representa 8,1% del total de CE en estas áreas. Lo dicho significa que las posibilidades de universalizar la atención de inicial y secundaria son todavía bastante limitadas y que demandaría una estrategia adecuada y agresiva de ampliación de su cobertura.

PATRÓN DE UBICACIÓN TERRITORIAL: PROXIMIDAD Y LEJANÍA

Tomando como una referencia gruesa que existían en 1993 unos 75 000 centros poblados rurales y cerca de 22 000 escuelas en primaria de menores, puede deducirse que hay un problema de accesibilidad para los niños y niñas que viven en centros poblados que carecen de escuela en la propia localidad o que no tienen una escuela a una distancia razonable².

En la costa, gracias a la red de carreteras y caminos y a los patrones de asentamiento de los poblados, las escuelas rurales tienden a ser bastante más accesibles para los niños y los docentes que para sus semejantes de la sierra o la selva.

En los Andes, la proximidad de la escuela a su población atendida depende mucho del patrón de asentamiento de la comunidad. Los menos favorecidos son los niños de comunidades de altura con patrones de asentamiento disperso. Este hecho afecta su trayectoria educativa en varios aspectos. En primer lugar, tiende a retrasar su ingreso, ya que caminar largas distancias es algo que requiere de una edad mínima de 7 u 8 años y, de modo particular, afecta a las niñas cuyos padres tendrán más reparos en dejarlas caminar diariamente largas distancias sin poder acompañar-

las. En segundo lugar, la dispersión del poblado incide en la regularidad de asistencia de los niños matriculados cuando la distancia entre las viviendas y la escuela y el tiempo que toma cubrirla resultan poco motivadores para asistir todos los días. Un efecto derivado de esta situación es el deficiente rendimiento: una caminata de una hora u hora y media, con un desayuno pobre, deja a un menor de edad muy cansado y poco dispuesto para hacer bien el trabajo escolar.

En la selva la situación es también muy variada, y en relación con el patrón de asentamiento y sus efectos sobre la escolaridad de los niños, puede ser semejante a la de la sierra. En los casos estudiados encontramos comunidades poco dispersas, por lo que los niveles de matrícula y asistencia eran bastante altos. Sin embargo, también existen comunidades donde los niños y niñas estudian en escuelas bastante alejadas de sus viviendas, lo que demanda largas caminatas o traslado por el río, generándose problemas en la regularidad de la asistencia y en las condiciones en que llegan los alumnos a la escuela.

2 TIPOS DE ESCUELAS

Hay un conjunto de rasgos que tipifican a las escuelas primarias rurales y cuya identificación ayudará a perfilar una estrategia adecuada de atención. Entre esos rasgos destacamos: su masiva condición de escuelas estatales y la importancia de la modalidad multigrado.

LA IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN ESTATAL

El Estado es el proveedor (casi) exclusivo de servicios educativos de primaria de menores para las áreas rurales. El 98% de las escuelas primarias rurales están bajo gestión estatal y, por tanto, dependen absolutamente de los recursos y decisiones de política que el sector público asigne y establezca a través de sus distintos organismos de dirección y administración.

En el vasto universo de escuelas primarias existentes parecen diluirse los efectos, muchas veces positivos, de los programas y proyectos especiales, experimentales o pilo-

2 Resulta materialmente imposible —por lo menos en esta oportunidad— trabajar con la desagregación de centros poblados e identificar aquellos ámbitos del territorio nacional no cubiertos por el servicio educativo. Esta es sin duda una tarea pendiente para desarrollar una labor de planificación que permita diseñar adecuadamente una estrategia de cobertura total y una estructura de núcleos o redes.

tos que han ejecutado o ejecutan diversas instituciones privadas de tipo confesional o de organismos no gubernamentales. Por lo general, las experiencias innovadoras, con una importante inversión en recursos materiales y pedagógicos y una destacada productividad en logros, materiales, aprendizajes, etcétera, han tenido coberturas bastante limitadas en términos de número de escuelas atendidas y no implicaron un cambio en la modalidad de gestión. Constituyen, sin embargo, modelos educativos de los que se puede extraer valiosas enseñanzas y en los que sería interesante evaluar su experiencia de responsabilidad compartida con las entidades públicas del sector educación.

LA IMPORTANCIA DEL MULTIGRADO

En el 91,7% de las escuelas primarias rurales se trabaja en aulas multigrado. Poco más de la tercera parte de las escuelas (37,1%) son centros educativos unidocentes y 54,6% polidocentes multigrado³.

El trabajo en aulas multigrado no plantea, necesariamente ni en principio, una situación de por sí negativa ni adversa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero si los profesores no han sido formados para el trabajo en aulas multigrado y no conocen por tanto las metodologías adecuadas, como es el caso de los docentes rurales en el país, se ven obligados a improvisar la manera de manejar una situación que amenaza con ser caótica y altamente perjudicial para el aprendizaje de los niños. A ello se añade el hecho de que, por la alta incidencia del atraso escolar, las aulas multigrado no sólo congregan a niños y niñas con diversos niveles de avance en su escolaridad sino también con una composición de edades más heterogénea en cada grado.

GRADOS, ALUMNOS Y MAESTROS: TIPOS DE ESCUELAS⁴

El centro unidocente rural, forma característica de atender en los poblados más pequeños, tiene un promedio de 30 alumnos matriculados que son atendidos por un solo profesor.

Cuadro 24
Perú 1993: Centros educativos de primaria de menores según gestión

| Área | Total | GESTIÓN | |
|----------------|--------|---------|------------|
| | | Estatal | No estatal |
| Rural | 21 867 | 21 383 | 484 |
| Porcentaje | 100,0 | 97,8 | 2,2 |
| Urbana | 7 748 | 4 211 | 3 537 |
| Porcentaje | 100,0 | 54,3 | 45,7 |
| Total nacional | 29 615 | 25 594 | 4 021 |
| Porcentaje | 100,0 | 86,4 | 13,6 |

Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar 1993.

Cuadro 25
Perú 1993: Centros educativos de primaria de menores por características

| | Total | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
|----------------|--------|------------|------------------------|----------------------|
| Total rural | 21 867 | 8 106 | 11 941 | 1 820 |
| Porcentaje | 100,0 | 37,1 | 54,6 | 8,3 |
| Total urbano | 7 748 | 300 | 1 499 | 5 949 |
| Porcentaje | 100,0 | 3,9 | 19,3 | 76,8 |
| Total nacional | 29 615 | 8 406 | 13 440 | 7 769 |
| Porcentaje | 100,0 | 28,4 | 45,4 | 26,2 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

- Según la definición establecida por el Ministerio de Educación (y adoptada en el Censo Escolar de 1993), "la característica de los centros educativos está definida por el número de docentes con que cuenta y el número de grados que atiende cada profesor. Atendiendo a este criterio los centros educativos son unidocentes (con un solo docente), polidocentes multigrado (con dos o más docentes y número de secciones mayor que número de docentes) y polidocentes completos (con cinco o más docentes, donde el número de docentes es mayor o igual que el número de secciones)".
- Otros tipos de centros educativos rurales podrían ser identificados según diversos criterios. De hecho, aquellos utilizados en la selección de escuelas para la realización del trabajo de campo mostraron su validez y pertinencia. La ubicación de la escuela en cada región natural, su proximidad o lejanía a la carretera o río, la composición de la población que atiende (población indígena quechua, población nativa de selva, colonos de selva), la condición de "atendido" por un programa especial o no, expresan diferencias importantes.

Cuadro 26
Perú 1993, escuelas rurales de primaria de menores: Información básica sobre las escuelas según tipo y región

| | N° de alumnos | | | | N° de docentes | | | N° de grados | |
|------------------------|---------------|---------|-------|------------|----------------|---------|------|--------------|---------|
| | Promedio | Mediana | Moda | Desv. est. | Promedio | Mediana | Moda | Promedio | Mediana |
| TOTAL | 72,2 | 52,0 | 30,0 | 74,4 | 2,5 | 2,0 | 1,0 | 5,6 | 6,0 |
| Unidocente | 29,8 | 28,0 | 30,0 | 12,7 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 5,0 | 6,0 |
| Polidocente multigrado | 76,6 | 68,0 | 60,0 | 38,7 | 2,7 | 2,0 | 2,0 | 5,8 | 6,0 |
| Polidocente completo | 232,4 | 196,0 | 152,0 | 149,1 | 7,9 | 7,0 | 6,0 | 5,9 | 6,0 |
| Costa | 83,3 | 54,0 | 30,0 | 105,4 | 3,0 | 2,0 | 1,0 | 5,7 | 6,0 |
| Sierra | 72,8 | 55,0 | 30,0 | 63,0 | 2,5 | 2,0 | 1,0 | 5,4 | 6,0 |
| Selva | 56,9 | 41,5 | 20,0 | 58,1 | 2,1 | 2,0 | 1,0 | 5,7 | 6,0 |
| Unidocente | | | | | | | | | |
| Costa | 28,1 | 27,0 | 30,0 | | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 5,2 | 6,0 |
| Sierra | 31,3 | 29,0 | 30,0 | | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 4,8 | 5,0 |
| Selva | 27,6 | 25,0 | 20,0 | | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 5,5 | 6,0 |
| Polidocente multigrado | | | | | | | | | |
| Costa | 72,6 | 64,0 | 60,0 | | 2,8 | 2,0 | 2,0 | 5,9 | 6,0 |
| Sierra | 80,2 | 72,0 | 60,0 | | 2,8 | 2,0 | 2,0 | 5,8 | 6,0 |
| Selva | 68,8 | 60,0 | 50,0 | | 2,6 | 2,0 | 2,0 | 5,9 | 6,0 |
| Polidocente completo | | | | | | | | | |
| Costa | 252,2 | 201,0 | 133,0 | | 8,6 | 7,0 | 6,0 | 5,9 | 6,0 |
| Sierra | 219,2 | 195,0 | 180,0 | | 7,5 | 7,0 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Selva | 228,9 | 191,0 | 152,0 | | 8,0 | 7,0 | 6,0 | 5,9 | 6,0 |

Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar 1993.
 Procesamiento: IEP.

Cuadro 27
Perú 1993, escuelas rurales de primaria de menores: Información sobre carga docente y alumnos por grado

| | Alumnos por profesor | | | Alumnos por grado | | | Grados por profesor | | |
|------------------------|----------------------|---------|------|-------------------|---------|------|---------------------|---------|------|
| | Promedio | Mediana | Moda | Promedio | Mediana | Moda | Promedio | Mediana | Moda |
| TOTAL | 28,7 | 27,5 | 30,0 | 12,7 | 9,5 | 5,0 | 3,2 | 3,0 | 3,0 |
| Unidocente | 29,8 | 28,0 | 30,0 | 6,3 | 5,5 | 5,0 | 5,0 | 6,0 | 6,0 |
| Polidocente multigrado | 28,1 | 27,2 | 30,0 | 13,1 | 11,8 | 10,0 | 2,4 | 2,0 | 3,0 |
| Polidocente completo | 27,9 | 28,1 | 28,0 | 38,9 | 32,8 | 25,3 | 0,8 | 0,9 | 1,0 |
| Costa | 27,0 | 26,5 | 30,0 | 14,3 | 9,3 | 5,0 | 3,1 | 3,0 | 3,0 |
| Sierra | 29,9 | 28,8 | 30,0 | 13,1 | 10,3 | 5,0 | 3,1 | 3,0 | 3,0 |
| Selva | 26,8 | 25,3 | 20,0 | 9,8 | 7,3 | 5,0 | 3,9 | 3,0 | 6,0 |
| Unidocente | | | | | | | | | |
| Costa | 28,1 | 27,0 | 30,0 | 5,6 | 5,0 | 5,0 | 5,2 | 6,0 | 6,0 |
| Sierra | 31,3 | 29,0 | 30,0 | 7,0 | 6,2 | 5,0 | 4,8 | 5,0 | 6,0 |
| Selva | 27,6 | 25,0 | 20,0 | 5,1 | 4,7 | 5,0 | 5,5 | 6,0 | 6,0 |
| Polidocente multigrado | | | | | | | | | |
| Costa | 26,3 | 26,0 | 30,0 | 12,2 | 10,8 | 10,0 | 2,4 | 3,0 | 3,0 |
| Sierra | 29,2 | 28,4 | 30,0 | 13,8 | 12,7 | 10,0 | 2,3 | 2,0 | 3,0 |
| Selva | 26,0 | 25,0 | 25,0 | 11,6 | 10,0 | 9,2 | 2,5 | 3,0 | 3,0 |
| Polidocente completo | | | | | | | | | |
| Costa | 27,2 | 28,0 | 29,0 | 42,3 | 33,7 | 22,2 | 0,8 | 0,9 | 1,0 |
| Sierra | 28,6 | 28,5 | 30,0 | 36,7 | 32,5 | 30,0 | 0,8 | 0,8 | 1,0 |
| Selva | 27,1 | 27,8 | 28,0 | 38,3 | 31,8 | 25,3 | 0,8 | 0,8 | 1,0 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.
 Procesamiento: IEP.

director. Según esta información general, se calcula que habría unos seis niños por cada grado; sin embargo, la inspección más detenida de la estructura de la matrícula por grados permite ver una carga notablemente mayor en el primer grado y en general en los grados más bajos y pocos alumnos (hasta uno solo) en los grados superiores. Esta estructura básica se mantiene en cualquiera de las tres regiones.

En los centros polidocentes multigrado es común que tengan dos, máximo tres, docentes que atienden los seis grados de primaria; cada uno enseña a dos o tres grados con unos doce alumnos por grado. Los polidocentes multigrado de la sierra tienen en promedio 80 alumnos, siendo más grandes que los de la costa (con 73 alumnos promedio) y los de la selva (con 69 alumnos como promedio).

El polidocente completo es claramente un tipo distinto de escuela, más parecida al patrón urbano de escuela primaria. Atiende a una población escolar bastante mayor, 232 niños en promedio, y tiene profesores para todos los grados, por lo que la carga docente —unos 28 alumnos por profesor— plantea una situación cualitativamente distinta que la del multigrado.

3. CONDICIONES MATERIALES: INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

El local de la escuela es fácilmente identificable cuando uno llega a un poblado rural. Su estructura, sus dimensiones, sus colores, lo diferencian del resto de construcciones existentes en la comunidad o caserío. La escuela destaca y es, en la mayoría de los casos, el mejor edificio con que cuenta la comunidad. Esto es aún más notorio en aquellos lugares que se han beneficiado en los años recientes con algún proyecto de renovación o ampliación de aulas apoyado por el gobierno central a través del INFES o del Ministerio de la Presidencia-FONCODES.

Sin embargo, siendo locales distintos, tienden a mimetizarse por las condiciones generales de la comunidad a la que pertenecen, y en muchos casos se muestran aun en peor situación. La carencia de electricidad, agua y desagüe de las zonas rurales pone un límite

evidente a lo que pueden tener las escuelas. Pero, por ejemplo en el caso de la disponibilidad de energía, no se trata de un límite infranqueable, ya que hay modos alternativos (motores) de abastecerse de energía. El asunto parece más grave cuando, habiendo acceso a agua en la comunidad, no se ha dispuesto ni siquiera un lavadero y pilón para uso de los alumnos y profesores o cuando no se han construido letrinas adecuadas y en número suficiente para uso de las niñas, los niños y los docentes. Estos puntos relativos al agua y a los servicios higiénicos, que no siempre se integran a una agenda de calidad educativa, nos parecen fundamentales en tanto permitirían mejorar lo que son las condiciones básicas de comodidad, cuidado y aseo personal.

En otro tipo de aspectos relacionados también con la infraestructura, diera la impresión de que —con el correr del tiempo— los locales y su mobiliario se deterioran, y si no hay recursos y apoyo estatal o comunal para su mantenimiento, sucede lo que tantas veces se ha visto: ventanas rotas que quedan tapiadas con adobes o cartones para que no pase el frío (con lo cual no pasa el frío pero tampoco la luz), carpetas insuficientes y rotas, pisos astillados, pizarras en las que apenas se percibe el trazo de la tiza.

Los locales y ambientes observados durante el trabajo en el terreno nos permiten dar fe de lo dicho y registran en cierto modo “las oleadas” de atención que llegaron cada cierto tiempo desde el gobierno central.

- Dos de las comunidades visitadas han tenido escuela antes de 1950; sin embargo, sus locales actuales son de construcción reciente. Los anteriores fueron mejorados o ampliados con construcciones nuevas que datan de los años ochenta.
- Cinco escuelas fueron creadas en la década de 1960. Sus locales están bastante maltratados, salvo en los casos en los que han sido recientemente ampliados o renovados.
- Otras tres fueron creadas en la década del setenta y cinco en la década de 1980. En este último grupo se nota una combinación extraña entre lo relativamente nuevo, que está aún sin terminar pero que inicia ya su proceso de deterioro por falta de mantenimiento.

Las escuelas rurales en la costa, sierra y selva presentan características bastante diferentes. La infraestructura es mejor en la costa que en otras regiones, posiblemente porque su ubicación facilita que sean más rápidamente atendidas por los programas estatales. La intervención de INFES y Foncodes y el Ministerio de Educación es notoria en los locales renovados o nuevos y en la existencia de nuevas carpetas.

No ocurre lo mismo en la sierra, donde si bien hemos encontrado evidencias de la presencia de Foncodes, el PAR y el Ministerio de Educación, es más frecuente que sean las comunidades o los municipios locales quienes se hacen cargo de la construcción y mantenimiento de las escuelas. En las comunidades más apartadas, la mano de obra para estas tareas ha sido por lo general donada por la población. La obtención de ayuda del Estado para la renovación o construcción de escuelas en las comunidades alejadas de la sierra se nos ha narrado como el resultado de una serie de esfuerzos y reclamos, y en este caso finalmente la participación de la comunidad ha sido decisiva. Sin embargo, todavía se encuentran escuelas con locales antiguos, oscuros, fríos y mal ventilados y prácticamente sin servicios.

Una constante en las escuelas de la sierra —sean éstas recientemente construidas, una combinación de edificaciones nuevas y antiguas o completamente nuevas— es la falta de servicios higiénicos adecuados. Éstos no parecen ser considerados como una necesidad en los proyectos de renovación, pues no es raro encontrar que junto a un flamante centro escolar haya una caseta precaria que cubre una descuidada letrina. Solamente en la escuela de Fe y Alegría que visitamos en Quispicanchis hemos visto una letrina múltiple construida adecuadamente y bien mantenida por la escuela.

En la selva las escuelas observadas son pequeñas, pero las aulas se encuentran en buen estado⁵ a pesar de que la presencia de

5 Además de las escuelas seleccionadas para el estudio se visitaron otras de la zona. Ellas estaban en muy mal estado y eran poco propicias para el aprendizaje.

Cuadro 28
Perú 1993, área rural: Centros educativos estatales de primaria de menores que cuentan con servicios

| Porcentaje de CE con servicio | Total | Tipo de CE | | |
|-------------------------------|-------|-------------|-------------------------|-----------------------|
| | | Unido-cente | Polido-cente multigrado | Polido-cente completo |
| EN LA LOCALIDAD | | | | |
| Con luz | 7,94 | 2,25 | 7,28 | 37,92 |
| Con agua | 26,65 | 17,38 | 28,91 | 53,14 |
| Con desagüe | 2,93 | 1,02 | 2,37 | 15,28 |
| Con todos | 1,58 | 0,34 | 0,83 | 12,17 |
| EN EL LOCAL | | | | |
| Con luz | 5,85 | 1,78 | 5,59 | 25,86 |
| Con agua | 17,24 | 9,07 | 18,99 | 42,11 |
| Con desagüe | 1,91 | 0,58 | 1,33 | 11,71 |
| Con todos | 0,99 | 0,20 | 0,47 | 8,09 |
| DIFERENCIAS | | | | |
| Con luz | 2,09 | 0,47 | 1,68 | 12,05 |
| Con agua | 9,42 | 8,30 | 9,92 | 11,04 |
| Con desagüe | 1,03 | 0,44 | 1,04 | 3,57 |
| Con todos | 0,59 | 0,14 | 0,36 | 4,07 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993. Tomado de: Vega, Juan Fernando: "Las pequeñas escuelas rurales. Notas sobre la tipología de centros educativos de primaria escolarizada de menores del sector público a partir del Censo Educativo de 1993", mimeo, p. 8.

la ayuda del Estado es menos frecuente que en la sierra. Las particularidades climáticas de la selva son un reto para la imaginación de un centro escolar que resulte cómodo y eficiente. En los que hemos observado, la iluminación y la ventilación son buenas, pero los techos altos y las aulas separadas por un tabique no ofrecen condiciones aceptables para la atención en clase por ser la acústica muy mala. En cuanto a los servicios higiénicos, cuando hay letrinas construidas, están en tan mal estado que es como si no existieran.

El equipamiento es un problema presente en las tres regiones, aunque es más grave en la sierra y en la selva. En general podemos afirmar que las escuelas rurales cuentan sólo excepcionalmente con las condiciones materiales necesarias para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. El mobiliario en la mayoría de las escuelas está en mal estado y es insuficiente. Abundan las

mesas rotas, las sillas de tres patas, las bancas con astillas que lastiman las piernas, de modo que muchas veces los niños terminan trabajando arrodillados o de bruces en el suelo. Son frecuentes también las tablas con ladrillos usadas a modo de bancas y mesas.

Cuando hemos encontrado mobiliario en buen estado o recientemente adquirido, ha sido gracias a la intervención de la cooperación extranjera o a la organización comunal que ha logrado la ayuda estatal. Las escuelas de la costa que visitamos se habían beneficiado con el Programa del Millón de Carpetas del Ministerio de la Presidencia. En las otras regiones hemos visto con menor frecuencia la renovación de mobiliario auspiciada por el Estado.

En cuanto a materiales didácticos y para la ambientación de aulas, se puede afirmar que lo que se estima en la sede central del Ministerio que se ha distribuido por todo el país no está llegando a las escuelas más apartadas. Los organismos intermedios no son eficientes en su distribución y hasta hacen uso del pequeño espacio de poder que les otorga el disponer de los bienes para distorsionar el sistema de atención y abastecimiento a las escuelas. La llegada de los materiales a las

escuelas más apartadas depende en muchos casos de las características del director-docente, de sus contactos, de su capacidad de negociación; la distribución no se da de manera fluida, incondicionada ni con criterio de equidad para todos los destinatarios.

Las escuelas polidocentes son por lo general mejor atendidas que las multigrado o que las unidocentes, tal vez porque obtener la atención de los organismos intermedios requiere de la presencia constante de los directores de escuela en sus oficinas, lo que es solamente factible para quien tiene la función exclusiva de director y la facilidad de ir y volver con frecuencia.

La ambientación de las aulas está totalmente condicionada al interés que el o la docente ponga en ello. Hemos podido observar que la variedad y calidad de los materiales no establecen la diferencia de manera tan importante como la voluntad del docente y su habilidad para hacer de ésta un espacio propicio para el aprendizaje y el disfrute de sus alumnos.

Hay docentes que son capaces de lograr, en condiciones de pobreza, aulas coloridas, ordenadas, en las que cada elemento tiene un sentido pedagógico. Los materiales son usa-

Cuadro 29
Perú 1993: Disponibilidad de ambientes especializados en los centros educativos de primaria de menores

| Ambientes especializados | Área rural | | Área urbana | | TOTAL | |
|-----------------------------------|------------|----------------------|-------------|----------------------|--------|---------------------|
| | Número | Porcentaje que tiene | Número | Porcentaje que tiene | Número | Pocentaje que tiene |
| Número de escuelas | 21 867 | | 7 748 | | 29 615 | |
| Sala de profesores | 1 261 | 5,8 | 1 956 | 25,2 | 3 217 | 10,9 |
| Oficina administrativa | 4 715 | 21,6 | 4 416 | 57,0 | 9 131 | 30,8 |
| Biblioteca | 356 | 1,6 | 1 532 | 19,8 | 1 888 | 6,3 |
| Auditorio | 441 | 2,0 | 746 | 9,6 | 1 187 | 4,0 |
| Campo deportes, juego, Recreación | 6 097 | 27,9 | 2 316 | 29,9 | 8 413 | 28,4 |
| Gimnasio | 31 | 0,1 | 98 | 1,3 | 129 | 0,4 |
| Cocina | 2 564 | 11,7 | 1 194 | 15,4 | 3 658 | 12,4 |
| Comedor | 463 | 2,1 | 344 | 4,4 | 796 | 2,7 |
| Lavandería | 17 | * | 268 | 3,4 | 126 | 0,4 |
| Servicios higiénicos | 4 352 | 19,9 | 4 800 | 62,0 | 9 152 | 30,8 |

* Menos de 0,05%.

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

dos de acuerdo con su pertinencia para los temas tratados, periódicamente renovados en los rincones pedagógicos y se nota en las aulas la participación y el trabajo de los niños. En el otro extremo hay docentes que, pese a recibir materiales, no logran sino apilarlos desordenadamente en una esquina del aula, manteniendo las paredes vacías. También están quienes, a pesar de contar con acceso a materiales diversos, no parecen tener la formación o el criterio que les permita aprovecharlos pedagógicamente y despliegan cuanto tienen todo el año en las paredes, ventanas y techo del aula, la que aparece entonces como un espacio saturado de láminas y objetos vistosos.

Son aspectos centrales para la ambientación del aula el orden y la limpieza. Normalmente esta tarea es asignada por el docente a los niños y niñas: ellos barren, recogen papeles, limpian la pizarra. En tales casos la limpieza y el orden son bastante aceptables. Pero cuando el docente falta con frecuencia o cuando estos dos valores no son importantes para su trabajo, el descuido y la suciedad en las aulas son notorios.

Un componente adicional de la "riqueza" de los locales es el que se refiere a la disponibilidad de ambientes especiales para determinados propósitos. Visto desde la ciudad y desde lo que idealmente debería ser un centro educativo, parece natural indagar si disponen o no de servicios higiénicos, sala de profesores, biblioteca, oficina administrativa, etcétera; y así lo hizo el Censo Escolar. El resultado para las escuelas de zonas rurales detecta sobre todo una inmensa cantidad de carencias, y aun aquello que es registrado como "ambiente especializado disponible" debe ser relativizado por sus condiciones reales. El que obtuvo mayor frecuencia (con 27,9% de los casos) fue el campo deportivo; esto es en cierta forma natural, ya que buena cantidad de escuelas tiene una suerte de cancha o pampa, por lo general de tierra, que seguramente califica como campo deportivo. Las "oficinas administrativas" (que registran 21,6% de las escuelas) suelen ser depósitos de víveres (cuando hay programa de alimentos), materiales apilados y unos pocos libros de consulta, cuando no son (además) el lugar donde se aloja el docente.

4 EL USO DEL TIEMPO EN LA ESCUELA

CALENDARIOS Y HORARIOS: LO FORMAL Y LO REAL

El tema del tiempo escolar y del que efectivamente es usado para propósitos pedagógicos es crucial; permite mayores posibilidades de aprendizaje a los niños e implica un uso productivo que ellos y sus familias destinan a su formación. Suele afirmarse que en las escuelas del país hay un gran desperdicio de tiempo y los padres de familia son celosos observadores y críticos de esta situación, pero esto no se traduce tanto en un sistema de fiscalización y una exigencia de cumplimiento sino que más bien pone en riesgo la asistencia de los niños a la escuela ("si allí pierde su tiempo, pa' qué pues le voy a mandar").

El calendario escolar de las escuelas rurales se rige formalmente de acuerdo con lo establecido para todo el país. El inicio del año lectivo está supuestamente previsto para los primeros días de abril, las vacaciones de medio año coinciden con las Fiestas Patrias y duran hasta avanzado el mes de agosto, el cierre está programado para el mes de diciembre y las vacaciones "de verano" son entre enero y marzo. Cuando se está en período de trabajo escolar, las clases deben dictarse de lunes a viernes, todas las semanas del mes, con excepción de los días feriados no laborales establecidos por ley.

A pesar de que la normatividad vigente establece que el calendario escolar puede (¿debe?) adecuarse a las características regionales, esto no se cumple; las resistencias de los maestros o de las autoridades al cambio pueden estar favoreciendo la inercia en relación con el calendario escolar. La "adecuación" tiende a darse, en la práctica, en otro sentido: se pierden días los fines de mes porque los docentes van a cobrar su sueldo, se desperdician muchos lunes y viernes del año porque el docente pasa el fin de semana con su familia en otro poblado, se pierden horas del día porque el profesor no puede manejar el aula multigrado, porque la maestra debe cocinar su almuerzo en un precario fogón de leña, porque debe cuidar a sus menores hijos, porque deben ir a tramitar algún apoyo a la sede de alguna ins-

tancia intermedia y por muchas razones más. Además, hay un tiempo perdido al que contribuyen los propios niños: sus múltiples tareas y responsabilidades hacen de su asistencia algo muy irregular, en ciertos días de la semana y en ciertas épocas del año que coinciden obviamente con la necesidad de que apoyen en las tareas del campo.

No hay un ajuste programado de aquello que es absolutamente previsible. No se adapta formalmente el calendario escolar al ciclo económico o al calendario festivo del lugar, lo que afecta de manera notoria la asistencia de los alumnos a la escuela. En cada lugar los maestros conocen que en ciertos momentos del año, debido a diferentes circunstancias, los alumnos faltan de manera generalizada a la escuela. Esto representa un problema para el cumplimiento del programa curricular; sin embargo, no existe una práctica regular que lleve al docente a superar el problema del no dictado de clases, que se suma a la pérdida cotidiana de tiempo de enseñanza en las escuelas.

Durante el trabajo de campo hemos registrado la duración de 128 jornadas escolares diarias. Sobre la base de esta información hicimos una medición precisa de los tiempos de la escuela. Al analizarlas, nos encontramos con una gran irregularidad en el uso del tiempo lectivo en las escuelas rurales; esto se da tanto en la jornada diaria como en el tiempo semanal⁶.

LA JORNADA DIARIA

El horario formal que establece el Ministerio de Educación para la escuela primaria es de cinco horas diarias de lunes a viernes, con media hora de recreo cada día, es decir, 4 horas con 30 minutos.

El horario de funcionamiento de las escuelas, con ligeras variaciones, suele ser de 8 a.m. a 1 p.m. (de 7:30 a 12:30 en la selva y de 9 a 2 p.m. en la mayoría de escuelas de la sierra). En algunos lugares (lo vimos en Cajamarca) hay escuelas con horario discontinuo que va de 9 a 12 y de 2 a 5.

Lo que hemos encontrado en las escuelas rurales nos muestra que son muy pocas las que cumplen con tal horario y que, incluso en esos casos, sólo lo hacen algunos días. Aun cuando

los niños permanecen en la escuela cinco horas o más, el tiempo de trabajo en el aula puede variar desde 4h 19' en el mejor de los casos hasta 27 minutos en el peor⁷. Como puede observarse, el rango es bastante amplio.

En las escuelas de la costa, las horas diarias de clase se aproximan más al total requerido: el rango usualmente varía entre 2 y 4h 19' (aunque en un día encontramos 1h 10'). Es en la zona de sierra donde se encuentran las mayores irregularidades: desde 27 minutos en un día hasta 3h 20'. En tres escuelas con proyectos especiales encontramos algunas jornadas un poco más largas: 3h 40' (en una escuela de doble turno), 4h 05' (en una escuela atendida por Fe y Alegría) y 4h 19' (en una escuela de pueblo). En la selva se nota también una gran irregularidad: se registraron jornadas desde 29 minutos hasta 3h 50' en una mañana, aunque hay un caso especial (en una escuela atendida por un proyecto pedagógico de la región) en que las jornadas son más largas incluso que lo estipulado por el ministerio: 5 y hasta 5h 28'.

Sin embargo, aunque en algunas escuelas encontramos jornadas que se aproximan al tiempo requerido, ello no quiere decir que todas las jornadas de una misma semana tengan similar duración. La irregularidad de éstas no sólo se da entonces entre las diversas escuelas sino también en una misma escuela, dependiendo del día de la semana. Así, por ejemplo, una escuela puede tener 4h 19' de clase un día, al día siguiente 2h 51' y al subsiguiente 1h 17'.

Aun dentro de la misma escuela, distintas aulas pueden tener diferente cantidad de horas en la misma jornada, dependiendo fundamentalmente del ánimo del maestro o de sus obligaciones alternativas. Así, por ejemplo, en un centro educativo observamos que mientras los alumnos de un aula tuvieron una jornada de cuatro horas, en la otra sólo se dictaron dos.

6 Por el limitado período en que se ha realizado el trabajo de campo —con una estadía no mayor de 20 días en cada lugar—, no es posible medir el tiempo del mes ni del año.

7 En una escuela se ha registrado hasta 5h 28' en el aula en un día; allí los profesores buscan extender la jornada para recuperar clases que pierden en otros días.

Otras escuelas presentan una mayor regularidad —se acerque o no al tiempo normal— en cuanto al tiempo de clases diario. Una escuela de la costa norte mantuvo un trabajo de tres a cuatro horas diarias; el centro educativo de Cajamarca tuvo jornadas más o menos regulares de alrededor de 3h 30' diarias y en una comunidad del Cusco se trabajaba con cierta regularidad entre 3 y 4 horas por día; la jornada de una comunidad de selva se mantuvo alrededor de las 2h 30' por día.

La corta duración de la jornada diaria en aula no quiere decir que el horario de clases sea menor que el estipulado. Oficialmente todas las escuelas funcionan con el mismo horario y usualmente los niños permanecen en la escuela según lo programado. Pero el día es usado para diversas actividades que restan tiempo a las clases mismas: la formación, los recreos extremadamente largos, la práctica de deportes más allá de las horas contempladas para educación física, la práctica de desfiles cuando se aproximan las Fiestas Patrias y las actividades de limpieza del salón, el patio o la escuela. A ello deben agregarse (o más bien restarse) las tardanzas de los profesores para empezar la jornada y la costumbre de terminar las clases más temprano los días viernes, en el caso de aquellos que retornan a su lugar de residencia tras permanecer toda la semana en la comunidad.

EL TIEMPO EN ACTIVIDADES FUERA DEL AULA

Recreos y formaciones

La jornada diaria contempla 30 minutos de recreo; sin embargo, el tiempo usado para esta actividad suele exceder ese límite. Sólo en algunas escuelas se respeta este tiempo, pues en la mayor parte encontramos recreos bastante más prolongados; especialmente en sierra y selva, donde el recreo dura usualmente una hora y puede ser hasta de dos horas.

Comparándolo con el tiempo total de clases efectivas, el tiempo usado para recreos tiene un peso de 25,8%, cuando sólo debería guardar una proporción de 11 ó 12% con el tiempo de clases efectivas.

La costumbre de hacer formar a los niños al inicio de clases es generalizada en casi todas las escuelas y también quita un tiempo valioso, pues puede tomar entre 10 y 50 minutos cada día. Tiene un peso de casi 10% (9,7) en relación con el tiempo que se usa en clases.

Entre estas dos actividades encontramos que el tiempo que se usa en ellas equivale a poco más de un tercio (35,6%) del tiempo que se utiliza para las clases. Sin embargo, esto puede variar de escuela a escuela, lo que permite encontrar que en algunas esta proporción es menor (entre 15,4 y 18,7%), similar (entre 30 ó 40%) o mucho mayor (entre 50,8 y 78,5%).

Del mismo modo, las actividades deportivas, contempladas dentro del horario escolar, en muchos casos superan el peso que se les asigna en el horario oficial (6,6% en comparación con el tiempo en clases). En promedio, estas actividades tienen un peso de 13%; sin embargo, en algunas escuelas no se registraron horas de educación física y en otras se observó que la proporción era mucho mayor: por ejemplo, en una comunidad puneña se registró casi la misma cantidad de tiempo dedicada a clases (503 minutos) que a la práctica de deportes (470 minutos), con un peso de 93% en la comparación.

Otras actividades muy comunes en las escuelas, como la práctica de desfiles o la limpieza del centro educativo, pueden tomar también un tiempo importante.

En general, el tiempo total dedicado a otras actividades fuera del dictado de clases es algo más de la mitad de lo que se dedica propiamente a la enseñanza en aula. Pero, como hemos señalado, en algunas escuelas la dedicación a todas estas "otras actividades" puede tomar una porción significativamente mayor del tiempo total que los niños permanecen en la escuela.

LA JORNADA SEMANAL

El tiempo de clase que deben recibir los niños por semana es de 22 horas con 30 minutos. Descontando 1h 30' de educación física (actividad que hemos contabilizado aparte de las horas de clase), tenemos un total de 21 horas, suma que ninguna de las escuelas estudiadas llega a cubrir. En el mejor de los ca-

En una escuela donde los profesores extienden más la jornada, encontramos 19h 42' horas. En el otro extremo registramos un caso en el que sólo hubo una hora con 20 minutos en una semana de clases.

En correspondencia con la diversidad y la irregularidad que se observan en las jornadas diarias, se encuentra también algo similar en relación con las jornadas semanales. Las horas semanales de clase presentan cantidades muy diversas: 3, 5, 6, 8, 10, 12, 16 horas de clase por semana.

La limitada duración de las jornadas semanales de clase efectiva se debe no sólo a la corta duración de las labores diarias sino también a las frecuentes ausencias de los docentes. Su salida de la comunidad, para asistir a una capacitación, para hacer gestiones, atender asuntos personales, etcétera, resta un tiempo significativo a las clases que reciben los niños. De las 128 jornadas observadas, 27 se perdieron por ausencia del docente (es decir, una quinta parte de las jornadas observadas: 21,1%).

TIEMPO EFECTIVO CUBIERTO

Dada la gran irregularidad observada en estas escuelas, nos parece pertinente interrogarnos por la proporción de tiempo que el servicio educativo en las zonas estudiadas llega efectivamente a cubrir. Para ello, hemos calculado el tiempo de clases que idealmente debería cubrir una escuela primaria, de acuerdo con las normas vigentes. Hemos hecho este cálculo sobre la base de la duración de las jornadas.

Así, la jornada diaria debe durar 5 horas (300 minutos), a lo que debemos descontar los 30 minutos de recreo y 18 minutos por educación física⁸ (que hemos contabilizado aparte de las horas de clase). El total, entonces, es de 252 minutos. Hemos multiplicado esta cantidad por el número de jornadas observadas (128). El total, presentado en minutos, representa el tiempo de clases que deberían recibir los niños. El tiempo de clases efectivo que han recibido también se calcula en minutos para la comparación.

A partir de este cálculo se estima que se ha cubierto efectivamente 59,2% del tiempo debido. Es decir que, en promedio, en las dieciséis escuelas estudiadas, alumnos y alum-

nas han recibido 40% menos de clases de lo que les hubiera correspondido.

Si aplicamos el mismo procedimiento por región, notamos algunas diferencias:

| Región | Tiempo efectivo de clases cubierto | |
|--------|------------------------------------|---------------------------------------|
| | Todas las escuelas | Sin considerar las escuelas atendidas |
| Costa | 65,4 | n.a. |
| Sierra | 43,2 | 33,5 |
| Selva | 61,6 | 47,6 |

La costa se encuentra en mejor situación, aunque se pierde algo más de un tercio del tiempo. En la sierra no se alcanza ni el 50% del tiempo que se debería haber cubierto. En el caso de la selva, si bien presenta una cifra de tiempo cubierto cercana a la que alcanzan las escuelas de costa, esta cifra se ve favorecida por el caso de una escuela en particular (Selva 3) donde los profesores han tomado la determinación de extender la jornada y aprovechar todo el tiempo posible, debido a su participación en programas especiales de formación y capacitación (FORMABIAP). Si hacemos el cálculo sin dicha escuela, la proporción promedio de tiempo cubierto en la selva baja notablemente: sólo alcanza el 47,6% del tiempo que efectivamente debió dictarse.

Del mismo modo, deberíamos considerar dos escuelas atípicas entre las observadas en la sierra: una de ellas es una escuela de pueblo, ubicada en una capital distrital (Sierra 4). La otra (Sierra 3) es una escuela atendida por el proyecto Fe y Alegría. Ambas presentan una mayor cantidad de horas trabajadas en relación con las otras seis escuelas de comunidades estudiadas y sin atención especial de ningún tipo. Si no las consideramos en el tiempo total, el tiempo cubierto en relación con las clases efectivas que debieron darse, en la zona de sierra, desciende a 33,5%.

⁸ En la semana se consideran 90 minutos de educación física. Al hacer el cálculo por jornadas, hemos dividido esta cantidad entre 5 (cantidad de días por semana en la escuela).

CAPÍTULO 5

MEDICIÓN DE LA COBERTURA DEL SERVICIO EDUCATIVO EN «REAS RURALES»

La noción de “cobertura” del sistema educativo puede tener sin duda diversas acepciones y, por tanto, mediciones distintas. Una primera sería aquella que permite evaluar qué proporción de la población en edad escolar accede (se matricula, asiste regularmente) a un centro educativo. Una concepción distinta de la cobertura, especialmente pertinente para el caso de las zonas rurales dispersas, es la que nos lleva a evaluar si las escuelas están disponibles en todos los centros poblados o a una distancia razonable para que los niños asistan a ellas. Una tercera dimensión, asociada a la obligatoriedad de la primaria completa y a la tradicional escuelita de “primeras letras” que existió desde tiempo atrás en las zonas campesinas, es la que se dirigiría a identificar en qué medida el servicio educativo que opera en las zonas rurales ofrece o no todos los grados de primaria.

En este capítulo se hace un análisis de las tasas de escolaridad, en el sentido clásico en que se trabaja la cobertura, y se hace además una evaluación de las características de los centros educativos rurales en lo que se refiere a los grados que atienden. La cobertura, en términos geográficos, requiere de una base de información y un análisis muy detallado que no son materia de este estudio. Previamente se presenta la información que da cuenta del alumnado de la primaria de menores rural como parte significativa de ese nivel y modalidad en el país.

Cuadro 30
Perú 1993: Alumnos en primaria
de menores escolarizada según sexo,
área y gestión

| Absolutos | Total | Área | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| | | Urbana | Rural |
| TOTAL | 3 913 601 | 2 334 441 | 1 579 160 |
| Hombres | 2 012 307 | 1 186 871 | 825 436 |
| Mujeres | 1 901 294 | 1 147 570 | 753 724 |
| ESTATAL | | | |
| Total | 3 431 326 | 1 891 101 | 1 540 225 |
| Hombres | 1 769 589 | 963 334 | 806 255 |
| Mujeres | 1 661 737 | 927 767 | 733 970 |
| NO ESTATAL | | | |
| Total | 482 275 | 443 340 | 38 935 |
| Hombres | 242 718 | 223 537 | 19 181 |
| Mujeres | 239 557 | 219 803 | 19 754 |
| Distribución porcentual por área | | | |
| TOTAL | 100,0 | 59,6 | 40,4 |
| Hombres | 100,0 | 59,0 | 41,0 |
| Mujeres | 100,0 | 60,4 | 39,6 |
| ESTATAL | | | |
| Total | 100,0 | 55,1 | 44,9 |
| Hombres | 100,0 | 54,4 | 45,6 |
| Mujeres | 100,0 | 55,8 | 44,2 |
| NO ESTATAL | | | |
| Total | 100,0 | 91,9 | 8,1 |
| Hombres | 100,0 | 92,1 | 7,9 |
| Mujeres | 100,0 | 91,8 | 8,2 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

1. ALUMNADO: IMPORTANCIA DE LA PRIMARIA RURAL DE MENORES

Un millón 579 mil niños y niñas constituyen el alumnado de la primaria de menores en áreas rurales. Ellos representan 40% del total de estudiantes de primaria de menores y 44,9% de los estudiantes de primaria de centros educativos estatales. En suma, una proporción significativa de la formación básica primaria de los niños en el país se da en las pequeñas escuelas rurales.

Esto tiene pesos diferenciales según los departamentos, en correspondencia con el grado de ruralidad (urbanización) de su población. Así, en departamentos de sierra y selva como Cajamarca, Apurímac, Huancavelica, Huánuco y Amazonas la educación primaria rural representa más de 60% del total de la primaria. Siempre por encima del promedio nacional, entre 50 y 59% de los estudiantes primarios de Ayacucho, Cusco, Junín, Pasco, Puno, Piura, Loreto y San Martín son rurales. Sólo en departamentos costeros, como Arequipa, Ica, La Libertad, Lambayeque, Lima, Moquegua, Tacna y Tumbes, el peso del alumnado primario rural está por debajo del promedio nacional (que es de 40%).

2. TASAS DE ESCOLARIDAD

Uno de los grandes avances sociales registrados en el país en la segunda mitad del siglo ha sido la progresiva incorporación de la escolaridad a la vida de los niños y niñas. El "mandato social" de la escolarización dejó de ser un asunto urbano y se fue extendiendo también al campo. Así, en el presente, entre los 6 y 11 años de edad casi la totalidad de los niños y niñas de áreas rurales de las distintas regiones se registran en la escuela (en algún grado de ella) y las tasas de escolaridad alcanzan valores entre el 95 y el 98%. Entre los 12 y 17 años la proporción de adolescentes que estudia se reduce a un nivel promedio de 77%.

La figura es diferente cuando se estiman las tasas netas de asistencia a la educación primaria (relación entre los niños de 6 a 11 años que asisten a primaria de menores y el total de niños incluidos en ese grupo de edad).

Cuadro 31
Perú 1993: Alumnos en educación primaria de menores escolarizada

| Departamento | Total | Rural | |
|---------------|-----------|-----------|---------|
| | | Absoluto | % rural |
| TOTAL | 3 913 601 | 1 579 160 | 40,4 |
| Amazonas | 73 297 | 49 496 | 67,5 |
| Ancash | 188 987 | 90 926 | 48,1 |
| Apurímac | 91 711 | 55 752 | 60,8 |
| Arequipa | 142 699 | 27 769 | 19,5 |
| Ayacucho | 117 001 | 62 944 | 53,8 |
| Cajamarca | 265 718 | 203 805 | 76,7 |
| Callao | 80 880 | 1 297 | 1,6 |
| Cusco | 218 571 | 116 437 | 53,3 |
| Huancavelica | 98 927 | 73 197 | 74,0 |
| Huánuco | 142 797 | 87 067 | 61,0 |
| Ica | 93 862 | 20 631 | 22,0 |
| Junín | 201 598 | 100 620 | 49,9 |
| La Libertad | 216 134 | 84 529 | 39,1 |
| Lambayeque | 151 482 | 42 097 | 27,8 |
| Lima | 870 510 | 84 586 | 9,7 |
| Loreto | 160 688 | 83 143 | 51,7 |
| Madre de Dios | 12 830 | 5 913 | 46,1 |
| Moquegua | 19 407 | 5 138 | 26,5 |
| Pasco | 51 284 | 29 786 | 58,1 |
| Piura | 262 554 | 130 699 | 49,8 |
| Puno | 208 827 | 119 407 | 57,2 |
| San Martín | 115 814 | 57 292 | 49,5 |
| Tacna | 30 077 | 3 928 | 13,1 |
| Tumbes | 27 225 | 9 135 | 33,6 |
| Ucayali | 70 721 | 33 566 | 47,5 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

Esta medida incorpora en su definición el tema de la adecuación entre la edad y el nivel de estudio y, siendo uno de los problemas de la escolaridad el del atraso escolar, los resultados son bastante distintos. Así, la tasa neta de asistencia a primaria en zonas rurales alcanza a 67,2%, y su situación desventajosa en relación con otras zonas del país se pone de manifiesto.

3. ATENCIENDE PRIMARIA INCOMPLETA O COMPLETA

El problema de si las escuelas rurales ofrecen o no la primaria completa alude en realidad a si los niños y niñas de cualquier poblado que

Cuadro 32
Perú 1997: Asistencia de niños, niñas y adolescentes a la escuela según área y región

| Edad y sexo | Total | Urbana | Rural | Sector rural | | |
|-------------|------------|-----------|-----------|--------------|---------|---------|
| | | | | Costa | Sierra | Selva |
| 6-11 años | 3 538 960 | 2 006 663 | 1 532 297 | 231 080 | 958 943 | 342 274 |
| Asistió | 3 429 839 | 1 950 606 | 1 479 233 | 222 119 | 928 549 | 328 555 |
| Porcentaje | 96,9 | 97,2 | 96,5 | 96,1 | 96,8 | 96,0 |
| Varones | 1 837 427 | 1 065 331 | 772 096 | 122 863 | 475 672 | 173 561 |
| Asistió | 1 772 850 | 1 035 792 | 737 058 | 117 981 | 454 396 | 164 681 |
| Porcentaje | 96,5 | 97,2 | 95,5 | 96,0 | 95,5 | 94,9 |
| Mujeres | 1 701 533 | 941 332 | 760 201 | 108 217 | 483 271 | 168 713 |
| Asistió | 1 656 989 | 914 814 | 742 175 | 104 148 | 474 153 | 163 874 |
| Porcentaje | 97,4 | 97,2 | 97,6 | 96,2 | 98,1 | 97,1 |
| 12-17 años | 3 187 8301 | 1 988 959 | 1 198 871 | 224 570 | 712 749 | 261 552 |
| Asistió | 2 694 002 | 1 771 332 | 922 670 | 175 750 | 553 178 | 193 742 |
| Porcentaje | 84,5 | 89,0 | 77,0 | 78,2 | 77,6 | 74,1 |
| Varones | 1 583 702 | 972 870 | 610 832 | 124 490 | 343 457 | 142 885 |
| Asistió | 1 353 182 | 874 837 | 478 345 | 95 198 | 276 589 | 106 558 |
| Porcentaje | 85,4 | 89,9 | 78,3 | 76,5 | 80,5 | 74,6 |
| Mujeres | 1 604 128 | 1 016 089 | 588 039 | 100 080 | 369 292 | 118 667 |
| Asistió | 1 340 820 | 896 495 | 444 325 | 80 552 | 276 589 | 87 184 |
| Porcentaje | 83,6 | 88,2 | 75,6 | 80,5 | 74,9 | 73,5 |

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.
Elaboración: IEP.

tenga una escuela local contarán con la posibilidad de culminar su educación primaria. En su defecto, tendrían que trasladarse a otro centro poblado, cosa bastante difícil.

En 77% de los centros educativos rurales se estaría enseñando hasta el sexto grado, quedando supuestamente un déficit por cubrir equivalente al 22,8% de las escuelas. Visto esto desde el espacio más reducido de las pequeñas escuelas unidocentes y multi-grado, donde surge la más insólita combinación de "matrícula por grado", parecería que hay una suerte de acomodo tácito del docen-

te en función de los niños y niñas que debe atender. A pesar de la formalidad de enviar la nómina de matrícula a la USE, de reportar las notas y resultados del año, etcétera, da la impresión de que hay un amplio margen de juego para el accionar del profesor. Hay escuelas en las que todos los niños son registrados en primer y segundo grados, en otras puede no haber ningún alumno de quinto pero sí un par que cursa el sexto grado, y así la plantilla de una secuencia de grado a grado no se ajusta propiamente a las escuelas más pequeñas.

Cuadro 33
Perú 1997: Tasas de escolaridad* por grupos de edad según diversas variables

| | Grupo de edad | |
|------------------------|---------------|--------------|
| | 6 a 11 años | 12 a 17 años |
| TOTAL | 96,9 | 84,5 |
| SEXO | | |
| Varones | 96,5 | 85,4 |
| Mujeres | 97,4 | 83,6 |
| ÁREA | | |
| Urbana | 97,2 | 89,0 |
| Rural | 96,5 | 77,0 |
| RURAL POR REGIÓN | | |
| Costa rural | 96,1 | 78,3 |
| Sierra rural | 96,8 | 77,6 |
| Selva rural | 96,0 | 74,1 |
| CONDICIÓN DE ACTIVIDAD | | |
| PEA | 97,2 | 73,0 |
| No PEA | 96,8 | 91,4 |
| POBREZA | | |
| Pobres extremos | 93,7 | 71,6 |
| Pobres no extremos | 96,4 | 85,3 |
| No pobres | 98,9 | 88,9 |
| LENGUA MATERNA | | |
| Castellano | 97,1 | 84,4 |
| Quechua | 96,2 | 85,8 |
| Aimara | 95,7 | 86,6 |
| Lenguas nativas | 93,9 | 88,9 |

* Porcentaje que asiste a un centro educativo.

Fuente: Cuánto: ENNIV 1997.

Elaboración: IEP.

Cuadro 34
Perú 1997: Tasa neta de asistencia a educación primaria*

| | Total | Hombres | Mujeres |
|--------------------|-------|---------|---------|
| Total | 74,0 | 73,7 | 74,4 |
| Urbana | 79,4 | 78,3 | 80,6 |
| Rural | 67,2 | 67,7 | 66,8 |
| Lima Metropolitana | 80,3 | 78,5 | 82,2 |
| Resto de la costa | 79,3 | 79,0 | 79,6 |
| Sierra | 70,4 | 70,3 | 70,4 |
| Selva | 68,8 | 69,2 | 68,4 |

* Porcentaje de población de 6 a 11 años que asiste a la primaria sobre el total de población de 6 a 11 años.

Fuente: INEI: ENAHO 1997. Tomado de "Perú: Características educativas de los hogares". Lima: INEI, 1998.

Cuadro 35
Perú 1993: Cobertura de grados de primaria*

| | Porcentaje de CE |
|-----------------------|------------------|
| Hasta 6° de primaria | 77,2 |
| Hasta 5° | 6,5 |
| Hasta 4° | 12,8 |
| 1° a 3° | 3,5 |
| Total | 100,0 |
| Con primaria completa | 77,2 |
| Sin primaria completa | 22,8 |
| Total | 100,0 |

* Se ha tomado el grado más alto en el que el CE registra matrícula.

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

Procesamiento: IEP.

CAPÍTULO 6

EL CICLO ESCOLAR

En el caso de los niños y niñas que son tempranamente requeridos para atender labores productivas y domésticas, como ocurre con los niños de las áreas rurales, la secuencia del ciclo escolar tiene una relevancia especial. El inicio oportuno de la vida escolar y el tránsito fluido de uno a otro grado incrementan sus posibilidades de culminar la primaria. Por el contrario, trayectorias demoradas y "atropelladas" por la tardanza en el ingreso a la escuela, la repetición y la interrupción temporal de los estudios los exponen al riesgo del atraso y a un abandono prematuro de la escolaridad primaria.

Utilizando la base que proporciona el Censo Escolar de 1993, se han calculado los principales indicadores que definen la eficiencia del sistema: la edad de ingreso, la incidencia de la repetición y el desfase en la relación edad-grado de estudios (atraso).

1. EDAD DE INGRESO

La edad en que los niños y niñas inician su vida escolar es fundamental, porque puede marcar su trayectoria y sus posibilidades de permanecer durante el máximo de grados de primaria. El ingreso oportuno, a los 6 años de edad, alcanza a 61,5% de los estudiantes del primer grado en las escuelas rurales. Una tercera parte de ellos está comenzando su vida escolar con cierto retraso.

El ingreso oportuno a la escuela tiende a ser algo menor en los centros educativos uni-

Cuadro 36
Perú 1993: Edad de ingreso al primer grado de educación primaria de menores

| Edad | Total | Urbana | Rural |
|----------|-------|--------|-------|
| 5 | 7,2 | 9,3 | 4,2 |
| 6 | 67,3 | 71,6 | 61,5 |
| 7 | 16,4 | 13,4 | 20,5 |
| 8 | 5,1 | 3,3 | 7,6 |
| 9 | 2,0 | 1,2 | 3,0 |
| 10 y más | 2,1 | 1,2 | 3,2 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

docentes (donde sólo 57% de los ingresantes tiene 6 años de edad) y en los multigrado que entre los polidocentes completos. Este hecho está presumiblemente asociado al tipo de poblado en que se ubica cada tipo de escuela y a las facilidades o dificultades que existen para que los niños asistan oportunamente a ella.

2. APROBACION-DESAPROBACION Y RETIRO

El nivel de desaprobación del grado entre los alumnos de primaria de menores rural alcanza a 17,4%, lo que, sumado al 14,3% que se registran como retirados, implica que una proporción importante —cerca de 32%— de los estudiantes no logró en ese año avanzar un grado de escolaridad. En términos absolutos, se

Cuadro 37
Perú 1993: Edad de ingreso a primero de primaria según sexo y tipo de CE

| | 5 años | 6 años | 7 años | 8 y más | Total |
|-------------------------|--------|--------|--------|---------|-------|
| HOMBRES | 4,1 | 62,1 | 20,6 | 13,1 | 100,0 |
| MUJERES | 4,4 | 60,7 | 20,3 | 14,5 | 100,0 |
| UNIDOCENTES | 5,3 | 57,0 | 20,3 | 17,4 | 100,0 |
| Hombres | 5,3 | 58,0 | 20,4 | 16,3 | 100,0 |
| Mujeres | 5,4 | 56,0 | 20,1 | 18,5 | 100,0 |
| POLIDOCENTES MULTIGRADO | 3,6 | 61,5 | 20,8 | 14,1 | 100,0 |
| Hombres | 3,6 | 62,3 | 20,9 | 13,2 | 100,0 |
| Mujeres | 3,7 | 60,7 | 20,7 | 14,9 | 100,0 |
| POLIDOCENTES COMPLETOS | 4,8 | 64,8 | 19,9 | 10,5 | 100,0 |
| Hombres | 4,4 | 65,1 | 20,1 | 10,4 | 100,0 |
| Mujeres | 5,2 | 64,5 | 19,7 | 10,6 | 100,0 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

Cuadro 38
Perú 1993: Edad de ingreso al primer grado de educación primaria de menores

| | Total | RURAL | | |
|---------------|-------|--------|--------|---------|
| | | 5 años | 6 años | 7 y más |
| Total | 100,0 | 4,2 | 61,4 | 34,2 |
| Amazonas | 100,0 | 2,2 | 70,2 | 27,5 |
| Ancash | 100,0 | 5,0 | 64,9 | 30,1 |
| Apurímac | 100,0 | 3,4 | 65,5 | 31,1 |
| Arequipa | 100,0 | 9,2 | 61,7 | 29,1 |
| Ayacucho | 100,0 | 2,1 | 54,6 | 43,3 |
| Cajamarca | 100,0 | 3,9 | 62,6 | 33,5 |
| Callao | 100,0 | 17,5 | 60,7 | 21,9 |
| Cusco | 100,0 | 3,7 | 57,3 | 39,1 |
| Huancavelica | 100,0 | 2,8 | 59,3 | 37,8 |
| Huánuco | 100,0 | 1,7 | 48,4 | 49,9 |
| Ica | 100,0 | 8,5 | 71,2 | 20,3 |
| Junín | 100,0 | 5,1 | 65,1 | 29,8 |
| La Libertad | 100,0 | 5,1 | 55,9 | 38,9 |
| Lambayeque | 100,0 | 4,4 | 65,0 | 30,6 |
| Lima | 100,0 | 9,1 | 68,5 | 22,4 |
| Loreto | 100,0 | 3,1 | 65,53 | 1,4 |
| Madre de Dios | 100,0 | 6,6 | 73,4 | 20,0 |
| Moquegua | 100,0 | 7,9 | 69,1 | 23,1 |
| Pasco | 100,0 | 3,5 | 64,1 | 32,4 |
| Piura | 100,0 | 3,7 | 61,8 | 34,5 |
| Puno | 100,0 | 2,3 | 59,6 | 38,1 |
| San Martín | 100,0 | 7,0 | 62,6 | 30,5 |
| Tacna | 100,0 | 8,9 | 64,0 | 27,1 |
| Tumbes | 100,0 | 11,9 | 72,4 | 15,7 |
| Ucayali | 100,0 | 5,3 | 63,5 | 31,2 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

Cuadro 39
Perú 1993: Situación de la matrícula en educación primaria de menores al finalizar 1992

| | Total | Urbana | Rural |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 3 824 760 | 2 292 972 | 1 531 788 |
| Aprobados | 3 006 802 | 1 961 607 | 1 045 195 |
| Desaprobados | 461 171 | 194 388 | 266 783 |
| Retirados | 356 787 | 136 977 | 219 810 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Aprobados | 78,6 | 85,5 | 68,2 |
| Desaprobados | 12,1 | 8,5 | 17,4 |
| Retirados | 9,3 | 6,0 | 14,3 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

trató de una cantidad aproximada de 486 000 estudiantes primarios de escuelas rurales.

En relación con las áreas urbanas las diferencias son notables; la pérdida del año escolar —para desaprobados y retirados— afecta en el área urbana a 14,5% de los estudiantes, lo que en cifras absolutas significa también un volumen importante que —en el año censal de referencia— superó los 331 000 estudiantes.

Lo descrito a grandes trazos llama a reflexionar, en primer lugar, sobre la fragilidad de la relación que muchos de los niños y niñas rurales entablan con la escuela. Por lo visto e indagado en el trabajo de campo en comu-

Cuadro 40
Perú 1993: Situación de la matrícula en la educación primaria de menores rural al finalizar 1992, por departamentos

| | Total % | RURAL | | | Total absoluto |
|---------------|---------|-----------|--------------|-----------|----------------|
| | | Aprobados | Desaprobados | Retirados | |
| Total | 100,0 | 68,2 | 17,4 | 14,3 | 1 531 788 |
| Amazonas | 100,0 | 67,5 | 21,2 | 11,3 | 48 156 |
| Ancash | 100,0 | 62,5 | 20,6 | 16,9 | 89 763 |
| Apurímac | 100,0 | 58,4 | 21,6 | 20,0 | 55 586 |
| Arequipa | 100,0 | 77,5 | 11,8 | 10,7 | 27 082 |
| Ayacucho | 100,0 | 58,1 | 19,8 | 22,1 | 60 886 |
| Cajamarca | 100,0 | 68,9 | 18,1 | 13,0 | 198 943 |
| Callao | 100,0 | 82,8 | 11,2 | 6,0 | 1 244 |
| Cusco | 100,0 | 62,9 | 19,3 | 17,8 | 112 649 |
| Huancavelica | 100,0 | 61,5 | 18,1 | 20,4 | 69 903 |
| Huánuco | 100,0 | 61,0 | 18,7 | 20,2 | 82 730 |
| Ica | 100,0 | 77,9 | 11,6 | 10,5 | 19 847 |
| Junín | 100,0 | 72,2 | 13,5 | 14,2 | 98 989 |
| La Libertad | 100,0 | 70,5 | 16,9 | 12,7 | 81 442 |
| Lambayeque | 100,0 | 77,6 | 12,9 | 9,5 | 40 759 |
| Lima | 100,0 | 79,7 | 10,8 | 9,5 | 80 384 |
| Loreto | 100,0 | 62,3 | 27,9 | 9,8 | 78 812 |
| Madre de Dios | 100,0 | 73,7 | 13,3 | 13,0 | 5 665 |
| Moquegua | 100,0 | 76,1 | 11,8 | 12,1 | 5 072 |
| Pasco | 100,0 | 72,1 | 14,0 | 13,9 | 28 627 |
| Piura | 100,0 | 71,4 | 17,8 | 10,8 | 127 262 |
| Puno | 100,0 | 74,5 | 10,9 | 14,6 | 118 658 |
| San Martín | 100,0 | 68,0 | 19,3 | 12,7 | 55 280 |
| Tacna | 100,0 | 82,5 | 8,9 | 8,6 | 3 695 |
| Tumbes | 100,0 | 83,8 | 11,7 | 4,5 | 8 962 |
| Ucayali | 100,0 | 63,9 | 21,0 | 15,1 | 31 392 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

nidades rurales, muchos eventos familiares o enfermedades atendibles relativamente comunes pueden convertirse con facilidad en "causal de abandono": "ya no me voy a ir a la escuela, el otro año ya será" es una expresión propia de los niños que dejan de asistir a su escuela en el transcurso del año. En segundo lugar, llama a reflexionar sobre los costos personales y sociales que acarrea la deficiente calidad de la enseñanza y sobre la importancia de hacer de la experiencia educativa un proceso eficaz en el logro de aprendizajes y atractivo para propiciar la retención de los alumnos.

3. REPETICIÓN

En concordancia con los niveles de desaprobación, la repetición es también una experiencia bastante común para los estudiantes de la primaria rural: 22% de ellos cursan un grado por segunda vez (por lo menos). Esto tiende a ser mayor en las regiones de sierra (22,6%) y selva (25,6%) que en la costa (17,3%) y, en cualquiera de las regiones, las tasas son decrecientes según se trate de centros unidocentes, polidocentes multigrado o polidocentes completos.

Si bien la repetición ha sido formalmente eliminada del primer grado de primaria, en el

Cuadro 41
Perú 1993, área rural: Distribución de los alumnos de primaria de menores
según situación de matrícula-promoción y repetición

| | Total | Ingresantes | Promovidos | Repitentes | Reentrantentes |
|----------------|--------------|--------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|
| TOTAL | 100,0 | 18,7 | 57,9 | 21,7 | 1,7 |
| COSTA | 100,0 | 18,2 | 63,2 | 17,3 | 1,3 |
| Unidocente | 100,0 | 22,9 | 52,8 | 22,1 | 2,2 |
| Multigrado | 100,0 | 18,2 | 60,4 | 19,9 | 1,5 |
| Polidocente | 100,0 | 17,2 | 69,1 | 12,9 | 0,8 |
| SIERRA | 100,0 | 19,0 | 56,3 | 22,6 | 2,0 |
| Unidocente | 100,0 | 24,4 | 47,7 | 25,0 | 2,9 |
| Multigrado | 100,0 | 18,4 | 55,6 | 23,9 | 2,1 |
| Polidocente | 100,0 | 16,8 | 64,4 | 17,6 | 1,2 |
| SELVA | 100,0 | 18,0 | 55,0 | 25,6 | 1,4 |
| Unidocente | 100,0 | 20,7 | 50,9 | 26,6 | 1,8 |
| Multigrado | 100,0 | 17,2 | 54,8 | 26,6 | 1,4 |
| Polidocente | 100,0 | 17,3 | 60,6 | 21,2 | 0,9 |
| Hombres | Total | Ingresantes | Promovidos | Repitentes | Reentrantentes |
| TOTAL | 100,0 | 18,1 | 58,6 | 21,6 | 1,7 |
| COSTA | 100,0 | 17,8 | 62,9 | 17,9 | 1,3 |
| Unidocente | 100,0 | 22,2 | 53,3 | 22,1 | 2,3 |
| Multigrado | 100,0 | 17,5 | 60,6 | 20,4 | 1,5 |
| Polidocente | 100,0 | 17,0 | 68,3 | 13,9 | 0,8 |
| SIERRA | 100,0 | 18,4 | 57,5 | 22,2 | 1,9 |
| Unidocente | 100,0 | 23,8 | 49,1 | 24,3 | 2,8 |
| Multigrado | 100,0 | 17,8 | 57,0 | 23,3 | 1,9 |
| Polidocente | 100,0 | 16,4 | 64,8 | 17,6 | 1,2 |
| SELVA | 100,0 | 17,3 | 55,4 | 25,8 | 1,4 |
| Unidocente | 100,0 | 19,9 | 51,5 | 26,7 | 1,9 |
| Multigrado | 100,0 | 16,4 | 55,4 | 26,8 | 1,4 |
| Polidocente | 100,0 | 17,1 | 60,4 | 21,6 | 0,9 |
| Mujeres | Total | Ingresantes | Promovidos | Repitentes | Reentrantentes |
| TOTAL | 100,0 | 19,3 | 57,2 | 21,8 | 1,7 |
| COSTA | 100,0 | 18,7 | 63,4 | 16,6 | 1,3 |
| Unidocente | 100,0 | 23,5 | 52,1 | 22,2 | 2,1 |
| Multigrado | 100,0 | 18,9 | 60,1 | 19,4 | 1,6 |
| Polidocente | 100,0 | 17,3 | 70,0 | 12,0 | 0,7 |
| SIERRA | 100,0 | 19,7 | 55,1 | 23,2 | 2,0 |
| Unidocente | 100,0 | 25,2 | 46,1 | 25,7 | 2,9 |
| Multigrado | 100,0 | 19,1 | 54,1 | 24,6 | 2,2 |
| Polidocente | 100,0 | 17,3 | 63,8 | 17,5 | 1,3 |
| SELVA | 100,0 | 18,7 | 54,6 | 25,4 | 1,3 |
| Unidocente | 100,0 | 21,5 | 50,2 | 26,5 | 1,7 |
| Multigrado | 100,0 | 18,0 | 54,2 | 26,4 | 1,4 |
| Polidocente | 100,0 | 17,5 | 60,7 | 20,9 | 0,9 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.

Procesamiento: IEP.

Cuadro 42
Perú 1993, área rural: Indicadores de atraso escolar en alumnos de primaria

| | Total | Adelantado | Edad normativa | | | | Porcentaje edad adecuada | Porcentaje atrasado |
|---------|-------|------------|----------------|---------|---------|----------|--------------------------|---------------------|
| Grado 1 | | | 6 años | 7 años | 8 años | 9 y más | | |
| Total | 100,0 | 2,6 | 43,9 | 27,2 | 13,7 | 12,6 | 71,1 | 26,3 |
| Grado 2 | | | 7 años | 8 años | 9 años | 10 y más | | |
| Total | 100,0 | 2,1 | 25,7 | 27,2 | 19,0 | 26,0 | 52,9 | 45,0 |
| Grado 3 | | | 8 años | 9 años | 10 años | 11 y más | | |
| Total | 100,0 | 2,2 | 20,0 | 23,1 | 20,3 | 34,4 | 43,1 | 54,7 |
| Grado 4 | | | 9 años | 10 años | 11 años | 12 y más | | |
| Total | 100,0 | 2,6 | 18,4 | 22,6 | 19,2 | 37,3 | 41,0 | 56,5 |
| Grado 6 | | | 11 años | 12 años | 13 años | 14 y más | | |
| Total | 100,0 | 2,5 | 18,9 | 23,6 | 21,7 | 33,3 | 42,5 | 55,0 |

Fuente: Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993.
 Procesamiento: IEP.

que tenía alta incidencia, la observación de campo y las entrevistas hechas a los docentes en las comunidades visitadas nos han permitido apreciar un cierto margen de manejo ejercido eventualmente por los docentes en relación con esta norma. Cuando el maestro considera que el niño “no está listo” para pasar al grado siguiente, puede usar el recurso de registrarlo como “retirado”, y al año siguiente el niño vuelve a matricularse en el primero de primaria.

4 ATRASO ESCOLAR

Como corolario de una trayectoria escolar en la que los niveles de desaprobación y repeti-

ción son altos y en los que el retiro —por lo menos en los primeros grados— no necesariamente es definitivo, se va acumulando una brecha creciente entre la edad normativa esperada para un grado y la edad en que los niños lo cursan.

En efecto, considerando un rango de dos años como “edad adecuada” para cada grado, se aprecia que si en el primero de primaria 71,1% de los niños tenían esta edad adecuada, en el tercero de primaria esta proporción ha bajado a 43,1% y hacia el final de la primaria está en 42,5%. Correlativamente, los porcentajes de atraso se incrementan grado a grado hasta afectar a algo más de la mitad de los estudiantes a partir del tercero de primaria.

CAPÍTULO 7

EL LUGAR DE LA ESCUELA

Para conocer “el lugar de la escuela”, hay diversas aproximaciones posibles y también diversos criterios de análisis que se organizan en un eje imaginario de proximidad-distancia. Una primera aproximación nos lleva a mirar el tiempo escolar desde la vida cotidiana de los niños y niñas del campo y, complementariamente, tomando el tiempo en una dimensión más amplia, nos remite al ciclo de vida y al lugar que ocupa la infancia en ese ciclo de vida. Una segunda aproximación nos conduce a mirar la escuela en el contexto de las expectativas que los padres de familia cifran sobre sus hijos, en el contexto de los deseos de los propios niños en relación con su educación y de los proyectos de desarrollo de las comunidades rurales en relación consigo mismas.

Los criterios que configuran un continuo de proximidad-distancia entre la escuela y los niños aluden a cuestiones muy diversas entre las que se encuentra, obviamente, no sólo la ubicación física de la escuela en un asentamiento disperso sino más bien la importancia del valor educación, la relevancia y utilidad de lo que da la escuela, la compatibilidad cultural, la calidez y atracción de la escuela.

La escuela pública es una institución relativamente joven en el medio rural peruano. El proceso de su inserción, adaptación y desarrollo sigue en curso, y con tensiones y dificultades que no terminan por resolver el problema central de la distancia cultural y social entre la prestación del servicio y sus deman-

das, y las expectativas, necesidades y condiciones concretas de quienes lo reciben.

Una primera situación paradójica es que si bien en la historia de este siglo las comunidades rurales han sido uno de los principales agentes impulsores de la llegada del servicio educativo al campo, los padres de familia aparecen, tanto para los docentes como para muchos funcionarios del sector, como el principal obstáculo para la matrícula oportuna y para la asistencia regular de niños y niñas a las escuelas.

En teoría, el buen cumplimiento de la vida escolar, tal como está normada para el nivel primario, exige una dedicación de cinco horas diarias, cinco días a la semana por nueve meses cada año, a lo largo de seis años como mínimo. Pero la dedicación que demanda la escuela entra en abierta contradicción con la precariedad y pobreza de la vida en las zonas rurales, que exige un uso intensivo de los recursos en cada una de las familias, lo que hace que los niños y niñas ingresen tempranamente como miembros imprescindibles en el trabajo productivo del que depende la sobrevivencia de las familias. Lo real es que, en aquellas comunidades en las que la actividad agrícola es intensa, hay semanas en las cuales la escuela y las familias compiten por el tiempo de los niños. Esto es particularmente serio en el caso de las comunidades aisladas de la sierra.

La motivación y el convencimiento de los padres de que “vale la pena” prescindir del

trabajo de los hijos para enviarlos a la escuela se debilita ante la constatación de que en el mejor de los casos las escuelas brindan solamente dos o tres horas de clase, y que los logros educativos de los niños y niñas que asisten a ella no reportan mayores beneficios a las familias.

El tratamiento de estos temas se nutre principalmente del material recogido en el trabajo de campo. Las entrevistas individuales y colectivas hechas a docentes, alumnos y padres de familia, y nuestras observaciones, nos permiten recoger en este documento las voces y opiniones de los propios actores del proceso educativo, de modo que complementan y ayudan a explicar y entender de manera más cercana lo analizado en la información estadística nacional.

La información que presentamos se basa en entrevistas en profundidad y la observación cotidiana de 45 profesores y 15 entrevistas colectivas a padres de familia (82 padres y 78 madres). Se realizaron también 16 entrevistas colectivas en las que participaron 222 niños y niñas (127 varones y 95 mujeres).

1 EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LA VIDA DE LOS NIÑOS: EL PATRÓN GENERAL DE MATRÍCULA, ASISTENCIA Y PERMANENCIA

LA MATRÍCULA

La mayoría de los niños de las comunidades estudiadas se matricula en la escuela. De hecho, podemos afirmar que todos llegan en algún momento a la primaria, aunque el atraso es aún un problema. Esto es así en el caso de los más pequeños que viven en las comunidades de asentamiento disperso, pues la distancia que deben recorrer para llegar a la escuela es larga, agotadora y a veces peligrosa para niños tan pequeños. Los profesores y los padres señalan que es la extrema pobreza de algunas familias la principal razón por la que ciertos niños quedan sin matricularse. Aunada a la dificultad para comprar útiles escolares y en general pagar los gastos de la educación, estas familias más pobres tienden a requerir más del trabajo del niño o niña.

En la zona andina los profesores coinciden en señalar, sin embargo, que la matrícula suele realizarse tardíamente y no se regulariza hasta avanzado el mes de abril y en algunos casos hasta mayo.

LA ASISTENCIA

La asistencia a la escuela en las zonas rurales se caracteriza por una gran irregularidad, pues las ausencias esporádicas o prolongadas de los niños son frecuentes. En las escuelas de la región costera la asistencia parece ser más regular que en las de sierra y selva. Sin embargo, también se producen ausencias por motivos similares a los encontrados en las otras regiones.

La irregularidad de la asistencia tiene varios motivos, entre los que destacan aquellos que se relacionan con los roles y actividades del niño/a rural, sus condiciones de vida, la pobreza y extrema pobreza de las familias y las características del sistema educativo al que acceden.

El trabajo infantil afecta la regularidad de la asistencia. Como hemos visto, niños y niñas rurales desarrollan un serie de tareas domésticas y de apoyo a la producción de la unidad familiar. En épocas de mayor demanda de trabajo los niños deben faltar a la escuela, puesto que el calendario escolar no entra en correspondencia con el ciclo productivo.

En algunas zonas de la región andina donde las características de la tierra y los cultivos requieren del uso intensivo del trabajo familiar durante la siembra y cosecha, lo frecuente es que niños y niñas se ausenten varios días y hasta semanas de la escuela. En la costa y en la selva también se observan ausencias en las épocas de mayor trabajo, aunque suelen afectar a una proporción menor de los estudiantes y por lapsos más cortos.

En otras ocasiones, los padres deben ausentarse ya sea por trabajo, para comercializar sus productos o para realizar gestiones; cuando esto ocurre, niños y niñas deben asumir las tareas de los adultos ausentes, lo que les impide asistir a la escuela. Esto también es observable en las tres regiones. El empleo de los padres como trabajadores asalariados per-

manentes (costa) o eventuales (sierra, selva) aumenta la carga laboral de mujeres y niños, tanto en la parcela familiar como en la casa.

Los profesores destacan también otros dos motivos para la asistencia irregular que tienen que ver con las condiciones de vida en las comunidades rurales. El primero se refiere a las faltas por enfermedad, mencionadas especialmente en costa y sierra. Esto resulta preocupante tras constatar la escasez de servicios de salud y las dificultades para acceder a ellos desde las comunidades más apartadas. El segundo alude a la distancia que deben recorrer los niños entre su vivienda y la escuela, que puede tomar hasta dos horas de camino y que tiene lugar principalmente en comunidades andinas y selváticas con patrones de asentamiento disperso.

LA PERMANENCIA EN LA ESCUELA

Aunque la pobreza de las familias puede incluirse como parte de las condiciones de vida de niñas y niños, optamos por resaltar su importancia por las varias consecuencias que tiene para la escolaridad. Por un lado, la pobreza de las familias implica una mayor necesidad del trabajo del niño y la niña, lo que da lugar a ausencias más frecuentes. Esto es especialmente notorio en las familias “incompletas” en las que uno o ambos padres están ausentes. Por otro lado, implica una gran dificultad para afrontar los gastos de la educación de manera sostenida y para todos los hijos.

La escasez de recursos fuerza a las familias rurales a buscar maneras de manejarlos con eficiencia. La educación de los hijos implica para ellos una inversión significativa, por lo que muchas veces deben elegir a cuál de los hijos brindar más años de educación.

Conviene precisar que las opciones que confrontan los padres no son tanto si educar o no a alguno de los hijos, sino que deciden sobre el número de años que se “apoyará” a cada uno de ellos para garantizar su permanencia en la escuela. La tendencia generalizada es que este apoyo se oriente a los hijos varones.

La preferencia por la educación de los varones no es abierta en el discurso de los

padres, pero en la práctica encontramos más niños que niñas en grados superiores y asistiendo a la secundaria. Los profesores, por su parte, especialmente en las escuelas de sierra y selva, coinciden en señalar que se prefiere dar continuidad a la educación de los varones, aunque también en algunas comunidades se reconoce la existencia de padres que procuran dar educación a hijos e hijas por igual, o que privilegian la educación del más hábil, sin importar el sexo.

La menor presencia de niñas al final de la primaria y en la secundaria tiene relación también con diversos factores que tienden a sumarse para que la escolaridad de las niñas rurales sea breve e irregular. Por una parte, hemos visto que las responsabilidades domésticas de las niñas aumentan a partir de los 8 años, y ello dificulta su continuidad en la escuela, puesto que sus labores cotidianas se complejizan y demandan de ellas cada vez más horas diarias. Con los años, la carga laboral de los varones también aumenta, pero en relación con ciertos momentos de la campaña agrícola, lo que les permite la asistencia a la escuela, que, aunque irregular, no amenaza su continuidad como en el caso de las niñas.

Los problemas del ingreso tardío y la extraedad en la escuela afectan algo más a las mujeres. Cuando la distancia que separa a los niños y niñas de la escuela es muy larga, los padres tienden a proteger más a las mujeres y prefieren esperar a que tengan por lo menos 7 u 8 años (y a veces más) para asistir a la escuela por primera vez. Por otra parte —y esto ha aparecido repetidas veces en el estudio de campo—, a veces las familias deciden interrumpir los estudios de sus hijas por uno o dos años, por muy diversas razones.

De este modo, es frecuente encontrar que las escasas niñas que llegan a los últimos grados de la primaria están ya cercanas a la adolescencia, compartiendo las aulas con niños bastante menores que ellas. En esos casos, lo usual es que las niñas mayores (no así los niños) sean objeto de burla de parte de sus compañeros. Por todo ello y por el hecho de que en la sierra y particularmente en la selva la nupcialidad temprana en las mujeres es común, varios profesores coinciden en señalar que estas niñas tienden a abandonar de-

finitivamente los estudios antes de concluir la primaria.

Para el caso de los varones, hay otros factores, por lo general relacionados con la pobreza, que inciden en su deserción temporal o el abandono definitivo de la escuela. En las condiciones de pobreza de las familias rurales, el trabajo de los niños mayores (de 12 a 15 años) constituye un recurso importante tanto en las actividades ligadas a la producción familiar como en aquellas que generan ingresos monetarios, como el comercio o la venta de su fuerza de trabajo. En el primer caso, tal como se ve en la descripción de sus actividades, luego de los 10 ó 12 años los niños ya manejan la mayor parte de destrezas y habilidades requeridas para la producción, aumentan su carga laboral y son fundamentales en las épocas de siembra y cosecha. En este contexto, los varones cuya escolaridad resulta más vulnerable son los más pobres, o aquellos que pertenecen a familias nucleares en las que falta uno de los padres.

En cuanto al segundo caso, los niños de esta edad ya realizan actividades que reportan ingresos complementarios, como el comercio en pequeña escala en pueblos, ferias o fiestas, lo que provoca irregularidad en su asistencia. Adicionalmente, y dependiendo de la oferta laboral en las cercanías de la comunidad, observamos que algunos niños de esta edad se emplean temporalmente ya sea como peones agrícolas, en las minas, en las ciudades o en actividades vinculadas al turismo. Esta situación conduce al alejamiento temporal o hasta definitivo tanto de la primaria como, especialmente, de la secundaria.

También observamos otros factores que inciden en la asistencia y la permanencia o el abandono de niños y niñas rurales de la escuela, que derivan de las características del propio servicio educativo:

- En primer lugar, constatamos que la irregularidad en la asistencia y permanencia de los mismos docentes desalienta la matrícula y la asistencia en los alumnos. Hemos visto escuelas en las que algunos profesores son incorporados apenas en el mes de mayo o junio. En otras, las plazas docentes son cubiertas durante unos días

o semanas por un profesor que luego es trasladado, caso en el que los niños quedan a la espera de un nuevo profesor y pierden varios días de clase. Esta situación es de responsabilidad de las instancias intermedias del Ministerio de Educación (USE, ADE), que asignan plazas de modo tardío e inestable.

- El castigo, el maltrato y las agresiones de que son víctimas los niños y niñas por parte de sus profesores e incluso de sus compañeros actúan como un factor desestimulante para la asistencia. De hecho, en todas las escuelas visitadas se ha observado efectivamente la existencia de castigo físico y verbal de parte de los docentes. Las agresiones entre compañeros se observan principalmente en las escuelas de la sierra.

En general, los propios niños expresan su miedo y desagrado frente a estas situaciones. Algunas veces, la manera de lidiar con tales sentimientos es no asistir a la escuela y quedarse jugando en el camino, o inclusive tomar la decisión de no matricularse, pese a la insistencia de los padres.

- Durante las observaciones de aula, constatamos que los contenidos escolares usualmente están desligados de la vida, la cultura y las actividades cotidianas de los niños. Conforme los niños y niñas crecen, la obligación de permanecer en el aula parece entrar en competencia con el sentido muy concreto y la significación de los conocimientos-para-la-vida que niños y niñas adquieren fuera del espacio escolar, así como la utilidad práctica que reconocen en el trabajo que realizan.
- La baja calidad de la enseñanza (metodología inadecuada, contenidos erróneos y poco significativos, desperdicio del tiempo lectivo) dificulta que se produzca un aprendizaje efectivo y tiene como consecuencia que los niños experimenten una gran frustración y escaso sentido de logro en la escuela. Esto contrasta con las capacidades y habilidades que el niño y la niña van adquiriendo en el trabajo cotidiano, donde los logros que obtienen son más concretos y terminan siendo más atractivos y gratificantes para ellos.

2 LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA

LOS PROFESORES EN RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

Frecuentemente hemos encontrado una percepción negativa de los profesores respecto de los padres y madres de familia con los que deben trabajar. En todas las regiones, los profesores expresan que los padres no se interesan por la educación de sus hijos, que prefieren hacerlos trabajar que enviarlos a clase, que no les dan el tiempo ni el apoyo necesarios para realizar las tareas y que en general son pocos los que apoyan a la escuela.

El logro de objetivos de aprendizaje en las escuelas rurales es analizado en otra parte de este trabajo. En este acápite sólo queremos hacer una breve referencia a los factores que, según los profesores, inciden en el rendimiento de los niños y niñas rurales y que tienen que ver con las características de su situación.

Los profesores de la región andina en especial consideran que el trabajo que los niños realizan afecta negativamente su rendimiento por tres razones: en primer lugar, porque muchas veces llegan cansados a la escuela y les es difícil mantener la concentración; en segundo lugar, porque las tareas diarias que realizan ocupan la mayor parte de su tiempo y ello no les permite cumplir con las tareas escolares en casa; y, finalmente, las inasistencias producidas por el trabajo agrícola o doméstico repercuten en el bajo rendimiento de alumnas y alumnos. Los profesores señalan que la irregularidad que caracteriza la asistencia de los niños y niñas a las escuelas rurales en general provoca el atraso de todo el grupo, pues deben revisarse contenidos que ya se impartieron para poner al día a los que faltaron.

La mayoría de profesores sabe que para las familias es difícil prescindir del trabajo de los hijos e hijas, pero también hemos encontrado docentes que acusan a los padres de hacer trabajar a sus hijos e hijas más allá de lo necesario, o que llegan a afirmar que esos son pretextos para faltar que los niños usan, ante la indiferencia y falta de interés de sus padres en la educación.

Los docentes también señalan otros factores ligados a la pobreza de las familias, y

que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos: la mala alimentación y la falta de materiales que los padres no pueden adquirir.

La falta de materiales educativos es señalada por los padres y profesores de todas las comunidades estudiadas como uno de los problemas más frecuentes. Se considera como un factor negativo, no sólo para los niños en particular, sino para el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, puesto que los maestros no pueden pedir a los padres el material que necesitan para trabajar.

LOS PADRES DE FAMILIA EN RELACIÓN CON LA ESCUELA

Pese a los múltiples problemas encontrados en las características de la escolaridad de niños y niñas del campo, existen factores que juegan a favor de su permanencia en el sistema educativo. Ellos tienen que ver principalmente con el valor que los padres le asignan a la educación frente a la necesidad del trabajo de los niños para la subsistencia familiar, y con las expectativas que padres y niños tienen en relación con la escuela.

En efecto, hemos visto que entre los padres y madres de familia existe un gran interés y preocupación por la escuela y la educación de sus hijos. En todas las entrevistas hechas, padres y madres identifican claramente las necesidades de la escuela, tanto en lo que se refiere a la infraestructura, mobiliario y equipo, como a la calidad de la enseñanza.

En relación con el primer punto, en todas las zonas los padres contribuyen de diversas maneras para resolver los problemas de equipamiento y material, así como para mejorar las condiciones físicas del local escolar, aun a pesar de su pobreza, que impide en la mayoría de los casos gastos directos para resolver el problema. Así, buscan gestionar el apoyo de instituciones públicas y privadas para obtener donaciones de diverso tipo, desde la construcción de aulas hasta la dotación de útiles escolares.

En la sierra y en la selva, los padres contribuyen directamente con su trabajo (mano de obra) en todas las actividades de mejo-

ramiento de la infraestructura. Las madres también destinan su tiempo para la preparación de alimentos en las faenas comunales que se realizan para la escuela y en la preparación del desayuno escolar en varias comunidades.

Además, asisten a las asambleas de padres de familia aunque ello les significa muchas veces perder un día de trabajo. De acuerdo con los recursos de cada comunidad, aportan una cuota en dinero para las necesidades de la escuela.

En varias comunidades, de la sierra especialmente, se aprecia en los padres un deseo por mantener y ampliar una presencia activa en la escuela, que en algunos casos parece chocar con la poca disposición de los profesores.

Los padres, además, están de acuerdo en que deben apoyar a sus hijos en las tareas, y de hecho algunos lo hacen. Pero otros manifiestan que, por el tipo de trabajo que realizan, ocupados prácticamente todo el día, esta actividad no se puede cumplir, está pensada para la ciudad y no para la realidad del campo. Además, reconocen que deben enfrentar dificultades para hacerlo puesto que la mayor parte de ellos tienen pocos grados de escolaridad, y en el caso de las mujeres en la sierra y la selva la mayor parte son analfabetas y con poco dominio del castellano (como ocurre con las poblaciones de habla vernácula).

Respecto a la calidad de la enseñanza recibida por los niños, en las tres regiones encontramos que padres y madres constatan cada vez con mayor claridad un descenso de ésta; perciben que hoy necesitan más años para adquirir habilidades básicas que antes tomaban menos tiempo; comparan con su propia experiencia (en la mayoría de los casos de escolaridad incompleta) y comprueban que los niños aprenden menos y les toma más tiempo: "... siquiera nos enseñaban a leer y a escribir; en cambio ahora... (hay) niños que llegan a quinto grado sin leer de corrido".

En este sentido, aunque es una percepción generalizada en las tres regiones, es en la sierra donde se hace más explícito el convencimiento de que la educación que se recibe en el campo es de mucho menor calidad que la que se imparte en los pueblos y ciuda-

des. Los padres señalan que la irregular asistencia y desempeño del docente está en la base del atraso de los niños.

A pesar de ello, la escasez de recursos impide a la gran mayoría financiar la educación de sus hijos fuera de la comunidad. Los pocos que pueden envían a sus hijos a las escuelas de los pueblos más cercanos.

Un problema generalizado en las tres regiones y que tiene relación con el de la calidad educativa, por sus consecuencias en el proceso de aprendizaje de los niños, es el de las frecuentes inasistencias e impuntualidad de los docentes. Los padres sienten que no tienen mayor capacidad de control sobre ellas, comprueban el retraso en el aprendizaje de los niños y sienten un profundo malestar por la situación.

Adicionalmente, en la zona andina los padres reclaman por el tiempo efectivo que los docentes dedican a enseñar, pues son conscientes de que además de faltar frecuentemente, aun cuando están en la escuela no dedican el tiempo que deberían a las actividades propiamente pedagógicas.

Este reclamo se extiende también a las instancias administrativas del sector, que no sólo no controlan ni exigen el cumplimiento de horarios y asistencia, sino que además muestran una deficiente administración de las plazas, asignando tardíamente a los profesores y reasignándolos constantemente a lo largo del año, lo que perjudica de manera directa a los niños, que pierden semanas y meses enteros de clase.

En algunos casos los propios padres proponen alternativas para controlar la asistencia de los docentes, pero para ello requieren del apoyo del sector.

LA VISIÓN SOBRE EL DOCENTE

Los padres son conscientes del rol central que juegan los maestros en el aprendizaje que logren sus hijos. Por ello tienen muy claras las características idóneas de un buen docente. Las diferencias regionales son notables, por lo que las presentamos por separado.

En la costa se refieren básicamente a que dé una "buena enseñanza" (término que no logran definir más concretamente pero que se

refiere al hecho de comprobar que los niños aprendan); sea puntual y asista a clases; sea disciplinado y mantenga la autoridad en el aula. Adicionalmente se menciona la necesidad de que sean amables, pacientes, comprensivos y cariñosos con los niños, y que mantengan una mayor comunicación con los padres.

En la sierra, a pesar de la diversidad de las comunidades de la región, hay una gran similitud en lo que los padres esperan de un buen profesor y se refieren a varias dimensiones de su trabajo y de sus características personales:

- En cuanto a la enseñanza: debe enseñar bien, lograr que los niños comprendan y aprendan, utilizar realmente el tiempo para la enseñanza y no desperdiciarlo.
- En cuanto al trato: debe tratar a los niños con paciencia y con cariño. Reclaman buen trato y que sólo les pegue cuando se porten muy mal.
- En cuanto a la disciplina: debe ser disciplinado y estricto, corregir a los niños, enseñarles a respetar a los mayores, a portarse bien, inculcar los valores patrióticos y religiosos.
- En cuanto a la relación con la comunidad: debe ayudar a la comunidad, gestionar en conjunto mejoras para la escuela, preocuparse por ella y reclamar en las entidades administrativas las distintas donaciones que llegan. También señalan como fundamental la comunicación con los padres, el mantenerlos informados y dialogar con ellos. Prefieren que el maestro resida en la comunidad.
- En cuanto a sus cualidades personales: debe ser puntual, no beber alcohol ni dar malos ejemplos.
- En cuánto al género: en dos comunidades es explícita una clara preferencia por los profesores varones, especialmente entre los padres (no tanto así las madres). En una de ellas una madre expresa sin embargo que para las niñas es bueno tener una profesora mujer, porque eso les da más confianza. En general, aunque no se haga explícita en todas las comunidades, parece haber cierta predilección por los profesores varones. Esto se debe, por un lado, a que se les atribuye más autori-

dad por el hecho de ser varones y, por otro lado, a malas experiencias con profesoras mujeres, especialmente si son madres, pues invierten mucho tiempo en cuidar a sus hijos y se ausentan constantemente para cuidarlos. Finalmente, confían más en las posibilidades de un profesor varón para asesorarlos en la elaboración de documentos y realización de trámites con diferentes instituciones ajenas a la comunidad.

- En cuanto a la edad: en una comunidad se expresó una clara preferencia por profesores mayores, "como los de antes", relacionando la juventud de los actuales docentes con una menor calidad en la enseñanza.

En la selva se presentan algunas diferencias interesantes entre los distintos tipos de pobladores: los colonos resaltan que el docente debe ser amigable, sociable y participar en las actividades de la comunidad, con verdadera vocación por su trabajo. Dan un valor especial a la buena relación y la comunicación con los padres.

Este aspecto también es valorado por las comunidades indígenas, pero lo central de sus expectativas llama la atención por no encontrarse en ninguna otra región: el compromiso con la tradición, la lengua y la cultura indígenas, y el apoyo a la organización nativa (especialmente asháninkas, shipibos). Entre los aguarunas, donde la presencia de la escuela tiene una historia más larga, este componente también aparece junto a otros de calidad del docente (título, capacitación, buena enseñanza). En los tres casos se prefiere profesores del propio grupo étnico.

CALIDAD Y ASISTENCIA

De lo expuesto hasta aquí podemos comprobar que existe en los padres un interés real en la educación de sus hijos. Hay una gran preocupación por mejorar las condiciones en que sus hijos e hijas se educan. Sin embargo, son también conscientes de que el servicio que reciben presenta una serie de deficiencias y es entonces que su interés en la asistencia de los hijos a la escuela puede disminuir.

No obstante, hemos notado que ahí donde la escuela logra mejorar el servicio que brinda (por ejemplo las escuelas atendidas por algún proyecto) o donde la experiencia de los padres está marcada por la migración y la violencia (migrantes serranos en la selva; desplazados retornantes y resistentes en zonas de emergencia), padres y madres de familia hacen esfuerzos especiales por adaptar las necesidades que tienen del trabajo de sus hijos e hijas a las demandas de tiempo de la escuela.

Así, en la comunidad de colonos en selva los padres de familia han acordado no exigir trabajo agrícola a los hijos durante la semana. Este es el caso de una comunidad de cafetaleros, que puede solventar la contratación de peones para las tareas agrícolas, al igual que en algunas familias de la costa y la sierra que cuentan con mayores recursos. En los casos que ello no es posible, los adultos de la unidad familiar redistribuyen el trabajo, asumiendo una mayor carga laboral para liberar al niño, al menos durante la semana. Así ocurre en una de las comunidades de altura observadas (desplazados retornantes), donde los ancianos realizan el pastoreo de lunes a viernes para que los niños puedan asistir a clases, ocupándose ellos sólo los fines de semana.

En otra comunidad, también golpeada por la violencia, los padres han tomado una posición más fiscalizadora en relación con la asistencia y puntualidad del docente, con el fin de mejorarla. Además, han establecido una multa de 50 soles para los padres que matriculen a sus hijos y los retiren durante el año, como una presión colectiva para evitar la deserción.

Sin embargo, hay períodos de mayor demanda laboral, especialmente en la sierra, cuando no es posible prescindir del trabajo de los niños. Dado que el calendario escolar no está pensado en función del ciclo productivo, en estas épocas se mantiene una elevada inasistencia.

Los padres en general manifiestan su acuerdo con el calendario y horario escolar, opinión que se contradice en la práctica con las frecuentes ausencias de los niños en las épocas de siembra y cosecha. Sólo en dos comunidades (una de costa y otra de sierra) se sugirió la posibilidad de adaptar el calen-

dario en estos períodos (como disminuir las horas de clase o suspenderlas y recuperarlas los días sábados).

3. LA ESCUELA EN LAS EXPECTATIVAS DE LOS PADRES

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN

La importancia y necesidad de la educación es reconocida en todas las comunidades estudiadas. Sin embargo, hay algunas variaciones de acuerdo con las zonas respecto de las expectativas de los padres.

En la costa, los padres coinciden sobre la importancia y necesidad de la educación y desean ofrecer a sus hijos e hijas la posibilidad de estudiar y “ser mejores”. La educación secundaria es vista como un paso para continuar estudios superiores o conseguir un mejor trabajo. En este sentido, la educación se plantea como un medio para “salir” de las actividades propiamente agrícolas y del campo.

Sin embargo, las expectativas no parecen ser muy altas: aunque se menciona la posibilidad de que estudien una carrera, algunos señalan como ejemplo de un mejor trabajo oficios técnicos. Esto puede estar en relación con: (i) las restricciones económicas que afrontan los padres —que marca un límite respecto al apoyo que pueden dar para que sus hijos estudien—; (ii) la constatación de que la calidad de la educación que reciben sus hijos ha descendido; y, (iii) la percepción de que la enorme inversión que significa para ellos la educación de los hijos no está generando los beneficios esperados.

En la sierra, los padres manifiestan una alta valoración de la educación: en general ven en ella la posibilidad de ser mejores y progresar, pero esto adquiere concreción a dos niveles. Por un lado, consideran que con la educación pueden llegar a ser algo, adquirir un *estatus* social superior, “lograr un espacio en la sociedad”, salir a otros sitios, conseguir trabajo y dejar de ser campesinos. Ello pese a que expresan al mismo tiempo que actualmente un mayor nivel educativo no garantiza un mejor *estatus*, ni asegura el conseguir un trabajo.

Por otro lado, valoran como fundamental el saber leer y escribir y el manejar el castellano (en las comunidades vernaculohablantes). En concreto, esto les permitiría estar en mejores condiciones de entablar una relación con instancias públicas y legales de las que se sienten marginados por su "ignorancia" (no hablar bien el castellano, ser analfabetos o semianalfabetos, ser indígenas o ser campesinos) y, más ampliamente, ser reconocidos como "iguales" a los de la ciudad y ser sujetos de una valoración social positiva.

En este sentido, la educación no sólo es vista como un canal de salida, sino también como una forma de afirmación y una vía de desarrollo de la propia comunidad, en la medida en que estas habilidades les permitirán avanzar en el desarrollo de ella, tanto en lo que se refiere a las gestiones como a la posibilidad de mejorar su producción con nuevos conocimientos.

Los pocos recursos efectivamente disponibles para asegurar la educación de los hijos hasta niveles superiores y la constatación de los escasos beneficios que se obtienen de una inversión tan costosa para ellos, parece haber limitado el horizonte de expectativas de los padres a niveles más modestos. Sin embargo, siguen siendo expectativas significativas en cuanto a mejorar el nivel de desarrollo de la comunidad y las familias.

En la selva encontramos opiniones diversas de acuerdo con las comunidades estudiadas. En la comunidad mestiza, formada por migrantes de la sierra, se le da un valor muy alto a la educación, pues se la considera un camino para que los hijos se superen, sean mejores que ellos, progresen, se profesionalicen y mejoren socialmente.

En las comunidades indígenas consideran que la educación es necesaria para "mejorar en la vida", pues por lo menos aprenden a leer, escribir y defenderse, para no ser engañados. Existe también el deseo de muchos padres de que sus hijos estudien y se profesionalicen, pero las posibilidades de lograrlo parecen ser pocas. En ninguno de los casos observados hay miembros de la comunidad con estudios superiores. La mayoría tiene primaria incompleta y uno o dos secundaria. En una comunidad (shipiba) un joven estudia una carrera técnica y algunos realizan el progra-

ma de profesionalización docente a distancia en un instituto pedagógico de la zona. La estrategia para las mujeres ha sido colocarlas de empleadas domésticas en las ciudades para que puedan estudiar, pero usualmente no lo logran. En otro caso (asháninka), algunos padres enviaron a sus hijos a continuar estudiando y aprender un oficio a un monasterio cercano, pero estos jóvenes no volvieron, se quedaron en la ciudad o migraron a otras.

Los padres son muy conscientes de que la pobreza y los escasos recursos de que disponen son un límite para cumplir ciertas expectativas. La escuela separa a los niños y jóvenes entre "los que pueden" y los que "no pueden" acceder a ella, por razones principalmente económicas.

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS: LA SECUNDARIA

Para los padres entrevistados es importante que sus hijos reciban no solamente una buena educación primaria, sino también educación secundaria, e inclusive, para algunos de ellos, educación superior. Sin embargo, tienen una percepción muy clara de sus límites para alcanzar siquiera la primaria completa para todos sus hijos.

Asistir a la secundaria resulta costoso para la mayoría de las familias en las tres regiones. En la costa los padres señalan que no todos pueden afrontar los gastos de la educación secundaria, especialmente si los hijos deben desplazarse fuera de la comunidad.

En la sierra y la selva, en todos los casos, la comunidad no cuenta con colegio secundario, por lo que los niños y jóvenes deben trasladarse diariamente al pueblo más cercano donde exista. En varios casos deben establecerse ahí, pues la distancia impide ir y volver todos los días. Esto implica varios gastos para los padres, además de los propiamente escolares, como son el transporte, alojamiento, alimentación y manutención de los hijos en otro pueblo. De ahí que en varios casos los padres piden el establecimiento de un colegio secundario en la comunidad o más cerca de ella.

En todos los casos, las razones para no asistir a la secundaria tienen que ver con los

limitados recursos de las familias. Además, juegan un papel importante las decisiones de los padres (de enviar o no a sus hijos) y de los propios jóvenes, pues muchos de ellos optan por no asistir.

La utilidad de la secundaria se aprecia de modo distinto en las diversas regiones:

- En la costa es notorio que la educación secundaria es vista como un paso para continuar estudios superiores o conseguir un mejor trabajo. En este sentido, la educación es considerada como un medio para “salir” de las actividades propiamente agrícolas y del campo. Esto es coherente con la percepción de los padres de que la secundaria no es de utilidad para los jóvenes que se dedicarán al trabajo agrícola. Aunque algunos señalan que aun así es importante para poder apoyar a los hijos, generalmente la relevancia otorgada a la educación secundaria está ligada sobre todo a la posibilidad de cambiar de actividades, tener mejores trabajos e ingresos.
- En la sierra, la utilidad de la secundaria en principio es vista también como la vía de acceso a una carrera técnica o profesional que permita a los hijos conseguir trabajo, moverse en la ciudad y dejar de ser campesinos. Sin embargo, ante las dificultades de lograr estos objetivos, la secundaria sigue siendo considerada útil en tanto que posibilita la adquisición del castellano y la lectoescritura que les permita acceder a esferas legales e institucionales y gestionar mejoras para su comunidad. En este punto se liga con el desarrollo de la comunidad en general, y no sólo de individuos o familias. En algunos casos se propone también la secundaria agropecuaria como una fuente de habilidades y conocimientos para mejorar la producción (conocimientos entre los que se incluyen los ya mencionados de lectoescritura y castellano).
- En la selva se manifiestan también las posiciones ya señaladas: en dos casos aparece como necesaria aun para los que no seguirán estudios superiores, pues implica aprendizajes que serán útiles para educar a sus hijos y para trabajar (producir) mejor. En los otros dos casos su utili-

dad tiene que ver más con la continuación de estudios superiores y no es vista como útil si los jóvenes se quedarán en la chacra. Está pues asociada a la posibilidad de salir de la comunidad, “encontrar trabajo”, superarse.

Sin embargo, en esta región no aparece una carga de valoración negativa para el que se queda. Trabajar la tierra y vivir en la comunidad es también una opción deseable para padres y niños, especialmente entre la población indígena, para la cual las actividades productivas que realizan constituyen parte de un sistema de vida con un sentido que permanece vigente. La educación puede ser funcional a este sistema de vida (para no ser engañados, para mejorar) o puede constituir el puente hacia otra forma de vida. Las elecciones de las familias y los individuos presentan por ello una mayor variedad y ambigüedad.

Otro hecho que aparece en todos los casos se refiere a que la mayoría de los jóvenes que asisten a la secundaria son varones. Los padres de todas las zonas señalan la misma razón: las mujeres forman pareja muy pronto y abandonan los estudios.

Los padres parecen estar dispuestos a dar educación tanto a hijos como a hijas. Pero, a pesar de un discurso más igualitario en cuanto al acceso de varones y mujeres a la secundaria, la práctica, y en algunos casos un reconocimiento explícito, muestra además que los padres realizan una inversión selectiva de sus escasos recursos que tiende a beneficiar a los hijos varones antes que a las mujeres en lo que a educación se refiere.

No hay que dejar de lado, empero, el propio interés de los jóvenes por iniciar su vida adulta, para la que muchos se sienten capacitados (especialmente las mujeres, que en la sierra y en la selva suelen casarse alrededor de los 15 años).

4 LAS EXPECTATIVAS DE LOS NIÑOS

Los niños y las niñas, sujetos principales del proceso educativo, pues finalmente a ellos va dirigido, también muestran expectativas res-

pecto de la escuela y la educación. Hemos señalado en puntos anteriores algunos de los elementos presentes en la escuela que pueden actuar desfavorablemente para su asistencia (el castigo, las agresiones, las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etcétera). En esta parte presentamos sus expectativas, pues en ellas encontramos elementos que apuntan a una relación más continua dentro del sistema educativo.

En todos los casos estudiados, niños y niñas manifiestan su deseo por terminar la primaria y estudiar la secundaria. La gran mayoría quería también cursar estudios superiores y llegar a ser profesionales (especialmente en la costa y en la sierra). Sin embargo, al mencionar las ocupaciones que preferían, se mezclaban profesiones, carreras técnicas y oficios variados.

Algunos afirmaban querer trabajar al terminar la secundaria, por lo que se inclinaban por oficios técnicos (quizá conscientes de las limitaciones reales de recursos familiares para hacer frente a la educación superior). En la costa y la sierra, la mayoría no quería continuar trabajando en el campo y dedicarse a la actividad agrícola. En la selva, si bien esta posición era mayoritaria, muchos de los niños y niñas de una comunidad nativa expresaban su deseo de volver a trabajar a su chacra una vez terminada la secundaria (en la costa y en la sierra los niños que expresaban esta opinión eran menos y en algunos casos esta preferencia era objeto de la burla represiva de sus compañeros).

A excepción de una buena parte de los niños de comunidades nativas de la selva, la mayoría de los niños desean vivir fuera de su comunidad, en ciudades grandes de la región o en la capital. Las razones para ello tienen que ver con la percepción de que hay más trabajo en las ciudades, más servicios y comodidades y mejor educación (para los que desean seguir estudios superiores).

De acuerdo con estas expectativas, los niños consideran la escuela como un espacio de aprendizaje, útil "para salir adelante", "para ser mejores", "para ser otros", "para el futuro", "para ser alguien", "para ser algo más en la vida". Al indagar un poco más respecto a lo que aprendían en la escuela, se referían básicamente a las habilidades para leer y escribir.

Llama la atención que éste sea el objetivo esperado de 6 y hasta 11 años de estudio (pues también se señala para la secundaria), tanto para los niños como para sus padres. En las comunidades de habla vernácula (sierra y selva), a estas dos habilidades se suma el dominio del castellano. Aparece con claridad entre los niños que ser analfabeto es socialmente negativo y que la importancia y utilidad de saber leer y escribir radica en poder "moverse", es decir, tener herramientas para desenvolverse en distintos espacios más allá de la comunidad, así como en la posibilidad de obtener trabajo.

A diferencia de sus padres, la mayoría de los niños ven la escuela como el camino para "salir" y no piensan tanto en el desarrollo del lugar (sobre todo en la costa, donde se expresaba una fuerte asociación entre progresar y salir del campo y las tareas agrícolas). Encontramos algunas excepciones a esta idea en la sierra (donde los niños manifiestan que siendo profesionales podrían hacer algo para mejorar su comunidad) y la selva (donde hay más niños que desean permanecer en sus comunidades).

La escuela también es muy valorada por niños y niñas como espacio de juego y encuentro con otros niños. Esta dimensión destaca especialmente en la sierra, puesto que los espacios de juego y tiempo libre de los niños son mucho más escasos.

En resumen, encontramos que existen algunos elementos que juegan a favor del mantenimiento de los niños dentro del sistema educativo:

Tanto entre los padres como entre los niños existe una valoración altamente positiva de la utilidad de la escuela. Niños y niñas la ven como necesaria y valoran la educación "para ser algo". Consideran que el aprendizaje que logran les da la posibilidad de salir de la comunidad y mejorar su calidad de vida.

Para los padres es importante en el mismo sentido, aunque ellos son más conscientes de las dificultades reales que afrontan para brindar educación superior a sus hijos. Sin embargo, consideran que aunque éstos no puedan llegar a ser profesionales, el aprender a leer y escribir y el manejo del idioma castellano (en las comunidades de lengua vernácula) son habilidades fundamentales para

que puedan “defenderse”, no ser engañados y lograr buena capacidad de gestión y relación con las instituciones públicas y privadas, que redunden en el mayor desarrollo de la comunidad.

En estrecha relación con esto último, el saber escolar (fundamentalmente las capacidades de lectoescritura y el castellano) posee en sí mismo una valoración positiva, mientras que la condición de analfabetos tiene una valoración social negativa en todas las comunidades estudiadas.

Por otro lado, la escuela es valorada como espacio recreativo por los niños y niñas, pues les da la posibilidad de encuentro con otros niños y la de jugar. Para los niños y niñas de la sierra parece especialmente importante, dados los escasos espacios de juego de que disponen.

5. EL TEMPRANO TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA: EL CASO DE LAS MUJERES

Uno de los factores que se señalan regularmente en referencia a la deserción temprana de las adolescentes del sistema escolar es el embarazo. Evidentemente, en las zonas rurales las mujeres entablan relación de pareja a edades más tempranas que en las ciudades. Sin embargo, la situación límite para la escolaridad de las niñas campesinas se relaciona no sólo con el embarazo sino también con la entrada a la pubertad y a la adolescencia. Entre los 12 y los 14 años hay una especie de frontera difusa que marca un cambio en relación con la escolaridad. Se dice que “les gana su edad” cuando al ingreso tardío se suman la repetición y las constantes interrupciones

Cuadro 43
Perú 1996: Fecundidad y nupcialidad de adolescentes por lugar de residencia y educación

| Características | Adolescentes que ya son madres | Están embarazadas del primer hijo | Total alguna vez embarazada | Edad mediana a la primera unión* | Edad mediana al primer nacimiento* |
|--------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| | (Porcentaje de la población femenina de 15 a 19 años) | | | | |
| TOTAL | 10,9 | 2,5 | 13,4 | 20,9 | 21,5 |
| EDAD | | | | | |
| 15 | 1,6 | 1,0 | 2,6 | | |
| 16 | 5,9 | 1,9 | 7,8 | | |
| 17 | 9,1 | 2,6 | 11,6 | | |
| 18 | 14,2 | 3,8 | 17,9 | | |
| 19 | 26,5 | 3,3 | 29,8 | | |
| ÁREA DE RESIDENCIA | | | | | |
| Urbana | 7,5 | 1,8 | 9,3 | 21,8 | 22,3 |
| Rural | 21,1 | 4,4 | 25,5 | 19,3 | 20,0 |
| REGIÓN NATURAL | | | | | |
| Lima Metropolitana | 5,5 | 2,0 | 7,5 | 22,7 | 23,1 |
| Costa | 9,7 | 1,8 | 11,6 | 21,3 | 21,7 |
| Sierra | 12,0 | 2,5 | 14,5 | 20,6 | 20,9 |
| Selva | 26,2 | 5,0 | 31,1 | 19,3 | 19,6 |
| NIVEL DE EDUCACIÓN | | | | | |
| Sin educación | 47,2 | 8,3 | 55,5 | 18,7 | 19,5 |
| Primaria | 25,9 | 4,7 | 30,6 | 19,1 | 19,9 |
| Secundaria | 7,3 | 2,0 | 9,3 | 21,1 | 21,6 |
| Superior | 2,2 | 0,4 | 2,6 | | |

* Mujeres de 25 a 49 años.

Nota: La ENDES 1986 dio una mediana de edad a la primera unión de 20,5 nacional, 21,3 urbana y 19,2 rural. Según región natural las cifras fueron 22,0 (Lima), 20,3 (resto de la costa), 19,9 (sierra) y 18,7 (selva).

Fuente: INEI-DHS: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 1996-ENDES 96. Perú. Informe principal. Lima, 1997.

en el ciclo escolar. Además, cuando esto sucede, ellas mismas tienen vergüenza, ya no quieren ir a la escuela para compartir un aula con niños y niñas de menor edad. Algunas adolescentes expresan que la escuela resulta aburrida, que no les provoca ir.

Entre los 15 y los 19 años de edad las mujeres registran un cambio notable en su situación personal. Es el período en que, progresivamente, van asumiendo con plenitud los roles de mujer adulta: la unión conyugal y la maternidad se presentan como hechos de creciente incidencia. Este proceso es más temprano entre las mujeres rurales que entre las urbanas. En efecto, el inicio de la vida de pareja y la maternidad se registran algo más de dos años antes entre las mujeres campesinas que entre las que viven en las ciudades. Hacia los 19,3 años de edad la mitad de las mujeres del campo han iniciado ya su vida de pareja, y hacia los 20 años la mitad de ellas ha dado a luz a su primer hijo.

En la región de la selva, la maternidad temprana es un hecho particularmente difundido: 26,2% de las jóvenes de 15 a 19 años ya son madres y 31,1% estuvo alguna vez embarazada.

El nivel educativo de las adolescentes y jóvenes es un factor decisivo en la unión y maternidad tempranas: 47,2% de las mujeres de 15 a 19 años sin educación ya son madres, y 55,5% de ellas tuvo ya la experiencia

de embarazo. Esta situación decrece consistentemente conforme se incrementa el nivel educativo.

Sin embargo, la relación entre educación, nupcialidad y fecundidad opera en un doble sentido. Por un lado, por efecto del desconocimiento de métodos de control natal, la dificultad de acceso a ellos y la pobreza que se le asocia, la probabilidad de embarazo y maternidad tempranos es mayor entre las mujeres con menor instrucción. Por otro lado, allí donde las niñas y adolescentes logran perfilar con nitidez su rol de estudiantes, la prolongación de la escolaridad tiende a postergar la formación de pareja y la maternidad.

En el marco de las políticas que favorezcan la educación de las mujeres en general y de las niñas y adolescentes en particular, suele tratarse el tema del abandono o deserción de la escuela producido por el embarazo de la estudiante. Las dimensiones de la deserción por embarazo son difíciles de registrar; por vergüenza y control social puede no ser declarado como causal de abandono escolar. En todo caso, es conocido el rechazo de las autoridades, maestros y padres de familia a que permanezca en las aulas el "mal ejemplo" que da una joven embarazada. En atención a este problema, la Ley 26941 (en su artículo 14) sanciona la discriminación de la adolescente embarazada o madre por las autoridades de los centros educativos.

A MODO DE ILUSTRACION: FRAGMENTOS DE INFORMES DE CAMPO

CONDICIONES DE LA ESCUELA DESCRITAS POR UNA MADRE DE FAMILIA CH.

Traducción de Nelly Paucgar

Voy a hablar del mobiliario. De eso más apoyo queremos, más que nada hay 60 mesas y cerca de 60 sillas; así nomás hay. De allí, poniendo banquetas con adobecitos, así las *wawas* se sientan. No alcanza a 270 alumnos, a veces ni se sientan, sentándose en los rinconcitos, encima de sus rodillas escriben. Pedimos mobiliario, más que nada de parte del gobierno. Cómo sería si nos escucharían o no, para que nos pongan a esta escuela. Así tendrían ganas las *wawas*, en una mesa, en una silla sentándose para que escriban mejor,

para que hagan mejor. A veces así con tablitas que se encuentran, encima de esas tablitas están escribiendo, entonces las tablitas rasgan, a veces allí se maltratan, se dañan las *wawas*. Por eso nosotros queremos para la escuela de Ch. más mobiliario. Así a nosotros pronto nos deben escuchar, pero como pedimos nos pondrán poco a poco. Por eso nosotros rogamos de parte del gobierno para que nos ayuden. 60 mesas no alcanza, 80 sillas no alcanza. Así para 80 *wawas* nomás, el resto de las *wawas*, así en adobecitos cruzando tablitas se están sentando, hasta en los altillos de los rincones, haciendo con piedritas en los altillitos se están sentando. Así ellos también no estudian bien. Por eso queremos mobiliario, para que en ese mobiliario hagan bien, escribien-

do bien para que hagan bien. Eso es lo que más quiero. Gracias.

CONDICIONES DE LA ESCUELA EN LA SELVA

En las comunidades nativas las fronteras de la escuela están menos definidas:

Son las 8:30 de la mañana. Llegan a la escuela un par de niñas con sus hermanitos menores, los sientan con ellas. Uno de los bebitos se cae y llora, su hermana lo levanta y lo vuelve a colocar en la silla; el bebe se calma pronto. Me llama la atención la naturalidad de la presencia de estos bebitos en el aula, nadie se incomoda ni toma mayor atención en su llanto y la clase prosigue normalmente (PA; Selva 4, 1998).

INSTRUMENTOS DE DISCIPLINA

En filas, y bajo la mirada vigilante de las dos docentes, van alineándose varones por un lado y

mujeres por otro. Cada sección y cada grado se va colocando delante de sus respectivos salones. Una de las docentes tiene un palo en la mano y la directora una correa que intenta disimular, creo yo que por nuestra presencia (CF; Sierra 3, 1998).

DIFICULTADES PARA ESTUDIAR LA SECUNDARIA

Conversando en la casa del pastor evangélico nos comenta que los niños que terminan su primaria tienen que ir a O. a estudiar la secundaria; allá tienen que alquilar un cuarto, cocinarse y lavar su ropa. Nos dice que esto depende de la capacidad económica de la familia y de la voluntad de los papás de los niños. Dice que hay peligro como el beber demasiado alcohol, cosa que está presente para los jóvenes que tienen que irse a los pueblos lejos de sus padres y sus familiares.

Él piensa que convendría hacer un colegio secundario en T. y que eso facilitaría el que los niños y jóvenes puedan seguir estudiando (CF; Sierra 3, 1998).

PARTE III

LA SITUACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE «REAS RURALES

INTRODUCCION

El estudio realizado y otras experiencias de investigación e intervención en la educación rural señalan a los docentes y las docentes como los agentes centrales para el éxito de la escuela en el campo. De su desempeño y regularidad en la asistencia depende la motivación de los padres para enviar a los hijos a la escuela. De su iniciativa e interés por la escuela y la comunidad en la que trabajan depende que ésta reciba atención de diferentes programas de apoyo a poblaciones rurales. Finalmente, de su calidad humana y profesional depende, en gran medida, que la experiencia escolar sea provechosa para los niños y niñas a su cargo.

Sin embargo, pese a su importancia para el mejoramiento de los niveles educativos de la población campesina y para que la inversión pública y privada en la educación rural resulte productiva, los docentes rurales no son atendidos en aspectos cruciales para el buen ejercicio de su función. No existen mecanismos eficaces para el seguimiento y cuidado de la calidad de su trabajo en el aula, ni tampoco hay mayor atención a las condiciones materiales y sociales en las que trabajan. Su desempeño, entonces, queda demasiado librado a sus características personales. Es importante considerar el diseño de una estrategia que intervenga sobre la calidad profesional de los docentes y sobre sus condiciones actuales de trabajo para garantizar un mejor desempeño.

Pero además de los factores mencionados, hay otros que también son de suma importancia para que la relación que el docente establezca con sus alumnos y la comunidad resulte productiva y sobre los cuales es posible intervenir. Nos referimos al origen sociocultural del docente y a su conocimiento y manejo de lenguas vernáculas. Las consecuencias sociales y pedagógicas que se pueden generar por la presencia de un docente que no entiende o que menosprecia a la población con la que trabaja son graves. De igual modo, un docente que proviene del medio rural y que no ha logrado que su educación superior le permita resolver las graves carencias formativas de la educación básica rural, no hará sino reproducir esos mismos límites con sus estudiantes. Este es, por tanto, un tema que también requiere de atención si se busca mejorar la educación impartida en las escuelas rurales.

Al hablar de los docentes que trabajan en zonas rurales del país, estamos refiriéndonos a los 60 198 docentes que ejercen como profesores de primaria de menores escolarizada.

La información que proporcionamos a continuación proviene de la triangulación de la encuesta aplicada a una muestra nacional de 1500 docentes rurales y el trabajo de campo en las dieciséis escuelas estudiadas en relación con los temas señalados. Estos resultados han sido obtenidos de las entrevistas y observaciones hechas a 45 docentes rurales, 25 de ellos varones y 20 mujeres.

CAPÍTULO 8

PERFIL DEL MAESTRO Y LA MAESTRA RURAL EN ACTIVIDAD

1 RASGOS PERSONALES

SEXO Y EDAD

Del total de docentes que trabajan en las pequeñas escuelas rurales del país, 53% (31 763) son hombres y 47% (28 435) mujeres. La importante presencia femenina en el magisterio de la primaria rural tiene sin embargo un peso diferencial según tipo de centros educativos y regiones.

El magisterio rural en el Perú tiene en las zonas más apartadas de la sierra y la selva a un contingente principalmente masculino de docentes. Las mujeres, posiblemente por su situación familiar y la necesidad de estar con sus hijos, tienden a ubicarse en escuelas menos apartadas, y son ellas la mayoría en las escuelas de la costa y en las polidocentes completas.

Los profesores tienen una edad promedio de 35,1 años y la mitad de ellos cuenta con menos de 34 años. Esta característica no muestra mayores fluctuaciones por sexo o según la región en que trabajen; aunque sí se aprecia una composición más joven entre los profesores contratados (con una edad promedio de 29,9 años) que entre los nombrados (con una edad promedio de 36,6 años), lo cual tiene una lógica simple si consideramos que la puerta de ingreso para la carrera magisterial es en muchos casos la de pasar un período en calidad de contratado. De modo similar, la información sugie-

Cuadro 44
Perú, área rural: Distribución de los docentes de educación primaria de menores escolarizada

| Tipo de CE | Sexo | | Total |
|--|---------|---------|--------|
| | Hombres | Mujeres | |
| CIFRAS ABSOLUTAS | | | |
| Unidocente | 5 054 | 3 226 | 8 280 |
| Polidocente multigrado | 18 290 | 15 146 | 33 436 |
| Polidocente completo | 8 419 | 10 063 | 18 482 |
| Total | 31 763 | 28 435 | 60 198 |
| DISTRIBUCIÓN POR TIPO DE CE (%) | | | |
| Unidocente | 15,9 | 11,3 | 13,8 |
| Polidocente multigrado | 57,6 | 53,3 | 55,5 |
| Polidocente completo | 26,5 | 35,4 | 30,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| DISTRIBUCIÓN POR SEXO (%) | | | |
| Unidocente | 61,0 | 39,0 | 100,0 |
| Polidocente multigrado | 54,7 | 45,3 | 100,0 |
| Polidocente completo | 45,6 | 54,4 | 100,0 |
| Total | 52,8 | 47,2 | 100,0 |

Fuente: Información proporcionada por el Ministerio de Educación, noviembre de 1998.

Cuadro 45
Perú 1998: Sexo de los docentes rurales según región

| | Total | Región | | |
|--------|-------|--------|--------|-------|
| | | Costa | Sierra | Selva |
| Hombre | 52,8 | 35,9 | 54,2 | 60,1 |
| Mujer | 47,3 | 64,1 | 45,8 | 39,9 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 234 | 914 | 352 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

re un cierto proceso de desplazamiento en el tiempo desde las escuelas unidocentes hacia las polidocentes completas, habiendo casi un año de diferencia entre las edades promedio de los docentes según tipo de centro educativo.

SITUACIÓN FAMILIAR

La mayoría de maestros y maestras tienen responsabilidades familiares, sea porque están

Cuadro 46
Perú 1998: Edad de los docentes rurales según sexo y región

| | Total | Sexo | | Región | | |
|------------------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva |
| De 20 a 24 años | 5,1 | 4,4 | 5,8 | 2,4 | 5,0 | 6,9 |
| De 25 a 29 años | 20,3 | 17,5 | 23,3 | 18,6 | 22,3 | 15,9 |
| De 30 a 34 años | 25,0 | 23,9 | 26,3 | 27,7 | 22,3 | 30,2 |
| De 35 a 39 años | 23,0 | 25,0 | 20,8 | 23,2 | 23,3 | 22,2 |
| De 40 a 44 años | 15,7 | 16,2 | 15,0 | 18,1 | 15,2 | 15,4 |
| De 45 a 49 años | 7,4 | 8,1 | 6,6 | 8,0 | 8,0 | 5,6 |
| De 50 a 54 años | 2,1 | 2,9 | 1,3 | 1,4 | 2,7 | 1,1 |
| De 55 a más años | 1,5 | 2,0 | 0,9 | 0,5 | 1,2 | 2,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio-edad | 35,1 | 35,7 | 34,1 | 35,2 | 35,0 | 34,7 |
| Mediana-edad | 34,0 | 35,0 | 33,0 | 35,0 | 35,0 | 34,0 |
| Base | 1500 | 791 | 709 | 234 | 914 | 352 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

Cuadro 47
Perú 1998: Edad de los docentes rurales según condición laboral y tipo de CE

| | Total | Condición | | Tipo de CE | | |
|------------------|-------|-----------|------------|------------|------------------------|----------------------|
| | | Nombrado | Contratado | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| De 20 a 24 años | 5,1 | 0,8 | 18,4 | 8,9 | 5,0 | 3,5 |
| De 25 a 29 años | 20,3 | 12,8 | 43,7 | 26,8 | 19,7 | 18,2 |
| De 30 a 34 años | 25,0 | 27,0 | 18,8 | 24,1 | 25,7 | 24,1 |
| De 35 a 39 años | 23,0 | 27,7 | 8,3 | 14,9 | 23,0 | 26,6 |
| De 40 a 44 años | 15,7 | 19,3 | 4,3 | 15,5 | 15,6 | 15,8 |
| De 45 a 49 años | 7,4 | 8,5 | 4,1 | 6,6 | 7,0 | 8,5 |
| De 50 a 54 años | 2,1 | 2,5 | 1,0 | 1,6 | 2,3 | 2,0 |
| De 55 a más años | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,6 | 1,6 | 1,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio-edad | 35,1 | 36,6 | 29,9 | 33,8 | 34,9 | 35,6 |
| Mediana-edad | 34,0 | 36,0 | 28,0 | 33,9 | 34,0 | 35,0 |
| Base | 1500 | 1136 | 364 | 206 | 833 | 460 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

Cuadro 48
Perú 1998: Situación familiar de los docentes rurales

| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
|--|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| ESTADO CIVIL | | | | | | | | |
| Soltero(a) | 23,1 | 19,1 | 27,5 | 35,1 | 10,9 | 25,1 | 23,2 | 21,3 |
| Casado(a)/conviviente | 63,3 | 69,6 | 56,1 | 55,0 | 71,6 | 64,4 | 62,1 | 65,4 |
| Separado(a)/divorciado(a) | 12,9 | 11,2 | 14,7 | 9,6 | 16,1 | 9,9 | 13,7 | 12,5 |
| Viudo(a) | 0,8 | 0,0 | 1,7 | 0,2 | 1,4 | 0,5 | 0,9 | 0,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| TIENE HIJOS | | | | | | | | |
| Sí | 81,2 | 83,0 | 79,2 | 68,8 | 93,8 | 75,2 | 81,4 | 84,6 |
| No | 18,8 | 17,0 | 20,8 | 31,2 | 6,3 | 24,9 | 18,6 | 15,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| NÚMERO PROMEDIO DE HIJOS (para los que sí tienen hijos) | | | | | | | | |
| Promedio | 2,6 | 2,8 | 2,3 | 1,8 | 3,1 | 2,3 | 2,5 | 2,8 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

casados (63,3%) o porque tienen hijos. Un 81,2% de los docentes en actividad ya son padres o madres, y tienen un promedio de entre dos y tres hijos.

La situación que refleja la responsabilidad familiar es obviamente más marcada entre los profesores de edades mayores. Y, curiosamente, se nota también cierta diferencia por sexo: mientras que la tasa de soltería entre los profesores varones alcanza a 19%, en el caso de las mujeres hay 27,5% de solteras; es probable que las dificultades que derivan del ejercicio de la docencia en zonas rurales desalienten en algunos casos la participación de las mujeres casadas.

2 RASGOS CULTURALES Y EDUCACION

LENGUA MATERNA Y LUGAR DE ORIGEN: PROCEDENCIA SOCIOCULTURAL DE LOS DOCENTES

Las repercusiones de estos temas son múltiples para el desempeño del docente y la calidad de su relación con la comunidad. Entre los efectos más importantes están los que pro-

vienen de la distancia cultural, existente o creada, entre el docente y la comunidad. Es central también prestar atención a los efectos que tiene en la tarea educativa el manejo deficiente de los maestros de las lenguas vernáculas y del castellano. Nuestra investigación también nos permite asociar este tema con el del trato a los alumnos, su satisfacción con el trabajo en una escuela rural y con las tendencias a su permanencia o movilidad en las escuelas.

La composición del magisterio primario rural muestra un predominio de los docentes de origen serrano. Tomando como referencia su lugar de nacimiento, 64,4% procede de distritos o provincias de la sierra, tanto para hombres como para mujeres. Por el contrario, mientras que el peso de los profesores varones nacidos en la región selva es mayor que en las mujeres, entre ellas tiene mayor peso relativo la procedencia costeña.

Contrastando en términos gruesos la región de origen y la región donde trabaja, parecería que hay un alto nivel de consistencia: 81% de los profesores de la costa nacieron en la costa, 95% de los profesores de la sierra proceden de esta misma región y 80% de los profesores de la selva son na-

Cuadro 49
Perú 1998: Región de origen de los docentes rurales según
sexo y región donde trabajan

| | Total | Sexo | | Región | | |
|------------------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva |
| Costa norte | 11,7 | 8,4 | 15,4 | 65,9 | 1,7 | 1,7 |
| Lima (provincia) | 1,4 | 0,8 | 2,1 | 1,6 | 1,5 | 1,3 |
| Costa sur | 3,2 | 3,1 | 3,3 | 13,9 | 1,1 | 1,5 |
| Sierra norte | 20,2 | 20,5 | 19,9 | 9,7 | 29,8 | 2,4 |
| Sierra centro | 11,4 | 9,4 | 13,7 | 4,5 | 13,4 | 10,8 |
| Sierra sur | 32,8 | 35,3 | 29,9 | 4,1 | 52,0 | 1,9 |
| Selva | 19,3 | 22,4 | 15,7 | 0,3 | 0,6 | 80,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Total costa | 16,4 | 12,3 | 20,8 | 81,4 | 4,2 | 4,6 |
| Total sierra | 64,4 | 65,2 | 63,5 | 18,3 | 95,1 | 15,2 |
| Total selva | 19,3 | 22,4 | 15,7 | 0,3 | 0,6 | 80,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 791 | 709 | 234 | 914 | 352 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

cidos en la región. Sin embargo, esta información no permite ilustrar adecuada y finalmente en qué radicaría la distancia sociocultural que se nota en las escuelas mismas, ya que la pertenencia a una región no implica el haber nacido en una localidad del mismo tipo.

La distancia se establece y se identifica con mayor claridad cuando se analiza el origen urbano o rural de los profesores. La mayoría de docentes que hemos entrevistado en las dieciséis escuelas visitadas proviene de un medio distinto del de sus alumnos, pues aun cuando sean nacidos en el mismo departamento, proceden más de pueblos o capitales de provincias o, en todo caso, de lugares rurales que de las comunidades en las que enseñan. Salvo un caso en la sierra y tres en la selva, la mayoría de docentes dijo no tener procedencia rural.

Se percibe que la mayoría de profesoras mujeres tienen un origen más urbano, mientras que los profesores provienen con mayor frecuencia de poblados pequeños que de las ciudades. Este hecho tiene repercusiones en la relación con los alumnos y las comunidades, así como en la preferencia de los padres de familia por los docentes varones; el trato de y la relación con "la señorita profesora" es

a veces difícil y distante, y el varón suele ser reconocido como un interlocutor "más autorizado" y como un colaborador más cercano y eficaz.

Para las comunidades, la presencia de un docente que provenga de otro medio social y cultural alimenta, aunque no siempre satisface, las expectativas de poder garantizar que sus hijos aprendan el castellano, particularmente en zonas vernaculohablantes de la sierra. Sin embargo, en las tres regiones, los docentes que no provienen del medio rural son portadores de acendrados prejuicios frente a la condición campesina de padres y niños. Lo grave es que no dudan en desplegar tales prejuicios en las clases o en sus conversaciones con los padres de familia, creándose o profundizándose el abismo cultural entre la escuela y la comunidad.

Para los maestros de origen urbano, enseñar en una escuela rural representa el inicio de su carrera docente. De acuerdo con esta imagen, tras unos años de trabajar en las zonas más apartadas les corresponderá acercarse cada vez más a su lugar de origen. En todo caso, esperan que la carrera los vaya llevando a donde les gustaría vivir o a donde viven (ya) sus familiares. El que se cumpla o no esta proyección marcará la actitud del do-

cente hacia las comunidades en las que le toque trabajar. Así, al inicio de la carrera hay mayores posibilidades de que —pese a las difíciles condiciones de trabajo— el o la docente tenga hacia la comunidad una mejor actitud que la que tendrán luego de varios años de trabajar en una zona muy pobre y de difícil acceso. Cuando lo que debió ser pasajero —una etapa— se prolonga y parece hacerse permanente, el sentimiento de frustración y estancamiento puede volverse predominante, lo que repercute negativamente en el trato a los niños (áspero y violento) y en el desempeño profesional (desganado y mediocre). Serían una excepción a este proceso aquellos docentes que se integran al medio y encuentran una ubicación satisfactoria.

Quienes parecen verse menos afectados por esta situación son aquellos docentes que provienen de comunidades nativas de la selva o docentes de origen campesino de la sierra o la costa. En tales casos se observa una mejor actitud hacia las difíciles condiciones de vida en las comunidades, así como una tendencia más marcada a permanecer en las comunidades en las que enseñan. Por otra parte, en tales casos existe una menor distancia cultural y, por lo tanto, una mejor actitud del docente hacia la condición social de los padres de familia y los niños. Es sin embargo cierto que si la profesión de docente fue parte de una estrategia para escapar de la vida comunal, no estarían libres de aspirar a alejarse de aquel origen que quieren negar y desconocer.

Un hecho que nos ha llamado la atención es la marcada tendencia a que los profesores nativos en la selva tengan hacia los niños una actitud afectuosa y de buen trato, difícilmente observable en otras regiones del país.

Por otra parte, los docentes cuyo origen es el mismo que el de sus alumnos manejarán las lenguas vernáculas con fluidez, lo que redundará en una mejor comunicación con los niños en la escuela. Sin embargo, este hecho tiene también sus cortapisas. En la sierra suele generar desconfianza —a veces fundada— de los padres frente a la capacidad del profesor de castellanizar adecuadamente a los niños. Por otra parte, la familiaridad del docente con el medio en el que trabaja puede anu-

lar su deseo de renovarse o mejorar profesional y personalmente, lo que también repercute en sus alumnos.

Es notable en el caso de la selva el aprecio que expresan los padres de familia por sus lenguas vernáculas. Para ellos, parece ser que lo principal de la escuela es el aprender a leer y a escribir en la lengua nativa y la oficial y no tanto la mera adquisición del castellano. Entonces prefieren abiertamente tener un profesor nativo y varón.

La información que la encuesta nos brinda respecto al manejo que los docentes que trabajan en poblaciones vernaculohablantes tienen de las lenguas nativas, exige varios comentarios. Por un lado, esta información sugiere una situación de las escuelas rurales distinta de la imagen frecuente de que los maestros rurales provienen de un medio cultural ajeno al de las poblaciones a las que enseñan. Entre los pocos cambios registrables en la situación de las escuelas rurales en los últimos cincuenta años, éste es uno significativo: los docentes rurales —particularmente los varones— provienen cada vez más de un entorno cultural cercano.

En primer lugar, es interesante observar que 60% de los docentes varones que enseñan en estas comunidades declaran ser bilingües (“entiendo y hablo bien”), situación que es menos frecuente entre las mujeres (46,9% entiende y habla bien). Entre ellos —los varones— se cuenta posiblemente un buen grupo de docentes nativos y campesinos que accedieron a la educación superior y que han regresado al medio rural para enseñar. A ellos se suman otros docentes no bilingües que junto a los anteriores nos dicen que las tres cuartas partes de los varones que enseñan en zonas rurales tienen un manejo aceptable de la lengua vernácula.

La diferencia con las docentes evidencia en primer lugar que las mujeres de origen rural tienen menor acceso a la educación superior que los varones; hecho que se constata además al trabajar las probabilidades diferenciadas que tienen las niñas y los niños que terminan la primaria para salir de la comunidad y seguir estudios de secundaria. Por lo tanto, aquellas que enseñan tienden a provenir de otro medio social y a su tarea se añade la de aprender la lengua en el terreno, ya que

Cuadro 50
Perú 1998: Si los docentes entienden o hablan la lengua de la población
(Sólo si la mayoría de la población del lugar no habla castellano)

| | Total | Sexo | | Edad | | Región | |
|------------------------------------|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Sierra | Selva |
| Entiendo y hablo bien | 54,3 | 60,5 | 46,9 | 46,7 | 63,0 | 57,6 | 11,1 |
| Entiendo y hablo, pero con límites | 20,6 | 15,1 | 27,3 | 26,2 | 14,2 | 18,6 | 47,9 |
| Entiendo, pero hablo poco o mal | 17,0 | 17,5 | 16,4 | 17,9 | 16,0 | 15,6 | 35,9 |
| No la entiendo ni la hablo | 6,2 | 5,1 | 7,6 | 6,2 | 6,3 | 6,2 | 5,1 |
| No responde | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 3,0 | 0,6 | 2,1 | – |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 405 | 220 | 185 | 217 | 188 | 374 | 29 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

no existen muchos centros en los que se puedan aprender estas lenguas de manera formal.

También es de suma importancia llamar la atención sobre el hecho de que en las escuelas unidocentes de zonas en las que se habla otra lengua distinta del castellano, los docentes bilingües sobrepasen apretadamente el 50%, y que el 26% de los docentes de tales comunidades apenas entiendan la lengua, lo que hace su situación personal y laboral mucho más dura y la de sus alumnos mucho más desventajosa.

Sabemos que las lenguas que hable un docente no son un criterio considerado para la asignación de una plaza a una escuela rural en la sierra. Las comunidades nativas de la selva han logrado que esto sí sea requerimiento formal para sus escuelas —aunque no siempre se cumple—.

EDUCACIÓN: FORMACIÓN PROFESIONAL

No pocas veces se dice que las escuelas del campo son masivamente atendidas por maestros sin título. Este estudio nos ha permitido constatar —en la encuesta y en el estudio en el terreno— que, aunque pudo ser así, ya no lo es. Al parecer, la proliferación de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), el acceso a las facultades de Educación de las universidades y la vasta cobertura de los cursos de profesionalización han hecho que la composición de titulados y no titulados entre los docentes ru-

rales sea muy distinta de la que proporciona la impresión más difundida.

La encuesta nos muestra que 86% de quienes se desempeñan como maestros rurales tienen un título que los acredita como tales. Las vías de titulación son variadas y se esperaría que tenga mayor peso la formación obtenida en los institutos pedagógicos; sin embargo, la ruta más frecuente es la de la universidad: más de la mitad de los profesores titulados ha obtenido ese título de una universidad.

El peso mayoritario de la titulación se da entre los docentes hombres y mujeres, entre los más jóvenes y los mayores y en la costa y en la sierra. Los contratados muestran un perfil algo menor que los nombrados, y los profesores de centros unidocentes tienen también mayor presencia de profesores no titulados (22,4%). Pero es en el caso de la región selva donde el déficit en la formación del magisterio es más grave: la proporción de maestros titulados baja a 58,7% y los docentes no titulados representan por tanto 41,3%.

Hay un asunto interesante por destacar, pues sugeriría que efectivamente las vías de titulación pedagógica han ido cambiando en los últimos años. Entre los docentes más jóvenes (hasta 34 años de edad), los estudios de educación universitaria alcanzan 59,5% y la obtención del título por profesionalización otorgada por una universidad representa 16,2%. Por el contrario, entre los profesores mayores (de 35 años y más), de los cuales

| Cuadro 51 | | | | | | | | |
|---|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|-------|
| Perú 1998: Nivel y tipo de instrucción de los docentes rurales según sexo, edad y región | | | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| Secundaria completa | 1,4 | 1,5 | 1,2 | 1,7 | 1,0 | 1,1 | 0,5 | 3,8 |
| ISP/Normal incompleta | 6,4 | 7,7 | 5,0 | 6,9 | 5,9 | 1,6 | 1,6 | 22,1 |
| ISP/Normal completa | 6,3 | 4,1 | 8,8 | 7,0 | 5,7 | 2,4 | 7,1 | 7,0 |
| Superior pedagógico por profesionalización | 5,9 | 6,2 | 5,7 | 3,8 | 8,1 | 2,2 | 4,5 | 12,2 |
| Universitaria-Facultad de Educación incompleta | 3,8 | 4,9 | 2,5 | 2,4 | 5,1 | 3,3 | 1,0 | 11,3 |
| Universitaria-Facultad de Educación completa | 49,4 | 46,7 | 52,4 | 59,5 | 39,2 | 53,8 | 59,2 | 21,2 |
| Universitaria-otra especialidad incompleta | 1,1 | 1,2 | 1,0 | 1,4 | 0,7 | 0,8 | 2,4 | |
| Universitaria-otra especialidad completa | 1,0 | 1,1 | 0,9 | 1,1 | 0,9 | 0,8 | 0,8 | 1,7 |
| Universitaria-Facultad de Educación completa por profesionalización | 24,7 | 26,6 | 22,6 | 16,2 | 33,3 | 34,9 | 24,6 | 18,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Titulados | 86,3 | 83,6 | 89,5 | 86,5 | 86,4 | 93,2 | 95,3 | 58,7 |
| No titulados | 13,7 | 16,4 | 10,6 | 13,5 | 13,6 | 6,8 | 4,7 | 41,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 52 | | | | | | |
|--|-------|-----------|------------|------------|------------------------|----------------------|
| Perú 1998: Nivel y tipo de instrucción de los docentes rurales según condición laboral y tipo de CE | | | | | | |
| | Total | Condición | | | Tipo de CE | |
| | | Nombrado | Contratado | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Secundaria completa | 1,4 | 0,7 | 3,4 | 1,6 | 1,1 | 1,8 |
| ISP/Normal incompleta | 6,4 | 5,4 | 9,6 | 12,1 | 6,4 | 3,9 |
| ISP/Normal completa | 6,3 | 5,7 | 8,3 | 7,4 | 6,7 | 5,1 |
| Superior Pedagógico por profesionalización | 5,9 | 6,5 | 4,1 | 7,1 | 6,3 | 4,9 |
| Universitaria-Facultad de Educación incompleta | 3,8 | 3,0 | 6,2 | 6,9 | 3,3 | 3,2 |
| Universitaria-Facultad de Educación completa | 49,4 | 47,9 | 54,1 | 45,1 | 50,4 | 49,7 |
| Universitaria-otra especialidad incompleta | 1,1 | 0,8 | 2,0 | 1,6 | 0,8 | 1,3 |
| Universitaria -otra especialidad completa | 1,0 | 0,9 | 1,2 | 0,6 | 0,9 | 1,4 |
| Universitaria-Facultad de Educación completa por profesionalización | 24,7 | 29,1 | 11,1 | 17,6 | 24,2 | 28,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Titulados | 86,3 | 89,2 | 77,6 | 77,2 | 87,6 | 88,4 |
| No titulados | 13,7 | 10,8 | 22,4 | 22,8 | 12,4 | 11,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

39,2% procede de las facultades de Educación de las universidades, hay un importante segmento —33,3%— que parecería haberse “puesto al día” buscando y obteniendo el título por la vía de la profesionalización.

En el estudio de campo encontramos algo consistente con lo dicho. El total de profesores entrevistados en las comunidades visitadas tiene, o está en proceso de adquirir, su título profesional. Mientras que entre los mayores es frecuente que hayan comenzado a ejercer la docencia al salir de la secundaria, la mayoría de los más jóvenes son egresados de institutos pedagógicos. Los egresados de universidades son la minoría, y han estudiado para alguna especialidad de educación secundaria u otra carrera incompleta, habiendo terminado en la enseñanza de la primaria rural por azar o circunstancias personales.

Sin embargo, independientemente del lugar en el que los profesores hayan estudiado y del grado alcanzado, las observaciones de aula, así como las entrevistas personales, nos han permitido constatar que la formación profesional que la mayoría de estos docentes ha recibido no los habilita plenamente para el ejercicio de la docencia en escuelas rurales, tanto por la calidad y cantidad de la información que manejan como por las limitaciones metodológicas que manifiestan y muestran.

Es frecuente que los docentes viertan información equivocada sobre diversos temas; también cometen errores en la explicación o realización de operaciones aritméticas simples, además de los recurrentes errores ortográficos y dificultades para la redacción de párrafos y hasta de oraciones sencillas en castellano.

En cuanto al manejo específico del aula rural, los docentes expresan que no conocen métodos para manejar el aula multigrado, aunque en algunos casos despliegan su creatividad y energía para salir más o menos airosos del reto de manejar tres y hasta cuatro gru-

pos distintos a la vez. En la mayoría de los casos, sin embargo, las clases benefician a algunos grados más que a otros, de acuerdo con las preferencias o facilidades del docente, quedando el resto desatendido por episodios largos durante las horas de clase.

Esta carencia en la formación resulta preocupante si vemos que 48% del total de docentes rurales se encuentra en la situación de enseñar a más de un grado a la vez y que una buena proporción de ellos tiene que vérselas, en simultáneo, con alumnos que cursan tres o más grados de primaria.

El manejo de aulas multigrado —para lo que no están preparados— es además la práctica diaria de todos los profesores de centros unidocentes, del 60% de los profesores de polidocentes multigrado, del 48,5% de los docentes rurales de la sierra y del 64% de los profesores rurales de la selva.

Otra expresión de la débil formación de los docentes que hemos podido constatar en el terreno es que la mayoría de los docentes observados no prepara sus clases. Hay contadas excepciones, pero aun en tales casos lo que se prepara son materiales para la enseñanza de determinados temas. Salvo dos o tres casos, no parece haber un efectivo seguimiento programado de los contenidos impartidos. Este hecho es indicativo del poco control que tienen los docentes sobre la secuencia y continuidad de lo que enseñan a sus alumnos. No es un proceso conscientemente dirigido por ellos. Es algo arbitrario, casi podríamos decir errático. Todo esto repercute en las clases haciéndolas no solamente aburridas, sino también desconcertantes. (Como que en medio de la clase un niño pregunte: Profesor, ¿de qué es esta clase?)¹. Las excepciones que hemos encontrado corresponden a docentes que provienen de instituciones de formación pedagógica reconocidas por ofrecer una mejor calidad, o bien porque poseen características personales especiales.

La educación bilingüe es otro tema sobre el cual es importante hacer algunos comentarios. En primer lugar, las situaciones de la sierra y la selva son muy diferentes. En la región oriental el avance en este terreno es mucho mayor, pues existen desde hace tiempo programas destinados a la formación de maestros bilingües. Por el contrario, en la sierra no

1 Cabe la posibilidad de que el orden observado se deba a nuestra presencia. Es decir, es posible que al tener observadores extraños los docentes hayan decidido mostrarnos su mejor clase, independientemente de si tocaba o no, o que se hayan puesto nerviosos, pero es necesario decir que fueron observados más de una vez y que en ningún caso se apreció un nerviosismo muy evidente.

| Cuadro 53 | | | | | | | | |
|--|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|-------|
| Perú 1998: Número de grados que enseña el docente según sexo, edad y región | | | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| Sólo un grado | 52,0 | 45,7 | 58,7 | 49,8 | 54,0 | 77,1 | 51,5 | 36,0 |
| Dos grados | 27,0 | 28,7 | 25,7 | 26,2 | 28,3 | 12,4 | 28,7 | 33,3 |
| Tres grados | 6,2 | 8,0 | 4,5 | 8,1 | 4,4 | 3,0 | 7,9 | 4,3 |
| Cuatro grados | 6,7 | 7,9 | 5,0 | 5,8 | 7,4 | 0,8 | 7,0 | 9,5 |
| Cinco grados | 1,3 | 1,9 | 0,5 | 1,7 | 0,8 | | 1,0 | 2,9 |
| Todos los grados | 6,6 | 7,7 | 5,3 | 8,2 | 5,0 | 6,4 | 3,8 | 14,0 |
| No responde | 0,1 | – | 0,1 | – | 0,1 | 0,4 | – | – |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 791 | 709 | 755 | 745 | 234 | 914 | 352 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 54 | | | | | | |
|---|-------|-----------|------------|------------|------------------------|----------------------|
| Perú 1998: Número de grados que enseña el docente según condición laboral y tipo de CE | | | | | | |
| | Total | Condición | | Unidocente | Tipo de CE | |
| | | Nombrado | Contratado | | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Sólo un grado | 52,0 | 54,9 | 41,8 | 1,0 | 39,9 | 95,8 |
| Dos grados | 27,0 | 28,4 | 23,9 | 4,94 | 6,1 | 3,0 |
| Tres grados | 6,2 | 5,6 | 8,9 | 9,2 | 9,2 | 0,4 |
| Cuatro grados | 6,7 | 5,8 | 9,2 | 28,3 | 4,6 | 0,4 |
| Cinco grados | 1,3 | 1,0 | 2,2 | 8,3 | 0,1 | 0,2 |
| Todos los grados | 6,6 | 4,3 | 14,1 | 48,5 | – | – |
| No responde | 0,1 | 0,1 | – | – | – | 0,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 1136 | 364 | 206 | 833 | 460 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

es frecuente que los programas de formación docente en zonas en las que se habla lenguas vernáculas capaciten a los docentes para la enseñanza bilingüe, por lo que la improvisación es lo que predomina.

En el caso de la sierra ha habido algunas experiencias de programas de educación bilingüe en lugares determinados, de cuyos resultados en la formación docente se puede aprender. Sin embargo, hasta antes de la ejecución del PLANCAD-EBI, lo predominante ha sido que el tratamiento de la lengua materna y el castellano en las aulas estuviera librado a las convic-

ciones de los docentes sobre el tema y a su conocimiento de la lengua vernácula de la localidad. Aún ahora, pese a las capacitaciones, es posible distinguir diversas actitudes y prácticas frente al tema de la educación bilingüe, dependiendo de cuál sea la lengua materna del docente o su grado de bilingüismo.

Un componente básico de la formación docente para la enseñanza bilingüe, y que no parece recibir mucha atención pues se toma como un elemento dado, es el dominio del castellano por el docente. En el caso de los profesores cuya lengua materna es el quechua, es frecuente que

presenten problemas con el uso correcto del castellano escrito y hablado. Los cambios de la "i" por la "e", la "o" por la "u", así como el uso aleatorio de la "v" y "b" o la "s" y la "c" son frecuentes en los registros de lo escrito en la pizarra por los docentes observados. Los problemas de concordancia de género y el vocabulario limitado también son comunes.

En cuanto al dominio de la lengua materna, si el docente es quechuahablante es casi seguro que no haya aprendido a leer y escribir en su lengua, y son pocos los lugares donde puede adquirir estas habilidades para su formación, lo que significa una seria limitación para aplicar cualquier metodología que incluya esta habilidad.

Respecto al uso de ambas lenguas en el aula, la tendencia natural es que el docente que habla el quechua, por ejemplo, lo use en el aula para comunicarse con los alumnos de manera permanente. El castellano se usa para dar ciertas órdenes y su instrucción se limita a la enseñanza de palabras, repetidas oralmente y copiadas de la pizarra en el cuaderno, y sin propiciar ocasiones para la producción oral o escrita de los niños en la segunda lengua.

Entre los docentes que recién han sido expuestos al tema existe confusión y ambigüedad respecto a la pertinencia de aprender a leer y escribir primero en la lengua materna. La comprensión de los profesores sobre la importancia pedagógica de la educación bi-

Cuadro 55
Perú 1998: Capacitación de los docentes rurales según sexo, edad y región

| ¿Ha recibido cursos de capacitación en los últimos cinco años? | | | | | | | | |
|---|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|-------|
| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| Sí | 84,2 | 83,7 | 84,8 | 84,6 | 83,8 | 89,3 | 81,8 | 87,1 |
| No | 15,0 | 16,3 | 13,6 | 14,6 | 15,5 | 10,7 | 17,5 | 11,5 |
| No responde | 0,8 | 0,0 | 1,6 | 0,8 | 0,8 | – | 0,7 | 1,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿Ha participado en algún curso del PLANCAD? | | | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| Sí | 52,8 | 50,4 | 55,5 | 49,5 | 56,1 | 65,9 | 53,6 | 41,9 |
| No | 45,5 | 48,6 | 42,0 | 48,6 | 42,3 | 33,8 | 44,4 | 56,0 |
| No responde | 1,8 | 1,1 | 2,5 | 1,9 | 1,6 | 0,3 | 2,0 | 2,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿Ha participado en algún curso del PLANCAD-EBI? (Sólo a los que trabajan en lugares donde se habla mayoritariamente otra lengua) | | | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | |
| Sí | 26,1 | 30,1 | 21,2 | 27,4 | 24,8 | 26,1 | | |
| No | 71,2 | 67,7 | 75,5 | 70,3 | 72,1 | 71,0 | | |
| No responde | 2,7 | 2,2 | 3,2 | 2,2 | 3,1 | 2,9 | | |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 56 | | | | | | |
|--|-------|-----------|------------|----------------------------------|------------------------|----------------------|
| Perú 1998: Capacitación de los docentes rurales según condición laboral y tipo de CE | | | | | | |
| ¿Ha recibido cursos de capacitación en los últimos cinco años? | | | | | | |
| | Total | Condición | | Unidocente | Tipo de CE | |
| | | Nombrado | Contratado | | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Sí | 84,2 | 85,3 | 80,9 | 86,8 | 83,1 | 85,0 |
| No | 15,0 | 14,1 | 17,8 | 12,6 | 15,9 | 14,6 |
| No responde | 0,8 | 0,6 | 1,3 | 0,6 | 1,0 | 0,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿Ha participado en algún curso del PLANCAD? | | | | | | |
| | Total | Condición | | Enseña primero y/o segundo grado | | |
| | | Nombrado | Contratado | Sí | No | |
| Sí | 52,8 | 57,5 | 37,9 | 54,4 | 51,3 | |
| No | 45,5 | 41,0 | 59,5 | 43,2 | 47,7 | |
| No responde | 1,8 | 1,5 | 2,6 | 2,5 | 1,1 | |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | |
| ¿Ha participado en algún curso del PLANCAD-EBI? (Sólo a los que trabajan en lugares donde se habla mayoritariamente otra lengua) | | | | | | |
| | Total | Condición | | Unidocente | Tipo CE | |
| | | Nombrado | Contratado | | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Sí | 26,1 | 25,5 | 28,4 | 36,8 | 26,9 | 17,3 |
| No | 71,2 | 72,1 | 67,9 | 56,3 | 71,1 | 81,3 |
| No responde | 2,7 | 2,4 | 3,7 | 6,9 | 2,0 | 1,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

lingüe para el mejor manejo del lenguaje en los niños resulta de la participación de los docentes en programas de formación específicos y con alguna antigüedad. Se puede apreciar, por ejemplo, bastante solvencia en el manejo de la lengua nativa escrita en el caso de los profesores de la selva, particularmente en los casos observados entre los shipibos, aguarunas y asháninkas, así como un mejor castellano que el de muchos docentes de la sierra. La escritura en lengua nativa se logra entre los dos primeros años de la primaria, y el castellano de los niños de los últimos grados es bastante más fluido que el que se puede observar en comunidades apartadas de la sierra.

CAPACITACIÓN

La participación de los profesores en "las capacitaciones" es una experiencia bastante difundida. Entre los docentes rurales, cualquiera que sea su característica de sexo, edad, región donde trabaja o tipo de centro educativo, algo más de 80% reporta haber sido capacitado en los últimos cinco años. Cuál fue el contenido, propósito o duración de esas capacitaciones es algo que no hemos registrado, pero es conocido que, además de las capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación a través de diversos entes ejecutores, los maestros asisten a otro tipo de cursos y talleres auspiciados por distintas organiza-

ciones durante el verano. Al parecer la demanda por tales capacitaciones es alta, como se evidencia también en las respuestas de los docentes durante las entrevistas.

Las capacitaciones para el manejo de la nueva propuesta curricular que están en curso en los últimos años —a través del PLANCAD— no tienen similar cobertura, y alcanzan a 52,8% de los profesores, con mayor peso entre los nombrados y entre los que trabajan en la región costa. Aun entre los profesores que tienen responsabilidad con aulas de primero y segundo grados la cobertura alcanza a 54,4%. En todo caso, los resultados obtenidos en la encuesta reflejan el nivel de avance de este programa y el carácter todavía inicial del PLANCAD-EBI, que apenas ha alcanzado a 26% de los docentes que trabajan en comunidades en las que se hablan lenguas vernáculas.

3. CONDICIONES LABORALES

EXPERIENCIA Y TIEMPO DE SERVICIOS

El magisterio rural tiene una experiencia docente de 10 años de duración como promedio; ésta sube a 11,9 años entre los profesores nombrados y baja a 4,6 años entre los contratados. En la lógica del trayecto que presumiblemente seguirían los profesores, la experiencia docente de quienes trabajan en los centros unidocentes es menor que en los otros tipos de centro educativo.

En cuanto a la permanencia en el mismo lugar de trabajo, la situación es bastante diversa. Las escuelas más apartadas de la sierra no retienen a los profesores por mucho tiempo; de ahí que una importante proporción de ellos tenga pocos años en el lugar. En la selva la situación es aún más marcada: la mitad del magisterio que atiende a esta región tiene menos de dos años en el lugar. Sin embargo, como hemos visto en las escuelas de comunidades nativas, los docentes nativos pueden llegar a quedarse en sus escuelas por todo el tiempo que dura su carrera. En las escuelas rurales de la costa la estabilidad es mayor: la mitad de los profesores lleva ya cinco años en el lugar.

El proceso de contratación de profesores plantea una situación de especial inestabili-

| Cuadro 57 | | | | |
|--|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Perú 1998: Experiencia docente y permanencia en el lugar de los docentes rurales según región | | | | |
| ¿Hace cuántos años trabaja usted como maestro? | | | | |
| | Total | Costa | Sierra | Selva |
| Hasta 4 años | 20,1 | 18,9 | 22,6 | 14,6 |
| De 5 a 9 años | 27,4 | 25,7 | 24,3 | 36,4 |
| De 10 a 14 años | 29,6 | 29,1 | 28,9 | 31,6 |
| De 15 a 19 años | 15,4 | 19,9 | 15,5 | 12,1 |
| De 20 a 24 años | 5,1 | 5,1 | 5,2 | 4,9 |
| De 25 a más años | 2,3 | 1,1 | 3,5 | – |
| No responde | 0,2 | 0,3 | 0,1 | 0,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio | 10,1 | 10,4 | 10,3 | 9,6 |
| Mediana | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 9,0 |
| ¿Hace cuántos años trabaja usted en el lugar actual? | | | | |
| | Total | Costa | Sierra | Selva |
| Hasta 3 años | 45,9 | 35,3 | 44,4 | 56,8 |
| De 4 a 6 años | 21,8 | 23,0 | 23,4 | 17,0 |
| De 7 a 9 años | 17,4 | 16,9 | 18,5 | 14,9 |
| De 10 a 12 años | 9,6 | 13,3 | 9,7 | 7,1 |
| De 13 a 15 años | 3,7 | 9,4 | 3,0 | 1,8 |
| Más de 15 años | 1,2 | 2,1 | 0,8 | 1,5 |
| No responde | 0,4 | – | 0,3 | 0,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio | 5,0 | 6,1 | 5,0 | 4,2 |
| Mediana | 4,0 | 5,0 | 4,0 | 2,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

dad y, probablemente, desarraigo. El 91% de los profesores rurales contratados tiene menos de cuatro años en la comunidad, con un promedio de permanencia a la fecha de 1,8 años.

NIVEL DE REMUNERACIONES Y BONIFICACIÓN

El promedio de remuneraciones de los docentes rurales es de 603 soles, lo que equivaldría aproximadamente a 180 ó 200 dólares estadounidenses. El sueldo es, a nuestro juicio, muy pobre; está por debajo del salario obrero urbano (cuyo promedio para se-

Cuadro 58
Perú 1998: Experiencia docente y permanencia en el lugar de los docentes rurales
según características básicas

| ¿Hace cuántos años trabaja usted como maestro? | | | | | | |
|--|-------|-----------|------------|------------|------------------------|----------------------|
| | Total | Condición | | Unidocente | Tipo de CE | |
| | | Nombrado | Contratado | | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Hasta 4 años | 20,1 | 6,6 | 62,2 | 27,4 | 19,1 | 18,8 |
| De 5 a 9 años | 27,4 | 26,8 | 29,0 | 28,6 | 28,9 | 24,0 |
| De 10 a 14 años | 29,6 | 37,3 | 5,3 | 27,0 | 30,6 | 28,8 |
| De 15 a 19 años | 15,4 | 19,7 | 2,0 | 12,9 | 14,5 | 18,1 |
| De 20 a 24 años | 5,1 | 6,6 | 0,5 | 2,5 | 4,4 | 7,5 |
| De 25 a más años | 2,3 | 2,9 | 0,5 | 1,0 | 2,5 | 2,6 |
| No responde | 0,2 | 0,0 | 0,5 | 0,6 | -,- | 0,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio | 10,1 | 11,9 | 4,6 | 8,7 | 10,1 | 10,8 |
| Mediana | 10,0 | 11,0 | 4,0 | 8,0 | 10,0 | 10,4 |

| ¿Hace cuántos años trabaja usted en el lugar actual? | | | | | | |
|--|-------|-----------|------------|------------|------------------------|----------------------|
| | Total | Condición | | Unidocente | Tipo de CE | |
| | | Nombrado | Contratado | | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Hasta 3 años | 45,9 | 31,5 | 91,0 | 59,0 | 45,2 | 41,2 |
| De 4 a 6 años | 21,8 | 27,0 | 5,5 | 15,0 | 23,4 | 22,1 |
| De 7 a 9 años | 17,4 | 22,6 | 1,4 | 13,0 | 18,1 | 18,2 |
| De 10 a 12 años | 9,6 | 12,5 | 0,7 | 9,5 | 9,3 | 10,3 |
| De 13 a 15 años | 3,7 | 4,7 | 0,5 | 2,1 | 2,7 | 6,2 |
| Más de 15 años | 1,2 | 1,5 | 0,2 | 0,9 | 1,2 | 1,3 |
| No responde | 0,4 | 0,2 | 0,7 | 0,6 | 0,1 | 0,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio | 5,0 | 6,0 | 1,8 | 4,1 | 4,9 | 5,4 |
| Mediana | 4,0 | 5,7 | 1,0 | 2,0 | 4,0 | 5,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

tiembre de 1998 fue de 774 soles) y equivale a una tercera parte del sueldo de un empleado urbano (que —según cifras del Ministerio de Trabajo— fue de 1747 soles en setiembre de 1998).

El 95% de los encuestados declara que le corresponde recibir la bonificación de 45 soles mensuales asignada a los docentes rurales; sin embargo, sólo 68% de ellos recibe dicha bonificación. Proporcionalmente hablando, los docentes de la costa estarían favorecidos en relación con sus colegas de la sierra y de la selva si se considera que en tales regiones —donde, por las distancias, la

necesidad de esta bonificación es mayor—, el porcentaje de los docentes que la recibe es menor. Aunque, según otro criterio, puede argumentarse que el costo de vida en la costa es más alto que en las regiones de sierra y selva.

DISPONIBILIDAD DE OTRAS FUENTES DE INGRESO: LA OCUPACIÓN SECUNDARIA Y EL APOYO DE LA FAMILIA

Algo que se afirma con frecuencia respecto a los docentes de zonas urbanas es que muchos

| Cuadro 59 Perú 1998: Remuneración mensual del docente rural | | | | | | | | |
|--|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|--------|
| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| Hasta 500 soles | 11,2 | 9,3 | 13,2 | 11,5 | 10,8 | 13,4 | 8,3 | 16,9 |
| De 501/550 | 9,0 | 8,7 | 9,4 | 9,0 | 9,1 | 8,5 | 7,7 | 12,9 |
| De 551/600 | 25,4 | 25,0 | 25,9 | 26,2 | 24,5 | 31,2 | 24,7 | 23,4 |
| De 601/650 | 22,2 | 22,2 | 22,3 | 24,9 | 19,5 | 23,5 | 23,7 | 17,6 |
| De 651/700 | 20,7 | 20,2 | 21,1 | 20,3 | 21,1 | 18,4 | 22,4 | 17,8 |
| De 701/750 | 7,4 | 8,9 | 5,7 | 6,1 | 8,6 | 3,9 | 8,1 | 7,6 |
| De 751/800 | 2,0 | 2,8 | 1,2 | 0,8 | 3,3 | 0,5 | 2,7 | 1,2 |
| Más de S/. 800 | 1,6 | 2,4 | 0,7 | 0,5 | 2,7 | 0,3 | 2,1 | 1,1 |
| No responde | 0,5 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,4 | 0,3 | 0,2 | 1,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio de ingreso | 603 | 612 | 594 | 596 | 611 | 586 | 615 | 585 |
| Mediana | 625 | 625 | 625 | 625 | 625 | 575 | 625 | 575 |
| Desviación estándar | 96,50 | 95,50 | 96,60 | 93,60 | 98,70 | 91,90 | 92,70 | 104,50 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 60 Perú 1998: Docentes rurales que reciben bonificación por su trabajo en la zona | | | | | | | | |
|---|-------|--------|--------|-------|-----------|------------|-----------------------------|---------|
| | Total | Región | | | Condición | | Le corresponde bonificación | |
| | | Costa | Sierra | Selva | Nombrado | Contratado | Sí | No/N.R. |
| Sí | 68,0 | 75,7 | 70,5 | 56,3 | 70,9 | 58,7 | 70,3 | 23,7 |
| No | 32,0 | 24,3 | 29,5 | 43,7 | 29,0 | 41,3 | 29,7 | 76,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 234 | 914 | 352 | 1136 | 364 | 1425 | 75 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

de ellos y ellas se ven en la necesidad de recurrir a otras actividades para completar o mejorar sus ingresos mensuales. La posibilidad de hacer lo mismo para los docentes rurales es mucho menor, lo que se expresa en las cifras arrojadas por la encuesta.

Allí se observa que apenas 11% desarrolla otras actividades, y que de este pequeño porcentaje la mayoría se dedica a la agricultura y el comercio. Resulta interesante observar que es en la selva donde se encuentra la mayor concentración de maestros agricultores, lo que confirma el arraigo de estos docentes en la región en la que enseñan.

Con el bajo registro de ocupaciones secundarias, el otro complemento posible a los ingresos es el que proviene del aporte de otros miembros de la familia. Un 45,9% de los profesores rurales cuenta con un ingreso familiar que se limita al suyo propio; una proporción similar (44,7%) tiene adicionalmente el aporte de un miembro más del hogar.

Una vez más, las diferencias regionales son importantes: mientras que una buena proporción de profesores de la costa cuenta con aportes de otro(s) miembro(s) del hogar, en la región selva predomina el caso de que el único ingreso es el que procede de su trabajo docente.

Cuadro 61
Perú 1998: Ocupación secundaria de los docentes rurales

| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
|--|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| Sí | 11,2 | 16,5 | 5,3 | 10,1 | 12,3 | 8,9 | 10,0 | 15,8 |
| No | 88,8 | 83,5 | 94,7 | 89,9 | 87,6 | 91,2 | 89,9 | 84,2 |
| No responde | 0,0 | - | 0,0 | - | 0,0 | - | 0,0 | - |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿En qué más trabaja? (Sólo a los que tienen otra ocupación) | | | | | | | | |
| Agricultor | 3,8 | 6,5 | 0,8 | 3,0 | 4,6 | 1,1 | 1,9 | 10,4 |
| Comerciante | 3,6 | 4,5 | 2,5 | 2,9 | 4,2 | 2,7 | 3,8 | 3,6 |
| Otros* | 3,6 | 5,9 | 2,1 | 4,3 | 3,6 | 5,4 | 4,6 | 1,8 |
| No se aplica | 88,8 | 83,5 | 94,7 | 89,9 | 87,7 | 91,2 | 90,0 | 84,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

* La categoría "otros" incluye entre veinte y veintidós categorías de actividades diversas, ninguna de las cuales alcanza individualmente el 1%. Entre ellas se cuentan las siguientes ocupaciones: músico, alquilador de vídeos, clases particulares, zapatero, carpintero, pintor, trabajador de construcción civil, periodista, fotógrafo, contador auxiliar, enfermero, costurera, cosmetóloga, cambista, dibujante, panadero, etcétera.

Cuadro 62
Perú 1998: Número de miembros del hogar que trabajan y aportan al ingreso familiar

| | Total | Sexo | | Edad | | Región | | |
|-----------|-------|--------|-------|---------------|-------------|--------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hasta 34 años | De 35 a más | Costa | Sierra | Selva |
| 1 | 45,9 | 57,4 | 33,1 | 39,9 | 51,9 | 36,8 | 43,6 | 57,8 |
| 2 | 44,7 | 34,5 | 56,1 | 45,1 | 44,4 | 50,1 | 46,1 | 37,7 |
| 3 | 5,9 | 5,0 | 6,9 | 9,2 | 2,5 | 9,9 | 6,2 | 2,4 |
| 4 | 2,1 | 1,6 | 2,5 | 3,2 | 0,9 | 1,7 | 2,4 | 1,5 |
| 5 | 1,1 | 1,3 | 0,9 | 1,9 | 0,2 | 1,4 | 1,3 | 0,4 |
| 6 | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 0,7 | 0,1 | 0,3 | 0,4 | 0,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Promedio* | 1,7 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 1,5 | 1,8 | 1,7 | 1,5 |

* Número promedio de miembros del hogar que aportan al ingreso familiar.

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

CAPÍTULO 9

CONDICIONES DE VIDA Y TRABAJO DEL DOCENTE

Es importante tocar el tema de las condiciones de vida de los docentes rurales, no solamente por la relación inmediata que puede establecerse entre una vida relativamente cómoda y un trabajo eficiente, sino también porque si se pretende que la escuela sea promotora del cambio y del desarrollo, el maestro rural debe ser de alguna manera un exponente de aquel tipo de vida que se quiere promover desde la escuela.

Podemos afirmar, de manera general, que las condiciones de vida de los maestros rurales son duras, particularmente en las comunidades apartadas de la sierra y de la selva: sin servicios básicos, sin vivienda adecuada, con dificultades para el abastecimiento de víveres y materiales de trabajo, y con desplazamientos costosos y extenuantes. A ello se añade que la situación en que llegan los niños a las aulas son deficientes y las posibilidades de complementar el aprendizaje en los hogares resultan muy limitadas.

1. SITUACION FAMILIAR Y VIDA COTIDIANA

Las condiciones de vida del docente varían de acuerdo con su lugar de residencia, ya sea fuera de la comunidad en la que está la escuela o dentro de ella. En promedio, 57,6% de los docentes pasa la semana en la comunidad donde trabaja, de modo que sus condiciones de vida son las que ofrece el lugar donde laboran.

En la costa, así como en zonas rurales cercanas a pueblos grandes, es frecuente que los docentes vivan fuera de la comunidad en la que enseñan. Un 72% de los encuestados en la costa está en esta situación, lo que es notablemente menor en la sierra, donde 43% vive fuera y más aún en la selva, donde sólo 20,8% de los profesores sale de la comunidad donde trabaja.

Vivir fuera de la comunidad es la situación por lo general preferida por los docentes, ya que el permanecer en ella los obliga a estar alejados de sus familias. Pero esta situación presenta también algunos problemas. Por ejemplo, el costo del transporte, que a veces supera los costos del transporte urbano, lo que reduce aún más los ingresos de los docentes. Por otra parte, los viajes tan largos producen desgaste físico que disminuye la energía para enfrentar el trabajo del aula, más aún si tendrá que trabajar con más de un grado a la vez. Las distancias son además motivo de tardanzas o ausencias.

Hay lugares en los que el docente proviene de la misma región o inclusive de la misma comunidad en la que enseña. Esto tiende a ser más frecuente en la selva, en el caso de las comunidades nativas. Cuando el docente es nativo del mismo grupo, las comunidades lo acogen como un miembro más, aunque provenga de otro lugar.

Esta figura es menos frecuente en la sierra, pero también se da, y los profesores se convierten en vecinos de la comunidad y es-

tán integrados a ella social y políticamente. En estos casos, la vivienda del docente es similar o igual que la de cualquier otro habitante de la comunidad, y su estilo de vida es básicamente el mismo, excepto por el hecho de que, al no trabajar en las faenas agrícolas, de pesca y caza, la comunidad crea mecanismos para abastecerlo de alimentos y ayuda en los quehaceres domésticos en caso de que se trate de un varón soltero.

Cuando las comunidades son distantes y el profesor proviene o reside en un lugar diferente, en el que tiene casa y familia, lo frecuente es que permanezca de lunes a viernes en la comunidad en la que se encuentra la escuela y que salga el fin de semana a su lugar de residencia. En estos casos ocurren las mayores irregularidades en lo que se refiere a la asistencia y adecuado uso del tiempo en la escuela, ya que cualquier gestión personal que el docente tenga que hacer implica su ausencia en el aula.

Los profesores demoran su llegada a la comunidad en la semana si tienen que hacer

trámites en los organismos intermedios, ya que su horario de oficina es bastante restringido y coincide con las horas de clase.

En muchos lugares la última semana del mes se pierde debido a la necesidad de viajar para cobrar el sueldo.

La enfermedad de los hijos pequeños es causa frecuente de la ausencia de las profesoras.

También es frecuente que los profesores se ausenten para asistir a las fiestas patronales de sus lugares de origen, a veces por una semana.

Esta situación afecta de manera significativa el funcionamiento de la escuela, ya que si es unidocente, simplemente no hay clases, y si son dos docentes, al faltar uno la mitad de la escuela queda desatendida.

Cabe mencionar aquí la solución a la que ha llegado el programa de escuelas rurales de Fe y Alegría: los docentes permanecen durante tres semanas en el campo, dando clases los sábados. La última semana del mes no se hacen clases, para darle tiempo al docente de

| Cuadro 63 | | | | | | |
|---|-------|--------|-------|--------|--------|-------|
| Perú 1998: Distribución de los docentes rurales según vivan o no en la comunidad por sexo, edad y región | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva |
| Sí | 57,6 | 66,0 | 48,1 | 28,0 | 56,8 | 79,2 |
| No | 42,4 | 34,0 | 51,8 | 72,0 | 43,2 | 20,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 64 | | | | | | |
|--|-------|-----------|------------|------------|------------------------|----------------------|
| Perú 1998: Distribución de los docentes rurales según vivan o no en la comunidad por condición laboral y tipo de CE | | | | | | |
| | Total | Condición | | | Tipo de CE | |
| | | Nombrado | Contratado | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Sí | 57,6 | 54,4 | 67,4 | 81,7 | 58,7 | 44,8 |
| No | 42,4 | 45,5 | 32,6 | 18,4 | 41,4 | 55,1 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 65 | | | | | | |
|---|-------|--------|-------|--------|--------|-------|
| Perú 1998: Relación entre el lugar de trabajo y el lugar de residencia de la familia | | | | | | |
| ¿Cuál es la relación entre su lugar de trabajo y el lugar donde vive su familia? | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva |
| Mi familia vive en el lugar donde trabajo | 14,8 | 14,9 | 14,7 | 16,0 | 10,7 | 24,5 |
| Mi familia vive en otro poblado cercano | 53,9 | 50,8 | 57,3 | 73,3 | 55,5 | 36,7 |
| Mi familia vive en un centro poblado lejano | 31,4 | 34,4 | 28,0 | 10,6 | 33,8 | 38,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿Aproximadamente con qué frecuencia visita o duerme en la casa de su familia? | | | | | | |
| | Total | Sexo | | Región | | |
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva |
| Diariamente/están cerca | 59,3 | 53,2 | 66,1 | 85,3 | 56,8 | 48,6 |
| Una vez a la semana/los fines de semana | 20,4 | 25,1 | 15,2 | 5,4 | 25,2 | 18,1 |
| Cada quincena | 6,5 | 8,0 | 4,9 | 2,6 | 6,1 | 10,2 |
| Una vez al mes | 12,6 | 12,5 | 12,6 | 6,2 | 10,9 | 21,1 |
| Menos de una vez al mes | 1,2 | 1,1 | 1,2 | 0,5 | 1,0 | 2,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

estar con su familia y hacer todos sus trámites y gestiones.

VIVIENDA

En los casos en los que el docente pasa la semana en la comunidad y vuelve a su casa los fines de semana, se observan las condiciones de vida menos adecuadas. En tales situaciones, algunas veces los docentes ocupan un ambiente de la escuela que puede ser un aula en desuso, o un pabellón destinado a ser la vivienda del docente, o inclusive la dirección, cuando se trata de escuelas unidocentes. Estos ambientes suelen tener piso de tierra o madera, escasa iluminación y mobiliario precario: una cama y algunas veces una mesa y una silla. Cuando el director o directora del colegio comparte la dirección con el dormitorio, ambos ambientes se separan con una delgada cortina de plástico.

Cuando la escuela no ofrece un lugar aparente para ser habitado, los docentes se ven en la necesidad de alquilar una habitación en la comunidad, o aceptan la hospitalidad de alguna familia. En ambos casos sus condicio-

nes de vida tienden a ser precarias durante la semana de clases, además de onerosas para el caso de aquellos que pagan por una habitación o por alimentación. Los problemas más frecuentes son la carencia de mobiliario, además de la falta de buena iluminación. Los servicios higiénicos son muy raros, y cuando existen son precarios.

En el trabajo de campo hemos encontrado dos situaciones en las que la escuela cuenta con una casa para el maestro. Una de ellas fue construida por la institución que sostiene al colegio, y la otra por el Estado. En la encuesta, solamente 10% de los docentes que deben permanecer en las comunidades tiene una casa que es de la escuela. Comparativamente, la situación de los docentes que hacen uso de estas casas es muy superior que la del resto de sus colegas en la misma situación: cuentan con un espacio con ambientes diferenciados, lo que les permite más orden y posibilidades de trabajar, atenderse y descansar mejor; tienen mayor privacidad y la vivienda no representa un gasto extra. El problema está en el caso de escuelas que han crecido y que por esa razón se han visto obligadas a aumentar el número de docentes, lo que hace

Cuadro 66
Perú 1998: Lugar donde se alojan los docentes rurales que viven en la comunidad

| | Total | Región | | |
|---|-------|--------|--------|-------|
| | | Costa | Sierra | Selva |
| En un ambiente de la escuela | 19,3 | 7,3 | 25,4 | 10,8 |
| Con una familia de la comunidad | 20,0 | 27,8 | 19,9 | 18,5 |
| En una casa especial para el maestro(a) | 17,6 | 5,4 | 12,3 | 30,2 |
| En casa propia | 16,3 | 44,1 | 13,3 | 15,2 |
| En una vivienda que le da la comunidad | 15,6 | 5,7 | 15,3 | 18,6 |
| En un cuarto alquilado | 10,0 | 7,6 | 12,4 | 6,2 |
| En el local de la posta médica | 1,1 | 1,9 | 1,4 | 0,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 863 | 66 | 519 | 279 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

que la vivienda deba ser compartida por más personas, con la consiguiente disminución del espacio y la comodidad.

Una situación que merece atención especial es la de las profesoras con hijos pequeños que trabajan en zonas rurales alejadas. Sus dificultades son múltiples, y la demanda de esfuerzos para realizar bien su trabajo es muy grande. El mayor problema es hacerse cargo de la clase y de la atención de un hijo pequeño. En más de una ocasión hemos observado a las maestras dictando clases cargando a su bebe. En otras ocasiones, el hijo o hija de la profesora altera el rumbo de la clase para algunas niñas que asumen su cuidado mientras la profesora dicta clases. Esta situación afecta también su desempeño profesional, pues llegando a su habitación después de trabajar en la escuela debe atender sola las necesidades de sus hijos, con lo que le quedan muy pocas energías para prepararse para el día siguiente. Cuando los hijos de las profesoras —que, como hemos visto, provienen frecuentemente del medio urbano— llegan a la edad escolar, lo que ocurre es que estos niños van a escuelas primarias urbanas, razón por la cual deben separarse de sus madres, quienes prefieren esto a que sus hijos estudien en una escuela rural. La separación de sus hijos aumenta las ausencias de la docente en la comunidad y, además, hace el trabajo menos motivador y la vida diaria en la comunidad mucho más difícil.

ALIMENTACIÓN

La calidad y variedad de la alimentación de los docentes depende de la comunidad en la que trabaje y de la distancia de la escuela de centros poblados con mayor diversidad de productos. Muchas veces se supone que las comunidades pueden hacerse cargo de la alimentación del docente, pero en las comunidades en situación de extrema pobreza esto no es posible. Si el docente quiere tener una dieta algo mejor que la de las comunidades en las que enseña, debe comprar sus provisiones.

En los casos en los que la comunidad apoya al docente en su alimentación hemos observado que lo que se hace es organizar que tras cada campaña agrícola se le dé una cantidad de productos por familia. La variedad y cantidad dependerá de la riqueza o pobreza de la comunidad y de su ubicación geográfica. Así, en la selva hay profesores que solamente recibirán algo de yuca y plátanos; allí, además, el contenido proteico de la dieta es bastante bajo. El chuño o las papas es lo que con mayor frecuencia reciben los docentes en las comunidades de puna. En un caso encontramos que la principal fuente diaria de proteínas para los docentes era el líquido que toman los niños en el desayuno donado.

En cuanto a la preparación de los alimentos hay varias situaciones. Quienes están mejor son aquellos que viven con sus parejas o

algún pariente en las comunidades, pues eso les ahorra tiempo y trabajo doméstico. Los que viven solos preparan sus alimentos antes de llegar a la escuela y al salir, a veces con la ayuda de niñas o niños de la comunidad, con quienes intercambian trabajo por alimentos. Por lo general los docentes no tienen una cocina adecuada. Lo frecuente (más de la mitad los usa) son los fogones de leña o bosta, poco eficientes ya que demandan mucho tiempo, o las cocinillas de una hornilla de kerosene conocidas como "Primus", usadas por 38% de los que permanecen en las comunidades. Una minoría entre los docentes que permanecen durante la semana en la comunidad se encuentra con alguna familia en el lugar.

TRANSPORTE

Los docentes que trabajan en comunidades de la costa son los que menos problemas tienen para trasladarse debido al desarrollo de las carreteras y la disponibilidad de transporte público. En la sierra la situación ha mejorado mucho, y los profesores que enseñan en comunidades de valle, así como en las que están cercanas a un centro poblado grande, no tienen mayores problemas. Por el contrario, para los docentes que trabajan en comunidades de la selva y en las comunidades de altura en la sierra el transporte representa uno de los problemas que más afectan su motivación para trabajar en esas escuelas. Muchos de estos lugares no cuentan con transporte público directo. Las caminatas para llegar son bastante largas, luego de haber viajado ya en uno o dos medios de transporte y por varias horas. Estos desplazamientos se hacen aún más pesados cuando los docentes deben llevar sus provisiones y menaje a las comunidades. No con poca frecuencia estos viajes se hacen en condiciones riesgosas.

Una vez más, las maestras que van a trabajar a estos lugares apartados llevando a sus hijos menores representan los casos más dramáticos. Por lo general, estos niños y niñas que acompañan a sus madres a las comunidades son menores de 7 años, ya que cuando llegan a la edad escolar la tendencia es a dejarlos en sus pueblos para que no estudien la primaria en una escuela rural.

Cuadro 67
Perú 1998: Condiciones de vida de los docentes rurales que viven en la comunidad

| | Total | Región | | |
|--------------------------------------|-------|--------|--------|-------|
| | | Costa | Sierra | Selva |
| MATERIAL DE LAS PAREDES | | | | |
| Adobe o tapia | 62,0 | 45,8 | 90,8 | 9,3 |
| Madera | 19,1 | 7,9 | 1,5 | 54,5 |
| Quincha (caña, barro) | 9,6 | 29,2 | 2,8 | 19,5 |
| Ladrillo/cemento | 8,4 | 13,7 | 5,0 | 14,1 |
| Estera | 0,8 | 3,4 | - | 1,9 |
| No responde | 0,2 | - | - | 0,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| MATERIAL DE LOS TECHOS | | | | |
| Calamina/eternit | 52,7 | 69,7 | 54,9 | 45,8 |
| Paja/hojas | 22,5 | 17,2 | 9,3 | 48,5 |
| Tejas | 19,5 | - | 31,0 | 0,5 |
| Madera | 2,8 | 7,9 | 2,9 | 1,8 |
| Concreto armado | 2,4 | 5,1 | 1,7 | 3,3 |
| No responde | 0,2 | - | 0,3 | - |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| MATERIAL DE LOS PISOS | | | | |
| Tierra | 58,1 | 61,2 | 63,6 | 47,0 |
| Madera | 22,9 | 1,8 | 19,5 | 32,7 |
| Cemento | 19,0 | 37,1 | 16,9 | 20,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| NÚMERO DE AMBIENTES | | | | |
| 1 | 41,2 | 26,2 | 40,9 | 44,2 |
| 2 | 29,8 | 29,1 | 29,8 | 29,9 |
| 3 | 12,5 | 13,8 | 10,8 | 15,4 |
| 4 | 7,7 | 17,2 | 8,4 | 5,0 |
| 5 | 1,8 | - | 2,3 | 1,3 |
| 6 | 2,8 | 10,3 | 2,5 | 2,3 |
| Más de 6 | 4,0 | 3,4 | 5,3 | 1,5 |
| No responde | 0,2 | - | 0,1 | 0,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿VIVE CON OTROS PROFESORES? | | | | |
| Sólo yo | 75,5 | 82,8 | 78,1 | 69,5 |
| Con otros | 24,5 | 17,2 | 21,9 | 30,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿DÓNDE PREPARA SUS ALIMENTOS? | | | | |
| Dentro de la vivienda | 65,7 | 60,1 | 67,6 | 62,7 |

| | Total | Región | | |
|------------------------------------|-------|--------|--------|-------|
| | | Costa | Sierra | Selva |
| En un ambiente especial | 19,7 | 14,8 | 18,0 | 23,7 |
| No cocina | 14,2 | 25,1 | 13,7 | 13,6 |
| En la escuela | 0,4 | - | 0,6 | - |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿QUÉ COMBUSTIBLE USA PARA COCINAR? | | | | |
| Leña, bosta | 55,2 | 47,3 | 45,8 | 74,3 |
| Kerosene | 38,4 | 36,7 | 47,5 | 21,2 |
| Gas | 6,2 | 16,0 | 6,4 | 4,5 |
| Ron de quemar | 0,2 | - | 0,3 | - |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿CON QUÉ SE ALUMBRA? | | | | |
| Lámpara de Kerosene | 40,1 | 36,5 | 24,5 | 70,6 |
| Vela | 37,1 | 1,7 | 51,3 | 15,3 |
| Electricidad | 21,1 | 61,8 | 24,2 | 8,7 |
| Mechero | 1,2 | - | - | 3,7 |
| Alcusa | 0,2 | - | - | 0,5 |
| No responde | 0,4 | - | - | 1,1 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿TIENE UNA MESA DE TRABAJO? | | | | |
| Sí | 75,6 | 58,8 | 79,6 | 70,5 |
| No | 24,4 | 41,2 | 20,5 | 29,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿TIENE UN RADIO? | | | | |
| Sí | 62,6 | 55,4 | 66,5 | 56,4 |
| No | 37,4 | 44,6 | 33,5 | 43,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿TIENE UN TELEVISOR? | | | | |
| Sí | 12,1 | 26,8 | 11,9 | 10,2 |
| No | 87,4 | 71,4 | 87,5 | 89,8 |
| No responde | 0,5 | 1,7 | 0,6 | - |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| ¿TIENE LIBROS DE CONSULTA? | | | | |
| Sí, lo necesario | 36,9 | 28,5 | 37,0 | 38,0 |
| Sí, pero insuficientes | 49,0 | 42,4 | 47,7 | 52,6 |
| No, nada o casi nada | 11,4 | 27,4 | 11,7 | 8,2 |
| No responde | 2,8 | 1,7 | 3,7 | 1,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 719 | 37 | 448 | 234 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| Cuadro 68 Perú 1998: Ayuda que reciben los docentes de la comunidad o padres de familia | | | | |
|--|-------|--------|--------|-------|
| | Total | Región | | |
| | | Costa | Sierra | Selva |
| ¿RECIBE USTED ALGUNA AYUDA DE LA COMUNIDAD O PADRES DE FAMILIA? | | | | |
| Sí, recibo ayuda | 10,1 | 6,4 | 9,9 | 13,2 |
| No, no recibo ayuda | 89,9 | 93,7 | 90,1 | 86,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 234 | 914 | 352 |
| ¿QUÉ AYUDA RECIBE? (para los que dicen sí recibir) | | | | |
| Algunos víveres | 60,4 | 32,3 | 49,2 | 91,4 |
| Colaboración económica | 10,3 | 38,1 | 11,0 | - |
| Materiales | 8,4 | 16,9 | 9,4 | 3,6 |
| Alojamiento | 7,8 | - | 13,0 | - |
| Útiles escolares para sus hijos | 2,6 | - | 4,4 | - |
| Apoyo en asémila para viajar | 1,2 | 4,2 | 1,3 | - |
| Combustible | 1,2 | - | 2,0 | - |
| Ayuda para actividades de sus hijos | 0,4 | 4,2 | - | - |
| Para mejorar la infraestructura escolar | 0,4 | 4,2 | - | - |
| No responde | 7,4 | - | 9,8 | 5,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 151 | 15 | 90 | 46 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

2 CARACTERIZACIONE DE LAS CONDICIONES EN QUE TRABAJAN LOS DOCENTES: LAS ESCUELAS, LOS ALUMNOS Y LOS PADRES DE FAMILIA

Las condiciones en que los docentes rurales desarrollan su trabajo pedagógico están afectadas tanto por las características que tiene la escuela en infraestructura o equipamiento (y sus posibilidades de mantenimiento o renovación), como por las características de los

Cuadro 69
Perú 1998: Apoyo recibido por los docentes rurales
¿Ha recibido en este año...?

| | Total | Región | | | Tipo de CE | | |
|-----------------------------------|-------|--------|--------|-------|------------|------------------------|----------------------|
| | | Costa | Sierra | Selva | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| <i>¿ALIMENTOS PARA LOS NIÑOS?</i> | | | | | | | |
| Sí, suficiente | 43,7 | 41,1 | 48,2 | 33,7 | 37,4 | 47,0 | 40,5 |
| Sí, poco | 34,9 | 24,2 | 39,5 | 30,0 | 37,2 | 35,4 | 32,9 |
| No, nada | 19,0 | 30,4 | 10,4 | 33,6 | 21,2 | 15,4 | 24,5 |
| No responde | 2,5 | 4,3 | 1,9 | 2,6 | 4,2 | 2,2 | 2,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <i>¿TEXTOS ESCOLARES?</i> | | | | | | | |
| Sí, suficiente | 19,8 | 26,9 | 18,5 | 18,4 | 22,5 | 20,7 | 16,9 |
| Sí, poco | 47,4 | 38,9 | 47,1 | 54,1 | 60,9 | 46,9 | 42,4 |
| No, nada | 30,0 | 28,6 | 31,8 | 26,3 | 12,7 | 29,5 | 38,7 |
| No responde | 2,8 | 5,7 | 2,6 | 1,1 | 3,9 | 2,9 | 2,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <i>¿BUZOS, ZAPATILLAS?</i> | | | | | | | |
| Sí, suficiente | 18,9 | 24,3 | 17,8 | 18,1 | 13,1 | 20,4 | 18,8 |
| Sí, poco | 22,6 | 18,2 | 27,1 | 13,8 | 16,4 | 26,1 | 19,0 |
| No, nada | 51,2 | 45,2 | 48,7 | 61,8 | 58,3 | 47,4 | 54,9 |
| No responde | 7,3 | 12,3 | 6,5 | 6,3 | 12,2 | 6,1 | 7,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <i>¿MOBILIARIO PARA EL AULA?</i> | | | | | | | |
| Sí, suficiente | 9,0 | 12,1 | 8,8 | 7,4 | 3,1 | 8,5 | 12,5 |
| Sí, poco | 15,1 | 13,1 | 14,9 | 16,7 | 17,7 | 13,6 | 16,5 |
| No, nada | 70,1 | 66,8 | 71,1 | 69,7 | 68,0 | 72,5 | 66,7 |
| No responde | 5,9 | 8,1 | 5,2 | 6,2 | 11,2 | 5,5 | 4,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <i>¿MATERIALES PARA EL AULA?</i> | | | | | | | |
| Sí, suficiente | 8,6 | 8,5 | 7,8 | 11,1 | 12,3 | 8,9 | 6,6 |
| Sí, poco | 39,9 | 32,4 | 42,9 | 37,0 | 53,0 | 41,3 | 31,5 |
| No, nada | 47,0 | 52,6 | 45,3 | 47,9 | 25,7 | 46,2 | 58,2 |
| No responde | 4,4 | 6,5 | 4,0 | 4,1 | 9,0 | 3,7 | 3,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 234 | 914 | 352 | 206 | 833 | 460 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

alumnos, la apreciación que el docente tiene de ellos y la relación entre el docente y los padres de familia.

En cuanto a la infraestructura, las escuelas de la costa se encuentran en mejores condiciones y con mayores posibilidades de ser atendidas por los programas estatales. Por el contrario, las escuelas de las comunidades

alejadas de la sierra y de la selva son las que mayores problemas presentan. Inclusive en casos en los que los padres o el Estado han intervenido para mejorar tales escuelas, hay ausencia de elementos imprescindibles en el proceso de enseñanza. En otra sección se describe con mayor detalle las escuelas, pero hay aspectos relevantes a las condiciones de

trabajo que deben mencionarse, ya que influyen en las bajas expectativas y el desaliento que es común en los maestros y maestras rurales.

Por ejemplo, la situación de pobreza y extrema pobreza de los niños y niñas. Las constantes ausencias y el cansancio de los niños provocado por los bajos niveles de nutrición desalientan a la mayoría de los docentes entrevistados, quienes tienen por lo general expectativas bastante bajas respecto al rendimiento escolar de sus alumnos. Algunos profesores dicen que no les pueden exigir clases muy largas a los niños porque se cansan, o que los contenidos no pueden ser muy complicados porque no los entienden.

Las escuelas de la costa reciben con mayor puntualidad y cobertura la donación de alimentos, lo que hace que los niños tengan un complemento nutricional. En la sierra la distribución de alimentos es menos eficiente; en las escuelas observadas los alimentos llegaron aproximadamente en el mes de junio.

La situación de hambre más alarmante y con repercusiones más evidentes en los alumnos la hemos visto en la selva. Dado el bajo nivel calórico y nutritivo de los alimentos que consumen, los niños sienten hambre varias veces durante la mañana e interrumpen sus clases para salir a recoger fruta o van corriendo a su casa a sacar un pedazo de yuca, para luego volver comiendo a la clase.

Esta situación de pobreza y hambre, que es real y efectivamente tiene repercusiones en el rendimiento de los niños, se convierte al final en una suerte de escudo usado por el docente para explicar lo improductivo de su trabajo. Son los niños los que no aprenden, no él o ella quien no enseña. Son ellos los que tienen dificultades para aprender. Hay una visión generalizada de que los niños "tienen dificultades para aprender el castellano", por ejemplo, cuando es evidente que allí el problema es la falta de método y de manejo adecuado del castellano por los docentes.

Otro aspecto que los profesores consideran como una dificultad, o por lo menos interpretan como una desventaja frente a las escuelas urbanas, es la sensación de no contar con el apoyo de los padres de familia. El

90% de los docentes encuestados niega recibir ayuda alguna de los padres de familia. El mayor reconocimiento a la ayuda de los padres lo encontramos entre los docentes de la selva (13%) y entre los profesores de escuelas unidocentes (21%). Sin embargo, durante el trabajo de campo hemos podido registrar cotidianas muestras de preocupación e interés de los padres por la escuela y la educación de sus hijos. Esta discrepancia puede deberse a que lo que los docentes esperan no es lo que los padres pueden dar.

En el caso de la costa las quejas de los profesores frente a los padres es que no les interesa mucho que los niños le dediquen tiempo a la escuela. No vigilan sus tareas, no disciplinan el uso del televisor, o les dan tareas agrícolas o domésticas sin considerar el tiempo que se requiere para estudiar.

En el caso de las escuelas que se encuentran en comunidades campesinas de la sierra hemos recogido evidencias concretas de que los padres de familia invierten tiempo, trabajo y hasta materiales en la escuela. Por ejemplo, la comunidad de Conduriri en Azángaro, Puno, dedicó las dos terceras partes de sus faenas comunales a obras de la escuela en 1997 (dato tomado de los libros de la comunidad). La organización de este aporte no corre por cuenta de los docentes, sino de la comunidad, y es por eso tal vez que esta contribución no es valorada por los docentes, que en ningún caso reconocieron este tipo de trabajo como apoyo a la escuela.

Los profesores de la selva tienen una opinión más favorable de los padres de sus estudiantes. No se quejan de la falta de apoyo, pero sí de la ausencia de conocimientos que permitan a los padres apoyar mejor a los niños. Esta diferencia observada en el trabajo de campo se refleja también en la encuesta.

En general, el tema del bajo nivel educativo de los padres es considerado por los profesores como una condición de trabajo adversa, ya que no hay forma de que los niños refuercen en la casa lo aprendido en la escuela, de manera que la tarea de impartir la educación debe ser cumplida sólo por ellos, quienes además no tienen muchos recursos materiales e intelectuales para potenciarla.

3 RELACION QUE LOS MAESTROS ESTABLECEN CON OTRAS INSTANCIAS DEL SISTEMA

Un tema de impacto considerable en las condiciones materiales y anímicas para el desempeño del docente rural es el de su relación con los organismos intermedios del Ministerio de Educación. El buen funcionamiento y cumplimiento de las responsabilidades de estos organismos depende exclusivamente de la calidad moral de los funcionarios, ya que no existen mecanismos operativos para la fiscalización de sus funciones. Esto favorece la corrupción y la arbitrariedad.

Por ejemplo, de acuerdo con lo que hemos podido constatar, el principal obstáculo para que los materiales recientemente distribuidos por el ministerio lleguen a las escuelas rurales se encuentra en estos organismos. La ineficacia o corrupción en los sistemas de reparto de útiles a las escuelas rurales coloca en la iniciativa y buena voluntad de los docentes el peso de la responsabilidad para que los niños trabajen con materiales adecuados en las aulas.

La encuesta a docentes incluyó un grupo de preguntas sobre el apoyo y materiales recibidos de los organismos intermedios del ministerio, y las diferencias que aparecen entre las regiones merecen algunos comentarios. En primer lugar, cada región parece haber recibido un apoyo diferenciado. Los profesores de la sierra declaran haber recibido apoyo en alimentos en mayor proporción que sus cole-

gas de la costa y la selva. Los de la costa dicen haber recibido textos en mayor proporción que en las otras dos regiones. Sin embargo, al compararse las respuestas por tipo de escuela, las escuelas unidocentes parecen haber recibido ayuda privilegiada durante 1998, por lo menos en lo que a textos y materiales de aula se refiere. El reparto de buzos, zapatillas y mobiliario parece haber beneficiado principalmente a escuelas urbanas, ya que son pocas las escuelas rurales cuyos docentes reconocen haber recibido tal tipo de ayuda.

Los docentes entrevistados han mencionado repetidas veces el tema del maltrato que reciben en las oficinas de ADE y USE, que se expresa a veces en la renuencia a entregarles materiales, lo que los lleva muchas veces a suplir ellos, con sus escasos medios, las carencias de material en sus aulas. Es importante mencionar, sin embargo, que también hemos visto en dos ocasiones (pero en ninguna de las escuelas estudiadas) docentes que han expresado agrado y reconocimiento a las autoridades de los organismos intermedios.

Otra forma de maltrato observada por nosotros y registrada en las entrevistas a los docentes es el procedimiento de asignación y reasignación de plazas. Hemos encontrado casos en los que un docente no puede comenzar sus clases sino hasta el mes de junio porque antes de eso los organismos intermedios no asignan plazas. Se nos ha explicado que hay un dispositivo legal (el DS N° 025-93-PCM) que propicia tales irregularidades al establecer el uso que

Cuadro 70
Perú 1998: Relación con personal de la USE o ADE
¿Ha recibido en este año visita(s) de supervisión de la USE o ADE?

| | Total | Región | | | Tipo de CE | | |
|----------------|-------|--------|--------|-------|------------|------------------------|----------------------|
| | | Costa | Sierra | Selva | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Sí, suficiente | 19,7 | 23,4 | 20,7 | 14,5 | 15,3 | 19,7 | 21,5 |
| Sí, poco | 47,4 | 39,4 | 47,6 | 52,3 | 35,3 | 50,0 | 48,1 |
| No, nada | 29,0 | 29,7 | 28,0 | 31,2 | 40,5 | 27,0 | 27,6 |
| No responde | 3,9 | 7,5 | 3,8 | 2,0 | 8,9 | 3,3 | 2,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 234 | 914 | 352 | 206 | 833 | 460 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

puede darse al Fondo de Asistencia y Estimulo; en virtud de ello éste puede ser repartido entre los funcionarios con cargo a una bonificación por horas extraordinarias. Al parecer hay casos en los que se reducen los meses de trabajo de los nuevos docentes contratados para ahorrar dos o tres meses a fin de incrementar el fondo disponible.

Si esto fuera cierto, es importante señalar que en las escuelas son graves las consecuencias del retraso de los profesores y del hecho de que cada año venga uno nuevo para trabajar cuatro o cinco meses. Hemos encontrado cuatro de las dieciséis escuelas con situaciones de este tipo. Para los niños directamente afectados el año escolar comienza en junio, pero también se perjudican aquellos que sí tienen un profesor asignado, pues él o ella debe hacerse cargo de los que no tienen profesor, de modo que los dos primeros meses prácticamente se pierden para toda la escuela. En todos los casos había en los padres de familia un gran malestar que generaba un clima difícil con los docentes que sí estaban dando clases, además de colocar sobre ellos una presión adicional, pues debían hacerse cargo de los alumnos sin profesor.

Resulta difícil constatarlo, pero se nos ha dicho insistentemente que hay funcionarios que manejan las reasignaciones y la asignación de plazas pidiendo sobornos. En todo caso, esta idea crea mucho desaliento y desconfianza hacia los funcionarios de los organismos intermedios.

Sea como fuere, es cierto que, salvo contadas excepciones, la relación de los docentes con los organismos intermedios no es fluida. La desconfianza es el sentimiento predominante en ambos lados. Esto obstaculiza mucho el funcionamiento eficiente del sistema.

4 SATISFACCIÓN, EXPECTATIVAS Y PROYECTOS DE LOS MAESTROS RURALES

SATISFACCIÓN CON EL LUGAR DE TRABAJO

A todos los profesores se les preguntó si se encontraban satisfechos con el lugar en el que

estaban trabajando y si habían solicitado su reasignación. Tanto las respuestas a la encuesta como a las entrevistas sugieren que un factor determinante es el lugar de residencia de la familia del docente y, de manera secundaria, sus años de servicio. Podríamos decir que cuanto más distante está la escuela del lugar donde vive su familia, mayor será su insatisfacción y su deseo de ser reasignado. Por otra parte, cuanto menor es la cantidad de años de servicios, menor será el sentimiento de frustración o desagrado con el hecho de trabajar en una comunidad distante.

Los profesores de las escuelas de costa, por ejemplo, debido a que las condiciones de transporte son bastante aceptables y las distancias cortas, se encontraban en general satisfechos con el lugar de trabajo. Las quejas de algunos, en todo caso, eran en torno al poco interés de los padres frente al bajo rendimiento escolar de sus hijos, o al poco apoyo que reciben de la USE para contar con materiales adecuados, por el hecho de ser una escuela rural.

Entre los profesores de sierra la diferencia en sus respuestas a las mismas preguntas tiene que ver, además de los dos factores ya señalados, con su origen sociocultural y con las expectativas que tenían puestas en la docencia. Hay personas que estudian educación y ven el paso por una escuela rural como un hecho temporal, un paso previo a enseñar en zonas urbanas. Dado que los criterios de asignación de plazas no están claramente establecidos, hay quienes piensan que nunca tendrían que pasar por la experiencia de enseñar en una escuela rural. Como el proceso es percibido como una escala en la que el peldaño más bajo es la escuela rural, cuando alguien que enseñaba en una zona urbana es asignado a una zona rural hay un gran desconcierto. Si esto le ocurre a un docente, vivirá esperando su cambio. Si éste demora, se desarrolla en él o ella la sensación de haber sido castigado con ese trabajo.

Es muy distinto el caso de quienes imaginaron siempre que su trabajo sería el de docente rural. En esos casos, la aspiración es trabajar en un lugar cercano del de la residencia familiar. Esto quiere decir que los lugares menos deseados por todos son las comunidades apartadas de la sierra y de la selva, pero el

mayor rechazo a trabajar allí provendrá de los docentes de origen urbano.

EXPECTATIVAS

Las expectativas de los docentes pueden distinguirse con claridad de acuerdo con la edad y el lugar que la carrera docente ocupa en sus vidas. De alguna manera se reproduce entre nuestros entrevistados lo que se observa en el censo nacional: para numerosos varones jóvenes que ejercen la docencia la expectativa es salir de la carrera docente y estudiar alguna otra carrera mientras enseñan. Para otros, y también para las profesoras mujeres jóvenes, se trata más bien de mejorar su formación y aumentar sus calificaciones para poder postular en mejor pie a otras escuelas. Los más jóvenes, especialmente, reclaman mucho y buscan activamente es-

pacios de aprendizaje para tener mayor seguridad en el trabajo que hacen. Otros profesores buscan adquirir habilidades complementarias a las de la docencia para poder compartir su trabajo con otras ocupaciones. Todos son conscientes de que enseñar en una escuela rural apartada es una limitación y que quedarse allí no es lo que más desean, excepto los que están compenetrados con el mundo rural.

La encuesta arroja resultados reveladores respecto a este tema. Los docentes rurales de la costa desearían trabajar en una escuela urbana en 45% de los casos. Los de la sierra tienen las mismas expectativas en 50% de los casos, mientras que los de la selva no llegan al 40%. Llama fuertemente la atención que el 72% de los docentes de las escuelas rurales de la sierra responda que pedirá su reasignación para 1999, frente al cercano 63% de los docentes de la selva.

| | Total | Sexo | | Región | | | Tipo de CE | | |
|-------------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|------------|------------------------|----------------------|
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva | Unidocente | Polidocente multigrado | Polidocente completo |
| Sí | 66,9 | 65,3 | 68,7 | 51,0 | 72,3 | 63,3 | 66,9 | 73,0 | 56,0 |
| No | 32,3 | 34,7 | 29,6 | 46,1 | 27,3 | 36,7 | 29,4 | 26,6 | 43,2 |
| No responde | 0,8 | — | 1,7 | 2,9 | 0,5 | — | 3,7 | 0,4 | 0,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1136 | 609 | 527 | 192 | 721 | 223 | 117 | 647 | 372 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

| | Total | Sexo | | Región | | |
|---------------------------------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Costa | Sierra | Selva |
| En la misma escuela donde estoy | 37,7 | 38,5 | 36,9 | 47,9 | 31,9 | 46,3 |
| En otra escuela rural | 15,6 | 17,7 | 13,3 | 7,2 | 18,3 | 14,2 |
| En una escuela de zona urbana | 46,6 | 43,8 | 49,7 | 44,7 | 49,8 | 39,5 |
| No responde | 0,0 | — | 0,0 | 0,3 | — | — |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Base | 1500 | 791 | 709 | 234 | 914 | 352 |

Fuente: IEP: Encuesta a Docentes Rurales 1998.

5. ASPECTOS MOTIVADORES EN EL EJERCICIO DOCENTE

Pese a las difíciles circunstancias en las que trabajan los docentes rurales, y a los serios límites de su formación que ya hemos señalado, hay ciertas condiciones que hacen su labor motivadora y satisfactoria. En nuestra muestra de dieciséis escuelas rurales decidimos incorporar a cuatro escuelas que fueran atendidas por algún proyecto especial, asumiendo que cuando hay una intervención dirigida, un proyecto educativo, los resultados tenderían a mejorar.

Elegimos entonces una escuela a cargo del programa de escuelas rurales de Fe y Alegría en el departamento del Cusco, una escuela con un programa de educación ecológica apoyado por PRODER Chavín en el departamento de Ancash, y dos escuelas bilingües atendidas por programas de formación de maestros bilingües, una en la selva con profesores entrenados por el programa FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana) y la otra en Puno, con maestros entrenados por la Maestría en Educación Bilingüe de la Universidad Nacional Técnica del Altiplano en Azángaro, Puno.

Una constatación muy clara es que las experiencias de proyectos que brindan atención, capacitación, materiales y acompañamiento a los docentes son altamente valoradas por ellos y los resultados de este tipo de intervención se pueden percibir en las aulas, tanto por el trato que un docente "atendido" le da a sus alumnos como por la mejor comprensión que los propios docentes logran sobre las consecuencias de su trabajo. Los proyectos que apoyan escuelas brindan a los docentes un mínimo de recursos pedagógicos y personales que los motivan y les dan mayor seguridad en su trabajo.

La escuela estudiada en Puno tiene tres docentes. Dos docentes jóvenes, recientemente capacitados por la maestría de educación bilingüe de la UNTA, y un profesor mayor que no ha pasado por esas capacitaciones². Las diferencias entre los dos profesores jóvenes y el mayor se expresan claramente en:

- La ambientación de las aulas. Los docentes capacitados tienen una ambientación que refleja criterios pedagógicos concretos que orientan el uso del espacio en las aulas.
- El manejo de la metodología integradora de contenidos, que pese a estar sustentada en información muy sencilla, permite que los niños establezcan relaciones entre la matemática, el lenguaje y ciencias naturales, abordando de manera diversa un mismo tema, en el que además pueden participar activamente.
- Las respuestas de los docentes jóvenes respecto al rendimiento de los niños y a las características de su desarrollo reflejan una comprensión compleja del problema, algunas nociones claras del desarrollo infantil, y criterios pedagógicos también claros para enfrentar estos problemas. Mientras que las respuestas del docente no capacitado reflejan principalmente hastío y desprecio por los alumnos.
- La motivación de los docentes para producir materiales, que se sustenta en la seguridad que les otorga el poseer ellos mismos recursos que les permiten "inventarlos", sin tener que "copiarlos".

Algo similar pudimos notar en el caso de una profesora de Huancavelica que enseña en una escuela rural de Ica. Ella nos llamó la atención por el trato que les da a los niños, por la coherencia de su trabajo y por el cuidado que pone en la ambientación de su aula (lo cual en este caso es particularmente notable, ya que mientras duró nuestra observación la escuela en la que enseña estaba clausurada por reparación y cada docente había tenido que improvisar un aula en las casas que los pobladores le habían prestado a la escuela). Pues bien: antes de entrar a dicha

2 Habría que decir que lo particular de la escuela de Puno que visitamos es que nos fue sugerida ante nuestro pedido de ver una experiencia que los capacitadores de la UNTA consideraran exitosa. Lo que nos dijeron es que en este caso el capacitador que había trabajado con los docentes de esa escuela era el mejor que tenían para el PLANCAD-EBI.

escuela esta profesora participó de un proyecto de educación con una organización belga en Apurímac. Ella habló de esta experiencia como la más valiosa que ha tenido en su vida profesional, por los contenidos aprendidos, por el apoyo que les brindaban y por la disponibilidad de materiales y recursos que hacían posible el trabajo.

Una segunda constatación es que cuando la comunidad percibe que tiene un lugar en el desempeño y desarrollo de la escuela, la participación es mayor y también el compromiso con ella, lo que constituye un importante apoyo para los docentes, si es que ellos también están comprometidos con la escuela. Esto lo pudimos ver en el caso de la escuela de Fe y Alegría. Uno de los aspectos centrales de la propuesta de Fe y Alegría es que la familia participe de la escuela, lo que revela la voluntad de la institución educativa de incorporar a los padres en su funcionamiento. Lo interesante es que esta propuesta tiene un correlato en el compromiso que las comunidades asumen con la escuela.

La escuela que observamos, por ejemplo, tenía un asistente asignado por la comunidad y subvencionada por ella que cumplía las funciones de un auxiliar de educación. Esta persona estaba todo el día en la escuela facilitando el trabajo de las profesoras con los recursos que ellas pudieran requerir de la comunidad. Iba a pie a Ocongata (dos horas de camino) en el momento en que las profesoras se lo solicitaran, compraba materiales, reparaba desperfectos, llevaba y traía materiales de la dirección a las aulas, etcétera.

Tal vez por esta relación de cercanía y vigilancia de la comunidad, o tal vez por un sentido de compromiso o responsabilidad mayor en las profesoras de esta escuela, la cantidad de horas que ellas trabajaron en las aulas es bastante superior al promedio en la sierra.

La vigilancia y supervisión, entonces, son importantes para las familias y les da confianza en la escuela. Como resultado, los responsables del proyecto Fe y Alegría afirman haber logrado disminuir significativamente la deserción y aumentado la matrícula y la promoción de alumnos. En sus escuelas también se manifiestan las tendencias generales de la

escolaridad irregular típica de las zonas rurales, pero en menor medida e inclusive se revierten ligeramente.

Una tercera constatación importante es que cualquier tipo de intervención no hace la diferencia. La escuela de Ancash apoyada por PRODER Chavín es una muestra de lo que puede ocurrir cuando el apoyo no responde ni a las necesidades de la comunidad ni a las características o requerimientos de los docentes.

PRODER ha donado carpetas para las aulas y pupitres para los profesores, mejorando notablemente la situación de la escuela estudiada, que está comparativamente mucho mejor equipada que sus vecinas. Sin embargo, este tipo de intervención, así como las capacitaciones dadas a los docentes, no influyen significativamente en un mejor funcionamiento general de la escuela ni en una mejor relación de la comunidad con ésta. Las mejoras se perciben en aquellos aspectos que el proyecto supervisa de manera directa. Por ejemplo, el proyecto de la escuela ecológica se hace de tercero a sexto grados; entonces, estas son las dos aulas —con dos grados por aula— mejor ambientadas; lo que contrasta con las otras, bastante descuidadas y poco estimulantes. Por otra parte, una buena parte del tiempo de los niños en la escuela transcurre atendiendo y cuidando el huerto, en desmedro de sus horas de clase normales. Las ventajas de esta escuela frente a otras son básicamente de infraestructura y de mejor actitud de parte de los profesores que se encuentran involucrados con el proyecto.

Finalmente, es necesario hacer un comentario sobre el impacto del FORMABIAP en la formación de maestros bilingües en la selva. Hemos encontrado la huella de este programa en diversos lugares, y es necesario señalar que su aporte es sumamente importante, sobre todo si lo contrastamos con la situación de la enseñanza bilingüe en la sierra.

El programa FORMABIAP da a los docentes elementos metodológicos para el manejo del aula unidocente y multigrado. Ofrece también una metodología aparentemente eficaz para la enseñanza de la lectoescritura en lengua nativa y en castellano. Afirmamos esto simplemente tras observar el manejo del castellano en niños de los últimos grados de pri-

maria en tres escuelas de comunidades nativas. Un elemento central es que los docentes que tienen relación con este programa se sienten seguros de su aporte, lo que en términos pedagógicos tiene un impacto significativo en los niños con los que trabajan.

Las experiencias mencionadas anteriormente no convierten las escuelas rurales observadas en productos o experiencias completamente diferentes del resto de escuelas rura-

les, pero los efectos de cada uno de los proyectos de atención hacen de ellas experiencias mejores que las otras, en medio de la pobreza y de las gravísimas fallas de formación que afectan masivamente a los docentes rurales.

En suma, allí donde hay un proyecto de atención la situación es bastante mejor; en los otros casos, todo queda librado a la personalidad o voluntad del docente.

A MODO DE ILUSTRACION: FRAGMENTOS DE INFORMES DE CAMPO

SOBRE LOS PROFESORES

La profesora E. permanece en la comunidad de lunes a viernes; los fines de semana "baja" a C., donde vive su familia.

Los lunes, muy temprano, sale de C. en el primer carro que suba a las alturas. Esto significa que debe esperar en el paradero desde las 5:30 a.m. La mayoría de veces usa los carros de ruta o en su defecto las camionetas particulares. Llega a la comunidad alrededor de las nueve de la mañana. Algunas veces sube los domingos por la tarde. La gente de la comunidad coincide en señalar que ella es muy cumplida: llega a la hora y casi nunca falta.

E. vive sola en la comunidad; su familia nunca ha subido a visitarla. Tiene algunas amigas y sobre todo la señorita del Pronoei y N., quien también es soltera y es dueña de la tienda más surtida de la comunidad. Con ellas conversa durante las tardes.

Un día llegó una niña avisando que en su cabaña su mamá estaba enferma. La profesora E. se ofreció para ir a verla; sacó de su casa unas aspirinas y paracetamol y se fue caminando una hora de ida y otra de vuelta para atender a la señora.

E. dice que se siente sola: "A veces por la tarde salgo a caminar por la pampa, voy tejiendo y se pasan rápido las horas. A las 7 p.m. ya entro en mi cuarto y me acuesto". Ella vive en un cuarto alquilado que tiene las mismas características de las demás viviendas de la comunidad: paredes de adobe y techo de calamina con piso de tierra. Está cerca de la escuela, como a cuadra y media y al pie de la carretera; esto es muy importante para ella, pues me cuenta que el año pasado para llegar a su escuela caminaba como dos horas y se le hinchaban los pies (ella tiene un problema en la pierna que la hace cojear) (NG, 1998).

DOCENTES EN UNA COMUNIDAD PUNEÑA

El CE tiene tres maestros varones. Ellos viven uno a un kilómetro de distancia, el otro a tres y finalmente el tercero a 26 kilómetros. Todos vienen cada día al centro educativo en sus bicicletas y vuelven de la misma manera. Empiezan a las 9 a.m. y trabajan sin descanso hasta las 12 del medio día, hora en que les dan la leche nutritiva, llamada por ellos como lácteo. El recreo-descanso dura hasta las dos de la tarde y reinician las labores escolares de dos a tres de la tarde y a veces la prolongan algo más. Los profesores, como los niños del centro, no almuerzan; sólo toman la leche y dos paquetes de galletas del programa de alimentación escolar del gobierno. (CF, 1998).

Los profesores más antiguos (F. y A.) han recibido una habitación por parte de la comunidad. Las condiciones en que éstas se encuentran son bastante precarias: constan de un solo ambiente, no tienen más mobiliario que una cama improvisada y no tienen ningún tipo de servicio. F. comparte su habitación con un comunero. Ninguno de los docentes se siente cómodo" (RM, 1998).

PARA IR A SUS CASAS

Las profesoras de la escuela de A. viajan a ver a sus familias cada tres semanas. La rutina de viaje de las profesoras consiste en caminar durante 45 minutos de A. al sector C., lugar por donde pasa la carretera C.-P.; luego tienen que esperar algún carro que baja hasta U. o por lo menos al distrito de O., desde donde tomarán otro carro para U. y de ahí coger los buses que salen a sus lugares de residencia.

Por todo lo mencionado, viajar significa perder prácticamente dos días enteros (ida y retorno). El transporte en la zona no es regular, por lo que algunas veces deben viajar en camiones cisternas que no ofrecen condiciones seguras, particularmente si ambas viajan con sus hijos pequeños. El camino es muy polvoriento, accidentado y frío, y no son pocas las veces que han debido viajar cerca de cinco horas sobre camiones cargados de madera provenientes de la selva (WCH, 1998).

PROFESORES IDENTIFICADOS CON LA COMUNIDAD

Los tres docentes afirman que tienen una buena relación con la comunidad, en especial F., que es el que más antigüedad tiene y ha formado parte inclusive de la APAFA a pesar de no tener ningún hijo en la escuela: "... sólo para ayudar he asumido el cargo de secretario, sólo para darles más asesoramiento...".

Todos ellos asisten a las actividades colectivas y a las festividades de la comunidad: "... somos los primeros en ser invitados..." (F.). Los más antiguos participan incluso de las asambleas comunales para asesorar a las autoridades y estar al

tanto de lo que sucede en la comunidad (RM, 1998).

PROFESORES PROBLEMÁTICOS

Terminada mi visita al CE me fui a ver a una señora que tiene una pequeña tienda que da hacia la carretera. Al llegar la saludé y después de conversar con ella cosas comunes del lugar le pregunté cómo veía la escuela y la educación actual. Me dice que han estado en problemas con un profesor que dejaba abandonados a sus alumnos y que esa sección no aprendió casi nada el año pasado. La causa principal era que este señor tenía su amante dentro de la comunidad y no tenía el menor reparo en ir a ver y darle dinero a pesar de que ella era una mujer casada.

Me cuenta que terminaron por pedirle que se fuera, pero antes este profesor despreciaba de muchas maneras la vida de los comuneros y su falta de preparación; los despreció también como gente sin poder ni influencias. La directiva de la comunidad fue hasta el ADE de S.M. y amenazó con la ronda si volvía a la escuela y que ellos no se harían responsables de lo que le pasara a este mal profesor (CF, 1998).

PARTE IV

LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA: EL MANEJO CURRICULAR Y EL LOGRO DE OBJETIVOS EN LAS ESCUELAS DE «REAS RURALES

CAPÍTULO 10

LOGROS DE APRENDIZAJE EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA

El tema de cuánto aprenden realmente los niños es obviamente un tema central pero que, sin embargo, como resistiéndonos a confrontar la realidad —para cambiarla—, tiende a ser soslayado. Se manejan con cierta soltura infinidad de referencias asistemáticas, impresionistas y parciales sobre el bajo nivel de aprendizaje que se logra en las escuelas. Ello suele expresarse en apreciaciones sobre lo poco y mal que leen los niños que salen de la primaria, lo peor que escriben, la dificultad que tienen para resumir un texto, expresar una idea, verbalizar adecuadamente su pensamiento.

La información disponible sobre el nivel de aprobación y desaprobación de los alumnos en los diversos grados, así como sobre la incidencia de la repetición, parece no ser suficiente para reflejar a cabalidad los logros de aprendizaje. Queda siempre la duda de qué evaluó el docente, cómo evaluó y qué factor definió en buena cuenta si el alumno debía ser aprobado o no. Además, el establecimiento de la promoción automática para el primer grado de primaria introduce un sesgo para el manejo de este tipo de información como indicador de logros.

La manera más legítima de conocer cuánto aprenden los estudiantes sería entonces aquella que se dirige directamente a evaluar el rendimiento de los alumnos en determinadas materias o su grado de manejo de ciertas habilidades básicas que supuestamente debían ser obtenidas habiendo llegado a algún grado

del ciclo escolar. En esta lógica, y manteniéndonos siempre en el limitado terreno de los pequeños casos, en diciembre de 1997 aplicamos una prueba a alumnos y alumnas residentes en tres comunidades de sierra que estaban por concluir el tercer grado de primaria¹. Los resultados de la prueba muestran un nivel bastante bajo en logros de aprendizaje: en promedio, los niños alcanzaron sólo 46,8% de respuestas correctas; en lenguaje el acierto llegó al 54,6% de las preguntas, y en matemática alcanzó el 38,8%. Cabe destacar que una de las preguntas de lenguaje que buscaba medir la capacidad de expresión escrita y en la que se les solicitaba a los niños que describan en un pequeño texto lo que mostraba una figura sencilla, dio resultados dramáticamente bajos, especialmente en el caso del Cusco: la gran mayoría de niños quechuahablantes no pudo siquiera construir una peque-

1 La prueba había sido diseñada por GRADE para ser aplicada a niños que estuvieran terminando el segundo grado o iniciando el tercero, y buscaba medir el nivel de habilidades adquiridas por ellos. Nuestro equipo introdujo ciertas modificaciones a la prueba para adaptarla al medio rural. Bajamos ligeramente el nivel de dificultad en algunos ítems, traducimos las instrucciones al quechua para los niños quechuahablantes y cambiamos algunas ilustraciones demasiado "urbanas" o que utilizaban códigos visuales familiares para los niños urbanos, pero no necesariamente decodificables en el medio rural.

ña oración con sentido y se limitaron a “balbucear” con rasgos de una escritura temerosa unas cuantas palabras inconexas.

Otras aproximaciones evaluativas se han dirigido a conocer los efectos de un programa específico sobre los logros de los alumnos. En esta línea, como ilustración de la incidencia de la educación bilingüe, diversos estudios realizados sobre el Proyecto de Educación Bilingüe (PEB) de Puno (Soberón 1988; Rocwell y otros 1989; Hornberger 1989; Jung y otros 1990; Arias 1990) coinciden en señalar que los niños de las escuelas bilingües del proyecto, que eran de zonas rurales, logran un mejor nivel de procesamiento de información escrita, así como de resolución de problemas matemáticos. Se constata también la mayor eficacia de la educación bilingüe para la apropiación del castellano y el logro de un mejor manejo de éste en sus formas oral y escrita. Asimismo, se reconocen logros en la mayor calidad en la pronunciación (Villavicencio 1985), lo que fuera también señalado en relación con el proyecto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Ayacucho (Zúñiga 1987).

Referencias puntuales son proporcionadas, de modo informal, por un funcionario de Unicef, a propósito de los resultados de las pruebas aplicadas entre 1992 y 1993 en dis-

tintas zonas del país para conocer el logro de aprendizajes básicos en lectura y escritura. Como señala, los resultados indican avances significativos en algunas zonas pero muestran resultados alarmantemente bajos como promedio nacional: los estudiantes habrían obtenido 2 sobre 20 en lectura y 1,8 sobre 20 en escritura.

Pero la fuente más importante con que se cuenta actualmente para ilustrar este punto es sin duda la Prueba CRECER. Ésta es la Primera Prueba Nacional de Rendimiento Estudiantil y fue aplicada en 1996 a 45 771 alumnos de 1525 centros educativos. Es cierto que se trató de una muestra representativa de los centros educativos polidocentes del país y que por tanto no incluyó a la importante proporción de los unidocentes y los multigrado. Ello significa que en los resultados tienen más peso los centros urbanos que rurales, y la costa que la sierra y selva. Aun así, es la mejor y más amplia referencia sobre logros de que se dispone actualmente.

La prueba evaluó el nivel de logro de determinados objetivos y áreas temáticas seleccionados del currículo vigente para el cuarto grado de primaria. Los resultados indican que, a nivel nacional, los alumnos evaluados alcanzan 49,7% de logros en lenguaje y 45,4% en la prueba de matemática.

CAPÍTULO 11

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESCUELAS RURALES

Para el desarrollo de esta sección contamos con información recogida luego de la observación en aulas de escuelas multigrado y polidocentes en las dieciséis comunidades visitadas. Se registraron 87 sesiones de enseñanza para conocer el desempeño pedagógico de los docentes, totalizando 120 horas y 51 minutos de observación. Las constataciones efectuadas fueron recogidas a través de una guía de registro sistemático y de registros etnográficos de aula.

1 EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR

EL CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL PROGRAMA CURRICULAR NACIONAL

Las normas oficiales del sistema educativo señalan como obligatoria la tarea de desarrollar la programación curricular para el trabajo en el aula. Para ello existen las normas e instrumentos que fija el Ministerio de Educación, siendo la tarea de cada docente la de diversificar y adecuar la propuesta nacional a su propia realidad.

La diversificación, como imperativo del currículo nacional, supone incorporar en la programación específica del centro educativo y del aula la realidad local, las características y nivel de desarrollo de los niños y niñas, su cultura y los intereses y necesidades de ellos, la familia y la comunidad y, a partir

de ello, identificar, priorizar y dosificar qué, cuánto y cómo deben aprender. Es decir, brindar una educación pertinente, relevante y útil a las necesidades, requerimientos y expectativas de los niños, los padres y la comunidad.

La exigencia formal que el docente tiene es la de presentar al director su programación —anual o mensual— para que éste la apruebe. Si cada docente elabora su programación solo o con otros docentes o simplemente la copia, no entra en cuestión. Así que no habría mayor relación entre existencia, elaboración y uso de una programación determinada. Durante nuestro trabajo de campo hemos podido observar que en las inmediaciones de los organismos intermedios e inclusive dentro de sus locales, en patios o pasillos se venden copias mimeografiadas de programaciones anuales “adaptadas al nuevo currículum” para cada grado de la primaria, que los docentes compran con gran interés, posiblemente para copiarla y entregarla, no necesariamente para usarla en aulas.

Como parte de la entrevista hecha a los docentes, les pedimos que nos muestren la programación curricular. Muy pocos llegaron a hacerlo, pero en sus respuestas respecto al programa anual que usan como referencia hubo gran variedad, lo que posiblemente refleja el momento de transición por el que se atraviesa. Por ejemplo, el programa anual referido puede ser indistintamente el de 1985, 1987, 1995 y el articulado, anterior o diversificado, pasando por los programas de educa-

ción bilingüe intercultural EBI 95 y EBI 97. La mayoría de quienes manifiestan trabajar con la estructura curricular vigente son los docentes de los primeros grados.

En cualquier caso, los registros de las sesiones observadas dan más cuenta de un trabajo docente basado en la anterior propuesta curricular centrada en líneas de acción y asignaturas y objetivos y contenidos, que de una orientación que promueva el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes.

LA PROGRAMACIÓN DE AULA

No ha sido fácil constatar la existencia o no de la programación de aula. En general, los docentes señalan que la tienen pero no la muestran. Esto ocurrió con más de la mitad de los entrevistados. Quienes nos permitieron ver su programación con más facilidad fueron los maestros nativos en la selva.

Lo que hemos encontrado de manera casi generalizada es que los docentes no preparan su trabajo diario, haciendo de la improvisación una característica de su desempeño en el aula. Esto es aún más perjudicial para el aprendizaje de los alumnos de aulas multi-grado, que, para ser efectivas, requieren de una cuidadosa programación.

Los cambios de propuesta curricular de los últimos años han generado una gran confusión en la terminología de los docentes para referirse a su trabajo, pero también una gran variedad de adaptaciones. Por ejemplo, varios profesores trabajan utilizando indistintamente proyectos, unidades de aprendizaje o de experiencia, según los temas. Los docentes de primero a cuarto han creado, para solucionar la falta de claridad sobre una u otra forma de programación, las híbridas "unidades de proyectos", que no reflejan las innovaciones que pretende el nuevo programa curricular, que centra el trabajo del aula en el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes a partir de la resolución de problemas del entorno, posibles de resolver por los niños y niñas.

Los docentes que tienen a su cargo los grados quinto y sexto continúan programando a partir de asignaturas conforme a su currículo vigente. Las aulas en las que se ense-

ña del tercero al sexto grados presentan un problema adicional: trabajan con programas curriculares organizados de diferente manera y con distinta perspectiva pedagógica. Tercero y cuarto por áreas, con competencias y capacidades, y quinto y sexto por asignaturas, con objetivos y contenidos.

Para muchos docentes, e inclusive para algunas autoridades, la nueva propuesta educativa representa poco más que un cambio de nombre a los distintos aspectos del quehacer en el aula. Así, muchos docentes programan siguiendo un esquema de lo que creen que el ministerio demanda, pero trabajan de manera tradicional.

DIVERSIFICACIÓN Y ADECUACIÓN CURRICULAR

En cuanto a la diversificación, lo que se observa es que debido a una comprensión simplificada de la propuesta, los docentes consideran que cumplen con ella a través de la incorporación puntual de temas, contenidos o actividades propias del entorno escolar inmediato, como los alimentos de la región, las fiestas patronales, los animales de la localidad, los platos típicos, la fauna y flora locales.

Los cronogramas de trabajo pedagógico del centro educativo y las aulas a las que hemos tenido acceso son un reflejo de lo propuesto a nivel nacional pero que no integran la realidad concreta de las áreas rurales. En las diferentes regiones, pero particularmente en la sierra, el ciclo agrícola está fuertemente vinculado al calendario festivo de las comunidades. Es importante que el calendario escolar y el tiempo para el trabajo pedagógico se adecuen a esta realidad. De lo contrario lo que ocurre es que todos saben cuándo es que faltan los niños e inclusive los docentes a la escuela, pero no se hace nada para recuperar el tiempo que, tomando como pauta el calendario escolar nacional, resulta irremediablemente perdido.

Lo que llama la atención es que en cada zona se observa una clara regularidad en los meses en que los niños no asisten porque se encuentran comprometidos con el trabajo agrícola, de modo que tales ausencias no re-

sultan una sorpresa para nadie. Sin embargo, no se toman medidas para remediar las clases perdidas en ese tiempo. Por otra parte, las escuelas participan de las fiestas locales con desfiles y diversas actividades, pero nadie se hace cargo de recuperar el tiempo perdido para las clases y que transcurre dentro del ciclo escolar, porque éste no está integrado en la programación curricular de manera realista y adecuada².

2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA

El docente debe cumplir un papel central para generar en el aula las condiciones para que los alumnos aprendan. El aula, adecuadamente ambientada, es el espacio privilegiado para que este proceso ocurra. Otra condición importante es el tiempo asignado a las diferentes sesiones de trabajo, de tal suerte que se garanticen los requisitos mínimos de atención, interés y captación. Otra condición apunta a la organización pedagógica de lo que se enseña, es decir, a la secuencia metodológica. La última condición tiene que ver más con las características propias del docente, esto es, con el estilo de enseñanza.

AMBIENTACIÓN DEL AULA

Poco más de la mitad de las aulas observadas muestra una ambientación entre estimulante y más o menos motivadora. Esto ocurre principalmente en las aulas de docentes de los dos primeros grados, entre quienes parece haberse difundido de manera sólida un patrón de ambientación del aula que efectivamente la convierte en un espacio ordenado, alegre y motivador. El resto no mostraba una ambientación adecuada, o ésta era muy pobre.

Las aulas de primero y segundo grados en las que se trabaja con el nuevo programa curricular tienen todas una organización similar. Todas han dividido el espacio de acuerdo con las áreas de aprendizaje, pero las más de las veces se trata solamente de los nombres colocados en las paredes, ya que se hace poco uso diferenciado del espacio. Sin embargo, lo que parece predominar en los docentes es la

idea de que ambientar el aula es decorarla más que convertirla en un recurso pedagógico. Los rincones pedagógicos difícilmente se convierten en divisiones del aula a las que se les dé usos distintos de manera motivadora, funcional, sugestiva y orientadora de las actividades por ejecutar.

Son pocos los docentes que cambian la ambientación de acuerdo con la programación curricular. Los casos en que hemos visto que esto se haga han sido aulas de jóvenes mujeres recientemente entrenadas en el PLANCAD. En la mayoría de los casos las aulas se "adornan" una vez al año, sin mayor relación con objetivos pedagógicos definidos, de modo que frecuentemente se ven afiches y láminas diseñadas con propósitos didácticos que quedan convertidos en simple decorado.

La escasez de recursos hace que muchas veces las carpetas o mesas no sean apropiadas para el tamaño de los niños de los primeros grados y que no se adecuen necesariamente a la forma requerida por los estilos de trabajo que privilegian la interacción grupal.

Podemos describir hasta tres tipos de aula en función de su ambientación pedagógica. Estos tipos nos acercan en realidad a los docentes que las conducen, ya que —más allá de las diferencias regionales— las características de la ambientación dependen mucho de su entusiasmo, su comprensión del valor pedagógico del aula y, en general, de las características de su formación.

Aula adecuadamente ambientada

En ella la organización del espacio físico es pertinente. Se utilizan las paredes para reflejar la organización pedagógica que se trabaja (áreas, líneas de acción, asignaturas) y se conceden espacios para temas como el aseo, la lectura, la asistencia y otros. Emplea letre-

2 Sin embargo, las repercusiones de este atraso predecible, y por lo tanto solucionable, sí aparecen en nuestras entrevistas como causantes de abandono, bajo rendimiento y repetición en los escolares.

ros que ayudan a hacer letrado un ambiente ágrafo. El mobiliario, a pesar de ser inadecuado, está distribuido para trabajar en grupos. Se encuentra relativamente aseada. Refleja la intención y empeño del docente por brindar un ambiente limpio, agradable y estimulante para el trabajo de los niños y niñas, independientemente de que pueda o no lograrlo. Este tipo de aula se presenta sobre todo en los primeros grados, donde aparentemente han calado por lo menos las pautas formales de una pedagogía centrada en los alumnos.

Aula limitadamente ambientada

Refleja una cierta preocupación del docente por mostrar una ambientación pedagógica que no siempre responde a las necesidades de quienes la utilizarán sino más bien a las expectativas de quienes la mirarán. Presentan una ambientación en las paredes de lo más formal y tradicional de la acción educativa: asistencia, calendario, días de la semana, que no son utilizados cotidianamente, y rincones pedagógicos como libros, materiales de trabajo y exposición del trabajo de los alumnos que aparentemente no son cambiados con la frecuencia necesaria. Tienen láminas antiguas no siempre en buen estado, un mobiliario inadecuado pero distribuido para trabajar colectivamente en algunos casos y en el orden tradicional de filas la mayoría de las veces.

Aula sin ambientación

Con láminas sueltas, sin relación, ubicadas al acaso o apiladas en algún lugar. Pueden ser alusivas a asignaturas (abecedario, palabras, animales, números), a religión (imágenes de la Virgen, Jesucristo o santos), a héroes (San Martín, Bolognesi, otros). Estas aulas suelen aparejar falta de limpieza, desorden en el mobiliario siempre escaso, descuido en las carpetas y pizarra y paredes en mal estado.

Hay que señalar que la ambientación, limpieza y organización del aula se ha efectuado, en algún caso, con la llegada de los observadores.

TIEMPO DE LAS SESIONES

En términos generales, existen criterios variados para dosificar el tiempo de las sesiones en un día de trabajo. La duración de las sesiones debe tener en cuenta la edad y los criterios pedagógicos que esté valorando el docente. Sin embargo, se sabe que el tiempo de atención, concentración e interés de los niños y niñas es relativamente corto. De ahí la importancia de la variedad de estímulos que ayuden a mantener su atención y prolongar su interés. En sesiones muy largas esto difícilmente puede lograrse, incluso a pesar de la variedad de estímulos y actividades que pueda utilizar el docente. La utilidad pedagógica del tiempo tiene el sentido de cantidad y sobre todo de calidad.

El tiempo de las sesiones o clases es bastante variado y casi totalmente dependiente de eventos ajenos a la situación de aula (véase sección uso del tiempo). Una clase puede ser interrumpida por un padre de familia, por el hijo o hija de la docente, por la llegada de cualquier visitante o por la necesidad de salir del docente para preparar sus alimentos o atender algún asunto personal o de la comunidad.

En una situación de clase "normal", la mayor parte del tiempo la toma el dictado o copiado de la pizarra y la revisión individual o colectiva de las tareas asignadas.

Cuando los docentes tienen a su cargo dos grados, tienden a trabajar de manera pareja con cada grupo, atendiendo a unos mientras los otros desarrollan los ejercicios asignados.

Cuando el docente trabaja con más grados (de tercero a sexto, por ejemplo), lo que hemos observado es que en realidad repite el esquema de trabajo con dos grados, agrupando a tercero y cuarto por un lado y a quinto y sexto por el otro. Es frecuente que el mayor tiempo se dedique a los mayores, para evitar el aburrimiento y el desorden consiguiente. Es frecuente también que los profesores hagan dibujar a los menores lo que constituye el tema de dictado o copiado de la pizarra para los mayores.

SECUENCIA METODOLÓGICA

La secuencia metodológica tiene que ver con los pasos que utiliza el docente para organi-

zar y desarrollar una sesión de enseñanza. En principio debería tener relación directa con lo que va a enseñar.

Lo que hicimos en este caso es ver en qué medida era posible reconstruir una secuencia metodológica mínima en el trabajo cotidiano de los docentes rurales. Encontramos que más que una secuencia metodológica con una comprensión cabal de la articulación existente entre sus pasos, y que varía de acuerdo con los temas y circunstancias, la mayoría de los docentes ha interiorizado una rutina de ejecución que es usada para cualquier asignatura, línea de acción o área —según le corresponda— donde la atención se centra en el tema que le toca “enseñar” más que en las actividades que propicien el aprendizaje de los alumnos.

Esta rutina, que se enseña reiterativamente en los centros de formación docente, suele ejecutarse en cinco pasos: recordación de la sesión o clase anterior, presentación del tema, práctica, revisión de la práctica y tareas para la casa, y se usa indistintamente en todos los grados y en cualquier materia. El mayor tiempo de esta rutina está destinado a la práctica en tanto permite la atención de los diferentes grados, adecuándose de forma concreta cada vez a las necesidades de atención de las aulas multigrado.

Paso 1: Motivación

Usamos este término para referirnos principalmente a la manera de iniciar la sesión, y no necesariamente a las actividades que realiza el docente para estimular el interés y la expectativa de los alumnos frente a lo que van a aprender. Encontramos que en el 71% de las sesiones observadas los docentes incorporan en su rutina un momento para anunciar lo que harán. El 41% de tales sesiones se inició con una motivación “adecuada”, y en el 30% de ellas fue una motivación parcial o rutinaria. En el 28% de las sesiones observadas los docentes iniciaron la clase sin ninguna actividad o mención que anunciara lo que se haría en clase de manera especial. Los docentes de la sierra muestran tener más interiorizado este paso en su rutina diaria.

Las modalidades de motivación más usadas son las de retomar la sesión anterior (24%)

y realizar alguna actividad con los niños (24%), independientemente de su pertinencia o no con los aprendizajes que se buscan lograr o reforzar. En la sierra motivan más invitando a los alumnos a observar la realidad (37%), mientras que en la selva la motivación consiste en presentar el tema a tratar (38%). En la costa suele retomarse la sesión anterior (25%).

Paso 2: Presentación

Lo característico de la presentación y el desarrollo del tema de la clase es que se haga de manera formal y tradicional por los docentes, esto es, siguiendo una rutina estereotipada de ejecución centrada en el docente, que no incluye a los alumnos en la propuesta de actividades ni en la elaboración de sus conceptos; con un limitado uso de los escasos recursos y materiales con que cuenta y sin un buen dominio de los temas.

Como práctica frecuente observamos que en las aulas multigrado el docente presenta el mismo tema para todos los grados con los que trabaja, variando luego las actividades para cada grupo de acuerdo con su grado de dificultad. En tres sesiones se observó que los docentes trabajaron con temas diferentes para cada grupo, dificultándose aún más su tarea y la posibilidad de aprendizaje para los niños.

En el 47% de las sesiones observadas la presentación fue hecha de manera clara y precisa. El resto, o la hizo de manera muy sumaria (“Hoy vamos a trabajar con la letra a”), o simplemente no la hizo, al extremo que en algunos casos fue muy difícil precisar qué es lo que se estaba haciendo.

En 76% de los casos las actividades propuestas por los docentes se realizaron sin propiciarse el establecimiento de la interrelación con otras áreas.

TÉCNICAS QUE UTILIZA EN LA PRESENTACIÓN

Las técnicas utilizadas principalmente son la exposición (57%) y el copiado (44%). Suele usarse en proporciones reducidas la observación y la demostración, limitando el aprendizaje de procesos intelectuales más complejos

como la experimentación, el descubrimiento, la inducción. Este uso limitado de técnicas es común en todas las aulas y ámbitos. Los profesores de la sierra son los que con más frecuencia recurren a la observación del entorno para introducir los temas.

RECURSOS QUE EMPLEA

Se utiliza básicamente la pizarra (60%) y en segundo lugar los papelógrafos. En ambos casos sin explotar las posibilidades de uso y utilidad pedagógica que podrían tener estos recursos como organizadores de la información y motivadores o reforzadores de los aprendizajes.

La utilización de los productos y materiales del medio como recurso didáctico es más frecuente en la sierra y en la selva que en la costa, pero con fines por lo general muy sencillos, como por ejemplo usar algunas frutas o semillas para sumar y restar.

El mayor problema de los docentes es su dificultad para usar o aprovechar la información que realmente manejan como un recurso pedagógico. Por lo general parecen pensar que los contenidos que deben impartir deben estar escritos en algún libro. Demuestran muy poca libertad para establecer sus propias asociaciones para conducir el aprendizaje de los niños. Por eso tampoco motivan a los niños a establecer tales asociaciones, y tienden en general a recortar el potencial participativo de los nuevos métodos.

De manera consistente con lo anterior, se observa que existe una suerte de culto fetichizado a los materiales, se sobreestima su importancia en el proceso pedagógico y se les considera casi como sustituto y no instrumento de apoyo al trabajo del docente.

LOS CONTENIDOS PRESENTADOS

Este es un tema que requiere atención central, pues hemos podido observar serios problemas que cuestionan el sentido mismo de la escuela rural. Para evaluar este aspecto del desempeño docente nos hemos fijado en el orden en el que se presentan, en su contextualización, validez y pertinencia.

En primer lugar nos referimos a la organización y el orden de los contenidos. Debido a que por lo general las clases no se preparan, los contenidos no siempre son presentados en un orden que refleje un trabajo de organización secuencial de acuerdo con objetivos pedagógicos. El mismo docente puede hacer un día una clase ordenada y al día siguiente no, según el manejo que tenga del tema.

Otro criterio importante para la presentación de contenidos es el de su contextualización. Hemos podido observar que los docentes tienen muchas dificultades para lograr establecer con éxito una relación entre la información, los ejemplos y las prácticas propuestas con las experiencias, conocimientos y saberes de los alumnos, ni con su entorno inmediato. Pese a que tienen la "consigna" de hacerlo y a que la necesidad de establecer esta relación es parte de su discurso, su débil formación, la falta de información y la falta de preparación de las clases los llevan a presentar contenidos nuevos como ajenos, abstractos, distantes, sin significación directa y con escasas posibilidades de ser incorporados salvo por la repetición memorística o por la práctica mecánica. Y aun así esto es difícil para los niños, poco motivador y finalmente frustrante. En los grados superiores, en los que se abordan temas un poco más complicados, la situación es más dramática.

En cuanto a la validez de los contenidos, que tiene que ver con su actualidad y su veracidad, constatamos que el dominio actual y correcto de contenidos impartidos por los docentes fue entre regular y deficiente en 52% del total de las sesiones observadas. En el 61% de los casos de docentes de la costa se observó un dominio adecuado, aunque fue en una escuela de la costa donde una docente afirmó que los mayas fueron peruanos y tuvo además dificultades para identificar a San Martín y Bolívar en relación con la lucha por la independencia de España. En otra ocasión, en una escuela de la sierra, una de las integrantes del equipo se vio ante la situación de tener que corregir los resultados de divisiones mal resueltas por la docente observada, que le encargó la clase de matemática por una hora.

Finalmente, en cuanto a la pertinencia de los contenidos para el ámbito en el que enseña, se observa muy poca flexibilidad y

sentido de la oportunidad para la incorporación de contenidos más válidos que surgen de situaciones concretas. La secuencia de las clases responde principalmente a la programación dispuesta por el Ministerio de Educación. Aunque está presente en el discurso de algunos profesores, aún no se logra de ellos un compromiso con la tarea de propiciar conocimientos significativos para los niños y las niñas que vayan más allá de lo establecido en el currículo. Entre quienes no han sido expuestos a tales requerimientos, estos temas no forman parte de las inquietudes de los docentes.

PRINCIPALES TEMAS TRATADOS

Los temas y el modo de desarrollarlos dependen obviamente del grado al que se enseña. Nuestras observaciones han sido realizadas de manera prioritaria en el primero y segundo

grados, y en los últimos. Si las circunstancias lo permitían, pues coincidieron la presencia y anuencia de los docentes, las observaciones se hicieron en todos los grados.

En términos generales, los temas desarrollados cotidianamente están referidos sobre todo a lenguaje (38%) y matemática (29%). En proporción mucho menor se trabajan las ciencias naturales o ciencia y ambiente (21%) y, de hecho, los temas de ciencias sociales están prácticamente ausentes, salvo en la costa, donde fueron tratados en 7% de las sesiones observadas. La educación física tiene en algunas escuelas un lugar episódico, mientras que en otras ocupa casi la segunda mitad de la jornada diaria. Las canciones y los dibujos son usados como actividades distractivas, para relajar a los niños antes o después de clases, y suelen tomar casi una hora.

Los docentes de primero a cuarto grados que deben trabajar con el actual programa curricular por áreas desarrollan igualmente te-

| Temas desarrollados | Nacional | | Costa | | Sierra | | Selva | |
|--|----------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| Comunicación integral/ Lenguaje | 33 | 38 | 8 | 29 | 17 | 45 | 8 | 38 |
| Matemática/ Lógico-matemática | 25 | 29 | 11 | 39 | 6 | 16 | 8 | 38 |
| Ciencia y ambiente Ciencias naturales | 18 | 21 | 5 | 18 | 11 | 29 | 2 | 9 |
| Ciencias sociales Personal social | 3 | 3 | 2 | 7 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| Otros | 8 | 9 | 2 | 7 | 4 | 10 | 2 | 9 |
| Total sesiones observadas | 87 | 100 | 28 | 100 | 38 | 100 | 21 | 100 |

Fuente: IEP: Registro etnográfico y sistemático de aulas rurales, 1998.

| Aspectos centrales en el tratamiento de temas y actividades | | Nacional | | Costa | | Sierra | | Selva | |
|---|----|----------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|
| | | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| Conocimientos | Sí | 61 | 70 | 21 | 75 | 28 | 72 | 12 | 57 |
| | No | 26 | 30 | 7 | 25 | 10 | 26 | 9 | 43 |
| Actitudes | Sí | 7 | 8 | 1 | 4 | 6 | 15 | 0 | 0 |
| | No | 80 | 92 | 27 | 96 | 32 | 82 | 21 | 100 |
| Habilidades | Sí | 30 | 34 | 10 | 36 | 11 | 28 | 9 | 43 |
| | No | 57 | 66 | 18 | 64 | 27 | 69 | 12 | 57 |

Fuente: IEP: Registro etnográfico y sistemático de aulas rurales, 1998.

mas o contenidos aislados, manteniéndose en la práctica el trabajo por asignaturas. El tratamiento de las áreas y la vinculación entre ellas a partir de ciertos temas es algo que los docentes están lejos de manejar con propiedad. Lo frecuente es que el desarrollo de la sesión de clase sea el tradicional, sin ninguna integración de áreas, ni esfuerzos o actividades destinadas a la globalización. Es relevante señalar que solamente dos de los docentes observados mostraron alguna solvencia en el ejercicio de articular distintas áreas a través del trabajo de un solo tema. Ambos recibieron la capacitación para PLANCAD-EBI, uno de parte del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia (FORMABIAP) y el otro de la Universidad Técnica del Altiplano (UNTA) de Puno.

De manera general, los docentes privilegian el desarrollo del aspecto de contenidos (70%) por sobre el operativo y el actitudinal. Este último aspecto aparece totalmente descuidado en lo que se refiere a actitudes y valores individuales, colectivos o sociales. Siendo constantes a niveles regionales estas apreciaciones, en la selva se desarrolla casi de manera igualitaria lo cognitivo (57%) y lo operativo (43%).

Paso 3: Práctica

Esta etapa es la que más tiempo toma, independientemente de que sea un aula con un grado o con más de uno. Los docentes recurren de manera muy limitada a los ejemplos, ya que les es más conveniente colocar un ejercicio en la pizarra que ejemplificar para transferir. En las pocas ocasiones en que utilizan los ejemplos, éstos suelen ser pertinentes y comprensibles. Las prácticas y ejercicios como forma de cubrir el tiempo en el aula son constantes y participan los alumnos con el docente.

La mayoría de los docentes asigna tareas sólo de copia dentro del aula, sin mayor motivación para su ejecución y efectos para un mejor aprendizaje. Este perfil es común a todas las regiones.

3 Ramos, R. y Z. Cabrera: *Cómo mejorar la calidad de mi enseñanza*. Lima: SMAS Asesores/Rádda Barnen, 1991.

Paso 4: Evaluación

Los docentes emplean la evaluación, más que como una medición de logros, como una constatación de ejecución y una corrección de los ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en el salón de clase o en su casa.

La mayoría no utiliza ni las respuestas correctas ni los errores de los niños para re-orientar y reforzar los aprendizajes. Al respecto no se registraron diferencias significativas entre las regiones.

3 ESTILO DE ENSEÑANZA

El estilo de enseñanza tiene que ver con el papel que cumple el maestro en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen varios elementos o componentes que definen el estilo. Para propósitos de esta indagación hemos considerado cuatro componentes básicos que son: la participación verbal, la interacción social, el clima motivacional y la actitud gnoseológica³.

Los componentes del estilo de enseñanza se refieren a qué debe hacer el docente y qué deben hacer sus alumnos en el aula para asegurar que su secuencia metodológica, es decir sus pasos pedagógicos, se cumplan para obtener los mejores resultados.

Hemos considerado estos pasos básicos, incluyendo indicadores mínimos respecto a lo que debe hacer el docente en la búsqueda de aprendizajes significativos.

En el 65% de las sesiones observadas, la actividad central de la clase estuvo en manos del docente. Sólo en el 23% de las sesiones los docentes aceptaron o realizaron alguna actividad destinada a promover la participación activa de los alumnos en la clase; incluimos en este conteo la formulación de interrogantes o el pedido de aclaraciones y opiniones.

El estilo tradicional del docente no propicia la formación de hábitos de estudio que favorezcan la autonomía de los niños y niñas; ni la búsqueda de aprendizajes colectivos, punto central en aulas unidocentes y multigrado. Los docentes asocian ambiente de trabajo, consultas entre niños, intercambio y actividad con desorden e indisciplina. Por tal razón, no exis-

te mayor interacción entre los alumnos y no parecen sentirse cómodos ni en confianza para participar a solicitud del docente (62%). Los docentes trabajan con el grupo en general (41%) y relativamente menos en grupos por grados (19%). Al trabajar por grados suelen formar pequeños grupos (25%).

Los docentes hacen un uso muy restringido de su cuerpo, su desplazamiento y su voz como recursos didácticos, ya sea para mantener el interés, la atención, la calidez o el entusiasmo de sus alumnos. La mayoría de docentes que hemos observado son más bien monótonos y pasivos y tienen hacia sus alumnos una actitud que se aproxima mucho a la indiferencia. Las actitudes impositivas, agresivas, con gritos fuertes y amenazas de castigo físico las hemos encontrado en seis de los veinticuatro docentes observados; todas ellas mujeres. Por el contrario, un estilo amable, alegre y cariñoso es observable principalmente entre los docentes nativos de la selva.

COMPONENTE 1 DEL ESTILO DE ENSEÑANZA: PARTICIPACIÓN VERBAL

De manera general, los docentes no propician la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. En el 65% de las sesiones observadas el docente no requirió de la participación activa de los alumnos. Su forma de propiciar algún tipo de participación es haciendo preguntas. El tipo más frecuente de pregunta es la que demanda respuestas básicamente unívocas, de memoria o repetición.

El docente no estimula los comentarios, ni las aclaraciones o repreguntas de sus niños y niñas. En la costa (60%) y en la sierra (58%) hemos registrado que los docentes lanzan preguntas al grupo en general, mientras que en la selva es significativa la proporción de preguntas dirigidas a individuos (54%).

En general, los docentes utilizan un lenguaje sencillo para comunicarse con sus alumnos (77%). En aulas bilingües de grados inferiores la participación verbal del alumno se da en lengua materna. Solamente encontramos dos casos en los que los docentes no tuvieron un manejo de la lengua vernácula suficiente como para establecer una relación fluida con los niños y sus padres.

COMPONENTE 2 DEL ESTILO DE ENSEÑANZA: ACTITUD GNOSEOLÓGICA

La misma dificultad que tienen los docentes para usar sus propios conocimientos como recurso pedagógico, la tienen para recurrir a las habilidades, destrezas y actitudes de sus alumnos adquiridas en la vida cotidiana campesina. Los prejuicios generalizados sobre la inferioridad cultural de quienes viven en el campo les impiden identificar como conocimientos válidos lo que los niños y sus padres conocen y saben como fruto de la experiencia. Más aún: lo que predomina en los docentes es la desconfianza en la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas asociada a su condición rural.

El escepticismo frente a la capacidad de los alumnos y los propios límites de los docentes hacen que no se estimule a los niños y niñas a pensar con su propia lógica, a cuestionar, a criticar, a experimentar o a observar. Las actividades que podrían reflejar la intención de propiciar estos desarrollos solamente aparecen en el 9% de las sesiones observadas.

El estilo docente y la carencia de materiales no favorecen ninguna forma de confrontación de lo que enseña el docente con otras fuentes de información, de modo que él aparece como única fuente de conocimiento y verdad, iniciando de esta manera el proceso de aceptación de la verdad, de lo correcto o bueno, sobre la base de criterios únicos o de autoridad.

Bajo este esquema de enseñanza, lo que posiblemente ocurra es que lo aprendido en la escuela aparezca para el niño y la niña campesinos como algo externo, en lo que no tuvo ninguna participación. Un conocimiento dado, no construido ni buscado, con el que no tiene mayores posibilidades de relación. Un conjunto de verdades que no son ni cuestionables ni verificables; suscritas solamente por la autoridad de quien la enuncia.

COMPONENTE 3 DEL ESTILO DE ENSEÑANZA: CLIMA MOTIVACIONAL

El ambiente de trabajo en el aula rural suele ser poco estimulante para favorecer los apren-

dizajes. De acuerdo con nuestras observaciones, es en escuelas de la selva donde los docentes logran hacer del aula un ambiente más estimulante y con mayor compromiso de los niños en la clase. En la sierra más de la mitad de las observaciones (58%) da cuenta de sesiones en las que el o la docente no logra crear un ambiente atractivo y estimulante para el desarrollo de su clase.

Algo que sorprende, por lo generalizado, es el aburrimiento de los niños y niñas en las clases observadas. En unos casos éste se expresa en una actitud ausente y silenciosa; en otros, en una gran actividad paralela a la clase. En la selva, por ejemplo, la frontera entre la escuela y la comunidad es casi inexistente. Los niños entran y salen con mucha libertad. Cuando se aburren salen del aula sin pedir permiso o se mueven dentro de ella como si no hubiera clase.

La escasa atención e interés en lo que explican e indican los docentes luego de un tiempo natural de atención, es permanente (68%). Ante tal situación, entre los recursos más usados por los docentes para lograr la atención de los alumnos están los gritos e inclusive el castigo físico.

En general, los docentes no parecen haber tenido entrenamiento sobre cómo interesar a los niños en las clases. Quienes mejor manejo tienen del aula deben esto más a su personalidad que al dominio de técnicas pedagógicas para lograr tales fines. Recursos como el cambio de actividades en torno al mismo tema, o el uso del juego, de la propia voz o el cuerpo para llamar la atención son usados por pocos docentes y de modo más bien intuitivo.

COMPONENTE 4 DEL ESTILO DE ENSEÑANZA: INTERACCIÓN SOCIAL

Trabajar en grupos y trabajar con otros y entre otros, favorece la socialización entre los niños y niñas, más aún si son de diferentes grados y edades. Esto debería ser considerado un factor a favor antes que una limitación, ya que propiciaría —al conocer y confrontar diferentes formas, estilos y prácticas de comportamientos— la formación de actitudes de tolerancia, cooperación, solidaridad, respeto

por las diferencias, e inducir nuevos modelos de conductas positivas.

En las aulas multigrado los docentes son bastante resistentes frente a la posibilidad de hacer trabajar juntos a los diferentes grupos. Se privilegia entonces una interacción en el aula con el grupo en general (41%), y luego con los grupos de manera individual. En pocas ocasiones hemos observado que se propicie un trabajo grupal (25%) que favorezca los aprendizajes colectivos y la participación de los alumnos de grados superiores para cooperar con los menores.

4 EL USO DE LA LENGUA LOCAL

En siete de las dieciséis comunidades visitadas se habla una lengua distinta del castellano en las aulas. En el 65% de las sesiones observadas en estas aulas se utilizó la lengua materna en más de la mitad de la sesión. En las escuelas de comunidad, y como fruto de la experiencia y necesidad concreta de los docentes, el uso de la lengua materna es más frecuente en los primeros grados. Se reduce el uso de la lengua materna, incrementándose el del castellano conforme se atiende a grados superiores. Es en la selva donde se utiliza más la lengua materna, con un promedio de 70% del total del desarrollo de la sesión, contra el 60% en la sierra.

En las escuelas de la sierra el uso de la lengua materna es prioritariamente oral. Del total de veces que los docentes se dirigen a los alumnos en su lengua materna, ésta se emplea mayormente para dar indicaciones (70%), explicar (60%), llamar la atención (55%) y comentar alguna situación (55%).

Observamos el uso escrito del quechua solamente en la escuela en la que el docente de primer y segundo grados había sido capacitado en PLANCAD-EBI. El uso escrito de las lenguas nativas es, por el contrario, bastante consistente en las tres escuelas de comunidades nativas que observamos.

En las “escuelas de pueblo” de la sierra, a las que asisten niños y niñas campesinos que vienen de las comunidades, el uso de la lengua materna es muy reducido. En estas escuelas se privilegia el castellano como idioma de comunicación y de enseñanza, lo que pone a

los niños de procedencia rural en posición de desventaja frente al resto del alumnado.

Haciendo una comparación entre el manejo del castellano en alumnos de tercero de primaria en adelante, podemos afirmar que el dominio del castellano es menor en las escuelas de comunidades vernaculohablantes de la sierra que de la selva. Si a esto se le agrega el hecho de ser comunidades fundamentalmente ágrafas, donde no hay mayores referentes de escritura, las posibilidades de aprender a escribir en ambas lenguas se reducen aún más. Algunos docentes hablan y escriben mal el castellano, complicando todavía más la situación.

5. RETROALIMENTACION POSITIVA Y NEGATIVA

Un recurso altamente rentable, de mínimo costo para el docente e importantísimo para el alumno, son los premios. El esfuerzo, el logro, el alcanzar la meta, debe ser recompensado y estimulado de manera consciente por los docentes como un recurso valioso para favorecer el desarrollo de la afectividad de sus alumnos y fortalecer su autoestima.

Así entendidos, los premios casi no son usados. No existe entre los docentes el hábito de alentar y de estimular a través de premios a los niños y niñas que se esfuerzan. Por el contrario, el castigo sí se usa de manera constante como recurso para mantener el orden o para sancionar faltas en el cumplimiento de tareas asignadas por el docente.

Hemos considerado como retroalimentación positiva las expresiones de reconocimiento o aliento que el profesor da a los alumnos durante las clases. Éstas consisten por lo general

en la aprobación verbal o gestual de una respuesta correcta, decir en voz alta una buena nota, pedir un aplauso, y se otorgan por lo general en relación con la demostración de conocimientos. La aprobación o estímulo explícito al buen comportamiento o a actitudes positivas de los niños y niñas no es frecuente. Existen sin embargo docentes cuyo trato acogedor, cálido y hasta aparentemente permisivo con sus niños y niñas aparece como un premio.

Los castigos son los más frecuentes y aquí, a diferencia de la "mesura" demostrada a la hora de alentar y premiar, la reprimenda verbal fuerte, la amenaza, la humillación personal y la agresión física —jalón de orejas, golpes en la cabeza, jalón de cabello—, que no excluye el uso del palo, vara, regla o chicote, son habituales. Los varones reciben más castigos físicos que las niñas, pero hacia éstas la humillación verbal es bastante más frecuente.

El castigo físico o verbal ha sido registrado en casos de respuestas equivocadas de los alumnos ("no sabe"), de indisciplina ("se porta mal"), de actitudes negativas o de incumplimiento de tareas.

Existen también los docentes que ni premian ni castigan: su actitud casi constante es la indiferencia.

Si bien se puede afirmar que hay un perfil común del comportamiento de los docentes rurales en relación con este tema, hemos encontrado algunas particularidades regionales que es relevante reseñar.

En las observaciones de aula en la costa hemos podido apreciar que la retroalimentación positiva se limita a las distintas expresiones de un buen rendimiento de los alumnos, como responder adecuadamente a una pregunta, intervenir en clase, preguntar, hacer las

| | Conductas premiadas (porcentaje) | | | | Conductas sancionadas (porcentaje) | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|-------|--------|-------|------------------------------------|-------|--------|-------|----|
| | Región | | | | Región | | | | |
| | Nacional | Costa | Sierra | Selva | Nacional | Costa | Sierra | Selva | |
| Acierto en conocimientos | 58 | 52 | 77 | 13 | Desacierto en conocimientos | 41 | 56 | 35 | 13 |
| Cumplimiento de tareas | 36 | 40 | 35 | 25 | Incumplimiento de tareas | 44 | 56 | 45 | 0 |
| Actitudes positivas | 16 | 0 | 32 | 0 | Actitudes negativas | 19 | 20 | 29 | 0 |
| Buen comportamiento | 9 | 4 | 16 | 0 | Mal comportamiento | 42 | 56 | 48 | 13 |

Fuente: IEP: Registro etnográfico y sistemático de aulas rurales, 1998.

tareas, mientras que muy ocasionalmente hay algún comentario elogioso o positivo del docente hacia los alumnos que se portan bien o colaboran.

Esto contrasta con lo observado en las aulas de las escuelas de la sierra. En primer lugar, la frecuencia de expresiones positivas es mayor. Se privilegia lo cognitivo, pero también se hacen reconocimientos —mínimos, pero se hacen— a las actitudes solidarias, de colaboración y respeto. También hemos registrado muestras de reconocimiento a los alumnos aseados y atentos. La frecuencia de expresiones de reconocimiento explícito en la selva es bastante menor, pero como ya lo hemos señalado antes, el trato en general es bastante más amable que en las otras regiones.

Paradójicamente, es también en las escuelas de la sierra donde hemos observado que el castigo físico es más frecuente que en las otras regiones. En la selva no vimos castigar a ningún profesor, pero en una entrevista un maestro expresó que las culturas nativas de la selva no suelen golpear o castigar a los menores, y que los únicos que emplean el castigo físico con los niños son los docentes. En las escuelas de la costa hemos observado instrumentos de castigo físico presentes en las aulas, y hemos recibido quejas de los alumnos sobre los golpes de algunos docentes, pero nada de esto ocurrió mientras estuvimos presentes. En la sierra el castigo físico parece ser tan natural que los docentes que recurrieron a éste no se inhibieron de hacerlo delante de nosotros. Es más: se nos ha dicho que son los propios padres de familia quienes piden que los profesores castiguen físicamente a los hijos, y que el docente que no castiga a los niños no tiene mucha legitimidad entre los padres.

6. RELACIONES EN EL AULA

Una adecuada dinámica de interrelaciones en el aula es el necesario soporte para incentivar aprendizajes colectivos, para favorecer el desarrollo de la autoestima y el reconocimiento de los demás como iguales, para practicar la igualdad de género, para propiciar el desarrollo de la afectividad, para reforzar las conductas sociales positivas. También para que el docente demuestre en la práctica que la ho-

rizontalidad, el respeto a los iguales, a las diferencias y la tolerancia son, entre otros, comportamientos valiosos en el ejercicio de la convivencia.

El tipo de interrelación entre docentes y alumnos que se da en el aula está marcado por el estilo pedagógico del docente. Dado que, como hemos reseñado, el estilo generalizado es bastante tradicional, es el docente quien tiende a pautar el sentido unilateral de la interrelación, que en ocasiones es “alterado” por los niños. Una vez más, es en la selva donde hemos podido percibir una mayor fluidez en la relación entre docentes y alumnos, un comportamiento más libre de parte de los niños, menos temeroso y una actitud más tolerante del docente.

La personalidad del docente tiene un peso muy fuerte en el tipo de relación que los niños y niñas establezcan con él o ella. Es difícil generalizar, pues ni las características culturales de cada región ni la edad o el sexo del docente nos dan pautas fijas sobre este tema.

Es central incorporar el tema del manejo de la interrelación en el aula como parte del contenido de las capacitaciones, porque es una dimensión de la práctica cotidiana en la que se plasma no solamente un estilo pedagógico, sino también una concepción de la enseñanza. Los docentes pueden estar expuestos al discurso que les dice que deben recuperar los saberes de los niños y motivarlos a hacer sus propios descubrimientos, y sobre todo les exige tener la capacidad de recoger sus intereses para propiciar aprendizajes significativos, pero nada de esto será posible si no aprenden a dejar hablar a los niños y niñas y a ofrecerles el aula como un espacio para la expresión.

La tolerancia para la participación activa de los niños en las clases es limitada porque el modelo del aula en el que el silencio es lo que debe imperar es aún muy fuerte, no solamente entre los docentes sino también entre los padres de familia.

7. EXPERIENCIA RECIENTE DE CAPACITACION

Durante el estudio hemos tenido contacto con un aspecto de la realidad de la escuela rural que consideramos pertinente integrar en este

informe. Las entrevistas a docentes, así como las observaciones de aula, nos permiten formular algunas apreciaciones sobre la asimilación y aplicación de la nueva propuesta pedagógica que se está difundiendo a través de las capacitaciones del PLANCAD y el PLANCAD-EBI. Dado que ésta requiere de una profunda transformación en la concepción de lo que es la tarea docente, es relevante conocer cómo se está entendiendo y qué de lo recibido en las capacitaciones se usa, qué no y por qué.

Una de las preguntas en la entrevista a docentes fue acerca de la experiencia formativa más valorada por los maestros. La respuesta más frecuente ha sido que ésta es la propia práctica. Una mayor valoración de la formación superior se percibe en quienes luego de haber tenido la experiencia docente accedieron a la educación superior para la profesionalización. En tales casos, estudiar aquello que ya hacían les ha permitido tal vez incorporar mejor los conocimientos a los que fueron expuestos. Muy pocos, y en especial los que recién se inician en la docencia, se han referido a las capacitaciones del PLANCAD con tal valoración.

El punto que más docentes señalan como el más positivo de la nueva propuesta es el del rol activo que se le asigna al niño en el aprendizaje; sin embargo, hay una fuerte disociación entre el discurso y la práctica, ya que son contados los que efectivamente dan las posibilidades para la libre participación de los niños durante el desarrollo de una clase. Pocos son los que cuentan con los recursos para motivar y encauzar pedagógicamente esa participación.

Un criterio bastante generalizado en los docentes rurales es que esta propuesta no tiene muchas posibilidades de funcionar en el campo porque en ella se da por sentado que fuera del aula existen apoyos a la tarea educativa que en el campo no están. Por ejemplo, para la lectoescritura se requiere que los niños identifiquen letras en materiales escritos en la comunidad o en sus casas. Algunas actividades sugeridas incluyen el recortar letras de materiales en casa. Tanto los letreros como las publicaciones descartables son escasos en la mayoría de lugares que hemos visitado. Para los años superiores el problema se agrava, pues se presume que el medio en

el que viven los alumnos es un mundo letrado, en el que existen los recursos para la investigación fuera de la escuela.

En general, puede afirmarse que los desafíos que la nueva propuesta pedagógica les plantea a los docentes son muy elevados como para que puedan responder satisfactoriamente a ellos. La propuesta exige del maestro la capacidad de manejar una gran cantidad de información que pueda ser interrelacionada de manera pertinente para que a partir de cualquier tema del interés de los niños, puedan generarse diversos aprendizajes en las distintas áreas de conocimiento y destrezas. Por lo que hemos observado, los docentes carecen, salvo excepciones, de los recursos intelectuales que les permitan establecer atinada y pertinentemente tales asociaciones, inclusive cuando se trata de manejar información limitada.

Si bien las capacitaciones del ministerio parecen estar llegando a las tres regiones, la situación de aislamiento de los docentes dificulta su mejor aprovechamiento o posibilidades de renovación de información. Por otra parte, se nos ha hecho evidente también que las capacitaciones deben tener un correlato de acompañamiento del docente para garantizar la asimilación y desarrollo de los nuevos contenidos y técnicas propuestas. De lo contrario, lo que tiende a ocurrir es que los maestros “aplican” lo aprendido replicando los ejemplos recibidos, pero no logran reproducir la lógica de lo que se les propone para desarrollar otros temas.

El programa curricular nacional actual es relativamente conocido en el nivel declarativo por los docentes de los grados correspondientes, pero distorsionadamente comprendido —“los niños hacen lo que quieren”, “no hay orden ni disciplina”, “hay que tener mucho material”, “no sirve para escuelas multigrados”—, y escasamente puesto en práctica. Se reafirman en trabajar con la propuesta anterior “porque es más fácil, más cómoda para ellos ya que tiene contenidos” y “la conocen”.

La propuesta pedagógica que plantea este nuevo currículo para poner al alumno en condiciones apropiadas de aprender a aprender, a ser, a convivir, a actuar y a pensar, puede ser totalmente dejada de lado si no se adecua a las condiciones reales de una escuela rural que opera bajo niveles mínimos de eficacia.

A MODO DE ILUSTRACIÓN: FRAGMENTOS DE REGISTROS ETNOGRÁFICOS DE AULA

AULA MULTIGRADO (TERCERO A SEXTO): CLASE DE MATEMÁTICA DESPUÉS DEL RECREO

La profesora pregunta en quechua a los alumnos si han avanzado y si ya están dominando la multiplicación. En la pizarra hay varias multiplicaciones y hace pasar a los alumnos para realizar la operación de la división y multiplicación: dos alumnos de tercero, dos de cuarto, dos de quinto y dos de sexto grado.

Mientras salen a la pizarra la profesora dicta unas operaciones a un grupo de cuatro alumnos de sexto en sus carpetas.

Los niños que se encuentran en la pizarra miran hacia sus compañeros y la docente les dice —casi gritando— que nadie les enseñará; mientras la profesora dicta al pequeño grupo de sexto, el resto de la clase se inquieta.

La docente trabaja mientras carga a su niño, dándole el biberón. El niño llora y la profesora, muy incómoda, está en el umbral de la puerta, apenas entrando para que el llanto no llene el aula.

Desde allí la profesora no deja de dirigirse a los alumnos diciéndoles que resuelvan sus tareas, animándolos a ser los primeros en terminar. Hace esto alternando frases en quechua y castellano. Mientras, los alumnos se preguntan entre ellos. Todos los alumnos hablan en voz baja para resolver la división y la multiplicación.

Alguien termina en la pizarra y la profesora corrige en voz alta y desde la puerta el ejercicio que tiene una respuesta incorrecta. Lo hace sin señalar los números, lo que hace difícil que se le entienda. Mientras, los que aún están en la pizarra son ayudados por sus compañeros.

La niña que pasó a la pizarra mira constantemente hacia atrás. Solamente las niñas la ayudan. Ningún niño se dirige a ella. Las niñas que la ayudan también tienen dificultades para multiplicar y la ayudan dictándole los números luego de mirar en sus tablas de multiplicar.

La profesora le grita en quechua: “Ya has hecho la operación varias veces, por qué hasta ahora no terminas”.

Los niños en la pizarra resuelven sus operaciones en parejas. La docente les llama la atención, también en voz alta, diciéndoles que tienen que aprender a hacerlo solos porque no toda la vida les van a ayudar a resolver sus operaciones.

Han pasado quince minutos desde que volvieron del recreo y solamente un grupo trabaja en

la pizarra sin poder terminar sus operaciones. En el aula los niños y niñas menores (son de diversos grados) parecen los más interesados en resolver entre ellos las operaciones. Los adolescentes de la clase (un grupo de tres varones y cuatro mujeres, alumnos de cuarto, quinto y sexto) juegan y ríen entre ellos sin prestar atención a los ejercicios. Hay otros grupos que ríen y miran por la ventana hacia fuera del aula.

La profesora no tiene control sobre la clase. Se oye mucho ruido y se ve mucho desorden.

El hijo de la profesora ha terminado su biberón y está más tranquilo. La profesora se va a su habitación a hacerlo dormir y vuelve unos quince minutos después.

Al volver trata de explicar la división pero de manera confusa y apresurada. Mientras lo hace un grupo de niños trata de ayudar a un niño de tercero que sigue en la pizarra haciendo una multiplicación. Es una multiplicación de dos dígitos que la profesora puso para los niños de tercero y cuarto. Pasó una hora antes de que pudieran resolver el ejercicio de la pizarra y sin ayuda de la profesora. Ella no prestó atención a los de tercero y cuarto. Los niños de estos grados estuvieron parados en la pizarra durante toda la clase sin que la profesora les prestara atención. Estaba interesada en explicar y hacer ejercicios de división con los de quinto y sexto, que eran además quienes más ruido hacían y más se movían de sus asientos.

Ahora que está libre de su niño, la profesora se desplaza con mayor libertad en el aula y va por las carpetas llamando individualmente la atención de los desatentos. Tiene consigo habas y otros granos con los que les explica a los niños cómo multiplicar. De pronto les dice a todos “hagan funcionar su cabeza, no estén mirando su tabla todo el tiempo”. También reclama que por qué los que no están en la pizarra no han avanzado en sus cuadernos.

Un niño de la pizarra le dice a la profesora que ya terminó. Ella le indica que su operación está mal, que tiene que probar con otro número. También le dice en quechua que escriba mejor los números, que su número 3 parecía una culebra.

Mientras la profesora va por las carpetas, otros alumnos caminan y juegan en el aula; las niñas son las más distraídas; muchas de ellas parecen ausentes.

Cuando una operación está bien, la profesora casi no dice nada. Cuando está mal, sin embargo, lo dice en voz alta, casi renegando y en el mismo

tono dice los resultados correctos. Nunca se acerca a la pizarra para escribir los números mientras corrige. Lo hace verbalmente y es difícil seguirla.

De pronto reclama en voz alta y renegando que cómo es que ahora ya no saben nada si ya estaban dominando la multiplicación.

La profesora no los motiva y tampoco hace el esfuerzo de hacer participar a los alumnos voluntariamente, sino que ella saca a la pizarra a cualquier alumno.

Entre los alumnos se apoyan en la resolución de los ejercicios o simplemente se copian. Los que asisten a clases de manera regular parecen estar mejor que los que faltan constantemente. Los niños son más activos y participativos que las niñas.

La clase se hace cada vez más lenta y dispersa. Varios bostezan y miran hacia cualquier lado. Los de tercero y cuarto han estado abandonados durante toda la sesión. Llega un momento en el que pierden todo interés por trabajar en sus operaciones (WCh; Cusco).

Y. Y LA DIVISIÖN: UNA ESCENA DE REPRODUCCIÖN DE LA CULTURA ESCOLAR DEL FRACASO

El profesor salió del aula por unos cinco minutos, dejando a Y. trabajando en una división ($468 \div 3$) en la pizarra. Ella no podía resolverla, así que durante la ausencia del profesor varios de sus compañeros le dictaban los resultados. Ella no entendía lo que le decían; entonces se acercó a A. y copió de su cuaderno el resultado de la división. Cuando Y. terminó de copiar el ejercicio, A. hizo que multiplicara el resultado (234) por 2 (habían cambiado el 3 por el 2 en la división, sin que el profesor se diera cuenta). Y. lo hizo y salió 468. Él trató de explicarle la relación entre los 468 que habían en la división y multiplicación, pero ella no entendía. A. perdió la paciencia y le gritó: "Borra eres; ¿no?".

Cuando el profesor volvió al aula le dictó a Y.: "547 entre 2", y siguió revisando tareas. Luego la vio y le dijo: "¡Ya!, ¿5 entre 2?". A. trató de soplarla y P. lo descubrió ante el profesor diciéndole: "No le enseñes" (versión local del "no le soples" de Lima). En ese momento el profesor le dijo a Y.: "pon 4", pero Y. hizo lo siguiente en la pizarra:

$$\begin{array}{r} 547 \overline{)2} \\ 4 \end{array}$$

El profesor le dijo: "¡No!, debajo del 5 y resta". El profesor empezó a guiarla en la resolución

del problema, pero no se levantó de su escritorio; todo el tiempo estuvo sentado y eso demoraba y hacía un poco más difícil entender la división, ya que Y. se demoraba mucho en encontrar los lugares donde debía poner los números. El profesor la ayudó hasta la mitad del ejercicio. Siguió corrigiendo tareas. Después vio que el ejercicio seguía igual a como lo había dejado y le preguntó: "¿14 entre 2?" y dijo "7". "¿Qué, no sabes la tabla del 2? ¿Sabes o no? Sí sabes, ¿no?". El profesor bostezó y corrigió al siguiente alumno.

Y. estaba perdida; al parecer no sabía bien las tablas. Para responder la tabla del 2, lo que hacía era sumar con sus dedos o en la mente dos veces 7 o dos veces 4, etcétera. Y. le empezó a preguntar a Á.: "¿Cuánto?", y el profesor se dio cuenta de que alguien le soplabla (al parecer no había escuchado antes a P.). Vio a A. y le dijo que no le ayudara, que le estaba haciendo un "daño". Miró a Y. y le dijo: "Calcula un número, hija, que multiplicado da 7 o menos" (ni siquiera yo entendí bien la explicación del profesor). Siguió corrigiendo tareas.

Cuando vio que Y. no hacía nada le preguntó algunas multiplicaciones. Como no respondió, le dijo que no había estudiado la tabla: "¿Cómo vas a avanzar? Te he castigado y nada". Escribió algo en el cuaderno de Y. y la mandó a sentarse. Terminó de corregir tareas.

Luego explicó el mínimo común múltiplo. Tras su explicación con algunos ejemplos el profesor preguntó a L.: "¿Qué tiene 15, L.? ¿Mitad, tercia?" y ella respondió: "3 por 5", y él en vez de partir de la respuesta para explicar seguía preguntando al resto si había tercia o mitad (como si la respuesta de L. no hubiera tenido nada rescatable). Como no obtenía respuesta empezó a quejarse de que esto lo había hecho cantidad de veces, que había dejado tareas, "¿qué cosa les pasa?", y los chicos dijeron: "Qué, ¿hemos hecho eso?". Cuando terminaron de resolverlo dictó otro, pidió el MCM de 20 (su voz se sentía hastiada; estaba como cansado de que los chicos no entendieran y les alzaba la voz).

Sacó a Y. a la pizarra para que hiciera el ejercicio. Como era de esperarse, no hizo nada. El profesor la reprendió diciendo: "Si no sabes la tabla no sabes nada. ¿Cuánto es 2 por 2? ¿2 por 4 cuánto es, ah? ¿Tú no quieres estudiar, no?, ¡entonces anda a cocinar, anda a lavar ya! ¿Qué hacemos contigo? No estudias, no hablas nada, creo que eres muda, ¿qué hago contigo?" y la mandó a sentarse. Y. no parecía ofendida; era como si no estuviera allí, como si estuviera pensando en otra cosa, no respondía ni se ponía triste. Nada. Sacó a dos niños a la pizarra, uno tenía que sacar el MCM de 20 y el otro de 42. R. se encargó de hacer el 42, pero se demoraba. El profesor hizo una broma

sobre la lentitud de su alumno diciendo: "B. el domingo ha comido garbanzo" y todos se rieron, todos menos R. El profesor le decía a veces R., a veces B., y en alguna ocasión ni siquiera se acordó de su nombre.

A las 10:05 L. salió a la pizarra a sacar el MCM de 36. No sabía, así que el profesor sacó a J. para que lo ayudara, pero tampoco sabía. Entonces el profesor le dijo a L. que saliera a la pizarra y que si sabía podía darles un cocacho a sus dos compañeros. Ella se acercó a la pizarra y le dio un cocacho a cada uno. Los golpes sonaron fuerte y les dolió (el profesor se mostró sorprendido: tal vez no esperaba que los golpee tan en serio). Los dos se sentaron sobándose la cabeza y L. se puso a resolver. En un momento se detuvo y no sabía cómo seguir. La clase se puso tensa. Parecía que algunos estaban esperando que se equivocara para ver qué pasaba (tal vez le regresarían los cocachos por no saber), pero al final lo hizo y se fue a sentar chupándose los nudillos (le quedaron doliendo) (RP; Costa 4).

UNA CLASE DE LENGUAJE EN LA ESCUELA DE PUEBLO

La clase está a cargo de la practicante alumna de un pedagógico que viene dos veces por semana. Los días que los practicantes van al colegio, los profesores no hacen clases, ni acompañan a los practicantes. La clase de segundo grado está a cargo de F. El desorden es grande, y su capacidad de controlarlo, mínima.

F., dándose cuenta del desorden, saca su regla y castiga con la regla a N.:

"¡A ver tu mano!..." (le pega). N. reacciona mansamente.

Va hacia donde F., que volvió a su silla, y dice también: "¡A ver tu mano!" F. esconde las dos manos y se resiste a obedecer la orden. F. repite: "ya, tu mano...". F. se resiste y hace un gesto de temor. F. no insiste y lo deja diciendo: "¿ves?, y luego estás portándote mal".

Va hacia donde K., que, como todos, ha observado la anterior escena. Saca sus manos (a pedido de F.) y afronta el castigo. Seguidamente dice desafiante: "no duele eso". F. ya se ha movido hacia la pizarra. Antes, ya que K. tenía guantes de lana, alguien dijo (como para que le duela): "sáquele el guante, profesora", y él se los había sacado.

Entonces F. comienza a preguntar sobre pasajes de la representación con los títeres de papel que había hecho al principio de la clase. Eran preguntas muy sencillas que repetía hasta tres o cuatro veces intentando que los niños atendieran y le respondieran todos: "¿cómo se llamaba el cholito

y la cholita?" (refiriéndose a la pareja andina estereotipada que presentó al inicio). Algunos responden; la mayoría no.

Mientras F. hace sus preguntas, los niños siguen peleando entre ellos. Varios se quejan, pero ya casi como hablando consigo mismos, pues la profesora no escucha: está concentrada en sus preguntas y en lograr la atención de los niños alzando la voz cada vez más para hacerse oír en el bullicio. Ella no les hace caso y ellos no le hacen caso a ella (TV; Sierra 4).

LA POBREZA EN LAS ESCUELAS DE LA SELVA

El profesor presta el único ejemplar del libro de cuentos a los niños. Luego escribe en la pizarra del 1 al 10. Indica a los niños de primer grado que los memoricen y los escriban en los cuadernos que les habíamos regalado. Inmediatamente dice: "A ver, ¿qué vamos a hacer mañana?... Ya no tengo tiza". La falta de materiales es alarmante. Cuando se acaba la tiza, el profesor escribe sobre la pizarra mojando sus dedos en una taza de agua. Para escribir nuevamente sobre la pizarra, espera hasta que ésta se seque (FV; Selva 2).

CLASE DE COMUNICACION INTEGRAL

Sin anunciar cuál será el tema de la clase o el área en la que trabajarán, el profesor inicia su intervención haciendo recordar a los niños los nombres de las herramientas e instrumentos de trabajo que se utilizan en el campo diariamente (todo en asháninka). Luego procede a dibujar en la pizarra varias herramientas: hacha, lima, azadón, mazo y cuchillo. Elabora un cuadro donde corresponde una columna para cada herramienta. En este cuadro los niños deberán marcar en su cuaderno cuál de ellas han utilizado el día anterior.

El profesor saca a un niño de primer grado a la pizarra para que marque con un aspa la herramienta que usó ayer y el niño marca la lima. Luego de unos minutos, el profesor pasa por los asientos a revisar lo que los niños han marcado en sus cuadernos. Inmediatamente después el profesor escribe en la pizarra:

*"Sabiri jamake shipatonanti
aretapaca peroni."*

El profesor camina por el aula con algunos objetos en la mano: un machete, un cuchillo y otras cosas, y los muestra a los niños preguntando por su

nombre en asháninka. Intenta construir oraciones con cada uno de los nombres de estos objetos.

Luego el profesor escribe en la pizarra:

*"Sabiri chora omeni ayenchoki
ajerikero aririka acoyero ampeshi
chora aisati akajo."*

Un niño de segundo grado sale a leer lo que el profesor escribió y señala cada palabra con una madera gruesa. Otros niños de segundo grado repiten esta operación.

Luego el profesor pregunta a los niños cuánto cuesta un machete. Los niños de segundo grado responden: "siete soles", "nueve soles". El profesor pregunta en asháninka: "¿para qué sirve el machete?". Los niños responden "para cortar bellota", "para matar gavián". A. escribe en la pizarra:

*"Aririka akotiri sabiri tsame amonante
abinaro kireki."*

El maestro explica en español a un niño mestizo lo que ha estado trabajando con los demás; que el machete se compra y luego sirve para trabajar, y le detalla alguna de sus características.

En el aula hay dos estudiantes mestizos que reciben una suerte de tratamiento especial del profesor: una niña de primer grado y un niño de segundo. Este último de origen ayacuchano y de lengua materna quechua.

El profesor pregunta dónde pueden comprarse machetes. Los niños contestan: "Mazamari, Satipo, Huancayo, Lima". El docente en todo momento dedica mayor atención a segundo grado; a los de primero sólo los hace escribir lo que anota en la pizarra.

Algunos niños de primero cantan muy bajito en asháninka mientras el profesor borra la pizarra. El docente le pregunta algo a R. mientras escribe en la pizarra lo siguiente:

*"Chora ojitari (marca de machetes)
Gavián
Collins."*

El profesor explica al niño mestizo que está hablando de marcas de machetes y que escriba en su cuaderno aquellas que conozca. Luego indica a los demás que lean en voz alta lo que dice en la pizarra.

Después, A. pide a los niños que recuerden cuánto cuesta el pasaje a los lugares cercanos a la comunidad, donde se venden los machetes.

Mientras tanto, un par de niños de segundo grado se tratan de clavar los lápices en la cabeza violentamente, pero luego siguen escribiendo.

El profesor mantiene permanentemente una sonrisa frente a los niños. Sus movimientos son serenos, suaves, dulces, pero su voz es fuerte y en algunos momentos grita para dirigirse a los alumnos.

Continuando con la clase, el profesor escribe en la pizarra:

*"Sabiri, asheki, aye, ampeshe, atatache,
akiakotero, ampeshe chima, atateri, panati."*

El profesor explica a los niños mestizos de lo que se trata, pero no logro escucharlo. Luego va con los de primer grado y habla con los de la primera fila acerca del uso del machete (FV; Selva 3).

CLASE DE MATEMÁTICA EN UN AULA DE TERCER Y CUARTO GRADOS

Esta sesión se inició a las 11:20. En primer lugar me hicieron un saludo muy efusivo, recitaron una bonita poesía "al maestro" por haberse celebrado ayer el día del maestro.

El profesor inició su clase contando que el otro día una mamá le refirió que vendió café y yucas y resulta que ni ella ni su hijita (que está en cuarto grado) supieron cuánto debían cobrar por la venta y que a raíz de ese incidente la mamá visitó al profesor y pidió que enseñara a sumar a su niña y por eso nosotros tenemos que dominar la suma.

Escribió en la pizarra:

Tercer grado: $50 + 39 + 120 + 10 =$

Cuarto grado: $185 + 227 + 65 + 32 =$

Y pidió a los alumnos que resolvieran los ejercicios en el cuaderno para después corregirlos en la pizarra cuando todos hubieran terminado. Los niños prestan atención, copian el ejercicio y se ponen a desarrollarlo. En primer lugar, tendrán que ordenar verticalmente y poder sacar el resultado.

En la pizarra el profesor escribió:

Fecha: 07-07-98. Lógico-matemática:

Tema: Ordeno en forma vertical los sumandos para sacar su resultados.

Los niños están trabajando y el profesor se moviliza constantemente por el aula verificando el trabajo individual.

Volvió a dictar los siguientes ejercicios:

Cuarto grado: $957 + 30 + 796 + 10 =$

Tercer grado: $185 + 36 + 11 + 100 =$

Emplea el tablero de valor posicional y los alumnos saben usarlo adecuadamente.

Se nota que el profesor se preocupa porque todos los niños trabajen y quede bien aprendido lo propuesto por él. Dedicar el resto del tiempo a pasar por las carpetas hasta las 12:00, cuando indica que es hora de recreo. Todos los niños dejan en orden sus cuadernos y salen a jugar.

Al regreso del recreo continúa con la resolución de ejercicios de suma. Nuevamente dicta las siguientes cantidades:

$$\begin{array}{l} \text{Cuarto:} \quad 235 + 120 + 90 = \\ \quad \quad \quad 345 + 85 + 136 = \\ \text{Tercero:} \quad 66 + 70 + 130 = \\ \quad \quad \quad 74 + 43 + 36 = \end{array}$$

Sigue con la modalidad primero individual y luego grupal en forma simultánea para la corrección, orientando el proceso para resolver el ejercicio.

Se observa que cuando dos niños de tercer grado tienen cierta dificultad se apoyan en los de cuarto. La distribución de ambos grupos en el aula facilita esta relación de colaboración.

Son las 12:59. El profesor ordena guardar los cuadernos, les indica que mañana miércoles 8 de julio no habrá clases en vista de que se irán a competir deportivamente en S. Les recomienda que se porten bien, los que no van a S. que ayuden a sus padres y les despide hasta el día jueves 9. Los niños empiezan a salir en orden.

- Observo que preparó su clase. Lleva consigo el diario de clases.
- La clase estuvo motivada, logrando despertar el interés de los niños, que se mantuvo durante las dos sesiones de aprendizaje.

- Hay buena participación de los niños.
- El trato que dio hoy fue bastante amplio.
- Las actividades se desarrollaron satisfactoriamente y logró el objetivo (LH; Selva 1).

UNA CLASE EN PUNO: EL MILAGRO DEL SAN MARTÍN

Mientras el profesor hacía los dibujos, los niños corrían de un lado a otro; algunos entraban y salían del salón constantemente. El profesor se limitaba a llamarles la atención en tono suave: "Ya, entren al aula", "Adónde va ese niño, regrese".

Sólo unos cuantos niños copiaron los dibujos en su cuaderno; casi todos estaban muy inquietos, desesperados porque sonara el pito del recreo. Al ver que los niños no prestaban atención, el profesor sacó de la caja de aseo un chicote de tres puntas, caminó hasta el frente del aula y se los enseñó (como lo hacía con las cartulinas).

- A ver, niños, ¿qué es esto?
Los niños contestan, al unísono:
- ¡San Martín!
- Continúa:
- ¿Para qué sirve el San Martín?

Los niños se quedaron callados y comenzaron a copiar automáticamente los dibujos. El profesor vuelve a guardar el chicote y les dice a los niños que si no terminan su dibujo no salen al recreo.

A las 11:35 a.m. suena el pito del recreo. El profesor revisa uno por uno los cuadernos de los niños y va dejando salir del aula a los que han terminado. Las últimas en acabar su dibujo son unas niñas de primer grado que tienen muchas dificultades para utilizar el lápiz (RM; Sierra 8).

PARTE V

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN EL PERÚ Y EN EL MUNDO: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

INTRODUCCION

Este componente del estudio se ha centrado en la revisión de experiencias educativas innovadoras para zonas rurales que se están desarrollando en el mundo, particularmente aquellas que se realizaron o siguen en curso en la década de los noventa. En las páginas siguientes presentamos información sobre programas de intervención en la educación rural en Asia, África, Europa y América Latina.

Resulta difícil cubrir la totalidad de las experiencias educativas mundiales, por tanto, es probable que haya un conjunto de casos interesantes y valiosos que, por falta de difusión o por la dificultad para acceder a ellos, quedaron fuera de esta revisión. Sin embargo, consideramos que la información recogida abarca un espectro suficientemente amplio y diverso que nos permite dar debida cuenta de las tendencias educativas actuales en el ámbito rural y de las diversas propuestas educativas que se están desarrollando en otros lugares con similares condiciones. Esta variada información permitirá conocer las estrategias y acciones empleadas en el mundo y analizar su pertinencia para la resolución de los problemas de la educación rural en el Perú.

La información ha sido organizada en función de cinco ejes temáticos que comprenden a los principales agentes y procesos de la acción educativa actual. En primer lugar, el niño y la niña rural, cuyas características particulares son esenciales para una propuesta de educación primaria; en segundo lugar, los docentes como actores educativos centrales para la implementación de una propuesta de innovación; en tercer lugar, la relación de la escuela con los padres y las madres de familia y con la comunidad en general, como un vínculo fundamental para la aceptación y consiguiente éxito del programa en las localidades; en cuarto lugar, el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje como componente fundamental del cambio del enfoque educativo; y, finalmente, la gestión educativa, que involucra los asuntos administrativos, de organización y disposición de los diferentes recursos materiales y humanos que requiere una educación de calidad.

La revisión bibliográfica ha significado el encuentro con un despliegue de esfuerzos, de creatividad y de energía diversa, así como el contacto indirecto y directo con instituciones, grupos y personas, lo cual ha hecho de esta tarea un viaje cargado de sentimientos, emociones y, sobre todo, esperanzas.

A continuación se presentan algunos de estos esfuerzos diversos que, con sus aciertos, errores y apuestas, representan pequeños pasos en este largo camino que significa educar y acercar a los excluidos. Ojalá este trabajo nos ayude a seguir caminando y sobre todo a avanzar.

CAPÍTULO 12

PROPUESTAS DESDE LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

En la bibliografía consultada se pueden identificar dos problemas principales a partir de los cuales se trata la situación de los niños rurales y su relación con la escuela: por un lado, su condición de niños y niñas trabajadores y, por el otro, la situación de desventaja de la niña rural.

El primero, el hecho de que los niños y niñas del campo estén absolutamente involucrados en las actividades productivas y domésticas de sus familias, propiciaría una serie de desencuentros con la escuela rural tradicional. Se señala reiteradamente el problema del tiempo de que dispone el alumno para asistir a la escuela y las limitadas posibilidades que tiene de lograr un aprendizaje continuo dadas las frecuentes inasistencias, repitencias y deserciones escolares.

El segundo problema es la generalizada situación de desventaja de las niñas rurales. La explicación a las altas tasas de desescolarización y analfabetismo femenino registradas en las zonas rurales se asocia directamente a su condición misma de ser mujer. A continuación se verán algunas de las estrategias mundiales para solucionar dichos problemas.

1 EDUCACIÓN Y TRABAJO

Muchas de las experiencias educativas reconocen la importancia del trabajo infantil y lo

asumen no como una traba, sino como una condición central a considerar en la organización y funcionamiento de la escuela rural. Es decir, se asume el reto de romper el esquema tradicional de adaptación de los niños a la escuela, para que sea ésta la que se adecue a las necesidades de los niños y las niñas que debe atender.

De tal forma, diversas estrategias y acciones se orientan a incorporar a los niños trabajadores a través de medidas del siguiente tipo:

- La adaptación del calendario escolar al calendario agrícola o a las actividades propias de la zona.
- La reducción de la jornada escolar diaria.
- La flexibilización de los horarios otorgando turnos diurnos o nocturnos según sea necesario.
- La adaptación curricular, incorporando el trabajo como un valor y como instrumento de aprendizaje escolar.
- El uso de materiales autoinstructivos que facilitan el aprendizaje personalizado y permiten las ausencias temporales del alumno.
- Un sistema de evaluación y promoción flexible, por el cual aquélla es concebida como un instrumento para identificar los aspectos que es necesario reforzar, y donde la promoción se consigue de acuerdo

con el logro de ciertos objetivos de aprendizaje, y no por un tiempo fijo predeterminado.

- De la misma manera, se promueve la realización de talleres de nivelación para atender a los niños que estén rezagados en sus aprendizajes con respecto al avance del resto de la clase.

La dimensión del niño trabajador es tratada desde dos enfoques diferenciados: uno que defiende el derecho del niño a trabajar y otro que juzga el trabajo infantil como una violación de los derechos del niño. Ambas perspectivas tienen sus razones y responden a contextos distintos. No es lo mismo un niño que trabaja en la chacra de su padre o de su familia, que un niño que se emplea como jornalero en la empresa agrícola de un patrón. En todo caso, lo importante para las propuestas reseñadas es que la escuela rural sea capaz de identificar las condiciones laborales del niño rural y atender su adecuado desarrollo¹.

Entre los programas revisados predomina la propuesta de adaptar la escuela a las necesidades del niño, más que pretender una transformación directa de su condición de niño trabajador.

PROGRAMAS EN LOS QUE SE ATIENDE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO INFANTIL

- *BRAC (Bangladesh)*: Utiliza un horario flexible de tres horas diarias durante seis días a la semana.
- *PEM: Programa de Escuelas Multigrado (Bolivia)*: El calendario escolar es adaptado al calendario agrícola.
- *Escuela Nueva (Colombia)*: Aplica la evaluación y promoción flexible pero no automática, de acuerdo con el desarrollo del aprendizaje de cada niño. Cuenta con materiales autoinstructivos que permiten al niño realizar su propio proceso de aprendizaje; así, si falta a la escuela puede vol-

ver y retomar su trabajo sin atrasarse con respecto al avance general de la escuela.

- *Programa P900 (Chile)-Talleres TAP*: Como una estrategia educativa para evitar el fracaso escolar y la deserción, se organizan talleres de aprendizaje para alumnos de tercero y cuarto de primaria. Los talleres se realizan en el segundo semestre, dos veces por semana (tres horas por cada sesión), fuera del horario escolar. Son ejecutados por jóvenes monitores de la comunidad, quienes atienden a aquellos niños que estén rezagados en su aprendizaje de lectoescritura y matemática.
- *Escuelas BTC (India)*: Establecen un horario escolar por la noche, entre las 6 y las 10 p.m., y tienen tres horas de trabajo académico y una hora de actividades culturales.
- *Escuelas del Pueblo (Mali)*: La escuela brinda dos horas diarias de clase en el idioma local bambero, desarrollando habilidades básicas de lectoescritura y matemática, así como actividades agrícolas y comerciales.
- *Educando a la Familia (Nepal)*: La oferta educativa se ajusta a las posibilidades y características de la población, estableciendo horarios y estilos de aprendizaje que consideran sus intereses y necesidades.
- *Escuela-Hogar (Pakistán)*: Incorpora las necesidades locales al horario y a la estructura escolar. Se establecen dos horarios según la disponibilidad de tiempo: entre las 8 y 11 de la mañana o entre las 2 y las 5 de la tarde, y tiene un horario reducido de dos horas de clase.
- *Módulos de Tostán (Senegal)*: El programa abarca un total de 288 horas de clase. Los estudiantes asisten tres veces por semana a una jornada de dos horas de clase. Este horario reducido propicia la participación de estudiantes relegados por falta de tiempo o de recursos, siendo las mujeres el grupo más favorecido.
- *SHAPE (Zambia)*: Establece una relación directa entre trabajo y educación, integrando el trabajo intelectual y manual en la escuela. Además incorpora el trabajo como una estrategia pedagógica, como una oportunidad para aplicar conociemien-

1 Gajardo, Marcela y Ana María de Andraca: *Trabajo infantil y escuela: Las zonas rurales*. Santiago de Chile: FLACSO, 1988.

tos que son parte del currículo tradicional. Cada colegio es concebido como una unidad productiva y las actividades productivas son consideradas como valores culturales, sociales, educativos y económicos. Desarrolla proyectos de producción en agricultura, artesanía y economía doméstica.

- *Shiksha Karmi (India)*: La escuela se desarrolla en horario flexible y brinda clases nocturnas adicionales para aquellos niños que por su trabajo —básicamente agrícola— no pueden asistir al horario diurno. El programa nocturno tiene un currículo simplificado y práctico adaptado a las características de los niños, que en su mayoría nunca han ido a la escuela. Se utilizan metodologías creativas y se procuran contextos lúdicos de aprendizaje.
- *Cursos Comunitarios (México)*: En la línea de la flexibilización se pueden mencionar los calendarios y horarios escolares y los mecanismos de evaluación y promoción, que son componentes educativos concebidos para ajustarse al propio ritmo del niño.
- *PAEPIAM: Programa de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante (México)*: Uno de los aportes más interesantes del programa es el sistema que da continuidad considerando la constante movilización de los niños. Para ello el instructor realiza un seguimiento permanente, que permita al niño contar con una evaluación antes de trasladarse a otro lugar. Con dicha evaluación puede acceder fácilmente a otra escuela en una localidad diferente. El PAEPIAM atiende actualmente a catorce estados del país, ajustándose a los períodos de cultivo o cosecha de cada zona y poniendo escuelas dentro de un espacio asignado a los trabajadores del campo agrícola.
- *Gonosjahajjo Sangstha (Bangladesh)*: Cada escuela tiene tres aulas y atiende a unos 180 alumnos en dos turnos con horarios flexibles.
- *Nueva Escuela Unitaria (Guatemala)*: Aplica la adaptación del calendario y horario escolar, la evaluación y promoción flexibles y los materiales autoinstructivos.
- *Fe y Alegría (América Latina)*: Propuesta educativa que considera la formación

laboral como herramienta básica del desarrollo de la infancia y la juventud. Realiza talleres prácticos en agricultura y oficios.

2 EDUCACIÓN DE LA NIÑA

La condición de la niña rural se ha convertido en un problema de atención prioritaria dentro de las propuestas educativas de los últimos años. Si bien muchas de las estrategias anteriormente presentadas también consideran la situación de la niña y son propicias para su atención, las propuestas que aquí agrupamos han sido pensadas y diseñadas teniendo como grupo objetivo específico a la niña rural.

Casi todas las regiones en vías de desarrollo (excepto el sur de Asia y África Subsahariana) tienen educación universal primaria para niños, pero sólo el Este Asiático y Latinoamérica-Caribe han logrado cifras similares para niñas. En general, el número de niñas disminuye en las escuelas a medida que el nivel de educación aumenta. Esta brecha es mayor en los países más pobres. Las mujeres maestras son escasas en ellos, y mayoría en los países de altos ingresos (predominando, además, en educación superior, aunque todavía en áreas restringidas).

La brecha de género y la educación de las mujeres son indicadores de bienestar familiar y crecimiento económico; la presencia de la primera y la ausencia de la segunda indican un freno en el desarrollo. Ante la perspectiva de escolarizar a las niñas, las familias se encuentran en la tensión entre la adhesión tradicional a una educación para la cual la escuela es amenazante (disminuye el valor matrimonial de las niñas) y costosa (demanda inversión), y los nuevos beneficios sociales que acarrea (salud personal y familiar, mejores ingresos, matrimonio atrasado, menor fertilidad, capacidad de ejercer derechos y responsabilidades).

Las acciones desarrolladas en favor de la educación de las niñas se pueden clasificar de acuerdo con dos objetivos principales: por un lado estarían aquellas acciones destinadas a hacer de la escuela un lugar atractivo para la niña, respetando sus tiempos y actividades asignadas y sus intereses y expectativas; y, por

el otro, las acciones orientadas a ofrecer en la escuela un clima de confianza para los padres y madres de familia, lo que facilitaría el envío de sus hijas a la escuela.

En el primer caso se ubican, entre otras estrategias adecuadas a su condición de niñas trabajadoras en general, medidas como las siguientes:

- Adaptación curricular para que la escuela otorgue conocimientos relevantes para la niña.
- Acciones de apoyo en el cuidado de los hermanitos o hermanitas menores de las alumnas mientras están en la escuela.
- Estrategias pedagógicas que hagan de la escuela un espacio más atractivo para la niña: calendario y horario adaptado, currículo, materiales, docentes locales.
- Campañas de sensibilización de maestros, padres de familia y población en general.
- Incentivos a la escolarización de la niña.
- Investigación de las condiciones de la niña rural y su relación con la escuela.

En atención al segundo objetivo, la confianza de los padres y las madres, se encuentran cuestiones como las siguientes:

- La opción de escuelas atendidas por profesoras mujeres principalmente en varios de los países asiáticos.
- La estrategia de selección de mujeres adultas que acompañan a las niñas en su trayecto a la escuela.
- La incorporación de contenidos de formación laboral propiamente femeninos que articulan el rol de la niña en la comunidad con las actividades escolares.
- La oferta de un servicio educativo en las propias localidades para reducir el desplazamiento de la niña.

Algunos ejemplos se pueden observar en los siguientes programas:

- *BRAC (Bangladesh)*: Se forma un comité directivo mixto (familias, docentes y líder local) en cada escuela, con articulación a la red BRAC, que también cuenta con un centro de recursos de género y una unidad de logística para compartir oportuni-

dades, materiales y experiencias. La educación se centra en los estudiantes, favorece la actuación pública y va incorporando el currículo formal para permitir el paso a la escuela oficial. Se abren bibliotecas locales para que las muchachas que se casan puedan continuar formándose, con cursos profesionalizados (crianza de animales, costura). Se capacita a profesoras mujeres.

- *Programa Tecnológico para Niñas Adolescentes (Bangladesh)*: Desarrolla habilidades prácticas que permiten a la niña tener un oficio rápido; a la enseñanza de la lectoescritura y matemática se suman los talleres de corte y confección, técnicas de teñido, técnicas de batik, crianza de animales menores, producción de velas y alfarería. Asimismo, forman parte importante del currículo y de las sesiones de discusión temas de salud reproductiva como la menstruación, los cambios biológicos de la adolescencia, el embarazo, la maternidad, el uso de métodos anticonceptivos y el control de la natalidad.
- *Centro de formación de niñas rurales (Benin)*: La lectoescritura y la matemática se acompañan con oficios prácticos que permitan el desarrollo e independencia de la niña, el afianzamiento de su autoestima y de su personalidad; con tal propósito se desarrollan talleres de enseñanza de reparación de máquinas de coser, trabajo con metales y técnicas de refrigeración.
- *Promoción de la educación de las niñas (Burkina Faso)*: Se pretende mantener y aumentar la escolaridad femenina a través de la sensibilización a familias y comunidades, con incentivos económicos (alimentos) para las niñas que estudien y materiales (de construcción) para las escuelas que estimulen la reescolarización y el ingreso femenino. Otras propuestas son capacitar a maestros y maestras para que estimulen más a las niñas, y crear asociaciones de madres educadoras que puedan ocuparse de la enseñanza de las niñas y obtener con ello algún ingreso.
- *Proyecto de Escuelas Comunitarias (Egipto)*: Establece un horario escolar adecuado a la disponibilidad de las niñas, respetando sus responsabilidades y actividades

tradicionales. Desarrolla además actividades de arte, teatro y música.

- *Shiksha Karmi (India)*: Dos estrategias fueron desarrolladas por el proyecto. En primer lugar, se convocó la colaboración de mujeres mayores para acompañar a las niñas de zonas dispersas en su trayecto a la escuela; ellas también se encargaban de cuidar a los hermanos pequeños mientras las alumnas estudiaban. En segundo lugar, se capacitó a mujeres jóvenes como educadoras SK, siendo éste un mecanismo de atracción y confianza para las niñas (y sus padres) en su relación con la escuela, que era normalmente atendida por docentes varones.
- *Mejorando la Calidad Educativa (Ghana)*: Trata de dar alternativas a una pedagogía de la diferencia discriminadora del género femenino. Se basa en el ejercicio de observación del cambio de aprendizaje —ante un trato amigable y estimulante— en el aula, por medio de vídeos. Subraya la importancia de involucrar a la comunidad y crear conciencia entre sus miembros, para lo cual sugieren el uso de la radio y la TV y el apoyo de reformas institucionales.
- *Acción comunitaria en educación femenina (Ghana)*: Programa piloto de apoyo técnico y organizativo que potencia oportunidades de trabajo y otorga incentivos económicos a niñas estudiantes. También existe en Zambia.
- *Proyecto de Educación de la Niña (Guinea)*: Apunta a la movilización de líderes privados, públicos, religiosos y miembros de la prensa, y a la catalización de planes nacionales para la educación de la niña. Se encuentra también en curso en Egipto, Guatemala, Malí, Marruecos y el Perú.
- *GWE. Educación de mujeres y niñas (Guinea)*: Se incide en sensibilizar para incrementar las oportunidades educativas a mujeres y niñas: vídeo-caravanas que recorren el país y organizan grupos focales para discutir el tema (con familias, en grupos religiosos y comunitarios), y seguimiento del proceso y seguridad de las niñas en las escuelas.
- *GABLE. Campaña de movilización social para la educación y alfabetización básica de la niña (Malawi)*: Se dirige a todas las

personas que tienen alguna influencia sobre la niña. A través de actividades locales de difusión cara a cara, con facilitadores(as) presenciales (previa capacitación), mediante canciones, conversaciones, juegos de roles con modelos alternativos, dramatizaciones. Se apoyó con otros medios masivos, como radio, prensa, afiches y polos.

- *BEEP. Proyecto de expansión educativa (Malí)*: Es un proyecto catalizador de iniciativas educativas que han beneficiado mucho a las niñas. Se han creado los marcos para escuelas privadas gestionadas por la comunidad. Se apoyan iniciativas de descentralización, revisión curricular y de materiales, e instrucción lingüística local.
- *Je veux être comme les filles qui vont à l'école (Malí)*: Proyecto con asociaciones de padres, madres y docentes y grupos de mujeres para facilitar tareas domésticas de las niñas y alfabetizar a las madres.
- *STAR. Tutoría de estudiantes para logro y retención (Togo)*: Incide en la sensibilización de género a los profesores y la comunidad. Consta de una tutoría semanal personalizada con las niñas a cargo de los(as) profesores(as), además de visitas a las familias por parte de personas voluntarias de la comunidad.
- *PGE. Programa de promoción a la educación de las niñas (Uganda)*: Sistema de incentivos para las escuelas que mejoren el entorno de aprendizaje, la permanencia y el desempeño de las niñas a lo largo de tres años.
- *Proyecto PAGE (Zambia)*: Los ejes de este programa han sido la descentralización distrital y el enfoque de género. Se han llevado a cabo varias actividades: un plan de participación y entrenamiento en administración; acciones comunitarias de sensibilización; afirmar la presencia de mujeres en la administración educativa; introducir género en el currículo y abrir aulas piloto de niñas y clubes extraescolares de niñas. El programa también ha editado algunos materiales que incluyen cambios favorecedores de la equidad de género, así como un manual sobre escuela amigable para las niñas.

- *Escuelas de una sola aula (Egipto)*: Elabora un currículo renovado según las necesidades de las familias de la zona. Cada aula cuenta con tres maestras, locales o cercanas, específicamente formadas para esta metodología.
- *Programa Nuevos Horizontes (Egipto)*: Es un programa de educación no formal para mujeres que desarrolla temas de relevancia para ellas (salud, educación, derechos, higiene), por medio de cien sesiones apoyadas con materiales variados, a partir de lo cual se organizan grupos de discusión de hasta veinte personas.
- *Proyecto de educación nómada (Sudán)*: Escuela móvil, adaptada a su calendario migratorio y a sus necesidades de vida. Se combinó en el currículo la formación oficial con la específica, y se dotó a la escuela de equipamiento móvil y maestros formados pertenecientes a la misma comunidad. El maestro nómada es una figura que concentra la educación de niños y adultos, la consejería religiosa y, en algunos casos, el cuidado de la salud comunitaria.
- *Asociación Eduquemos a la Niña (Guatemala)*: Está formada por agentes decisivos del sector público y privado, la mayoría voluntarios, y ha tenido a su cargo una campaña de sensibilización multisectorial (medios de comunicación, reuniones con diversos agentes, presentación del tema de las niñas a la Agenda Nacional).
- *Nueva Escuela Unitaria (Guatemala)*: Es un programa integral para el cambio de actitud, en proceso continuo y con resultados positivos en autoestima, liderazgo y logro académico.
- *Escuela Bilingüe Activa (Guatemala)*: Considera la escuela como espacio pedagógico democrático, en el que se ejercen responsabilidades compartidas entre docentes y alumnos de ambos sexos organizados. La escuela es un centro de investigación, reflexión, crítica y alternativa, y no de recepción pasiva de conocimientos.
- *Proyecto Piloto Eduque a la Niña (Guatemala)*: Programa de becas para niñas nunca antes escolarizadas o en gran precariedad económica. Abarca trece comunidades e involucra a familias y comunidades en la selección de niñas e implementación de las becas (supervisión a cargo de mujeres locales).
- *Un mundo nuevo para la niña (Guatemala)*: Campaña de sensibilización comunitaria, apoyada por asesores de la localidad, para incrementar la escolarización y crear conciencia al respecto.
- *La cocina en la escuela (Guatemala)*: Es un programa de capacitación a madres y niñas en salud, nutrición, higiene y preparación de alimentos, que se realiza en coordinación con ONG locales y apoyo del sector privado.
- *Niña educada, madre del desarrollo (Guatemala)*: Es una campaña de sensibilización realizada en radio, TV y prensa escrita. En ella se informa sobre el problema, se presentan los beneficios de educar a las niñas y se estimula la motivación del sector privado para comprometerse con el tema.
- *Programa de becas para niñas indígenas de zonas rurales (Guatemala)*: Las becas se conceden a niñas mayas en zonas de baja escolarización, para elevar la retención y promoción escolar.
- *PROESA-XTANI: Promoción escolar de niñas rurales (Guatemala)*: Se trata de un programa piloto para incrementar el acceso, permanencia y promoción de la escolarización de niñas en primaria. Se combinan tres tipos de incentivo: campañas promocionales, asociaciones de padres-madres y maestros(as) e incentivos económicos.
- *Proyecto Global de Educación de la Niña (Guatemala)*: Es un proyecto catalizador cuya intención consiste en involucrar agentes decisivos de diferentes sectores (con recursos propios) en la mejora de las oportunidades para las niñas.
- *Talita Kumi (Guatemala)*: Proyecto de promoción a comunidades q'eqchies que educa a mujeres como agentes de cambio social. Se ocupa de la formación integral a jóvenes en servicio comunitario y educación profesional y formal.
- *Niñas Hondureñas (Honduras)*: Proyectos rurales y urbanos marginales de becas escolares, como una inversión para incrementar la productividad (mujeres como

fuerza de trabajo), salud familiar y liderazgo femenino.

- *Proyecto de educación no formal comunitaria (China)*: Proyecto de educación no formal dirigido a minorías étnicas en comunidades rurales pobres y remotas. Se combinan el conocimiento y la producción como estrategia contra la pobreza.
- *Proyecto Hope Mission (China)*: Gran campaña de recolección de fondos para áreas deprimidas en China que abre oportunidades educativas apoyando la construcción de escuelas, materiales de lectura, formación de docentes, retorno o ingreso escolar.
- *Escuelas satélite (Bangladesh)*: Son centros experimentales, más cercanos a los hogares de las niñas, coordinados con un comité de miembros de la comunidad que supervisa y garantiza las necesidades materiales; y un grupo de madres educadoras que reciben formación en higiene, asistencia y natalidad.
- *Proyecto educativo de Bihar (India)*: Su objetivo es universalizar la educación básica, con una mirada especial a las niñas. Se privilegian las maestras de primaria y la equidad, creando condiciones de acceso para las personas más desfavorecidas. El empoderamiento es una dimensión central.
- *Programa Lok Jumbish (India)*: Sus actividades son la movilización e involucramiento de la comunidad en la organización de la escuela, servicios de agua, combustible y jardín en ella, un microplán descentralizado de educación para todos y todas, y un programa no formal de educación para niñas. También se han creado foros de maestras con eje de género, que permitan a las mujeres tomar decisiones en un espacio propio y cuestionar la relación con maestros varones.
- *DPEP. Programa distrital de educación primaria (India)*: El objetivo es reducir la disparidad social y de género, y universalizar el acceso, permanencia y culminación escolares. Se han nombrado coordinadoras de género, encargadas de la sensibilización y creación de un contexto educativo favorable. El involucramiento de las mujeres contribuye a centrar las necesidades de las niñas, modifica las actitudes sociales hacia ellas y las revela como centros de opinión.
- *Sistema de bienestar para la niña (India)*: Incentivo anual por curso completado a las niñas que hayan ingresado a la escuela a los 5 años; la cantidad anual se incrementa a partir del quinto curso.
- *WIN. Iniciativa de mujeres (India)*: USAID apoya una investigación a cargo de profesores y miembros de la comunidad para mejorar la enseñanza de las niñas y garantizar su permanencia escolar.
- *Desarrollo de las capacidades humanas (India)*: Llevan a cabo actividades para la escolarización temprana y permanencia escolar de personas en desventaja, así como actividades de relación entre centros educativos y de capacitación a docentes. Los centros que se atienden son escuelas primarias, centros de desarrollo temprano, residencias y centros de educación no formal. Existe también el Programa Arcoiris (de la escuela diurna Loreto), dedicado a la alimentación y enseñanza personalizada a niños y niñas de la calle (afabetización, baile, yoga, pintura, manualidades).
- *OBB. Reforzando la educación de las niñas en la India (India)*: Es un programa de capacitación docente que comprende un plan de alcance nacional que se inserta en estructuras locales (gubernamentales, ONG, asociaciones de maestras) con un diseño participativo; se contextualiza desde el conocimiento, experiencia y personal de cada localidad, y sirve como autorreflexión sobre su práctica a maestros y maestras. Se han elaborado un manual de género y un módulo de capacitación al respecto.
- *Instituto de Educación de la India-Pune (India)*: El proyecto se centró en el horario nocturno para favorecer la asistencia de niñas de familias de bajos ingresos que debían trabajar a lo largo del día dentro o fuera de la casa. Se restringió el ingreso a niñas analfabetas de 9 a 14 años, en aulas multigrado a cargo de maestras y maestros jóvenes de la comunidad.
- *SERDP. Programa de educación para el desarrollo rural (Nepal)*: Se trata de incor-

porar a las niñas de áreas rurales a la educación a través de un programa extraescolar, presencia y preparación de maestras mujeres, becas e incentivos, y sensibilización comunitaria.

- *GWEA. Actividad educativa de mujeres y niñas (Nepal)*: Estudio analítico sobre los resultados de la alfabetización para el desarrollo y sus efectos en la participación de niñas y mujeres en él. Se plantea como interrogante si la relación en-

tre educación primaria y desarrollo es la misma que entre alfabetización de adultas y desarrollo; no se responde cuál de ellas sea más efectiva.

- *Escuelas comunitarias para niñas (Pakistán)*: Se inicia con la capacitación de maestras de la comunidad y para la comunidad, y la creación de un comité educativo (de varones, que son los que tienen voz pública) asesor y supervisor de la escuela.

CAPÍTULO 13

PROPUESTAS DESDE LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES

La situación del docente rural es un tema de preocupación mundial. Los problemas que suelen reconocerse tocan una serie de condiciones propias del contexto rural como son el aislamiento y la pobreza extrema. Otras cuestiones están más bien relacionadas con el sistema educativo en general y aluden a la burocracia e ineficiencia del sistema. Por último, se señalan también como problemas frecuentes aspectos asociados al perfil del docente rural, como son por ejemplo su deficiente preparación y su limitada motivación —económica y social— para el ejercicio de la docencia. Estas características definirían las condiciones del trabajo docente y estarían estrechamente ligadas al desprestigio generalizado de la profesión docente en el mundo.

Este crítico y complejo panorama ha llevado a algunos programas a ofrecer atención directa a los docentes. Después de todo, son ellos, en dichas condiciones, los encargados de llevar adelante la educación de los niños y las niñas con mayores desventajas en el mundo. Ante esta realidad, los conceptos de calidad y equidad suenan aún muy lejanos.

Si bien son muchas las propuestas que recogen la importancia de los docentes y destacan el carácter prioritario de su atención en tanto ejes centrales del cambio educativo, no hay consenso al respecto. Parece ser que, por el contrario, subsiste y predomina la exclusión del docente en las diversas etapas de las innovaciones: se le ignora en la formulación de la propuesta, se le margina

en las acciones y estrategias de atención y, finalmente, se le descalifica como grupo prioritario a atender dentro de la puesta en práctica de la propuesta².

Las explicaciones a tal situación son diversas, pero parece que el nuevo enfoque que ubica el proceso de aprendizaje como eje de la enseñanza ha confundido a algunos reformadores que consideran que el papel de facilitador que se le asigna al docente puede ser sencillamente obviado o, aun más, reemplazado con recursos más eficaces y eficientes como los materiales autoinstructivos. De la misma manera, la opinión, experiencia y saber docentes no son considerados como recursos valiosos, y se dejan de lado para dar lugar a nuevas orientaciones que niegan todo lo anterior, lo que genera mayores inseguridades en el desempeño docente³.

De esta manera, reconociendo que los problemas del magisterio rural son muchos y muy complejos, se ha intentado ordenar las estrategias en función de los cuatro problemas básicos que caracterizan a los docentes rurales en el mundo: en primer lu-

2 Esta discusión forma parte del debate actual. Para mayor información al respecto revisar el texto de Eleonora Villegas-Reimers y Fernando Reimers: *¿Dónde están los sesenta millones de docentes?*, 1996.

3 Véase la introducción al texto Unesco/Unicef: *The Learning of Those who Teach. Towards a New Paradigm of Teacher Education*, 1996.

gar, el ausentismo docente; en segundo lugar, el aislamiento; tercero, las condiciones de trabajo; y, finalmente, el nivel de preparación docente, donde el uso del tiempo es una variable fundamental en el análisis y en las condiciones de aprendizaje del niño. En lo que sigue presentamos algunas de las estrategias mundiales para solucionar dichos problemas.

1 AUSENCIA DOCENTE: ESTRATEGIA DE CAPACITACION DE INSTRUCTORES LOCALES

El ausentismo docente es un problema que muestra alta incidencia en zonas rurales de Asia, África y América Latina, y que tiene como consecuencia una importante reducción del número de horas impartidas por las escuelas rurales. Entre las causas más frecuentes de esta situación se identifican las condiciones de aislamiento y de pobreza a que están sometidos los docentes rurales.

En relación con este problema, la capacitación de instructores locales es una estrategia bastante común que toma en consideración ambas condiciones de aislamiento y pobreza para resolver el ausentismo docente.

Los ejemplos siguientes muestran las estrategias particulares:

- *BRAC (Bangladesh)*: Capacitan profesoras de la misma localidad, generalmente jóvenes y casadas, con un nivel educativo entre los nueve o diez años de escolaridad.
- *Proyecto de Escuelas Comunitarias (Egipto)*: Los maestros que trabajan en el proyecto son educadores locales.
- *Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera (Filipinas)*: La estrategia de atención se basa en el trabajo que realizan profesores móviles. Ellos se organizan por turnos, durante la semana, para atender a dos zonas remotas y dispersamente pobladas.
- *Escuelas BTC (India)*: El instructor es normalmente una persona de la localidad con formación secundaria.
- *Escuelas de Pueblo*: Cuentan con instructores locales que reciben una bonificación de los padres de familia.

- *Programas CONAFE: Cursos comunitarios, PAEPI, PAEPIAM (México)*: Tienen instructores comunitarios que realizan un servicio social como docentes o capacitadores-tutores por un período mínimo de un año y máximo de cuatro años; a cambio reciben una beca para continuar sus estudios.
- *Escuela-Hogar (Pakistán)*: A cargo de mujeres jóvenes con cierto nivel educativo que dan las clases en sus propias viviendas.
- *Módulos de Tostán (Senegal)*: Los maestros o facilitadores son locales; tienen una escolaridad de entre tres y seis años que complementan con una capacitación antes de iniciar cada módulo. La capacitación incide en el mejoramiento continuo del conocimiento lingüístico, contenidos integrados a la realidad y técnicas de enseñanza.
- *Shiksha Karmi (India)*: El principal componente del proyecto es la capacitación. Si bien los educadores no son docentes profesionales, residen en la zona, lo que da permanencia a la escuela, confianza a las familias y permite recoger las necesidades y particularidades de los niños y niñas de sus propias localidades.

EN EL PERÚ

- *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI-CADEP)*: En la fase inicial del proyecto se selecciona de preferencia a un miembro de la comunidad y el proyecto asume su profesionalización y capacitación.
- *Proyecto de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia (FORMABIAP)*: El proyecto brinda formación docente a miembros de los grupos étnicos amazónicos. Aunque no necesariamente enseñan en su comunidad de origen, ejercen su labor docente en comunidades de su propio grupo étnico.
- *Escuelas Bilingües del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)*: Se capacitó a miembros de la comunidad para ejercer como docentes en su propia comunidad. Posteriormente se crea el Instituto Superior Pe-

pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, que forma a maestros nativos para ejercer en las escuelas de comunidades del mismo grupo étnico, no necesariamente la comunidad de origen.

2 AISLAMIENTO DOCENTE: ESTRATEGIA DE REDES Y ORGANIZACIÓN DE MAESTROS

Otro problema importante y que se desprende del anterior es el aislamiento docente, particularmente en términos pedagógicos. La distancia entre los centros educativos, propia de la dispersión en el ámbito rural, dificulta la frecuencia de las interrelaciones y el docente rural se siente abandonado para realizar su trabajo, sin la menor asesoría, comunicación o intercambio.

Las propuestas innovadoras demandan cambios y plantean exigencias con las que el docente no está familiarizado; ello lo enfrenta a nuevos y grandes retos que luego debe afrontar en una escuela rural aislada.

Las estrategias de redes o de organización de maestros surgen entonces para apoyar el trabajo profesional del magisterio rural. Ofrecen un mecanismo para atender los problemas cotidianos en el aula y se constituyen en espacios de reflexión, de intercambio y de socialización en búsqueda de un trabajo coordinado y apoyado por colegas que comparten una misma actividad y un mismo proceso de cambio lleno de dudas e inquietudes.

Para atender este problema hay que tomar en consideración las condiciones de las escuelas rurales. A continuación algunos ejemplos:

- *PEM: Programa de Escuelas Multigrado (Bolivia)*: El programa consideró una red de encuentros para docentes con el objetivo de compartir experiencias, logros y dificultades entre colegas. Se realizaban encuentros nucleares, zonales y distritales, con propósitos de trabajo e intercambio variado según la composición de los participantes y representantes.
- *Microcentros (Colombia)*: En el marco de la nuclearización colombiana, la capacitación continua se realiza a través de los Microcentros Rurales, previstos como espacios de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes. Son organizados por iniciativa de los propios docentes y albergan a grupos de entre diez y quince docentes de localidades cercanas. El aporte a la capacitación de los docentes en servicio se da tanto por la misma organización de los microcentros, que permite un fácil acceso y una participación masiva, como por el énfasis puesto en que las capacitaciones sean brindadas por maestros y para maestros.
- *Escuela-Hogar (Pakistán)*: La actividad docente de las instructoras mujeres fue rápidamente canalizada a una organización de maestras de las Escuelas-Hogares (HSTWO), constituida por iniciativa de las propias mujeres. Organizaron reuniones mensuales de madres de familia para discutir la problemática de la educación de los niños y las reorientaciones necesarias para mejorar la aplicación del programa.
- *NTUC. Centro de Redes de Enseñanza (Laos)*: La idea del Programa NTUC fue conformar una red de centros de capacitación docente, es decir, centros interconectados con nexos flexibles, cada uno ubicado y atendiendo a un área particular de escuelas con características y grupos étnicos propios. Cada centro fomenta la red de enseñanza entre docentes y supervisores, y cada agente educativo está en constante cooperación y comunicación con los otros. El Centro NTUC representa un espacio de innovación y flexibilización de las condiciones locales, un tipo de organización de capacitación docente mediante la participación e intercambio entre centros escolares nuclearizados.
- *Shape (Zambia)*: Las escuelas centrales de capacitación proveen de espacios a los docentes para encontrarse y discutir sobre su trabajo, identificar problemas y encontrar soluciones para resolverlos, preparar materiales y producir técnicas de enseñanza que son evaluadas por especialistas del Centro de Desarrollo Curricular (CDC) y de la universidad.

EN EL PERÚ

- *Núcleos Escolares Campesinos y Núcleos Educativos Comunales*: Se proveía a los maestros de las distintas escuelas agrupadas en el NEC un espacio de encuentro y discusión sobre su trabajo docente, así como la posibilidad de realizar acciones comunes.

3. CONDICIONES LABORALES DEL DOCENTE: SOPORTE MATERIAL, AFECTIVO Y TÉCNICO

Entre los grandes problemas del docente rural en el mundo se reconocen las duras condiciones de trabajo que van acompañadas de una baja y poco estimulante remuneración. Esto varía en cada país y región del mundo, pero de una u otra forma el trabajo del docente rural implica un sacrificio de adaptación a zonas en muchos casos carentes de servicios básicos de agua, luz, comunicaciones y transportes, alejados de sus familias, de sus parejas o hijos.

Las estrategias en este sentido se orientan a brindar diferentes tipos de incentivos a los docentes rurales: mejoras en las condiciones de trabajo y en la calidad de vida, para que se sientan más motivados a desempeñarse en dichas zonas. Los incentivos económicos son un reclamo generalizado, pero pocas veces se los ve como estrategia de atención a la mejora de las condiciones laborales. La mayoría de estrategias atienden diferentes aspectos materiales de vivienda, servicios, redes de soporte, apoyo y supervisión en el campo, así como redes de maestros como espacios de intercambio y socialización.

Los programas siguientes son ejemplo de ello:

- *Educación primaria a tiempo parcial-PUNE (India)*: Lo central del programa era la capacitación docente, y se involucró a los maestros en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto. Las capacitaciones docentes eran constantes, cinco días por mes, y se realizaban en centros pilotos estratégicamente ubicados para

dar mayor facilidad de asistencia a los docentes.

- *SHAPE (Zambia)*: En atención a las condiciones de trabajo, el programa motiva a los comités de SHAPE a continuar desarrollando sus propias actividades en escuelas y colegios proveyendo materiales y equipo, herramientas para la producción, transporte y financiamiento de las actividades.
- *NTUC. Centro de Redes de Enseñanza (Laos)*: Las capacitaciones de docentes vienen acompañadas de un equipo básico de materiales de aprendizaje y del desarrollo de un ambiente adecuado para el aprendizaje. De la misma manera, los docentes NTUC reciben supervisiones periódicas del equipo de capacitación; los miembros del equipo visitan las escuelas para otorgar capacitación, asesoría y apoyo en el lugar de trabajo; así, van institucionalizando una red de profesionales de educación que se reúnen regularmente y van fomentando la identidad de los agentes educativos y el flujo de información entre ellos. De esta forma, el programa NTUC contribuye al desarrollo administrativo y pedagógico necesario de la zona.
- *NTUC. Centro de Redes de Enseñanza (Laos)*: Además de la capacitación docente, el proyecto apoya a las escuelas donde están trabajando los docentes brindando diferentes tipos de colaboración en libros de texto, estantes y libros para bibliotecas, *toshaban* (un equipo de impresión manual), materiales de escritorio, computadoras y equipo básico de oficina. Del mismo modo, se otorgó material para reparar los techos de las escuelas y para brindar servicios de agua y sanidad. Finalmente se proveyeron vehículos para facilitar la supervisión de los docentes: dos carros para el ministerio encargado del monitoreo del programa, 96 motocicletas para supervisores y 80 bicicletas para los supervisores locales de las escuelas satélites. Paralelamente se estableció un sistema de alquiler de libros de texto en el que los alumnos pagaban un costo mínimo por el uso de los libros durante un año.
- *Shiksha Karmi (India)*: Los educadores SK son constantemente motivados para me-

jorar sus conocimientos básicos y su nivel educativo por estudio directo o propio. El proyecto subsidia la compra de libros y promueve el estudio tanto bajo la forma de estudio individual o autónomo (*self-study*) como bajo la modalidad del estudio orientado. Para el estudio orientado se desarrollan actividades para el monitoreo y evaluación participativa y el establecimiento de unidades de recursos distritales o por zonas; además, se hacen visitas a las escuelas y se trabaja para la publicación mensual de una revista para educadores SK. Cada tema de la revista contiene lecciones por correspondencia con instrucciones académicas y administrativas. Adicionalmente los instructores tienen dos días de encuentro todos los meses para discutir y resolver problemas con un asesoramiento individual.

- *ZINTEC (Zimbabue)*: Como apoyo y soporte mutuo se designaron grupos de tres docentes ZINTEC para trabajar en cada escuela. La educación a distancia era básicamente escrita, provista de un conjunto de materiales que el docente debía avanzar periódicamente. Asimismo, dos horas a la semana se reunían a discutir los materiales guiados por uno de los docentes que hubiera tomado una posición de liderazgo en la capacitación inicial.
- *TED (Chile)*: Ser miembro del TED hizo sentir a los docentes parte de un movimiento educativo que era reforzado mediante reuniones y publicaciones periódicas —como *Momento Informativo*—. Las reuniones y publicaciones servían como espacios y vehículos de intercambio de ideas, información y resultados de investigación, pero sobre todo como vínculos que consolidaban un sentimiento de identidad y de trabajo conjunto.
- *Programas para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y PAREB (México)*: Proyectos destinados a brindar apoyo a escuelas primarias regulares, rurales e indígenas, mediante la distribución gratuita de un conjunto de materiales didácticos, la capacitación para actualizar tanto a docentes como directivos, proporcionando incentivos a docentes, apoyando a los supervisores de zona y construyendo y equi-

pando aulas. El PARE fue el proyecto piloto y el PAREB su expansión.

- *Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, México)*: Es un programa de prestación de servicios de educación inicial, preescolar y primaria y adulta que apoya a las escuelas según el esquema del PARE y PAREB, estableciendo como acciones específicas la ampliación de la cobertura y calidad educativa mediante la entrega de paquetes didácticos y la capacitación de docentes y directivos. Asimismo, las escuelas son incentivadas a mejorar el desempeño docente, con apoyo económico para el transporte de los supervisores y la construcción y equipamiento de aulas y anexos. Entre las acciones para la educación inicial regular, y para beneficiar a los niños menores de 4 años, estuvieron la capacitación de padres con apoyo de promotores educativos. En cuanto a los programas de CONAFE, el PIARE brinda apoyo mediante la donación de nuevos materiales didácticos y la capacitación de tutores. Los programas de alfabetización preexistentes son apoyados por el PIARE mediante las capacitaciones de promotores.
- *Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (México)*: El programa se inicia en 1991 atendiendo a las cien escuelas con mayor desventaja educativa. Estas escuelas pertenecen a las regiones más pobres y excluidas del país y no cuentan con ninguno de los tres programas compensatorios mencionados. Las actividades de apoyo se concentran en motivar el arraigo de los maestros, brindar materiales didácticos que faciliten la labor docente para incentivar el trabajo y estudio de los alumnos, y proporcionar mobiliario básico para las escuelas.
- *Escuela Nueva (Colombia)*: Tiene escuelas demostrativas que son como “vitrinas pedagógicas” en las que trabajan los mejores docentes, aquellos más dinámicos que han incorporado y desarrollado integralmente la propuesta de Escuela Nueva. Estas escuelas son espacios que sirven de modelo para otros docentes y escuelas y en ellos se puede ver directamente la propuesta implementada. Las escuelas seleccionadas

como demostrativas reciben incentivos adicionales para su trabajo.

Asimismo, puede considerarse que todos los programas que usan la estrategia de instructores locales, de alguna manera favorecen mejores condiciones afectivas y materiales de trabajo al tener el docente una casa, su familia y trabajar en su propia localidad. Los programas que trabajan con instructores locales son: BRAC (Bangladesh); Proyecto de Escuelas Comunitarias (Egipto); Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera (Filipinas); Escuelas BTC (India); Escuelas de Pueblo (Malí); Programas CONAFE: Cursos Comunitarios, PAEPI, PAEPIAM (México); Escuela-Hogar (Paquistán); Módulos de Tostán (Senegal); Shiksha Karmi (India).

EN EL PERÚ

- *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe Fe y Alegría*: El proyecto intenta mejorar las condiciones de trabajo del docente rural, para lo cual apoya las mejoras de infraestructura escolar y provee de una vivienda a los docentes. Asimismo, colabora con materiales didácticos y textos y brinda capacitación a los docentes en metodología bilingüe.
- *Proyecto de Educación Ecológica (PEE, Ministerio de Educación-Ministerio de Agricultura)*: Introduce actividades productivas en la escuela y provee de insumos (semillas, herramientas, etcétera) y capacitación técnica y pedagógica a los docentes.

En general, pueden considerarse también los proyectos de educación bilingüe que pro-

veen de capacitación y materiales a los docentes: Escuelas Bilingües del ILV; Escuela Rural Andina (ERA); Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-Puno); FORMABIAP (AIDSEP-ISP Loreto); Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI-CADEP); CRAM II (ISP La Salle); Programa de Educación Bilingüe de la UNMSM (Ayacucho); de igual modo, aquellos programas de educación ecológica que brindan capacitación e insumos, como Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA-Diakonia); Proyecto de Educación Ecológica (CEDEP Ayllu), Escuelas Productivas del centro Ñari Walac-IPP; Proyecto Educación para la Salud y el Desarrollo de las Escuelas de la Región Inca (Arariwa).

4 PREPARACION DEL DOCENTE: ESTRATEGIAS DE FORMACION Y CAPACITACION

El nivel de formación del docente rural es un problema muy serio. El desprestigio profesional, los bajos sueldos y las duras condiciones de trabajo, obviamente no atraen a los docentes más capacitados, lo que genera un círculo vicioso de baja calidad educativa que tiene como resultado una desigualdad en la oferta educativa que perjudica a la población de zonas rurales.

Para revertir esta situación del nivel del docente se han ensayado varios caminos: por un lado la formación de maestros y por el otro su capacitación; ambas estrategias pueden darse atendiendo a los futuros maestros o a los que ya están en servicio⁴.

Entre los programas se observa que prima la atención a docentes en servicio antes que la atención inicial para futuros docentes, lo cual supone una solución paliativa del problema, pues no atiende un cambio en el perfil del futuro maestro que llegará a las aulas. Ahora bien: la mayoría de las propuestas educativas revisadas demandan un cambio en las escuelas rurales actuales, para lo cual deben trabajar en la atención de docentes en servicio. Lo ideal será combinar ambas estrategias de modo que se atienda a las escuelas rurales actuales con el personal con que cuentan y que se prevea la adecuada atención de los futuros docentes rurales.

4 La capacitación docente hace referencia a la educación directamente orientada a la adquisición de habilidades concretas, mientras la formación docente implica un proceso educativo integral de mayores alcances. En este sentido puede haber capacitación o formación inicial, y capacitación o formación de docentes en servicio. Para mayor información sobre este punto se sugiere revisar Unesco/Unicef, ob. cit., a partir del cual se ha tomado esta distinción.

Un aspecto a considerar es que los programas de formación o capacitación docente en servicio deben trabajar con un grupo humano poco calificado que va a residir en contextos con condiciones de trabajo muy difíciles, anteriormente ya descritos. Es de acuerdo con esta compleja realidad que deben pensarse y evaluarse las propuestas para maestros, considerando que los docentes mismos son producto de un modelo educativo ineficaz y desigual, y que ellos reproducen lo que aprendieron sobre cómo enseñar y aprender.

Entre las acciones más usadas para atender dicha problemática están:

- Acercar los objetivos educacionales a las competencias de los docentes.
- Concebir al docente como alumno.
- Realizar la formación docente en forma permanente.
- Atender el cambio actitudinal del docente como un factor altamente influyente en el aprendizaje del niño.
- Dar mayor autonomía al docente.
- Mejorar las condiciones de trabajo.
- Abordar el problema docente de manera integral⁵.

A continuación se mencionan algunos programas de mejoramiento del nivel docente:

- *PEM: Programa de Escuelas Multigrado (Bolivia)*: Realizan "capacitaciones multiplicadoras", sistema que supone la capacitación de supervisores, quienes a su vez capacitan a directores, y éstos a los maestros. Esta estrategia, de bajo costo económico, significó un lamentable empobrecimiento de la calidad de las capacitaciones, según la evaluación realizada en 1989, siendo los más perjudicados los docentes y de esta forma el programa mismo. Sin embargo, el interesante aporte de la propuesta está en el hecho de que involucraba a todos los agentes educativos.
- *NAPE. Nuevo Acercamiento a la Educación Primaria (Bután)*: Los docentes en servicio reciben una capacitación de dos a tres semanas durante el verano para el mejoramiento de los métodos de enseñanza tradicionales. La División de Desarrollo Curricular y Materiales ha diseñado ma-

nuales, guías, cuadernos de trabajo y lecturas para el estudio de matemática y de lenguaje (en inglés y dzongkha).

- *Escuela Nueva (Colombia)*: La capacitación docente promueve el desarrollo de dos roles principales en el maestro: un rol pedagógico en el que los docentes son facilitadores para sus alumnos, guiando, orientando y evaluando el aprendizaje, y un rol social, en el que los maestros son promotores y organizadores en relación con la comunidad. Ambos roles implican un cambio actitudinal y metodológico que se desarrolla en diversas etapas. El principio básico de Escuela Nueva en la capacitación de maestros es presentar no sólo los contenidos que éstos habrán de impartir a los niños, sino que utiliza las mismas metodologías y vivencias que los propios maestros habrán de experimentar en el manejo de la escuela, clase o relación con los alumnos. Capacitación inicial: se realiza por medio de tres talleres secuenciados de una semana cada uno: iniciación, metodológico y organización y uso de biblioteca. Entre uno y otro taller hay un intervalo de seis a tres meses para que los docentes apliquen lo aprendido.
- *Microcentros (Colombia)*: Realizan capacitaciones continuas, organizadas en tres talleres (pedagógico, de proyectos y de productos), que promueven la participación y discusión libre, recogiendo las experiencias y dificultades de los propios maestros. Estos talleres fomentan el trabajo cooperativo y constructivo hacia la resolución de problemas concretos del trabajo docente, centrados en la renovación curricular y la producción de materiales de aula.
- *Programa P-900 (Chile)*: Cuenta con los talleres de perfeccionamiento docente que son talleres semanales para profesores de primero a cuarto año básico. Buscan elevar la capacidad técnica de los profesores para lograr aprendizajes efectivos en sus alumnos; para ello se trabaja la metodología de enseñanza de lectoescritura y matemática y enfoques para la compren-

5 Ob. cit.

sión del entorno cultural del niño. Es un espacio pensado para la reflexión pedagógica, de consulta e intercambio entre docentes. Estos talleres están organizados y conducidos por los supervisores técnicos de los departamentos provinciales del Ministerio de Educación, los que han sido capacitados y dotados de material por la sede central del MED.

- *JIP. Proyecto Innovador de Educación Primaria (China)*: El proyecto introduce acercamientos innovadores para la formación docente y la capacitación de docentes en servicio, a través de equipos de innovación y talleres móviles de capacitación.
- *PROANDES (Ecuador)*: La capacitación docente en metodologías y uso de materiales fue crucial. Se dio prioridad al grupo de docentes de primer grado, quienes eran acompañados de una periódica asistencia técnica, con la cual el resto de docentes no contó. La estrategia de capacitación docente fue inicialmente programada siguiendo el modelo del plantel CEM, es decir, de escuelas de irradiación. Sin embargo, la escasa preparación de los docentes rurales llevó a cambiar a una modalidad de taller presencial de cinco días de duración. Los talleres para docentes de primer grado, denominados "talleres iniciales", se desarrollaron con una metodología vivencial y creativa que les permitió adquirir tanto los instrumentos cognitivos y socioafectivos necesarios para la iniciación del proceso de la lectoescritura y matemático, como criterios prácticos para la elaboración de material didáctico sencillo y de bajo costo, adaptado, acorde con el medio geográfico y cultural. Los talleres para profesores de segundo a sexto grado se llamaron "talleres teórico prácticos" y se concentraron en brindar técnicas de promoción de la lectura. Los talleres tenían una duración de tres días y eran acompañados con la entrega de una guía para el docente, que reforzara y orientara la aplicación de las técnicas en el aula.
- *Escuelas BTC (India)*: El instructor, normalmente una persona de la localidad con formación secundaria, recibe una capacitación de veintiún días, con orientaciones adecuadas para aulas unidocentes multigrado y nueve días de capacitación en cursos sobre desarrollo rural y pobreza. Adicionalmente a esta capacitación, una vez al mes se da una de refuerzo seguida de doce días de cursos en el centro de capacitación BTC.
- *Módulos de Tostán (Senegal)*: Los maestros o facilitadores son locales y tienen entre tres y seis años de escolaridad, que complementan con una capacitación antes de iniciar cada módulo. La capacitación incide en el mejoramiento continuo del conocimiento lingüístico, contenidos integrados a la realidad y técnicas de enseñanza.
- *NTUC. Centro de Redes de Enseñanza (Laos)*: Entre los principales componentes del programa podemos nombrar el curso para capacitadores y supervisores, la capacitación y la educación a distancia de docentes, los módulos de capacitación, el sistema de supervisión y monitoreo y el apoyo de infraestructura educativa y condiciones propicias para la enseñanza y la salud. La adecuada integración de estos componentes ha favorecido el éxito del programa en Laos.
- *Shiksha Karmi (India)*: Los candidatos a SK toman dos cursos: cursos presenciales (*residential courses*) y cursos de reforzamiento (*refresher courses*). El primer curso dura 37 días y es seguido de dos cursos de reforzamiento anuales de diez y treinta días cada uno.
- *ZINTEC (Zimbabue)*: El ZINTEC incluye formación inicial y capacitaciones en servicio, combinando capacitación presencial y a distancia, cuya propia exigencia fue brindar un nivel educativo universitario. Para tal objetivo se armó un programa de cuatro años de duración: los primeros cuatro meses y los cuatro últimos eran para cursos presenciales; el resto de cursos eran brindados por educación a distancia mientras los estudiantes ponían en práctica lo aprendido trabajando como docentes en las escuelas. El proceso era evaluado periódicamente y culminaba con un examen de evaluación final.
- *Programa de Capacitación JTI*: Este programa internacional realizó una capaci-

tación de tipo multiplicadora o en cascada. Según esta estrategia, los especialistas del programa capacitaban a dos responsables de capacitación por cada país, quienes eran los encargados de llevar a cabo los cursos para entrenar a entre quince y veinte capacitadores en sus respectivos países. Los capacitadores debían ser miembros de instituciones de trabajo con niños, y a su vez capacitarían a otro grupo seleccionado, y así sucesivamente.

- *TED (Chile)*: Operaba con talleres donde los docentes se encontraban para reflexionar y evaluar sus propias experiencias profesionales. Los talleres eran dirigidos hacia tres transformaciones principales del desempeño docente: (i) la transformación del rol técnico a un rol profesional del docente; (ii) la transformación de un trabajo aislado hacia un trabajo colectivo constructivo; y, (iii) la transformación del modelo de aprendizaje dependiente a un aprendizaje autónomo.
- *NISTEP (Granada)*: Realizan la capacitación de docentes en servicio, quienes asisten una vez por semana al NISTEP y el resto de la semana ponen en práctica lo aprendido, bajo la supervisión de profesores calificados.
- *Proyecto de Enseñanza Multigrado*: El proyecto consideró la atención de cuatro escuelas piloto, la capacitación de sus docentes en servicio y la paulatina introducción de la enseñanza multigrado en la formación de maestros (preservicio). Los principales alcances se encuentran en el actuar mismo de las escuelas, donde efectivamente se logra brindar una educación primaria completa de bajo costo, que fomenta el trabajo independiente, centra la enseñanza en el aprendizaje del niño y apoya al docente y al niño en la organización de su tiempo. La integración de la enseñanza multigrado dentro del propio centro de formación docente tuvo en cambio muchas resistencias, originadas en el grupo objetivo al cual esta metodología iba dirigida. Las escuelas rurales alejadas del país y con una reciente escolarización eran aquellas que todo estudiante quería evitar, por lo cual el aprendizaje de la enseñanza multigrado se convirtió en un

contenido marginal y de menor estatus, inclusive para los educadores del centro que no tenían una experiencia práctica en la metodología.

- *Centro de capacitación indígena Mama Bue Reojache (Colombia)*: Entre los principales aportes del proyecto educativo Korebaju está la iniciativa comunal por exigir una educación acorde con su realidad y con sus necesidades, planteando un proyecto educativo propio de capacitación de indígenas y para indígenas. Si bien el proyecto está aún en proceso y la evaluación presentada identifica reorientaciones necesarias en la metodología bilingüe aplicada, en el currículo y en los aspectos de capacitación y supervisión docente, lo importante es que a pesar de ser una etnia minoritaria dentro de Colombia cuenta con el apoyo estatal para reorientar sus acciones.
- *NEU (Guatemala)*: El modelo de capacitación tiene como base la organización de maestros en círculos, ya que el aprendizaje se produce y reproduce intergrupalmente con proyección externa. Asimismo, el modelo de capacitación impulsa la expansión natural, ya que se da una formación permanente de maestros centrada en la "tarea docente" y el "aprendizaje activo" de niños y niñas con la participación de padres de familia y agentes educativos.
- *SFEP. Proyecto de Educación y Participación (Tailandia)*: Entre los principales componentes para lograr el cambio esperado en las escuelas se encuentran las sesiones de capacitación de docentes denominadas "docentes como alumnos", donde se les presentan los objetivos y estrategias del proyecto y se establecen los compromisos del trabajo. Estas capacitaciones van acompañadas de una guía para el docente, de visitas de supervisión y de apoyo en el campo y de sesiones de intercambio de experiencias docentes.
- *Programas CONAFE (México)*: Capacitan a jóvenes voluntarios entre 14 y 22 años, a cambio de una beca de estudios. Estos docentes son denominados instructores comunitarios, quienes reciben una capacitación inicial y supervisiones en el te-

rreno para ir a cumplir la labor de docentes en zonas rurales durante mínimo un año y máximo cuatro. Las condiciones del manejo de la lengua son requisitos para zonas bilingües o plurilingües, privilegiando la capacitación de jóvenes de las propias localidades.

- *SHAPE (Zambia)*: INSET es el programa de capacitación en servicio a través de una red de soporte técnico a diferentes niveles que permite una capacitación y retroalimentación constante en el aula.
- *Fe y Alegría (América Latina)*: La selección y capacitación de los docentes en el programa es concebida como una prioridad, que va acompañada de supervisiones y capacitaciones periódicas en las escuelas.

EN EL PERÚ

- *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia*: La formación de docentes se da en dos etapas: una presencial y otra de seguimiento y asesoría en el ejercicio de la labor docente en las escuelas nativas. Como parte de las actividades de formación, los futuros docentes recolectan información sobre los conocimientos, tradiciones, tecnologías, etcétera, de sus propios grupos étnicos, con el doble objetivo de fortalecer la relación del maestro nativo con su propia cultura y a la vez para usar la información como insumo para el diseño de materiales y propuestas curriculares acordes con la cultura nativa.
- *Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú (CRAM II)*: Se dirige a profesores no titulados que trabajan en escuelas rurales andinas del departamento del Cusco; está diseñado en la modalidad de educación a distancia, con etapas presenciales durante el verano. Se han diseñado módulos curriculares de acuerdo con las características de la zona rural andina en la que trabaja el

docente, de modo que éste pueda comprender y evaluar mejor su realidad y esté preparado para adaptar su ejercicio docente a las características y necesidades propias del medio y la población.

Los proyectos de educación bilingüe consideran en su aplicación la capacitación a los docentes en ejercicio en la nueva metodología bilingüe que buscan poner en práctica. Para ello realizan usualmente dos capacitaciones centralizadas al año: una previa al inicio del año escolar y otra al iniciar el segundo semestre, ambas de aproximadamente una semana de duración. La capacitación incluye un seguimiento y asesoría en las escuelas, lo que sin embargo se realiza de modo irregular por las dificultades que plantea la dispersión de las escuelas y el número limitado de personal disponible. Esta modalidad de capacitación ha sido seguida por: ERA (Escuela Rural Andina), PEBI-CADEP, PEEB-Puno, CRAM II (Propuesta de Escuela Rural Andina), Programa de Educación Bilingüe de la UNMSM, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH), Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Fe y Alegría.

Adicionalmente, existen programas de formación de maestros bilingües en algunos institutos superiores como el ISP Puno y el ISP Bilingüe de Yarinacocha. La modalidad de profesionalización docente para maestros en ejercicio es realizada también en el ISP Bilingüe de Yarinacocha y la Universidad de la Amazonia, entre otros.

La modalidad de capacitación empleada por los proyectos de educación ecológica es usualmente más corta (uno o dos días) también al inicio y mitad del año escolar, con seguimiento y asesoría técnica a los huertos, viveros, etcétera: Proyecto de Educación Ecológica (PEE), Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA-Diakonia), Proyecto de Educación Ecológica (CEDEP Ayllu), Escuelas Productivas (Centro Ñari Walac-IPP), Proyecto Educación para la Salud y el Desarrollo de las Escuelas de la Región Inca (Arariwa).

CAPÍTULO 14

PROPUESTAS PARA ATENDER LA RELACION ESCUELA-COMUNIDAD

La relación escuela-comunidad tiene gran importancia actual en todo el mundo. Medidas al respecto pueden encontrarse en muchas de las estrategias antes mencionadas, tales como el reconocimiento del niño trabajador y sus condiciones frente a la escuela o en las facilidades y consideraciones de los proyectos para la niña rural; asimismo, todos los proyectos que incorporan instructores locales a cargo de la escuela o en talleres de apoyo escolar, de una manera u otra estrechan un vínculo con la comunidad.

Sin embargo, en este rubro se quiere ver aquellas acciones dirigidas específicamente a estrechar este vínculo, como una estrategia importante para el éxito de la escuela rural. Así, pueden identificarse los siguientes tipos de acciones:

- Las que promueven una activa participación en la escuela.
- Las que desarrollan actividades de educación de la comunidad en su conjunto.
- Las que desarrollan acciones que orienten a que la escuela sea un centro para el desarrollo de la comunidad.
- Las que motivan la valoración de la educación por parte de los padres de familia y la comunidad en general.

1 PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

La participación tradicional de los padres de familia en la escuela se ha limitado al apoyo

en infraestructura escolar. Este significativo aporte de las familias pocas veces es valorado por la escuela misma, sea por los docentes o funcionarios del sistema educativo. Algunas innovaciones empiezan a producirse en este campo, invitando a los padres y madres de familia a participar en otros ámbitos de la escuela antes vedados para la comunidad. A continuación veremos alguno de estos intentos por acercar la escuela a la comunidad: abriéndole las puertas e invitándola a participar en el aula, en actividades, en la enseñanza, en la definición de contenidos, etcétera.

DIFERENTES TIPOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

- *Las Escuelas de Pueblo (Mali)*: Son un componente dentro de un programa de desarrollo rural integral. Las escuelas son construidas y manejadas por los padres de familia, quienes definen los objetivos, contenidos y el calendario escolar.
- *Módulos de Tostán (Senegal)*: El currículo está especialmente pensado para las realidades rurales que atiende; fue diseñado por ex alumnos del programa, apoyados por estudios de la realidad de Senegal. Entre los problemas identificados se encuentran, por ejemplo: el agua, la salud, la higiene, el medio ambiente, el éxodo rural. Los módulos no sólo abren el espacio para debatir estos temas sino que pre-

tenden otorgar información técnica que posibilite su solución

- *CSDP. La Comunidad en la Escuela (Granada)*: El programa promovió la interrelación cercana entre la escuela y la comunidad, haciendo de todo miembro de la comunidad un potencial agente educativo. Durante el día en que los docentes participaban en las sesiones de capacitación, los miembros de la comunidad eran invitados a los propios colegios para que hicieran de “profesores sustitutos” y realizaran actividades educativas y culturales en los colegios o en sus propios lugares de trabajo. Esta estrategia llevó a campesinos, empresarios, artistas, pescadores y otros miembros de la comunidad a compartir sus experiencias con los alumnos de la escuela. De esta manera el programa logró una necesaria y demandada articulación entre escuela y comunidad y entre educación y trabajo, lo que le dio autonomía y significado propio.
- *IMPACT (proyecto internacional)*: El proyecto recogió el esfuerzo voluntario de la comunidad para colaborar y participar en la educación de sus hijos. La metodología empleada se centró en la transmisión de técnicas de autoaprendizaje, desarrollando en los niños habilidades de enseñanza mediante una tecnología denominada “instrucción programada” a través de materiales de autoaprendizaje.

2 EDUCACION DE LA COMUNIDAD

El problema educativo de las zonas rurales no es un problema exclusivo de la niñez. Las altas tasas de analfabetismo de la población mayor de 15 años son muestra de ello. Considerando esta situación, muchos programas de educación primaria han desarrollado programas paralelos para la educación de adultos. Esta extensión educativa tiene una doble influencia en la comunidad: por un lado, desarrolla habilidades en las personas adultas en general y, por otro, colabora directamente en el mejoramiento del nivel educativo de los padres y las madres de niños y niñas que asisten a la escuela.

Las experiencias que citamos a continuación nos muestran algunas opciones posibles:

- *Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera (Filipinas)*: Entre las principales ventajas del proyecto se ha identificado que el ambiente informal favorece la flexibilidad, la comunidad se siente parte del proyecto y participa activamente en la educación de sus hijos. Esto se debe a que los adultos analfabetos son incluidos y motivados a aprender, incorporando a los padres iletrados en el seguimiento y control de las tareas de sus niños.
- *Educando a la Familia (Nepal)*: El proyecto surge de la educación no formal de adultos y se extiende a los niños como demanda de los padres, adaptando el programa a las necesidades de los niños y niñas. La oferta educativa se ajusta a la población. El desarrollo conjunto de ambos programas ha llevado a una integración de materiales, capacitación docente y currículo, lo que hace que ambos programas se constituyan en proyectos educativos complementarios e integrados.
- *EAM. Educación en Áreas Montañosas (Tailandia)*: El proyecto otorga educación básica para adultos y niños en la región norte de Tailandia, donde no ha llegado el servicio educativo. De esta manera, el proyecto establece un centro educativo a cargo de un docente a tiempo completo, que brinda educación para niños durante el día y para adultos durante la noche. El modelo supone un desarrollo integral de la comunidad a través de la expansión educativa de la educación primaria.
- *Fe y Alegría*: Las Escuelas de Padres son una iniciativa que motiva a la educación de padres y madres de familia en aspectos importantes para ellos mismos, la comunidad y en especial para sus hijos. Estas sesiones se realizan periódicamente y son diseñadas en función de las necesidades de los asistentes.

3 PREOCUPACION Y ACCION POR LA COMUNIDAD

El acercamiento de la escuela a la comunidad pasa por involucrarse con los problemas,

con las luchas y reivindicaciones de la población, motivando e impulsando desde la escuela acciones de desarrollo comunal. La preocupación por el desarrollo de la comunidad se evidencia de diferentes maneras en los programas revisados, principalmente a través de:

- La consideración de la realidad local como instrumento y contenido educativo.
- El respeto al trabajo de los niños.
- La realización de actividades de educación y participación de la comunidad, entre otras.

A continuación veremos algunas experiencias en las que la escuela participa activamente en favor del desarrollo de la comunidad.

PROGRAMAS POR LA COMUNIDAD

- *ZINTEC (Zimbabue)*: El ejercicio docente incluía además un servicio a la comunidad, lo que fue un elemento clave para la aceptación y promoción de los docentes del ZINTEC por parte de los padres de familia en las comunidades.
- *SFEP. Proyecto de Educación y Participación (Tailandia)*: Las áreas de atención del proyecto son básicamente el quinto y sexto de primaria; los profesores de estos grados llevan a los niños a aprender fuera del aula, donde estudian el mundo real de la comunidad y usan sus recursos como medios de enseñanza de otros conocimientos y conceptos. La comunidad se convierte así en un espacio para el aprendizaje y experimentación de los escolares; un lugar donde ellos conocen, reconocen y aplican lo aprendido. En este proceso de aprendizaje la escuela en general va involucrándose con la comunidad, teniendo como meta que la escuela logre contribuir con la comunidad en la resolución de sus problemas. El valor principal de este proyecto es el de considerar a la comunidad como un recurso de aprendizaje, incorporando a la escuela en las actividades de desarrollo de la comunidad.
- *Escuela Nueva (Colombia)*: El rol del docente tiene dos componentes: el pedagógico y el comunitario; el comunitario apunta a hacer del docente un sujeto permanentemente activo en la comunidad, colaborando e impulsando su desarrollo. Como parte de las estrategias concretas que maneja el docente en su rol comunitario está el uso de los instrumentos de recolección de información, que tiene como objetivo conocer más el lugar de trabajo y la realidad de donde provienen los niños para actuar en su desarrollo.
- *Nueva Escuela Unitaria (Guatemala)*: Recoge las dos dimensiones del docente de Escuela Nueva de Colombia y sus instrumentos de recolección de información para el conocimiento local.
- *Fe y Alegría (América Latina)*: La Escuela de Padres promueve una acción por el desarrollo de la comunidad. Los padres son incluidos dentro del proceso de enseñanza como sujetos activos en la educación y apoyo de sus niños. De esta manera se genera y alimenta un círculo de enseñanza para el desarrollo local.

EN EL PERÚ

Algunos proyectos buscan estrechar la relación escuela-comunidad introduciendo actividades productivas en la escuela, que permitan utilizar la realidad local como instrumento y contenido educativo, acercar al niño al conocimiento de su medio y revalorar el trabajo agrícola, así como fomentar la participación de los padres e introducir elementos y técnicas agrícolas novedosos.

Algunos ejemplos: Proyecto de Educación Ecológica (PEE), Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA-Diakonia), Proyecto de Educación Ecológica (CEDEP Ayllu), Escuelas Productivas (Centro Ñari Walac-IPP), Proyecto Educación para la Salud y el Desarrollo de las Escuelas de la Región Inca (Ara-riwa) y aquellos que incorporan este elemento en un proyecto más amplio como el Proyecto ERA (Escuela Rural Andina) y el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Fe y Alegría.

4 VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La valoración de la educación parece no ser un problema mundial en sí; el problema proviene de la mala calidad de la oferta educativa, que ha venido quebrando expectativas y esperanzas puestas en la escuela. Sin embargo, se observa que aún a pesar de ello las comunidades en América Latina y en el mundo siguen realizando enormes esfuerzos por educarse y educar a sus hijos.

Una estrategia concreta para motivar una mayor valoración de la escuela (más que de la educación) es la de mostrar los aprendizajes que la escuela brinda, cuyos contenidos y

habilidades desarrolladas sean acordes con las expectativas de los padres de familia.

Entre las experiencias más interesantes están:

- *Las ferias de logros*: PROANDES (Ecuador), P-900 (Chile).
- *Los concursos escolares a diferentes niveles*: Escuela Nueva (Colombia), Fe y Alegría (América Latina), PROANDES (Ecuador).
- *Las evaluaciones públicas con presencia de la comunidad*: Educación Primaria Parcial-PUNE (India), entre otras.

Así, el padre o madre y la comunidad en general pueden ver concretamente qué ofrece la escuela, qué logra y para qué sirve.

CAPÍTULO 15

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un componente fundamental de las actuales propuestas educativas. Si bien existe consenso sobre el rol central del niño y el aprendizaje como eje de la enseñanza, aún hay mucho camino por recorrer en el cambio de una pedagogía tradicional a una pedagogía activa.

En los acercamientos a la educación rural aparecen dos tendencias importantes que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje: en primer lugar, la metodología multigrado, como recurso administrativo, pedagógico y metodológico de atención a zonas rurales dispersas; y, en segundo lugar, el bilingüismo, como estrategia necesaria para un aprendizaje significativo y permanente, donde se combina la revaloración y utilización de la lengua materna como base del aprendizaje, y la enseñanza de una segunda lengua oficial como vínculo con la sociedad mayor.

Ambas estrategias de atención se dan en muchos casos conjuntamente, y van acompañadas del desarrollo y adaptación curricular al medio, del diseño y difusión de materiales educativos necesarios y de un conjunto de actividades complementarias orientadas al cambio actitudinal en docentes, niños y la comunidad en general, y al logro de mejores resultados de aprendizaje.

1 METODOLOGÍA DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Las escuelas multigrado han sido una estrategia educativa tradicionalmente usada en los inicios de la educación europea y estadounidense. Paulatinamente, con el incremento de estudiantes y la mayor concentración poblacional se fue pasando de un modelo de escuelas multigrado o multinivel, a un modelo de aulas monogrado organizadas por edad y niveles de conocimiento.

Cuando la educación pública se comienza a expandir a otras regiones del mundo, el modelo monogrado era el imperante, lo cual —entre muchas otras razones sociales, económicas e históricas— limitó la expansión de la escuela a zonas de menor población y de asentamiento disperso de países en vías de desarrollo.

Favorablemente, las escuelas multigrado vuelven a ser consideradas como una importante modalidad de atención; sin embargo, este modelo muchas veces se enfrenta a la resistencia de funcionarios, docentes y en algunos casos a las propias comunidades, por ser percibido como un modelo de segundo orden.

Es preciso aclarar que las escuelas multigrado no son un modelo de segundo orden: diversas investigaciones recientes han demostrado su equivalencia con el modelo de es-

cuelas monogrado en términos de logros de aprendizaje. Prueba de ello es que la metodología de las escuelas multigrado está comenzando a ser usada como herramienta pedagógica para atender las numerosas aulas monogrado, donde subsisten diferentes niveles de aprendizaje. Estas iniciativas revaloran la metodología multinivel o multigrado como un enfoque eficaz tanto para escuelas monogrado como para escuelas multigrado⁶.

Para zonas rurales de países en vías de desarrollo e incluso de algunos países desarrollados como Francia, Estados Unidos y Canadá, las escuelas multigrado constituyen una estrategia de menor costo, debido a que el reducido número de alumnos hace innecesaria la presencia de un docente para cada grado. Sin embargo, las escuelas multigrado requieren de una diversificación de métodos y estrategias de atención, de materiales autoinstructivos, libros de texto, profesores efectivos y aulas adecuadas, todo lo cual hace que se eleven los costos con respecto a otros programas semejantes. La real inversión en el esquema multigrado se da en la relación costo-beneficio, donde el programa ha demostrado importantes reducciones en las tasas de repitencia y deserción escolar.

Las escuelas multigrado suponen un gran esfuerzo conjunto; no es una metodología sencilla y necesita de la articulación de sus componentes para lograr los objetivos de aprendizaje deseados. De esta manera las condiciones locales, regionales y nacionales y su adecuada coordinación y compromiso con este enfoque son imprescindibles⁷.

Para que el programa de las escuelas multigrado sea efectivo requiere de componentes metodológicos básicos articulados en un proyecto educativo común, donde la planificación de clases cobra una vital importancia.

6 Para mayor información sobre los alcances y límites de las escuelas multigrado, revisar *Multigrade Teaching*.

7 Si se desea mayor información sobre la metodología de atención de escuelas multigrado, sus componentes, métodos, insumos y condiciones locales y nacionales necesarias, véase Tomas, Christopher y Christopher Shaw: *Issues in the Development of Multigrade Schools*, 1992.

8 Ob. cit.

Los principales componentes son:

- El interaprendizaje, como el apoyo y enseñanza entre pares.
- El aprendizaje directo y autónomo, donde cada alumno avanza individualmente según su propio ritmo de aprendizaje.
- Los profesores efectivos, considerando el rol del docente como un guía y facilitador del aprendizaje del niño, para lo cual aquél requiere un esfuerzo adicional en la programación del trabajo diario y un manejo adecuado de diversos métodos de enseñanza.
- Un ambiente propicio para el aprendizaje, que necesita de aulas más amplias que las tradicionales, espacio para rincones de aprendizaje, una distribución diferente de los actores y el mobiliario y el acceso y manejo de un conjunto de materiales diversos como ejes del aprendizaje y de la organización del trabajo del docente.
- Un sistema de retroalimentación constante: la evaluación es un identificador de vacíos para reorientar y reforzar las actividades pedagógicas, y la promoción es flexible (aunque no automática) según la adquisición de ciertos logros de aprendizaje por cada nivel⁸.

Para la atención de escuelas rurales multigrado encontramos diversos programas: BRAC (Bangladesh), Gonosjahajjo Sangstha (Bangladesh), PROANDES-Unicef (Ecuador), Escuela Nueva (Colombia), NEU (Guatemala), Proyecto de Escuelas Comunitarias (Egipto), Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera (Filipinas), Escuelas BTC (India); Escuelas de Pueblo (Malí), Shiksha Karmi (India), Cursos Comunitarios, PAEPI, PAEPIAM, Proyecto de Enseñanza Multigrado (Zambia), Multigrado vía multinivel (Sri Lanka), FORMABIAP (Perú).

Entre los intentos por incorporar la metodología multigrado en aulas monogrado:

- *Multigrado vía multinivel (Sri Lanka)*: Desarrollo de un acercamiento por grados a la lectura a través de una evaluación de las habilidades para leer en lengua tamil. Los docentes fueron informados sobre las diferentes habilidades de lectura y estu-

vieron de acuerdo en que las habilidades de lectura de sus alumnos eran bajas y fueron atribuidas principalmente a un desinterés de los niños por leer. Se hizo un examen de evaluación de lectura y se invitó a los docentes a evaluar periódicamente a sus alumnos, asignándolos en diferentes niveles o grados de acuerdo con sus habilidades de lectura. Un incremento en las habilidades de lectura fue la respuesta en los diferentes colegios, fenómeno atribuido a un conjunto de causas como la motivación despertada en docentes y alumnos por los logros en lectura, los conocimientos del docente sobre las diferentes habilidades de lectura, los materiales provistos, entre otros. Lo interesante de esta aproximación es que acerca y valida una metodología multigrado en aulas monogrado.

2 EDUCACION BILINGÜE

La condición lingüística de la población escolar es un aspecto cada vez más considerado dentro de las diferentes experiencias educativas en el mundo. En América Latina esto se muestra no sólo en el esfuerzo y prioridad que otorgan a la educación bilingüe países como Guatemala, Bolivia, Brasil, Ecuador y México, cuyas poblaciones indígenas son un grupo considerable dentro de la población nacional, sino en el despliegue de proyectos impulsados por el Estado que realizan países como Colombia y Chile, cuya población indígena representa un porcentaje insignificante en relación con la población total del país. Este es un gran avance que merece reconocimiento, y que por supuesto es un valioso ejemplo a seguir. Sin embargo, aún hay mucho por hacer al respecto.

La educación bilingüe, en algún momento centrada en aspectos meramente lingüísticos, ha ido reconociendo la importancia del factor cultural en el éxito de la propuesta, hasta concebir el bilingüismo y la interculturalidad como dos caras de la misma moneda. Diversos estudios han mostrado que la incorporación de la variable cultural se hace especialmente necesaria para las poblaciones cuyo idioma y cultura tienen un menor estatus so-

cioeconómico. En otras palabras, la incorporación de la lengua materna del niño en la escuela no es sólo un asunto técnico-lingüístico, sino que supone una relación diferente con la cultura. En este sentido, la articulación del bilingüismo y la interculturalidad en la escuela requiere un profundo cambio actitudinal en la práctica pedagógica en el aula y en las relaciones humanas de la escuela con la comunidad.

Podemos mencionar dos modelos principales para enfocar la educación bilingüe: aquellos que usan la lengua materna como vehículo a la lengua oficial, y aquellos que usan ambas lenguas, la materna y la oficial, como instrumentos de enseñanza. Algunos denominan "modelo de transición" al primero y "modelo de conservación" o "de mantenimiento" al segundo. Ambos enfoques suponen un acercamiento político y consecuencias sociales diferentes, que no cabe desarrollar dentro de este trabajo. Lo importante es conocer los puntos que guían el debate actual y presentar la complejidad del problema y las estrategias usadas⁹.

La educación bilingüe supone un trabajo profundo y detallado, cuyo reto principal y requisito común en muchos países de América Latina, Asia y África es el vacío de información. De esta manera, el acopio de información es prioritario y requiere la identificación de las diferentes lenguas y el nivel de bilingüismo de las poblaciones por zonas o regiones del país; un esfuerzo por sistematizar y uniformar los alfabetos para las lenguas no oficiales, así como un conocimiento de su cultura. Sólo entonces se podrá pensar en un programa nacional que supone el diseño de una propuesta educativa a partir de las necesidades lingüísticas y culturales locales.

Un aspecto adicional a considerar es la comunidad y su visión de la educación bilingüe. Al respecto se evidencian casos contra-

9 Esta distinción nominal de los modelos ha sido tomada de Cummings, S.M. y Stella Tamayo: *Language and Education in Latin America: An Overview WP30* (1994). Para mayor información sobre el tema en el Perú, revisar las publicaciones de Luis Enrique López, Ingrid Jung, Madeleine Zúñiga, Stefano Varese, Nancy Hornberger y Rodolfo Cerrón Palomino.

dictorios: por un lado, poblaciones que demandan una educación contextualizada en la que la enseñanza en su lengua materna se exige como un derecho y conforma parte de las reivindicaciones de las comunidades; en otros casos, por el contrario, la educación bilingüe se ha percibido como el instrumento de perpetuación de la marginación socioeconómica de la población. Nuevamente, la información sobre la realidad es un requisito fundamental.

Si bien esta revisión no se ha centrado en la profundización de las experiencias educativas bilingües, entre las principales estrategias encontradas al respecto están:

- La consideración de la lengua materna como idioma de instrucción.
- La producción y difusión de material educativo y material escrito diverso en la lengua materna como estímulo de las poblaciones carentes de material impreso.
- La capacitación y formación de docentes bilingües, que trabajan casi exclusivamente con instructores locales.

A continuación algunos casos concretos:

- *Proyecto Educativo Korebaju (Colombia)*: Surge como una necesidad de la propia etnia por tener una educación acorde con su realidad y sus necesidades. Así, la iniciativa comunal plantea un proyecto educativo propio de formación de docentes indígenas y para la educación indígena. Si bien el proyecto está aún en proceso y la evaluación presentada identifica reorientaciones necesarias en la metodología bilingüe implementada en el currículo y en los aspectos de capacitación y supervisión docente, lo importante es que a pesar de ser una etnia minoritaria en Colombia cuenta con el apoyo estatal para reorientar sus acciones.
- *Fe y Alegría (América Latina)*: El programa recoge las necesidades locales, incluyendo la educación bilingüe como política de los programas de educación primaria de los países que atiende.

En algunos casos se tiene la lengua oficial y la lengua vernácula y en otros sólo la

lengua local. En Asia y el Pacífico podemos ver que:

- En Bangladesh se habla el bengalí como lengua oficial y el inglés, y los programas BRAC y Gonosjahajjo Sangstha usan el bangla y el inglés en la escuela, mientras el Programa Tecnológico Rural para niñas adolescentes usa sólo el bangla.
- En Bután el dzongkha es la lengua oficial, y el programa NAPE usa tanto el dzongkha como el inglés en la escuela, al igual que el proyecto JIP de China, que usa el chino y el inglés.
- En India es el hindi el idioma que prevalece en la enseñanza sobre el inglés, siendo ambas lenguas oficiales.
- En Laos, el centro NTUC brinda sus capacitaciones y módulos de enseñanza en laosiano más que en francés, que también es lengua oficial.

En la región africana, y sobre todo en los países de independencia más tardía, vemos un énfasis aún mayor en la instrucción en la lengua materna de los niños:

- El programa de formación de niñas en Benin se da en lengua fon, siendo el francés la lengua oficial.
- En la Escuela Comunal de Egipto se enseña en árabe, que es la lengua oficial pero convive con el francés y el inglés.
- En Malí, donde el idioma oficial es el francés, tanto la Escuela de Pueblo como la Escuela Básica usan la lengua bambara, pero la Escuela Básica la combina con el francés.
- El programa de módulos del Senegal pone un acento particular en la educación en lengua materna, y a ello se dedican en el diseño y elaboración de sus módulos, que llegan a adaptar a las lenguas wolof, serer, fulaani y otras lenguas locales, lo que es muy interesante desde el punto de vista de que la lengua oficial del país es el francés y el wolof es considerada como una lengua nacional;
- En el programa SHAPE de Zambia se combinan las lenguas locales con el inglés. Es significativo que muchos programas se desarrollen en la lengua local, incluso cuan-

do son programas para docentes, lo que está llevando la reivindicación de la lengua más allá de una condición de aprendizaje del niño.

En América Latina la trayectoria de educación bilingüe es larga y llena de altibajos. En la presente década parece que los programas globales nacionales apuntan a una expansión del castellano o portugués, y es natural en cuanto tienden a una educación masificada que no considera las diferencias. Es en el ámbito local, en el proyecto piloto, donde hay un espacio para la educación bilingüe y del uso de la lengua materna como herramienta de instrucción, tales como el PROANDES de Ecuador, los proyectos etnoeducativos de Colombia, los proyectos chilenos con mapuches, etcétera. Bolivia, Guatemala y México son los países que tienen un sistema de educación bilingüe nacional amplio y desarrollado más allá de lo local.

EN EL PERÚ

- *Programa de Formación de Maestros Nativos de la Amazonia (FORMABIAP)*: Surge por iniciativa de un conjunto de grupos étnicos de la Amazonia pertenecientes a AIDSEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana), como parte de sus necesidades de una educación acorde con su realidad, que respete la cultura y la lengua indígenas. Se plantea un proyecto educativo propio que incluye la formación de docentes indígenas para una educación indígena.

En la zona andina, los proyectos de educación bilingüe son ejecutados en ámbitos locales, con carácter piloto y por organismos no gubernamentales con apoyo de agencias cooperantes. Utilizan la lengua materna como lengua de instrucción y la enseñanza del castellano como segunda lengua, buscando incorporar elementos de la cultura campesina quechua y aimara en los contenidos educativos y los textos escolares. Entre los más importantes tenemos: ERA (Escuela Rural Andina), PEBI-CADEP, PEB-Puno, CRAM II (Propuesta de Escuela Rural Andina), Pro-

grama de Educación Bilingüe de la UNMSM, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH), Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Fe y Alegría.

3 ADAPTACION CURRICULAR

La adaptación curricular es central en las propuestas de atención a las escuelas rurales. Es una tarea que exige desde hacer ajustes en el calendario y el horario, hasta la incorporación de actividades y contenidos relevantes para el niño y la niña rural. En algunos casos, como parte de la adaptación curricular, se realiza un currículo simplificado, que atiende las necesidades de la zona. El examen de estas adaptaciones curriculares (y, en general, de todas las acciones para la mejora de la educación rural) nos expone a diferentes criterios sobre cuáles son las necesidades básicas de las escuelas rurales.

Ejemplos de adaptación curricular:

- *BRAC (Bangladesh)*: Da prioridad a la lectoescritura, matemática y las habilidades prácticas.
- *Programa Tecnológico Rural para Niñas Adolescentes (Bangladesh)*: Habilidades básicas de lectoescritura y matemática y habilidades laborales: talleres de corte y confección, técnicas de teñido, técnicas de batik, crianza de animales menores, confección de velas y alfarería. Asimismo, el tema de salud reproductiva como la menstruación, cambios biológicos de la adolescencia, embarazo, maternidad, uso de métodos anticonceptivos y control de la natalidad, forman parte importante del currículo y de las sesiones de discusión.
- *Gonosjahajjo Sangstha (Bangladesh)*: El programa atiende dos vacíos fundamentales de la educación rural de Bangladesh: la actualización de métodos de enseñanza eficientes y el fomento de la creatividad y el desarrollo de habilidades básicas de los niños y niñas.
- *Centro de formación de niñas rurales (Benin)*: Lectoescritura y matemática, oficios prácticos que permitan el desarrollo e independencia de la niña, desarrollo de

- autoestima, personalidad: talleres de enseñanza de reparación de máquinas de coser, trabajo con metales y técnicas de refrigeración.
- *SFEP. Proyecto de Educación y Participación (Tailandia)*: El proyecto incorpora técnicas experimentales de aprendizaje en el currículo de las escuelas primarias, motivando a los niños a observar su ambiente y a participar activamente en su modificación, e incluye a padres de familia y a los pobladores en general. El proyecto apunta a la resolución de problemas ambientales de las localidades, específicamente aquéllos relacionados con la forestación (uno de los principales de las zonas rurales de Tailandia).
 - *PEM (Bolivia)*: El programa de escuelas multigrado realizó una adaptación curricular que recogía el calendario agrícola y los contenidos de la zona como material de enseñanza.
 - *Escuela Nueva (Colombia)*: Usa instrumentos para recoger información sobre la comunidad y la incorpora como insumo en la programación curricular.
 - *Programa P-900 (Chile)*: El programa se centró en el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura y matemática.
 - *JIP (China)*: Desarrollo de la educación moral y la justicia, respetando el desarrollo del niño.
 - *PROANDES (Ecuador)*: El proyecto se centró en el desarrollo de habilidades de lectoescritura y aprestamiento para primer grado; el resto de grados subrayó el desarrollo de la lectura.
 - *Proyecto de Escuelas Comunitarias (Egipto)*: El programa le da prioridad a un currículo centrado en la niña rural, en el desarrollo de sus habilidades e incorpora actividades de arte, teatro y música.
 - *Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera (Filipinas)*: Currículo simplificado de habilidades básicas.
 - *Educación a tiempo parcial (India)*: Currículo simplificado que comprende lectoescritura, matemática y conocimientos generales de historia, geografía, ciencia y cultura.
 - *Escuela Básica (Malí)*: Usa el currículo oficial.
 - *Escuelas de Pueblo (Malí)*: Son los padres de familia quienes definen los objetivos, contenidos y desarrollo escolar en función del currículo oficial.
 - *Cursos comunitarios (México)*: Diseñó un currículo cíclico compatible con la metodología multigrado, es decir, una programación en la cual por lo menos algunos contenidos se repitan en los sucesivos grados o ciclos, para permitir que el docente trabaje simultáneamente con varios grados. Siguiendo este criterio, se reordenaron los contenidos para los seis grados en tres niveles. Se pensó en la importancia de los contenidos pero también se consideró que un currículo relevante no tenía que ser necesariamente "rural". Los niños desean y requieren aprender muchas cosas que no forman parte de su entorno. Fue así que se redujeron los contenidos, pero no únicamente a lo rural-local, y se puso de relieve el enfoque pedagógico.
 - *Escuelas BTC (India)*: El componente curricular de docentes incluyó cursos sobre desarrollo rural y pobreza.
 - *Educando a la Familia (Nepal)*: El programa para niños surge de un programa de alfabetización de adultos, que luego es adaptado a las necesidades de los niños, combinado y complementando ambos programas en la localidad.
 - *Módulos de Tostán (Senegal)*: El currículo está especialmente pensado para las realidades rurales que atiende; fue diseñado por ex alumnos del programa, acompañados de estudios de la realidad de Senegal. Los problemas identificados fueron: agua, salud, higiene, medio ambiente, éxodo rural, y los módulos no sólo abren el espacio para debatir estos temas, sino que pretenden otorgar información técnica que permita solucionarlos.
 - *Escuela Nueva (Colombia) y Nueva Escuela Unitaria (Guatemala)*: Un currículo que se adapte a las necesidades de los niños y niñas rurales. Dicho currículo está formado por un conjunto de elementos integrados: (i) gobierno escolar; (ii) centros de aprendizaje; (iii) evaluación y promoción flexible; (iv) guías de autoaprendizaje; desarrollados en un contexto de principios

activos y democráticos de enseñanza multigrado.

- *PAEPI (México)*: El trabajo del PAEPI se centra en el desarrollo lingüístico y cultural de la propuesta educativa, y adapta los materiales, estructuras y metodologías a las demandas de su grupo objetivo. Los instructores reciben capacitaciones permanentes por medio de dos talleres: “Desarrollo lingüístico” y “Lengua y cultura”. El taller de “Desarrollo lingüístico” reúne a los diferentes instructores y los agrupa según su lengua, para que elaboren conjuntamente material escrito con contenidos educativos. Asimismo, analizan los aspectos orales y escritos de la lengua y llegan a acuerdos de variaciones dialectales y al uso de signos ortográficos. El taller de “Lengua y cultura” tiene por objetivo la elaboración de “fichas comunitarias”, que son actividades educativas que incorporan conocimientos y cosmovisión del niño indígena.

EN EL PERÚ

- *Programa de Formación de Maestros Nativos de la Amazonia (FORMABIAP)*: Como parte de la formación de los futuros docentes, se incluyen actividades de recolección de información sobre conocimientos, tradiciones, tecnologías, etcétera, de los grupos étnicos a los que pertenecen. Esta información permite el diseño de materiales educativos de acuerdo con la realidad de cada grupo étnico, así como la adaptación curricular según las características específicas de cada grupo.

Algunos proyectos adaptan el currículo de modo que las actividades productivas en huertos, viveros, criaderos, etcétera, que se realizan en la escuela, sirvan además como recursos pedagógicos para el aprendizaje de diversas materias.

Algunos ejemplos: Proyecto de Educación Ecológica (PEE), Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA-Diakonia), Proyecto de Educación Ecológica (CEDEP Ayllu), Escuelas Productivas (Centro Ñari Walac-IPP),

Proyecto Educación para la Salud y el Desarrollo de las Escuelas de la Región Inca (Ara-riwa), Proyecto ERA (Escuela Rural Andina), Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Fe y Alegría.

En el caso de ERA, por ejemplo, se elaboraron guías didácticas para los profesores de modo que realicen actividades pedagógicas a partir de las actividades productivas y de acuerdo con cada etapa. En este proyecto además se diseñó una estructura curricular diversificada para los seis años de primaria según las características de las escuelas rurales del sur del Perú.

4 MATERIALES

Los materiales han cobrado una importancia prioritaria dentro de las políticas educativas actuales. Constituyen un refuerzo fundamental de la metodología multigrado y un soporte básico de los programas de educación bilingüe, debido al difícil acceso a material impreso y letrado de la gran mayoría de zonas rurales en el mundo. Algunos programas educativos se han constituido alrededor de módulos de aprendizaje, dándole un papel prioritario como estrategia de la atención.

Algunos ejemplos:

- *Módulos de Tostán*: Programa educativo estructurado en cuatro módulos de aprendizaje, desarrollados en lenguas wolof y serer. El programa abarca 288 horas de clase y los estudiantes asisten tres veces por semana a una jornada de dos horas de clase. Este horario reducido motiva la participación de estudiantes relegados por falta de tiempo o recursos, siendo las mujeres el grupo más favorecido.
- *Multigrado vía multinivel (Sri Lanka)*: Programa de diseño de materiales autoinstructivos en lengua tamil para alumnos de primaria entre el tercero y quinto años. El programa tenía como objetivo atender las diferencias en el aprendizaje de niños y niñas en un aula monogrado, de tal forma que los niños que tienen un proceso más lento no se vean presionados ni los más rápidos se aburran durante la clase.

- *Fondo Editorial CONAFE (México)*: El programa tiene como objetivo brindar material escrito a cada uno de los servicios educativos del CONAFE, sean éstas escuelas estables (CC) o estacionales (PAEPIAM). La producción de materiales se alimenta de los otros programas y de los proyectos de desarrollo social como los Museos Comunitarios, agrupando la producción editorial en tres tipos de materiales: libros, audiocasetes y juegos didácticos que tienen como objetivo motivar el interés por la lectura de niños, docentes y población en general. Anteriormente realizaba publicaciones periódicas, unas como nexos entre los diferentes participantes de CONAFE, y otras dirigidas al público en general: un periódico y una revista *CONAFE*.
- *Cursos comunitarios (México)*: El equipo del Departamento de Investigación Educativa elaboró una nueva serie de nueve libros titulada *Dialogar y descubrir*. Así, en primaria se distinguen tres subgrupos o niveles. Cada materia comprende cuatro o cinco unidades por nivel (lenguaje, matemática, ciencias naturales, historia y geografía). Esta estructura guió los "Manuales del Instructor Comunitario". Los materiales de *Dialogar y descubrir* incluyen: un texto introductorio, manual del instructor, cuatro cuadernos de trabajo para alumnos del nivel III, una serie de tarjetas de trabajo para el nivel III y un libro de juegos.
- *BRAC (Bangladesh)*: El programa proporciona gratuitamente todos los materiales de enseñanza y capacitación a educadoras.
- *PEM (Bolivia)*: El diseño de materiales es fundamental para la implementación de la metodología de escuelas multigrado.
- *Escuela Nueva (Colombia)*: Desarrolla materiales desde segundo hasta quinto grados, descuidando el primer grado y en particular el área de lectoescritura.
- *Nueva Escuela Unitaria (Guatemala)*: Desarrolla materiales para toda la primaria, poniendo especial énfasis en materiales de lectoescritura y aprestamiento e incorporando el bilingüismo y las necesidades de la niña rural.

EN EL PERÚ

- *Proyecto de Educación Bilingüe de Puno*: Produjo materiales para los seis grados de primaria: guías y cuadernos de aprestamiento; guías, libros y cuadernos de trabajo en quechua y aimara para los cursos de lengua materna, segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, así como material posescolar y de referencia: libros de cuentos, canciones, lecturas y diccionarios en quechua y aimara.
- *CRAM II (Propuesta de Escuela Rural Andina)*: Desarrolla materiales de aprestamiento y lenguaje para primero y segundo grados en castellano y lengua materna.
- *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Fe y Alegría*: Produjo cuadernos de trabajo de matemática y lenguaje para la enseñanza bilingüe en primer y segundo grados.
- *PEBI CADEP*: Retoma los textos de lenguaje del PEB Puno para la enseñanza bilingüe y diseña material adicional: cuaderno de aprestamiento, rotafolio, cuadernos de alfabetización y libros de lectura en quechua para la alfabetización de adultos. En convenio con Unicef, elaboró recientemente un módulo de 50 fichas con actividades diversas, de tipo autoinstructivo.
- *Proyecto ERA (Escuela Rural Andina)*: Desarrolló una estructura curricular diversificada para los seis grados de primaria en escuelas quechuas y aimaras; produjo guías metodológicas de evaluación, textos autoinstructivos para el docente (para la enseñanza de lengua materna; para leer y escribir en quechua o aimara) y textos complementarios para los cursos de matemática y ciencias naturales; guías de aprestamiento, textos de lengua materna y lengua 2 para los alumnos; guías metodológicas y manuales para proyectos escolares complementarios (salud, biohuerto, granja).
- *Escuelas Bilingües y Programa de Formación de Maestros Nativos en Educación Bilingüe-ILV*: En el marco de ambos programas, el ILV produjo materiales educativos y materiales de referencia y apoyo como diccionarios, gramáticas, libros de lectura (cuentos, mitos y leyendas) para

un gran número de las lenguas nativas de la Amazonia.

- *Programa de Formación de Maestros Nativos de la Amazonia (FORMABIAP)*: Produce materiales de enseñanza bilingüe y apoyo al docente para varios grupos étnicos amazónicos a partir de la información recogida por alumnos del programa de formación docente, asesorados por antropólogos y educadores.

5 ACTIVIDADES DE LOGROS

Las actividades de logros constituyen una muestra a las familias y la comunidad sobre el avance y los logros educativos de sus hijos. Así, al abrir la escuela se promueve la participación de toda la comunidad y se socializa la escuela:

- *Educación Primaria Parcial-PUNE (India)*: Feria infantil donde se evalúan los logros de lectoescritura y matemática.
- *PROANDES (Ecuador)*: “Encuentros de Lectura”. Estos encuentros tomaron diferentes modalidades: Bienal Pedagógica de la Lectura, Concursos de lectura, Concursos de periódicos murales interescolares, donde tanto maestros como niños eran motivados a participar mostrando sus habilidades para enseñar innovando en el área de la lectoescritura para los docentes; y los logros de aprendizaje y creatividad de los niños. Entre las actividades pedagógicas es interesante mencionar a la “Minga Pedagógica”, donde docentes, padres de familia y niños elaboran materiales con elementos locales.

CAPÍTULO 16

GESTIÓN Y VIABILIDAD

Si bien la escuela y el aula misma han cobrado una gran importancia como espacios prioritarios donde concentrar las innovaciones, la atención y la renovación del aparato administrativo son fundamentales para la adecuada coordinación y aplicación de las nuevas propuestas educativas. Y es que la forma en que se llevan a cabo las propuestas determinan en gran medida su éxito o fracaso.

Las experiencias revisadas muestran que la convivencia de lógicas innovadoras y tradicionales-burocráticas al interior del sistema educativo crean desencuentros que dificultan el éxito de los proyectos, por lo cual la adecuada participación e incorporación de los diferentes agentes educativos debe tenerse en cuenta desde el diseño y desarrollo de la propuesta hasta la evaluación de su implementación¹⁰.

A continuación se presentan algunos de los ejes más recurrentes relacionados con la gestión y viabilidad de los proyectos:

- Las estrategias para atender la cobertura y la calidad de las escuelas dependen de los recursos disponibles y de la inversión adicional que se dedique a este fin.

- La perspectiva de descentralización como una tendencia a transferir las decisiones hacia instancias intermedias más cercanas a los problemas y necesidades de la población.
- La importancia de los mecanismos de participación y apropiación de la tarea educativa.
- Las modalidades de intervención y de cobertura de los distintos programas.
- Los sistemas de medición y evaluación como claves para la generación y reorientación de las propuestas.

1 INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

La conferencia de Jomtien, realizada en 1990, marcó un hito sin precedentes para el impulso e inversión en la educación. De esta manera, esa década mostró un despliegue de esfuerzos e inversiones en proyectos educativos alrededor de todo el mundo, con miras a cumplir la meta de la educación básica de calidad para todos en el año 2000.

Entre las principales agencias internacionales que impulsan innovaciones educativas en el mundo están el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y Unicef. El financiamiento de estas agencias se canaliza a través del Estado, organismos no gubernamentales locales o instituciones sin fines de lucro.

En los últimos años el despliegue de estos esfuerzos conjuntos es considerable; sin em-

¹⁰ Sobre el nuevo contexto en que se dan las reformas y los actores que intervienen en ella, es interesante revisar el artículo "Las actuales reformas educativas: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones", de Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (1997).

bargo, a pesar de la concentración mundial en la educación y el incremento de la inversión en el sector, las necesidades educativas son diversas y los recursos escasos, por lo cual el análisis económico prima en la evaluación de los proyectos, que se centra en la eficiencia y eficacia de las acciones al menor costo posible. De esta manera, el problema de la escasez de recursos atraviesa todos los proyectos de las escuelas rurales en el mundo, y particularmente en los países en vías de desarrollo.

Sin embargo, contrariamente a lo que se supone, las familias realizan importantes aportes para la escuela y el mejoramiento de la calidad de la educación de sus hijos. Estas inversiones son variadas de acuerdo con las necesidades de las escuelas, de los docentes y de sus propias expectativas. Entre las colaboraciones más frecuentes encontramos: la prestación de tiempo, de mano de obra y de materiales de la zona para la construcción de aulas; el apoyo al docente a través de alojamiento o alimentación; la contribución económica a través de cuotas mensuales para gastos diversos; la colaboración constante en actividades, rifas y eventos para la escuela, entre otras.

Por otro lado, la colaboración del sector privado con las escuelas más desatendidas en el país es hoy una posibilidad que conduce a articular esfuerzos y recursos de la sociedad civil en pro de una mejora de la educación. La idea es alentar al país y especialmente al sector privado a invertir, apoyar o subsidiar el desarrollo del proyecto educativo nacional mediante estrategias de apadrinamiento de escuelas, concursos pro fondos escolares, impuestos de solidaridad, etcétera. Esta estrategia supone una campaña de sensibilización social acompañada de motivaciones que el Estado brinde a los diferentes sectores del gobierno, instituciones, empresas o personas para que colaboren en la mejora de la educación.

Girando la atención a las experiencias revisadas, encontramos que muchos de los programas no formales representan programas de bajo costo para atender la atención primaria de zonas en desventaja. Asimismo, la metodología multigrado, el uso de materiales autoinstructivos y la capacitación de instructores locales son componentes centrales en la

reducción de costos de los diversos proyectos educativos formales y no formales para elevar la calidad del servicio. Tomando estos tres componentes recurrentes en las propuestas, se podría decir que la tendencia de ahorro se da mayormente en el número y en la “calidad” —en cuanto a la preparación— de docentes en las escuelas. Vemos que las propuestas más interesantes en términos de logros educativos —tales como Escuela Nueva, P-900, Nueva Escuela Unitaria— combinan estas estrategias con otras complementarias como los incentivos de maestros, redes de maestros, supervisiones frecuentes y una adecuada formación o capacitación de docentes de calidad, para que, simultáneamente a la reducción de costos, se logre la eficiencia y eficacia en la calidad de la educación buscada.

A continuación presentamos estrategias de bajo costo usadas para elevar la calidad y cobertura de la educación en zonas dispersamente pobladas:

- *BRAC (Bangladesh)*: Programa de educación no formal multigrado para atender desescolarizadamente a niños y niñas del campo a través de dos cursos de tres años de duración: un curso para niños de 8 a 10 años y el otro para niños de 11 a 14 años. El programa funciona con profesores locales paralelamente al sistema regular, pero no lo reemplaza, sino que tiene vínculos formales para que los niños puedan continuar sus estudios en el sistema regular.
- *Gonosjahajjo Sangstha (Bangladesh)*: Es un programa multigrado. Cada escuela tiene tres aulas que atienden a 180 alumnos en dos turnos con horarios flexibles.
- *Proyecto de Escuelas Comunitarias (Egipto)*: Es un programa no formal que brinda educación correspondiente a la primaria completa regular, para niños y niñas de zonas rurales donde no hay escuelas; sin embargo, el proyecto tiene vinculación formal para que los niños y las niñas puedan continuar sus estudios en el sistema regular.
- *Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera (Filipinas)*: La estrategia de atención se da mediante profesores móviles que atienden a dos zonas remotas y dis-

persamente pobladas por turnos durante la semana. El profesor está a cargo de un aula multigrado en cada lugar y permanece de dos a tres días en cada centro, dejando tareas a los niños durante su ausencia. Las clases se dan en un espacio abierto o en una casa de familia.

- *Educación Primaria Parcial-PUNE (India)*: Las clases comenzaron dictándose en cualquier espacio disponible, a cargo de profesores locales que la comunidad elegía y alojaba gratuitamente. Albergaban un total de veinte alumnos divididos en cuatro grupos para facilitar la enseñanza y propiciar un aprendizaje cooperativo. El vínculo con el sistema regular se lograba por medio de la aprobación de una prueba de conocimientos.
- *Escuelas BTC (India)*: Las escuelas tienen una ubicación más o menos flexible de acuerdo con la mayor concentración de niños en edad escolar en una zona rural desatendida. La escuela funciona en el templo, en el local comunal o en un espacio privado, y atiende a un número aproximado de veinticinco niños.
- *Escuela Básica (Malí)*: Estrategia para brindar educación primaria en zonas rurales desatendidas. La Escuela Básica es una escuela privada que comparte el mismo currículo oficial y es controlada por un inspector oficial, pero la escuela cuenta con el manejo y parte del financiamiento que otorga un grupo que podemos denominar privado pero que corresponde más bien a una corporación de padres de familia. El aporte central de este tipo de escuelas es la reducción de costos para el Estado y el compromiso generado por la comunidad para que se asuma como responsable de la educación y el futuro de sus hijos.
- *Escuelas de Pueblo (Malí)*: Las Escuelas de Pueblo son un componente de un programa de desarrollo rural integral. Las escuelas son construidas y manejadas por los padres de familia, quienes definen los objetivos, contenidos y el calendario escolar. La escuela brinda dos horas diarias de clase en el idioma local bambara, desarrollando habilidades básicas de lectoescritura y matemática, así como activida-

des agrícolas y comerciales. Dos cursos integran el programa: uno para niños de 8 a 10 años y otro para niños de 11 a 15 años.

- *Educando a la Familia (Nepal)*: Dos programas no formales integrados de educación para niños y adultos.
- *Escuela-Hogar (Pakistán)*: Cada Escuela-Hogar atiende a treinta alumnos como máximo, y las clases se dan según la conveniencia de la comunidad (alumnos y profesores) a las 8 a.m. u 11 a.m. por la mañana o a las 2 p.m. ó 5 p.m. por la tarde, teniendo un horario reducido de dos horas diarias de clases. Originariamente las escuelas sólo cubrían el primer y segundo grados, pero más tarde se ampliaron hasta cuarto. El acceso al sistema regular se da mediante la aprobación de una prueba de admisión, pero aún no existe una alternativa de largo plazo hacia el sistema regular.
- *Módulos de Tostán (Senegal)*: Programa educativo estructurado en cuatro módulos de aprendizaje, desarrollados en lenguas wolof y serer. El programa abarca 288 horas de clase; los estudiantes asisten tres veces por semana a una jornada de dos horas de clase. Este horario reducido motiva la participación de estudiantes relegados por falta de tiempo o recursos, siendo las mujeres el grupo más favorecido.
- *Educación en Áreas Montañosas (Tailandia)*: Proyecto de educación no formal que otorga educación básica para adultos y niños en la región norte de Tailandia, donde no ha llegado el servicio educativo.
- *Shiksha Karmi (India)*: Programa para atender a los niños y niñas entre 6 y 12 años de zonas rurales, cuyas escuelas estaban caracterizadas por la ausencia e inconstancia de los maestros. El programa recoge el potencial de la comunidad y capacita a dos educadores locales por lugar para que atiendan las escuelas multigrado mediante una pedagogía centrada en el niño.
- *ZINTEC (Zimbabue)*: La finalidad del ZINTEC era proveer de maestros a un país en el que la educación había sido un privilegio de la elite. De esta manera se pre-

tendía brindar educación primaria gratuita a todos los niños y niñas de Zimbabue, lo que requería de un sistema de formación docente que simultáneamente permitiera atender a 1 800 000 niños y niñas. El sistema educativo solía formar anualmente entre 300 y 400 docentes; ZINTEC se propuso la formación de 9000 docentes cada año.

- *IMPACT (proyecto internacional)*: El proyecto tenía como objetivo probar un nuevo enfoque de educación primaria en varios países y continentes, que atendiera el problema de la deficiente calidad educativa de las escuelas rurales sin elevar los costos. La filosofía del programa era “no más escuelas”, concepto que sugería el reemplazo de la escuela, materiales, docentes y grados por centros de enseñanza con materiales autoinstructivos a cargo de la comunidad, un tutor e instructores responsables de la enseñanza de un grupo de entre 150 y 200 alumnos.

2. DESCENTRALIZACIÓN DEL SISTEMA

La descentralización del sistema educativo viene acompañada de una reforma global del Estado y de una reducción y reorientación de sus funciones. En este marco, la descentralización educativa resulta compleja y confusa en algunos casos, por la reforma estatal general que crea cierta inestabilidad¹¹.

La descentralización tiene diversas manifestaciones: por un lado, las acciones concretas de descentralización, tales como la supervisión y la capacitación docente en el terreno o la adaptación curricular por regiones, todo lo cual procura generar las condiciones para que la escuela y el sistema educativo se adapten a las necesidades del docente, del padre de familia y sobre todo del niño, estableciendo acciones concretas para facilitar la comunicación y participación más fluida entre los diversos actores. En segundo lugar, se evidencian cambios en los sistemas administrativos mayores que impulsan la descentralización del sistema educativo en general, creando por un lado una alternativa de gestión educativa en el manejo de los di-

ferentes recursos o, por el otro, estrategias de ejecución y expansión de una propuesta innovadora de calidad.

Diversas experiencias han intentado impulsar la descentralización transfiriendo responsabilidades al nivel local, pero la burocracia y resistencia al cambio han hecho muchas veces de estos mecanismos entes administrativos igualmente ineficientes en el ámbito local. El reto está en generar verdaderos espacios de participación, combinando la participación y la acción que dinamice el sistema, para lo cual es preciso un cambio actitudinal en los funcionarios públicos.

A continuación mencionamos algunas de las estrategias de descentralización en los programas de educación rural en el mundo, recogiendo además dos experiencias interesantes al respecto en el ámbito de la educación rural en el Perú:

- *JIP. Proyecto Innovador de Educación Primaria (China)*: El JIP coordina constantemente con el nivel provincial, el nivel de la prefectura, el nivel condado hasta llegar al nivel de la escuela mediante un conjunto de administradores, investigadores, directores, docentes y representantes de docentes y funcionarios del gobierno. Las comunidades y padres de familia también forman parte y participan activamente en las coordinaciones.
- *Programa PROANDES-Unicef (Ecuador)*: El eje de la propuesta suponía adoptar un nuevo enfoque organizativo de articulación local e institucional de redes escolares denominado “Centros Educativos Matrices” (CEM). Unicef tenía el reto de hacer de esos CEM espacios de intercambio y participación de diversos actores para la generación de propuestas locales de mejoramiento educativo. El esfuerzo específico del programa se centró en la generación de propuestas pedagógicas y metodológicas para atender el dominio de la lectura comprensiva de niños y niñas en el campo.

¹¹ Sobre la reforma del Estado y su influencia en las reformas educativas se recomienda revisar el texto citado en la nota anterior.

- *Centros de Redes de Enseñanza. NTUC:* Los docentes NTUC reciben periódicas supervisiones del equipo de capacitación, quienes visitan las escuelas como formas de capacitación en el lugar, asesorías y apoyo, institucionalizando una red de profesionales de educación que se reúnen regularmente, fomentando la identidad de los agentes educativos y el flujo de información entre ellos. De esta forma, el programa NTUC contribuye al desarrollo administrativo y pedagógico necesario de la zona.
- *Microcentros Rurales (Colombia):* El aporte de este tipo de capacitación docente en servicio se da en primer lugar por la organización de los microcentros que permite la participación masiva debido al fácil acceso que la organización de escuelas alrededor de los núcleos promueve; y la importancia dada a que las capacitaciones sean brindadas por maestros y para maestros.
- *NEU (Guatemala):* El aporte de la Nueva Escuela Unitaria son los mecanismos administrativos y de gestión del proyecto y en particular la expansión de éste, que se está realizando por medio de tres fases o etapas: una fase de iniciación que atiende a cien escuelas piloto; una fase de consolidación en que cada escuela piloto toma una escuela voluntariamente como "apadrinada", donde los docentes del proyecto piloto capacitan a los otros docentes; y una fase de generalización, en la que se van reproduciendo a mayor escala las fases de iniciación y apadrinamiento.
- *CONAFE (México):* Entidad nacional dedicada al trabajo educativo y de desarrollo de la población rural mexicana en localidades de 100 hasta 500 habitantes. Financiado por el gobierno federal, los gobiernos estatales, donativos de la sociedad en general y organismos internacionales, el Consejo maneja una diversidad de proyectos y programas mediante la participación de jóvenes docentes, denominados instructores comunitarios, que realizan un servicio social como docentes o capacitadores tutores de mínimo un año y máximo cuatro, a cambio

de una beca para continuar sus estudios. La labor del CONAFE se agrupa en tres áreas: Educación Comunitaria Rural (que incluye programas educativos y proyectos de desarrollo social), Fomento Educativo y Atención al Rezago Educativo mediante programas compensatorios. Cada una de las áreas comprende un conjunto de proyectos y programas para atender problemáticas específicas de la población rural.

- *SHAPE (Zambia):* La escuela es el espacio donde los profesores trabajan conjuntamente no sólo por razones administrativas sino como una cooperación e intercambio profesional. Un colegio en cada zona (a cargo de cinco a diez escuelas) funciona como un centro de capacitación para toda la zona. Esto se ve en el nivel de la escuela, pero las diferentes instituciones educativas en el nivel distrital, regional y nacional son concebidas como centros innovadores con responsabilidades y actividades concretas que se articulan en un trabajo cooperativo organizado en diferentes niveles.

Asimismo, resulta importante recoger los dos intentos de descentralización educativa peruana:

- *Núcleos Escolares Campesinos:* Cada uno estaría integrado por una escuela central, alrededor de la cual se nuclearían quince o veinte escuelas seccionales. La escuela central tenía que ser el modelo y guía de las otras; además, debía establecerse en un punto equidistante para facilitar las comunicaciones. Los maestros de la escuela nuclear tenían que ser quechuahablantes y los mejor preparados, capacitados en diversas materias, con conocimientos de agricultura y ganadería, artesanía, higiene y primeros auxilios, aparte de ser excelentes alfabetizadores.
- *Núcleo Educativo Comunal:* Los núcleos educativos comunales surgen en la década de los setenta, en un contexto particular de reforma nacional general, donde la educación fue concebida como un mecanismo fundamental en la transforma-

ción de las estructuras sociales nacionales. Tres grandes objetivos guiaron la reforma educativa: (i) educación para el trabajo y el desarrollo; (ii) educación para la transformación de la estructura social; y, (iii) educación para la autoafirmación y la independencia de la nación peruana. En este contexto, los núcleos educativos comunales respondieron al antiguo y polar problema de centralización y descentralización del sistema educativo peruano, invitando a la comunidad, padres de familia, profesores y a los propios educandos a ser partícipes de su propia educación, definiendo en los diferentes actores una responsabilidad por su educación tan importante o incluso mayor que la del Estado. Esto tenía como propósito la educación continua de la población y la generación de mecanismos de autocontrol del servicio educativo por parte de las organizaciones sociales locales.

3. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN Y APROPIACIÓN

La participación y la consiguiente apropiación de las reformas educativas son dos componentes esenciales del éxito de una propuesta. Reimers (1993) nos habla de ambos aspectos: por un lado, cuestiona la marginación de los docentes en las reformas educativas mundiales y, por el otro, señala el éxito de ciertos programas por la incorporación de mecanismos de apropiación, participación e identificación social con el proyecto educativo innovador.

La necesidad de incorporar a los actores en la generación de una propuesta es un requisito fundamental, y muchos de los problemas de ejecución de los proyectos y especialmente las reformas educativas a nivel nacional se caracterizan por la exclusión de los diversos agentes educativos. Esta actitud supone indiferencia ante el conocimiento y experiencia que en el campo educativo tienen los docentes, los supervisores y el personal administrativo; significa además una falta de consideración de las necesidades y expectativas de los padres de familia y la comunidad en general. Dicha forma de proceder acompaña

a la reforma —en algunos casos— de un malestar colectivo y una incompreensión de la propuesta por parte de los docentes, supervisores, personal administrativo, padres de familia y niños, por la falta de información y sobre todo por la ausencia de espacios de diálogo entre los diferentes actores¹².

En este sentido, la mística de los programas es un componente clave que toda propuesta debe desarrollar. Reimers (1993) denomina el “espíritu” de la experiencia innovadora a la fuerza que motiva a la gente a realizar la innovación, la que va de acuerdo con sus propios valores y creencias. Este espíritu puede ser reforzado con símbolos claros de identificación y de apuesta común; tal es el caso del corazón de Fe y Alegría, los himnos y poemas de Escuela Nueva, los afiches de P-900 que expresan “en esta escuela todos los niños aprenden”, las siglas de Nueva Escuela Unitaria que se imprimen en cada módulo como “Nuevos conocimientos, Ejercito lo aprendido, Utilizo lo aprendido”, la incorporación de celebraciones y dinámicas de grupo como parte de los programas de capacitación y difusión de la propuesta, etcétera. Además del alto contenido simbólico y de pertenencia, estos elementos son medios eficaces de transmisión constante de los objetivos básicos de la propuesta, de difusión a los diferentes niveles del aparato educativo y la comunidad (para padres, maestros, supervisores, niños y comunidad en general) y de comunicación de “qué es lo que se trata de hacer, cómo se está haciendo y por qué es importante”¹³.

Así, parece ser que los proyectos piloto tienen mayores posibilidades de éxito, en

12 Para mayor información sobre el diseño de las propuestas y la participación de los docentes, véase *¿Dónde están los sesenta millones de docentes?*, ob. cit.

13 Fernando Reimers hace el estudio de tres experiencias educativas innovadoras en la promoción de la democracia en América Latina: Fe y Alegría en Latinoamérica, Escuela Nueva de Colombia y el P-900 de Chile, analizando los componentes participativos de las propuestas y otorgándoles un papel prioritario para el éxito de los programas. (*Promoting Education for Democracy in Latin America. Innovations to Provide Quality Basic Education with Equity* 1993).

cuanto hay un manejo más cercano y más directo con los actores, creándose mayores posibilidades de diálogo entre los diferentes participantes en la medida que manejan grupos más pequeños. El reto está en mantener o generar dichos canales de información, participación y diálogo en una propuesta educativa nacional.

A continuación presentamos algunos ejemplos que incorporan la participación de los diversos agentes:

- *NISTEP (Granada)*: El programa NISTEP se inspiró en los resultados de un seminario nacional de docentes convocado por el gobierno para analizar la situación de la educación nacional y proponer sugerencias de cambio. Los resultados fueron publicados en un texto titulado *Hablan los maestros*, texto obligatorio tanto para capacitadores como para capacitados.
- *Proyecto Educativo Korebaju (Colombia)*: Surge como una necesidad de la propia etnia por tener una educación acorde con su realidad y sus necesidades. Entre los principales aportes está la iniciativa comunal por exigir una educación coincidente con su realidad y con sus necesidades, planteando un proyecto educativo propio de formación de docentes indígenas y para la educación indígena. Si bien el proyecto está aún en proceso y la evaluación presentada identifica reorientaciones necesarias en la metodología bilingüe implementada, en el currículo y en los aspectos de capacitación y supervisión docente, lo importante es que a pesar de ser una etnia minoritaria dentro de Colombia, cuenta con el apoyo estatal para reorientar sus acciones.

4 MODALIDADES DE INTERVENCION Y COBERTURA

En los programas revisados, hay dos formas generales de aproximarse a los problemas: por un lado, aquellos programas de tipo holista o integrales que pretenden realizar cambios en el conjunto del sistema educativo, considerando los aspectos administrativo, curricular,

metodológico, pedagógico, conceptual y actitudinal; el Programa de Escuela Nueva de Colombia es una de las propuestas más representativas. Por otro lado, aquellos programas más específicos, que responden a la atención de un problema puntual o una acción concreta, especializándose en líneas de acción como la capacitación docente, el diseño de materiales educativos, infraestructura o desarrollo de metodologías de enseñanza; ejemplos de ello son el Programa TED de Chile, los Módulos de Tostán en Senegal, los Centros de Redes de Enseñanza de Laos, el CSDP de Granada, el Proyecto de Educación y Participación para la Forestación SFEP de Tailandia, entre otros.

Entre ambos tipos de programas podemos distinguir una diversidad de aproximaciones intermedias, siendo las propuestas más interesantes aquellas que atienden un problema concreto de una manera integral; en este caso, el P-900 de Chile y el PROANDES de Ecuador son las propuestas más ilustrativas. Ambos programas se centran en el problema de la lectoescritura de las escuelas con mayores desventajas sociales y económicas, concentrando el esfuerzo en acciones orientadas a la resolución de dicho objetivo específico a través de capacitación docente, supervisión y apoyo en campo, diseño de materiales de lectoescritura, redes de maestros, espacios de discusión, incentivos docentes, ferias de logros, metodologías de lectoescritura para escuelas multigrado y escuelas bilingües, impulsando cambios actitudinales que permitan realizar una mejora significativa en la resolución del problema de la lectoescritura y, por consiguiente, en las escuelas rurales en general.

Por otro lado, las propuestas educativas pueden clasificarse, de acuerdo con su cobertura, en dos tipos: proyectos piloto y programas a nivel nacional. Los proyectos piloto tienen grandes ventajas en cuanto al manejo de un programa más pequeño, y su principal ventaja es su carácter experimental que les permite la constante evaluación y reorientación de las acciones. Los programas nacionales, por el contrario, difícilmente logran mantener el espíritu innovador de los proyectos piloto, suelen perder su fuerza innovadora y burocratizarse fácilmente, estancando propuestas y estrategias validadas en ámbitos más peque-

ños de atención. En este sentido, consideramos que la forma de expansión de la propuesta a nivel nacional tiene un papel fundamental.

Si bien los programas nacionales no surgen siempre de proyectos piloto, la experiencia de las propuestas de mayor impacto en la mejora de la calidad y equidad educativa en el mundo recomiendan el proyecto piloto como una estrategia inicial fundamental para su puesta en marcha a nivel nacional. Entre estas experiencias distinguimos dos tipos de expansiones: una expansión general e inmediata a través de capacitaciones que transfieran los contenidos, objetivos, metodologías y acciones de la nueva propuesta a todas las escuelas del país; y otra más lenta, que siga un esquema más cercano al proyecto piloto, donde la incorporación a la nueva propuesta se dé voluntaria y participativamente. La primera supone un programa dado, considerado como bueno, que se expande a todo el país; la segunda, por el contrario, implica una propuesta validada a adaptar y reorientar con la participación de los nuevos actores. Consideramos que esta segunda forma de expansión introduce la variable de "experimentación" y validación constante que permite mantener el espíritu innovador y dinámico al nivel nacional.

Como ejemplo concreto se puede mencionar al programa de Escuela Nueva que surge como un proyecto piloto que va creciendo durante más de una década hasta convertirse en un programa de nivel nacional. En el proyecto piloto la participación de docentes y demás personal educativo y comunidad fue crucial; de esta forma vemos que el director de la primera Escuela Nueva de Colombia llegó a dirigir el programa a nivel nacional. Sin embargo, cuando la experiencia comenzó a ampliarse a nivel nacional —luego de validar sus estrategias de atención— la participación ya no fue la misma, creándose algunos problemas en su implementación y asimilación, pues ya no fue una creación participativa y colectiva. Esta experiencia demuestra que es necesario considerar una estrategia particular para la expansión de un proyecto piloto exitoso, pues el incremento de la cobertura supone nuevos retos difíciles de prever, pero debe tener una gestión flexible que permita incorporar nuevas estrategias y modalidades de atención. En este sentido, Nueva Escuela

Unitaria de Guatemala desarrolla un sistema de expansión paulatino por medio de apadrinamientos de escuelas que permite expandir la propuesta exitosa sin perder su fuerza innovadora y su calidad.

5. SISTEMAS DE MEDICIÓN Y ACOPIO DE INFORMACIÓN

Los sistemas de medición y el acopio sistemático de información son recursos muy importantes dentro de la reforma educativa, en tanto constituyen insumos necesarios para la identificación de los logros y de los aspectos problemáticos y permiten la introducción de los reajustes necesarios. Si bien en muchos países en vías de desarrollo se está iniciando este esfuerzo, en países como Chile, que contaban ya con un sistema de medición, éste ha sido insumo fundamental del éxito de sus reformas. El P-900 se basa en un sistema de medición de la calidad de la educación que se venía aplicando con anterioridad en Chile; de la misma manera, Escuela Nueva de Colombia realiza constantes investigaciones como estrategia básica de evaluación y reorientación de las acciones y estrategias en búsqueda de una mejora en el servicio educativo.

La existencia de instrumentos útiles a la focalización, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, o los sistemas de zonificación en otros países, fue destacada como una ventaja que debe aprovecharse para optimizar el uso de recursos...¹⁴.

APUNTES PARA UN BALANCE A PARTIR DE LA REVISIÓN DE EXPERIENCIAS

La revisión de experiencias de intervención en las escuelas rurales en el mundo abre un abanico de posibilidades para la atención de las escuelas rurales, sobre todo porque los problemas de la educación rural en las diferentes regiones en vías desarrollo son muy similares. Esto resulta muy alentador, al saber que se cuenta con una gama de estrategias pertinen-

14 Gajardo 1994: 24.

tes a las condiciones y necesidades rurales de nuestro país; pero, simultáneamente, es estremecedor constatar que en el mundo una significativa porción de la población vive en situaciones de franco aislamiento, pobreza y marginación.

A partir de la tarea realizada es posible encontrar pistas para dar respuesta a cuestiones básicas planteadas en el estudio. Así, se ha encontrado:

- Como estrategias para reducir la distancia social y cultural entre escuela y situación de la infancia campesina: adaptación curricular: calendarios, horarios, evaluación y promoción flexible; profesores locales; actividades productivas o formación laboral.
- Como estrategias y acciones que permiten mejorar el desempeño del maestro: redes de maestros que apoyen pedagógicamente y que alivien el aislamiento docente; nuclearización como estrategia administrativa de manejo de recursos e información más eficiente; capacitación y formación del maestro que reconsidere su experiencia; mejorar las condiciones de trabajo; elevar el estatus del docente; elevar la autoestima del docente; formación de maestros locales.
- Como estrategias y acciones que permiten elevar el valor de la educación para los padres de familia y la comunidad: ferias de logros: que el aprendizaje se pueda ver y que coincida con sus expectativas; espacios de participación más allá del apoyo en infraestructura escolar: padres que enseñan actividades productivas y educativas; escuela para la comunidad, que beneficie a la población en general, con cursos extensivos de educación de adultos y actividades de apoyo al desarrollo comunal.
- Como estrategias y acciones que permiten mejorar la calidad de la oferta y los logros educativos en los centros educativos rurales: escuelas multigrado, educación bilingüe, capacitación y formación docente permanente, apoyo y supervisiones constantes en el terreno, materiales, adaptación curricular, evaluación y promoción flexible pero no automática.

PARTE VI

LINEAMIENTOS PARA LA ATENCION DE LA EDUCACION PRIMARIA EN «REAS RURALES

La educación primaria rural constituye un importante segmento del sistema educativo nacional que, por las serias deficiencias que muestra, no alcanza logros satisfactorios en la formación y aprendizaje de los niños y niñas de áreas rurales. Más aún: los procesos de cambio educativo en marcha no han sido específicamente diseñados para las condiciones particulares y diversas de la población infantil rural y de las escuelas de estas áreas y, por tanto, no se adecuan a ellas. Es entonces necesario establecer un modo especial de atención, organización y gestión de las escuelas primarias rurales del país que, buscando alcanzar los objetivos generales de cobertura universal y buena calidad educativa establecidos para la educación primaria nacional, haga este propósito viable gracias a un esfuerzo de adecuación, diversificación y cambio en ciertos componentes del quehacer educativo.

1. OBJETIVO

Que los niños y niñas de las áreas rurales del Perú accedan a una educación primaria eficaz y de calidad, obteniendo en sus seis grados de escolaridad la formación y los niveles de excelencia en los aprendizajes que contribuyan de manera significativa al desarrollo

pleno de sus estructuras cognitivas y de sus aptitudes sociales, afectivas y morales, imprescindibles para el buen desempeño y el continuo aprendizaje y asimilación de información que exige el mundo contemporáneo.

Se trata entonces de desarrollar una escuela rural capaz de atender con equidad, eficiencia y flexibilidad las necesidades educativas de niñas y niños que viven en situaciones de marginación social, pobreza y extrema pobreza, y que deben además dedicar al trabajo familiar y productivo parte importante de su infancia.

2. COMPONENTES DE UNA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

Para identificar y organizar las modalidades de intervención que conforman una propuesta de mejoramiento de la educación primaria rural y teniendo conocimiento de los problemas que actualmente presenta para el logro del objetivo enunciado, se ha utilizado como preguntas-guía dos interrogantes bastante sencillas: ¿cómo debe ser la escuela rural? y ¿qué se debería hacer para lograrlo?

Las respuestas —que conforman la propuesta de lineamientos— están organizadas

de modo tal que resulta fácil identificar un ámbito de referencia en el cual deben producirse cambios. Así, se distingue entre aquellos componentes que aluden: (i) al proceso pedagógico; (ii) a la organización de la vida escolar; (iii) a los locales escolares; (iv) a la atención y trato a los alumnos y alumnas; (v) a los padres de familia y la comunidad; y, (vi) a los organismos de gestión, administración y dirección del sector.

EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

En relación con los docentes

En el entendido de que la función presencial del docente en la escuela rural es central e insustituible, se incide en dos tipos de cuestiones: sus saberes y sus condiciones de vida y trabajo.

Los saberes del docente

Se requiere lo siguiente:

- **Que los docentes tengan una sólida formación pedagógica**

Un tema central en la calidad de la enseñanza es la calidad de la formación de los docentes; una sólida formación pedagógica les daría no sólo la posibilidad de un buen desempeño de su labor docente sino también mejores posibilidades de asimilar adecuadamente nuevos aprendizajes e incorporarlos con soltura en sus aulas.

Pueden distinguirse en este campo dos líneas posibles de intervención: una dirigida a introducir cambios en la formación magisterial que otorgan los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y las Facultades de Educación de las universidades, y otra dirigida a mejorar la capacitación que se ofrece a los docentes en ejercicio.

En el caso de la formación magisterial será fundamental:

- Elevar y reforzar la capacidad de los estudiantes de educación para leer, escribir y razonar con criterio.

- Actualizar su instrucción científica básica.
- Integrar las innovaciones que se realicen en las escuelas dentro de la formación docente, sin esperar a que los egresados enfrenten la tarea de enseñar para conocerlas.

En el caso de la capacitación a docentes en actividad será importante:

- Que los contenidos y metodología de trabajo sean la mejor muestra de lo que debe ser una buena práctica docente.
- Que se incorporen contenidos de actualización de información científica y técnica.
- Que se institucionalice, como parte de las acciones de capacitación, un sistema de seguimiento y monitoreo a los docentes capacitados para que estén en condiciones de evaluar y mejorar su práctica.

Debe además existir coherencia entre la formación de docentes para la primaria rural y la capacitación que reciben.

- **Que conozcan y apliquen una metodología multigrado**

Asumiendo que muchos de los estudiantes de educación empezarán su carrera trabajando en escuelas rurales, es fundamental incorporar en la enseñanza de los pedagógicos y universidades la metodología para las escuelas unidocentes y para las aulas multigrado. Estos contenidos deben ser con mayor razón integrados a los programas de capacitación que se dan a docentes de zonas rurales.

En el medio rural peruano, particularmente en el caso de las comunidades con población indígena y campesina, es preciso considerar que, además de multigrado, tales metodologías deben integrarse con las propuestas de educación bilingüe intercultural. Es necesario promover en el país metodologías de educación multigrado desde una perspectiva bilingüe intercultural, para lo cual será necesario desarrollar tanto los materiales pertinentes como la formación y capacitación de los docentes que las utilicen.

- **Que conozcan y usen correctamente la lengua local y el castellano**

El buen manejo —oral y escrito— de la lengua oficial y de la lengua vernácula para el caso de escuelas donde los niños tienen mayoritariamente una lengua materna distinta del castellano, es un aspecto central del mejoramiento de la calidad del proceso pedagógico. Los problemas idiomáticos y de comunicación entre los docentes y los alumnos y entre los docentes y los padres de familia se ponen de manifiesto en relación con ambos tipos de lengua. No sin razón se suele poner el acento en la necesidad de que los maestros hablen la lengua vernácula de los niños, pero es también importante responder a una de las funciones y expectativas principales asignadas por los padres rurales a la educación ofreciendo una buena enseñanza del castellano.

La existencia de disposiciones legales que exigen que los docentes de las comunidades nativas de la selva hablen la lengua de la comunidad en la que enseñan representa una gran ventaja para los niños nativos frente a los niños y niñas de la sierra, quienes no se benefician con una norma de este tipo. Se conocen casos de docentes que han aprendido el quechua una vez asignados a la comunidad en la que les tocó enseñar, con todos los costos que eso pudo implicar para su persona y para los niños.

En relación con este tema, puede ser función de la formación pedagógica, de la capacitación docente y de los procedimientos de asignación de plazas el incluir como exigencia por lo menos un año de estudio de lengua vernácula según la región.

- **Que conozcan y apliquen métodos de enseñanza bilingüe cuando trabajan en zonas de habla vernácula**

El trabajo docente en zonas monolingües vernaculohablantes o bilingües requiere no sólo el conocimiento y uso de la lengua local sino también el manejo de la metodología para la enseñanza bilingüe, lo que permite elevar el logro de los aprendizajes y mejorar el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Para el logro de este propósito será necesario establecer que los pedagógicos que operan en zonas en las que una proporción importante de la población habla una lengua vernácula incluyan el curso de métodos para la educación bilingüe, habiéndose previamente capacitado a los “maestros de maestros” según las directivas que establezca la UNEBI.

- **Que conozcan, reconozcan y valoren su propio saber sobre el medio rural y la cultura local y los saberes de los niños**

Para que el docente pueda utilizar pedagógicamente los conocimientos de los niños y hacer significativos sus aprendizajes, es necesario que re-conozca su propio saber. Los docentes saben mucho del medio campesino, pero no lo integran porque no lo consideran “conocimiento” o por lo menos conocimiento que puede ser legítimamente incorporado al mundo de la escuela. Este elemento no suele estar presente en las capacitaciones, orientadas a “enseñar” algo sin partir de lo que el docente sabe, sin reconocer que sabe y diciéndole más bien —a veces de modo bastante explícito— que lo que sabe no sirve.

- **Que se sientan involucrados con el cambio en la propuesta pedagógica**

En la medida en que los docentes sientan que la nueva propuesta pedagógica los beneficia y permite mejores logros en la enseñanza, la irán haciendo suya. Para lograr este objetivo, es central que las capacitaciones y formas de divulgación de la nueva propuesta sean ocasiones estimulantes y motivadoras para la innovación de sus prácticas. Es importante que el trato respetuoso y considerado, a la vez que profesionalmente exigente, sea característico de las capacitaciones para la renovación pedagógica.

Sus condiciones de vida y trabajo

La debida atención a las condiciones en que los docentes rurales viven y trabajan en las comunidades y caseríos tiene efectos posi-

tivos sobre su desempeño pedagógico. Por un lado, propicia una mayor satisfacción personal y un reforzamiento de su autoestima, lo que redundará en una mejor disposición y trato a sus alumnos. Por otro lado, objetivamente, el trabajo del maestro y maestra rurales está totalmente interferido por la serie de trabas que presentan las más elementales funciones de su vida cotidiana y restan un tiempo valioso al quehacer educativo. En esta línea, los problemas de vivienda, alimentación, transporte, acceso a servicios, manutención de su familia y aislamiento son cuestiones que dificultan y desvalorizan el trabajo como docente rural y que demandan una propuesta de discriminación positiva.

En tal sentido se requiere:

- Que dispongan de un lugar especial y adecuadamente equipado para vivir: casa del maestro.
- Que sean organizadas, dentro de lo posible, sus necesidades de desplazamiento a otros poblados o ciudades: transporte y movilidad adecuados a las condiciones de cada región.
- Que cuenten con los canales y recursos para romper su aislamiento y crear espacios de comunicación y relación que les permitan evaluar su práctica y renovarse. El hecho de que los docentes estén vinculados, acompañados y organizados formando parte de un colectivo tiene un impacto notorio en el desempeño docente, en sus expectativas y en la actitud hacia su trabajo. En esta perspectiva se requerirá la formación de redes o núcleos de docentes y escuelas rurales debidamente atendidos y con relaciones cara a cara, y el uso de los medios de comunicación (como la radio).
- Que se establezca un sistema de incentivos para el trabajo en áreas rurales.

Quebrar la percepción de que el trabajo en áreas rurales es —para muchos docentes— una suerte de castigo requiere que se ponga en marcha una política de incentivos. Un primer componente de este sistema de promoción del trabajo rural debe atender de modo

directo al mejoramiento del salario docente. Otro campo de atención podría estar más bien puesto en cuestiones como las siguientes: la rotación (cada dos o tres años), la contabilidad preferencial del tiempo de servicios (dos por uno), el establecimiento de un sistema de pasantías, becas o viajes, un sistema de reconocimiento al logro de la excelencia en los aprendizajes de sus alumnos, entre otros.

En relación con los materiales

Pensar en materiales de apoyo tanto para el docente como para los alumnos es también un imperativo para iniciar el camino a una educación rural de calidad. La pobreza de las familias y de la población rural en general limita los recursos que se pueden invertir en este rubro, y sin embargo se trata de un insumo imprescindible para el aprendizaje mismo (“¿cómo aprender a escribir sin lápiz y papel?”). Están en marcha programas de distribución de paquetes básicos de útiles escolares y de libros y cuadernos de trabajo para uso de los docentes y de los niños; sin embargo, parecería que debe mejorarse el sistema de producción y distribución, de modo que se garantice la llegada en cantidad suficiente y oportuna.

Entre los materiales requeridos puede diferenciarse entre:

- Los materiales de contenidos básicos para el docente, que le brinden información concreta, precisa, elemental, veraz y actualizada sobre los contenidos que debe manejar con sus alumnos.
- Los materiales didácticos que de manera sencilla y práctica orienten su trabajo metodológico en el aula y le ayuden a realizar los principios pedagógicos en que se basa la actual propuesta curricular. Formarían parte de un módulo para cada docente, aula o escuela (mapas, láminas, líneas de tiempo, mapamundis, libros de consulta básicos).
- El material de estudio y trabajo para los niños y niñas que combinen la información concreta, específica, sencilla y cla-

ra, con prácticas y ejercicios creativos y estimulantes tipo cuaderno de trabajo.

- Los útiles escolares para los niños y para el docente.

En relación con los materiales se requiere:

- Que existan y sean pertinentes para el trabajo multigrado y bilingüe.
 - Que lleguen a tiempo y en cantidad suficiente.
 - Que sean efectivamente utilizados para apoyar la enseñanza y facilitar el proceso de aprendizaje.
 - Que se establezcan mecanismos de fiscalización para velar por la adecuada distribución de los materiales.
- e) Que se incorpore en las labores de seguimiento y monitoreo de la capacitación docente la asesoría y evaluación sobre el uso de los materiales.

En relación con los contenidos

Es fundamental partir del compromiso y convicción de que la educación primaria en áreas rurales no debe reducir sus objetivos en términos de formación personal ni aprendizajes. Sin embargo, debe hacer un uso adecuado de los lineamientos sobre diversificación curricular para adaptar la programación a los intereses, condiciones y perspectivas de los niños y niñas que se educan en el medio rural de cada región. La diversificación debía entonces ser incorporada como una exigencia no sólo formal, garantizada con tiempos concretos e incorporada como producto en los espacios de capacitación al inicio de cada año.

Es claro que las reales posibilidades de actuación de los docentes y de aprendizaje de los alumnos, así como las condiciones de la mayoría de escuelas rurales, limitan en el corto plazo la factibilidad de alcanzar las metas máximas. En tal sentido, aplicando el criterio de secuencialidad, puede pensarse en una programación curricular de transición que tenga exigencias básicas o mínimas instrumentales relativas al desarrollo de competencias fundamentales y universales, como la escritura, la lectura, las operaciones básicas y los valores individuales y sociales.

En el campo de los contenidos se requiere:

- Que, siendo semejantes a la Programación Nacional, se haga un buen uso del tiempo establecido y disponible para aplicar la diversificación curricular.
- Que sean pertinentes para el medio en que se imparten.
- Que la formación laboral se dé bajo la forma de proyectos productivos diversos, diferenciados.
- Que, contrarrestando el “currículo oculto”, se trabaje y promueva un cambio de actitudes que comunique formas positivas de relación (disciplina, equidad) y valores.

EN LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR

En relación con los horarios y calendarios

Difícilmente podría establecerse un calendario alternativo para las escuelas rurales, pues resulta impracticable básicamente por dos razones: (i) la gran diversidad ecológica y productiva del medio rural haría que un calendario conveniente para unos no lo sea para otros; y, (ii) los padres de familia desean para sus escuelas lo mismo que se da en el país (incluyendo tiempo y calendarios), pues hay una gran desconfianza en que se les dé menos que a los demás. Lo que sí parece pertinente y aceptable para los padres es una mayor flexibilidad en los tiempos escolares sin que conlleve menos tiempo efectivo. En tal sentido, dado que padres, docentes y niños saben muy bien las épocas del año en que la inasistencia es masiva, podrían programarse clases de recuperación para los días que obviamente se perderán y hasta cerrar la escuela esos días si es necesario, con la garantía de recuperar esas clases. Para ello es preciso que se tomen acuerdos conjuntos entre padres y docentes.

- Que, sin recortar el tiempo de escuela, se conozca e incorpore en la programación anual el calendario productivo, el calendario festivo local y las ausencias previsi-

bles del docente (por motivos de cobranza, gestiones, visita a su familia).

- Que, con el conocimiento y anuencia de los padres de familia, se establezcan mecanismos adecuados para recuperar el tiempo en que no se dicten clases.
- Que se consideren en los sistemas de enseñanza y evaluación formas adecuadas y flexibles que atiendan la condición de niños y niñas que trabajan.

La condición de trabajadores de los niños rurales incide en la asistencia, rendimiento, repetición y abandono, básicamente porque la escuela rural no integra esta característica esencial de su alumnado en la práctica escolar. Una de las condiciones de éxito en la escuela parecería ser que los niños no trabajen, pero el entorno social, económico y cultural de la población rural no permite en gran parte de los casos prescindir del trabajo infantil. Es entonces la escuela la que debería adaptarse a esta característica, que también define las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas rurales.

En efecto, dado que estos estudiantes guardan relación con los contextos sociales y productivos de los cuales provienen, o con los cuales están en relación de intercambio, es menester replantear la relación entre producción y educación y entre trabajo y escuela. Establecer relaciones entre producción y educación no supone, sin embargo, incluir asignaturas y actividades dirigidas al trabajo agrícola. Se trata más bien de aprovechar y sistematizar las experiencias desarrolladas por los educandos en el contexto laboral-familiar de manera que, por una parte, se reflexione sobre lo cotidiano y, de otra, se propicie en los niños el desarrollo de competencias afectivas y cognitivas, así como de destrezas sensoriales que potencien su participación en las actividades productivas de las cuales ya son parte. Imaginar maneras para que otros miembros de la familia, como los padres y abuelos, intervengan en la escolarización de sus hijos e hijas y la apoyen, puede contribuir también a este fin.

En este terreno, la dotación de materiales autoinstructivos para que los niños atrasados se pongan al día, la organización de grupos de interaprendizaje en los que el tra-

bajo con otros compañeros contribuya a la nivelación de los que faltan o la designación de tutores entre los alumnos mayores o más avanzados en su aprendizaje, pueden favorecer la atención a los niños y niñas que tienen más dificultades para asistir regularmente a la escuela. Por último, es también importante rescatar los múltiples aspectos positivos del trabajo del niño como un espacio de aprendizaje y desarrollo de múltiples habilidades y ligarlo con los aprendizajes de la escuela para dar un carácter más significativo a este último.

En relación con las tareas y responsabilidades del docente

Se requiere:

- Que para la asignación de plazas y carga docente se privilegie el criterio pedagógico y de resultados de aprendizaje sobre el criterio administrativo de volumen de la matrícula.

La gran diversidad de situaciones que presentan las escuelas unidocentes y multigrado en cuanto al número de alumnos por grado, número de alumnos por docente, grados a cargo de un solo docente, dificulta enunciar una propuesta uniforme para el conjunto de la primaria rural. En general, es obligatorio que todas las escuelas estén en condiciones de ofrecer la primaria completa y es deseable que cada docente tenga a su cargo un grupo de alumnos con el que sea posible trabajar adecuadamente, lo cual puede significar que la conformación del grupo sea relativamente homogénea en términos de sus grados y edades. Sin embargo, las plazas docentes son asignadas más con un criterio de dimensiones de la demanda (número de niños —en edad escolar— matriculados) que con un criterio pedagógico. De ahí que si no hay muchos alumnos potenciales o reales en la localidad se considera suficiente la asignación de una o máximo dos plazas aun cuando ello conduzca a situaciones de aprendizaje difíciles de manejar.

Una organización por ciclos —de dos grados cada uno— que garanticen una adecuada atención pedagógica a los alumnos con similares características, interés, desarrollo físico, psicológico y emocional puede ser lo indicado. Los mismos maestros señalan que esto es posible, ya que se puede trabajar en bloque y no necesariamente dividiendo la atención entre los grados, lo que es frecuente cuando se tiene más de dos grados.

- Que se comprenda y atienda el problema del director-docente que divide su tiempo y funciones en perjuicio de la enseñanza.
- Que se apoyen las funciones de liderazgo y promoción comunal que en la práctica asumen muchos docentes rurales.

EN LOS LOCALES ESCOLARES

La infraestructura y el equipamiento de las escuelas constituyen aspectos a través de los cuales pueden compensarse deficiencias y carencias que muestran masivamente las familias y comunidades rurales. Efectivamente, la educación primaria rural mejoraría en forma notable si se atienden sus condiciones materiales tanto a nivel de cada escuela como a nivel de lo que pueda disponer con el establecimiento de redes de escuelas próximas que tengan como eje un centro base dotado con los mejores recursos.

En tal sentido se requiere:

- Que dispongan de aulas cuya estructura y equipamiento ofrezcan comodidades de trabajo para el docente y todos los alumnos y permitan organizar el trabajo multigrado.
- Que cuenten por lo menos con los servicios de agua de que disponen las familias de la comunidad.
- Que cuenten con servicios higiénicos para niños y niñas.
- Que allí donde haya acceso a la energía eléctrica se instale para la escuela y donde no la haya se instale un sistema alternativo de acceso a la electricidad (motores).

EN LA ATENCIÓN Y TRATO A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

El hacer de la escuela un espacio atractivo, útil y cálido es un mecanismo importante para propiciar la asistencia regular de los niños y niñas y provocar su permanencia de un año a otro; sentirse reconocido, atendido, querido y bien tratado en la escuela favorece también un clima de trabajo pedagógico cuyos efectos son positivos para la motivación y logro del aprendizaje y puede ser determinante para el éxito o fracaso de cualquier metodología (más aún de una centrada en el niño).

En esta línea se requiere:

- Que se fortalezcan los programas de desayunos y almuerzos escolares como complemento de la alimentación del hogar. La escuela por sí sola no puede resolver la pobreza de las familias rurales; no puede tampoco controlar las consecuencias de esta pobreza en la alimentación y nutrición de los alumnos ni en las dificultades que acarrea para la concentración y el aprendizaje. Sin embargo, los programas sociales (de desayunos y almuerzos escolares) dirigidos a las áreas rurales y canalizados a través de las escuelas parecen tener un efecto positivo, tanto porque constituyen un incentivo para la asistencia, como porque aseguran a los niños que asisten algo de alimento para las varias horas que demanda su traslado y permanencia en la escuela.
- Que se establezcan controles regulares de la salud de los niños. La vasta red de cobertura nacional que conforman las escuelas rurales constituye una base privilegiada para llegar con medidas de medicina preventiva y curativa a una gran cantidad de niños. Es previsible que además de ser éste un modo de ofrecer bienestar a los niños, tenga consecuencias positivas para la evaluación que los padres hacen de las escuelas.
- Que se erradiquen de la vida escolar las amenazas, los castigos físicos y las humillaciones. La frecuencia y naturalidad con que los docentes —hombres y mujeres— imponen orden y disciplina en las aulas con

gritos, amenazas y agresiones, o se expresan de modo despectivo y humillante sobre las limitadas posibilidades de aprendizaje de algunos niños, demandan que la interrelación entre docentes y alumnos adquiera centralidad por su importancia en relación con el aprendizaje, el desarrollo de su autoestima y por la necesidad de establecer y hacer respetar los derechos de los niños en el medio escolar. El trato a los niños y niñas en general y a los niños y niñas indígenas en particular debería ser materia de campañas nacionales, de la formación y capacitación docente, y los alumnos y los padres de familia deberían contar con canales de denuncia del abuso en las escuelas rurales. El trabajo con los padres de familia es también una condición necesaria, pues la mal entendida disciplina los hace en algunos casos avalar estos comportamientos aun a costa del bienestar de sus hijos. Asimismo, el trabajo dirigido a los propios niños, haciéndoles conocer sus derechos, es una buena ruta para sentar las bases de una educación ciudadana.

- Reconocer y atender la especificidad de la situación de la niña rural.

Es común que las niñas rurales tengan una mayor carga de tareas y responsabilidades domésticas y familiares y que suelen disponer de un tiempo más corto para dedicar a la escuela. Esto incide particularmente en la regularidad de su asistencia y en sus probabilidades de permanencia en el sistema. La reducción del atraso escolar, cuyo punto de inicio se da con la matrícula oportuna en el primer grado de primaria, tiene efectos positivos en los grados de escolaridad que alcanzan las niñas cuando rompen su vínculo con la escuela.

EN LA RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA Y LA COMUNIDAD

La pobreza y el bajo nivel educativo de los padres de familia en la zona rural, así como los prejuicios hacia la población rural en general, propician una relación distante en que

las exigencias y opiniones de éstos no son tomadas con la debida seriedad. Es necesario replantear la visión que se tiene sobre los padres, quienes son finalmente los que toman la decisión de enviar a sus hijos a la escuela, realizan un gran esfuerzo para lograrlo y saben con bastante claridad lo que quieren de la educación. Reconocerlos como interlocutores legítimos y activos es fundamental para la buena marcha de cualquier innovación que se busque introducir, debiendo este reconocimiento hacerse extensivo tanto a los docentes como a las instancias intermedias del sector.

En efecto, en la medida en que los padres de familia y representantes de las comunidades y poblados locales no sean partícipes de los cambios, y se mantengan sólo como receptores pasivos de normas y reformas, los cambios se hacen más lentos y difíciles.

Para propiciar una relación fructífera de la escuela con los padres de familia y la comunidad se requiere entonces:

- Que sean reconocidos y respetados como interlocutores legítimos y no sólo como fuerza de trabajo para la construcción y mantenimiento de los locales.
- Que sean informados sobre sus derechos y deberes en relación con la educación de sus hijos.
- Que cuenten con mecanismos de control y supervisión hacia la escuela y los docentes.
- Que sean informados sobre el sentido y ventajas de las innovaciones (particularmente en lo que concierne a la enseñanza bilingüe).
- Que tengan oportunidad de ver los avances y logros de sus hijos en cuanto a su aprendizaje (informes de avance, ferias de logros).
- Que sus conocimientos y habilidades sean reconocidos, valorados e integrados al aprendizaje escolar (demostración de oficios y modos de realizar las actividades productivas).
- Que la escuela se constituya, en la medida de sus posibilidades, en una institución que beneficie a la comunidad (cursos extensivos de educación de adultos y actividades de apoyo al desarrollo comunal).

EN LOS ORGANISMOS DE GESTIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DEL SECTOR

Se requiere:

- Que se institucionalice un sistema de organización y gestión pertinente y eficiente para el trabajo en zonas dispersas. La organización de las escuelas rurales en un sistema descentralizado de redes o núcleos permitiría atender los problemas derivados del aislamiento que existe entre las escuelas y entre éstas y los organismos intermedios, propiciaría un manejo mejor y más eficiente de los recursos humanos, materiales informativos y financieros y potenciaría los logros de un programa de mejoramiento de la educación primaria rural.
- Que el proceso de selección del personal docente y el criterio de asignación de plazas tenga total transparencia y atienda los requerimientos educativos de cada lugar. Son medidas adecuadas en este sentido cuestiones como la asignación oportuna de plazas, la aplicación de una política de selección de personal docente según criterios formativos y pedagógicos, y la incorporación del criterio de conocimiento oral y escrito de la lengua para el nombramiento o contratación de docentes que van a las zonas monolingües vernaculohablantes o bilingües (sierra sur del país, comunidades nativas de selva).
- Que existan canales de comunicación fluida y mecanismos de fiscalización entre y con las diversas instancias, niveles y actores del sector educación comprometidos en el mejoramiento de la educación primaria rural (docentes rurales, organismos intermedios, sede central). Tanto las ideas o contribuciones que puedan aportarse como las arbitrariedades o faltas que se cometan, deben tener un canal de transmisión efectivo que podría —por ejemplo— establecerse entre los profesores y la sede central del Ministerio de Educación. En este sentido, las visitas a los centros educativos, la realización de encuestas de opinión entre los docentes, la posibilidad de dar su testi-

monio a través de la radio o algún otro instrumento de este tipo constituirían un avance significativo.

- Que el personal de los organismos de gestión, administración y dirección del sector comprometido en un programa de mejoramiento de la primaria rural reciba la capacitación que lo habilite para que pueda cumplir sus labores de monitoreo y asesoría. La capacitación debe formarlos para realizar una labor de monitoreo y asesoría sistemática, técnica y rigurosa, que se profile más como colaboración, apoyo y potenciación de las competencias, capacidades y habilidades del docente que como control y fiscalización de documentos y formalidades propias de una mentalidad burocrática que inhibe iniciativas de creatividad y diversificación de los profesores.
- Que las tareas rutinarias o especiales que se realicen en o desde los organismos intermedios o la sede central se organicen de modo tal que no entren en conflicto con el tiempo del docente en el aula. En este terreno cabe mencionar, por ejemplo, el sistema de pagos y cobranza mensual, las gestiones que realizan los docentes para llevar materiales a sus escuelas y las acciones de capacitación.

3. CONDICIONES NECESARIAS PARA EL ÉXITO DE UN PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

La aplicación exitosa de un programa de mejoramiento de la educación primaria rural supone la existencia de una serie de condiciones que permitirán asegurar y potenciar sus logros.

Entre tales condiciones se identifican las siguientes:

- **Que se constituya en una política de Estado (criterio de jerarquía)**

Esto es que, bajo el liderazgo del sector Educación, se incorpore a las acciones del Go-

bierno Central como una política de Estado que trasciende los planes de gobierno, de sector y de gestión ministerial de modo que se garantice su permanencia y continuidad.

Ante la necesidad de poner en marcha un programa integral de atención a la población primaria rural, se requerirá de la disposición y esfuerzo por coordinar, articular y comprometer a diferentes sectores (Salud, Agricultura, Presidencia, Promudeh-Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas y Pronaa) y a diversas dependencias y programas del sector Educación (Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria-DINEIP, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural-UNEBI, Proyecto Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana-MECEP, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente-DINFOCAD, Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa-PLANMED, Direcciones Regionales, etcétera). La legitimidad y potenciación del programa se verían además incrementadas con la convocatoria a diferentes sectores y agentes privados (iglesias, ONG, medios de comunicación, entre otros).

- **Que se formule, ejecute y sostenga en el mediano y largo plazo (criterio de temporalidad)**

En el entendido de que los cambios educativos no rinden frutos en el corto plazo y que el punto del que se parte en el caso de la educación rural en el Perú está todavía bastante distante de la situación objetivo, es fundamental dar sostenibilidad a una propuesta dentro de un horizonte temporal más amplio.

- **Que atienda de modo integral el conjunto de problemas que traban el otorgamiento de una educación primaria de calidad para los niños y niñas de áreas rurales (criterio de integralidad)**

Los problemas que presenta la educación en áreas rurales son múltiples y complejos; por lo tanto, no es posible identificar mecanismos únicos y sencillos que puedan con cierta fa-

cilidad generar un cambio importante en la situación; más aun, los cambios parciales, segmentados o insuficientes corren el riesgo de diluir sus efectos mientras que si van acompañados de diversos cambios simultáneos tienden a potenciar sus logros. De lo dicho se deriva que la agenda de atención para el mejoramiento de la educación primaria rural debe comprender, por lo menos, aquel conjunto de elementos y modalidades de intervención que pueden activarse desde y para las escuelas rurales.

- **Que se formule y ejecute conforme a un plan de metas factibles que se definen progresivamente en términos de la priorización de logros de cobertura y de nivel y calidad de los aprendizajes (criterio de secuencialidad)**

Ante la dimensión y complejidad del problema por atender, es previsible que se requiera establecer una ruta de trabajo que identifique objetivos y metas de logro en el corto, mediano y largo plazo. Esta lógica puede ser aplicada en dos sentidos.

Por un lado, en relación con el mejoramiento en la cobertura y eficiencia de la primaria rural, será necesario operar con un criterio de atención progresiva de la demanda en términos: (i) espaciales —avance progresivo en el territorio nacional—; y, (ii) poblacionales —de acceso oportuno, disminución del atraso, de la repetición y del abandono escolar, incremento de la permanencia y culminación de mayor número de niños y niñas rurales en edad de escolaridad primaria—.

En este mismo conjunto pueden incluirse dos dimensiones más: la oferta de la primaria completa (de los seis grados en todas las escuelas) y el incremento y uso eficiente del tiempo de aprendizaje en las escuelas.

Por otro lado, en relación con el nivel y calidad de los aprendizajes, será necesario establecer metas secuenciales (por grados o ciclos) en el entendido de que el aprendizaje de la lectoescritura, el castellano y las operaciones matemáticas básicas son condiciones imprescindibles para el logro de otros aprendizajes.

- **Que se sustente en la comprensión de la especificidad de lo rural (criterio de pertinencia)**

El problema de la escolaridad primaria y básica para poblaciones rurales demanda que un programa de mejoramiento incorpore en su diseño y ejecución la particularidad de las condiciones de vida y la dinámica familiar, social y económica del campo, integrando también la comprensión de las diversas formas de relación que se establecen entre el ámbito rural y las redes urbanas.

Es menester destacar y tomar en cuenta las semejanzas existentes entre la problemática educativa de las comunidades rurales y la de los asentamientos urbanos marginales en los que habitan pobladores de extracción rural. A este respecto es necesario también recordar que a menudo persisten vínculos entre los pobladores del área urbana marginal y los del área rural que determinan que, aun cuando los primeros habiten en ciudades, sus visiones del mundo y comportamientos fundamentales guarden semejanzas con los de los pobladores rurales, hecho que nos confronta con necesidades básicas de aprendizajes diferentes.

- **Que incorpore la diversidad y la desigualdad de lo rural (criterio de flexibilidad)**

Siendo el área rural del Perú un universo heterogéneo y desigual en términos geográficos, económicos, sociales étnicos y culturales, la educación primaria para los niños y niñas de áreas rurales no puede responder a un patrón único ni rígido; debe por tanto perfilarse como un servicio diversificado y flexible. Una dimensión particularmente relevante de la diversificación está dada por la lengua y cultura de la población por atender.

La educación intercultural y bilingüe se constituye en una estrategia adecuada y válida para responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, niños y adultos, de habla vernácula. El país cuenta con una larga y suficientemente documentada

experiencia que es menester recuperar, aprovechar y mejorar por un lado, reconociendo la diversidad de situaciones sociolingüísticas que caracterizan al país, y de otro, atendiendo las diferencias en cuanto a uso y manejo de lenguas que caracteriza a los educandos. De igual manera, habría que considerar como usuarios de una educación bilingüe intercultural a quienes, siendo de origen indígena y campesino y estando en permanente contacto e interacción con personas que hablan preferentemente en un idioma indígena, tienen ya una variedad del castellano como su lengua materna, de manera de apoyar y cualificar su desarrollo lingüístico, y que también hagan un buen y adecuado uso del castellano.

La cultura del educando reclama un tratamiento pedagógico en el aula, y la diversidad cultural del país requiere de un reconocimiento y valoración positiva en la orientación de la escuela. Esto debe reflejarse no solamente en contenidos impartidos en el aula, sino también debe ingresar al plano del comportamiento y la actuación en las aulas. Es necesario ingresar a este plano a través de una pedagogía nueva, el desarrollo de actividades diversas orientadas a hacer que los educandos se reafirmen en lo propio, y así, enriquecidos y seguros de sí mismos, puedan trascenderlo y dialoguen con lo desconocido y ajeno.

- **Que los recursos financieros requeridos se contabilicen como una inversión altamente productiva para la construcción de la nación y la democracia (criterio de productividad social)**

Esto implica asumir que el esfuerzo financiero que realice el Estado por el mejoramiento de la educación primaria rural constituye una inversión que permitirá incrementar el rendimiento del gasto que se realiza actualmente. En el largo plazo, el logro de mayores y mejores niveles educativos para la población rural redundará positivamente en cortar el ciclo de reproducción de las desigualdades educativas y sociales y en la disminución de las brechas que dividen a la sociedad peruana y ponen a los poblado-

res del campo en el lugar más rezagado de la jerarquía social.

- **Que se incorpore y se comprometa a los diversos agentes de la comunidad educativa en el proceso de cambio (criterio de participación)**

Partiendo del interés que tienen y manifiestan los padres de familia de áreas rurales por la educación de sus hijos e hijas, es posible y necesario hacer de ese interés particular un capital social que revierta en favor del mejoramiento de la educación rural.

La participación de la población en torno a la satisfacción de sus necesidades educativas, culturales y lingüísticas es central, comenzando por el monitoreo social de las acciones educativas y con vistas a la construcción paulatina de estrategias y mecanismos de escrutinio social (*accountability*). Si esto es importante en la educación en general, se convierte en una condición *sine qua non* para toda la propuesta educativa rural en general y para la bilingüe intercultural en particular, por las barreras simbólicas e ideológicas, históricamente construidas, que es necesario superar. De esta manera podría concretarse de mejor forma el esfuerzo de las autoridades, los padres y madres de familia y de la comunidad en su conjunto por lograr una educación de calidad.

El monitoreo social al que aludimos contribuiría a cualificar la metas, a velar por su cumplimiento y por la calidad y oportunidad de los recursos, servicios y tiempos empleados. También evaluaría los resultados obtenidos y, en relación con éstos, el desempeño de la comunidad educativa.

- **Que se tome como puntos de partida y de apoyo las experiencias valiosas que se han desarrollado y se desarrollan en el Perú y en otros países (criterio de globalidad)**

Para la elaboración y puesta en marcha de una propuesta de mejoramiento de la educación primaria rural no se parte de cero ni es posible desconocer lo que está actualmente operando —con sus virtudes y sus carencias—. Existen en el país proyectos que muestran derroteros interesantes para la adecuada atención de la escuela rural. Asimismo, la revisión de experiencias de intervención en las escuelas rurales en el mundo abre un abanico de ideas y posibilidades para la atención de las escuelas rurales, sobre todo porque los problemas de la educación rural en las diferentes regiones en vías desarrollo son muy similares.

NOTA FINAL

Para el diseño de un programa de mejoramiento de la educación primaria rural y de un plan de actividades que permita su puesta en marcha se requeriría, por lo menos, conocer con cierto detalle los siguientes aspectos:

- La normatividad vigente relativa a la primaria de menores (rural).
- La distribución de la demanda (dimensión, características) y de la oferta educativa existente (CE de primaria, distancia, accesibilidad).
- Los déficit de cobertura de primaria completa.
- La distribución de las plazas docentes.
- Las acciones y programas (estatales, privados, eclesiales, etcétera) de atención a escuelas rurales: ubicación y cobertura.

S NTESIS DE LOS LINEAMIENTOS PARA LA ATENCIEN DE LA EDUCACIEN PRIMARIA EN «REAS RURALES

COMPONENTES DE UNA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIEN PRIMARIA RURAL

PROCESO PEDAGÓGICO

Docentes

Los saberes del docente

- Que los docentes tengan una sólida formación pedagógica.
- Que conozcan y apliquen una metodología multigrado.
- Que conozcan y usen correctamente la lengua local y el castellano.
- Que conozcan y apliquen métodos de enseñanza bilingüe cuando trabajan en zonas de habla vernácula.
- Que conozcan, reconozcan y valoren su propio saber sobre el medio rural y la cultura local y los saberes de los niños.
- Que se sientan involucrados con el cambio en la propuesta pedagógica.

Sus condiciones de vida y trabajo

- Que dispongan de un lugar especial y adecuadamente equipado para vivir: casa del maestro.
- Que sean organizadas, dentro de lo posible, sus necesidades de desplazamiento a otros poblados o ciudades: transporte y movilidad adecuados a las condiciones de cada región.
- Que cuenten con los canales y recursos para romper su aislamiento y crear espacios de comunicación y relación que les permitan evaluar su práctica y renovarse.
- Que se establezca un sistema de incentivos para el trabajo en áreas rurales.

Materiales

- Que existan y sean idóneos para el trabajo multigrado y bilingüe.
- Que lleguen a tiempo y en cantidad suficiente.
- Que sean efectivamente utilizados para apoyar la enseñanza y facilitar el proceso de aprendizaje.
- Que se establezcan mecanismos de fiscalización para velar por la adecuada distribución de los materiales.
- Que se incorpore en las labores de seguimiento y monitoreo de la capacitación docente la asesoría y evaluación sobre el uso de los materiales.

Contenidos

- Que, siendo semejantes a la Programación Nacional, se haga un buen uso del tiempo establecido y disponible para aplicar la diversificación curricular.
- Que sean útiles para el medio en que se imparten.
- Que la formación laboral se dé bajo la forma de proyectos productivos diversos, diferenciados.
- Que, contrarrestando el "currículo oculto", se trabaje y promueva un cambio de actitudes que comunique formas positivas de relación (disciplina, equidad) y valores.

Horarios y calendarios

- Que, sin recortar el tiempo de escuela, se conozca e incorpore en la programación anual el calendario productivo, el calendario festivo local y las ausencias previsibles del docente (por motivos de cobranza, gestiones, visita a su familia).
- Que, con el conocimiento y anuencia de los padres de familia, se establezcan mecanismos adecuados para recuperar el tiempo en que no se dicten clases.
- Que se consideren en los sistemas de enseñanza y evaluación formas adecuadas y flexibles que atiendan la condición de niños y niñas que trabajan.

Tareas y responsabilidades del docente

- Que para la asignación de plazas y carga docente se privilegie el criterio pedagógico y de resultados de aprendizaje sobre el criterio administrativo de volumen de la matrícula.
- Que se comprenda y atienda el problema del director-docente que divide su tiempo y funciones en perjuicio de la enseñanza.
- Que se apoyen las funciones de liderazgo y promoción comunal que en la práctica asumen muchos docentes rurales.

LOCALES ESCOLARES

- Que dispongan de aulas cuya estructura y equipamiento ofrezcan comodidades de trabajo para el docente y todos los alumnos y permitan organizar el trabajo multigrado.
- Que cuenten por lo menos con los servicios de agua de que disponen las familias de la comunidad.
- Que cuenten con servicios higiénicos para niños y niñas.
- Que allí donde haya acceso a la energía eléctrica se instale para la escuela y donde no la haya se instale un sistema alternativo de acceso a la electricidad (motores).

ATENCIÓN Y TRATO A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

- Que se fortalezcan los programas de desayunos y almuerzos escolares como complemento a la alimentación del hogar.
- Que se establezcan controles regulares de la salud de los niños.
- Que se erradiquen de la vida escolar las amenazas, los castigos físicos y las humillaciones.
- Que se reconozca y atienda la especificidad de la situación de la niña rural.

RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA Y LA COMUNIDAD

- Que sean reconocidos y respetados como interlocutores legítimos y no sólo como fuerza de trabajo para la construcción y mantenimiento de los locales.
- Que sean informados sobre sus derechos y deberes en relación con la educación de sus hijos.
- Que cuenten con mecanismos de control y supervisión hacia la escuela y los docentes.
- Que sean informados sobre el sentido y ventajas de las innovaciones (particularmente en lo que concierne a la enseñanza bilingüe).
- Que tengan oportunidad de ver los avances y logros de sus hijos en cuanto a su aprendizaje (informes de avance, ferias de logros).
- Que sus conocimientos y habilidades sean reconocidos, valorados e integrados al aprendizaje escolar (demostración de oficios y modos de realizar las actividades productivas).
- Que la escuela se constituya, en la medida de sus posibilidades, en una institución que beneficie a la comunidad (cursos extensivos de educación de adultos y actividades de apoyo al desarrollo comunal).

ORGANISMOS DE GESTIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DEL SECTOR

- Que se institucionalice un sistema de organización y gestión pertinente y eficiente para el trabajo en zonas dispersas.
- Que el proceso de selección del personal docente y el criterio de asignación de plazas tenga total transparencia y atienda los requerimientos educativos de cada lugar.
- Que existan canales de comunicación fluida y mecanismos de fiscalización entre y con las diversas instancias, niveles y actores del sector educación comprometidos en el mejoramiento de la educación primaria rural (docentes rurales, organismos intermedios, sede central).
- Que el personal de los organismos de gestión, administración y dirección del sector comprometido en un programa de mejoramiento de la primaria rural reciba la capacitación que los habilite para que puedan cumplir sus labores de monitoreo y asesoría.
- Que las tareas rutinarias o especiales que se realicen en o desde los organismos intermedios o la sede central se organicen de modo tal que no entren en conflicto con el tiempo del docente en el aula.

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">CONDICIONES NECESARIAS PARA EL ÉXITO DE UN PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL</p> |
|--|

- Que se constituya en una política de Estado (criterio de jerarquía).
- Que se formule, ejecute y sostenga en el mediano y largo plazo (criterio de temporalidad).
- Que atienda de modo integral el conjunto de problemas que traba el otorgamiento de una educación primaria de calidad para los niños y niñas de áreas rurales (criterio de integralidad).
- Que se formule y ejecute conforme a un plan de metas factibles que se definen progresivamente en términos de la priorización de logros de cobertura y de nivel y calidad de los aprendizajes (criterio de secuencialidad).
- Que se sustente en la comprensión de la especificidad de lo rural (criterio de pertinencia).
- Que incorpore la diversidad y la desigualdad de lo rural (criterio de flexibilidad).
- Que los recursos financieros requeridos se contabilicen como una inversión altamente productiva para la construcción de la nación y la democracia (criterio de productividad social).
- Que se incorpore y se comprometa a los diversos agentes de la comunidad educativa en el proceso de cambio (criterio de participación).
- Que se tome como puntos de partida y de apoyo las experiencias valiosas que se han desarrollado y se desarrollan en el Perú y en otros países (criterio de globalidad).

BIBLIOGRAFÍA

A. BIBLIOGRAFÍA CITADA EN EL TEXTO

- Arias, Pedro: *Niños aymara aprenden matemática*. Lima: GTZ, 1990.
- Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse: *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile: PREAL, 1997. Documento 5.
- Cáritas del Perú: *La extrema pobreza en el área rural del Perú*. Lima: Cáritas del Perú, 1997.
- Coronel, José: "Balance del proceso de desplazamiento por violencia política en el Perú 1980-1997". Ponencia presentada al SEPIA VII, 1997.
- Cummings, S.M. y Stella Tamayo: "Language and Education in Latin America: an Overview". The World Bank. Human Resources Development and Operations Policy. Working Papers N° 30. Mayo de 1994.
- Gajardo, Marcela y Ana María de Andraca: *Trabajo infantil y escuela: Las zonas rurales*. Santiago de Chile: FLACSO, 1988.
- Godenzzi, Juan, compilador: *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.
- Hornberger, Nancy: *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: GTZ/PEBP, 1990.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): Censos Nacionales 1993. Perú. Resultados definitivos. Perú: I Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía. Lima: INEI, 1993.
- Perú: Población total por área urbana y rural, según departamentos, provincias y distritos. Lima: INEI, 1995.
- Compendio estadístico 1996-1997. Lima: INEI, 1997.
- Perú: Infraestructura socioeconómica distrital-1997. Encuesta Nacional de Municipalidades e Infraestructura socioeconómica distrital 1997. Lima: INEI, 1998.
- INEI/DHS: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 1996-ENDES 96, Perú. Informe principal. Lima.
- INEI/Programa Mundial de Alimentos (PMA): *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. Lima: INEI/PMA, 1995.

- INEI-Programa MECOVI PERÚ: Perú: Características Educativas de los Hogares. Encuesta Nacional de Hogares 1997-ENAH0 97. Lima: INEI, 1998.
- Perú: Medición de Niveles de Vida y Pobreza. Encuesta Nacional de Hogares 1997-ENAH0 97. Lima: INEI, 1998.
- Jung, Ingrid; Christiane Urban y Javier Serrano, editores: *Aprendiendo a mirar: Un informe de investigación evaluativa en Puno*. Lima: GTZ, 1990.
- Little, Angela: *Multi-Grade Teaching. A Review of Research and Practice*. Overseas Development Administration. Serial N° 12, enero de 1995.
- López, Luis Enrique: "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú", en *Revista Andina*, año 14, N° 2, diciembre de 1996, pp. 295-341. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.
- Macisaac, Donna: Capítulo sobre Perú, en Psacharopoulos, George y Harry Anthony Patrinos, editores: *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington D.C.: World Bank, Regional and Sectorial Studies, 1994.
- Ministerio de Educación: Censo Escolar 1993. Lima: Ministerio de Educación, 1995.
- Pozzi-Escot, Inés: *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1998.
- Pozzi-Escot, Inés y Javier Zorrilla Sologuren: "Educación rural: Estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un nuevo proyecto educativo nacional", en *Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú*. Lima: Foro Educativo, 1994.
- Reimers, Fernando: *Promoting Education for Democracy in Latin America. Innovations to Provide Quality Education with Equity*. Cambridge, MA: Institute Associate. Harvard Institute for International Development, 1993.
- Rocwell, Elsie y otros: *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima: GTZ, 1998.
- Soberón, Luis: "Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno", en *Pueblos indígenas y educación*, 1988.
- Thomas, Christopher y Christopher Shaw: *Issues in the Development of Multigrade Schools*. World Bank Technical Paper N° 172. Washington D.C.: The World Bank, 1992.
- Unesco/Unicef: *The Learning of those who Teach. Towards a New Paradigm of Teacher Education*, 1996.
- Unicef: *The State of the World's Children*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Unicef/INEI: *Perú: La población de las comunidades indígenas de la Amazonía*. Lima: Unicef/INEI, 1997.
- Unicef-International Child Development Centre: *Mejores escuelas: Menos trabajo infantil. Trabajo infanto-juvenil y educación en Brasil, Colombia, Guatemala, Ecuador y Perú. Estudios de caso*. Bogotá: Unicef-International Child Development Centre, 1996.
- Vega, Juan Fernando: "Las pequeñas escuelas rurales. Notas sobre la tipología de Centros Educativos de Primaria Escolarizada de Menores del Sector Público, a partir del Censo Educativo 1993". Lima: Ministerio de Educación, 1993 (Mimeo).
- Villavicencio Ubilluz, Martha y otros: "Resultados y perspectivas de las investigaciones realizadas en el PEEB Puno". Lima: INIDE, 1985 (Separata).
- Villegas-Reimers, Eleonora y Fernando Reimers: "¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo", en *Perspectivas*, vol. 26, N° 3, setiembre, pp. 505-531. París: Unesco, 1996.
- Zúñiga, Madeleine: "Educación en quechua y castellano en Ayacucho", en Ansión, Zúñiga y Cueva, editores: *Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco, 1987.

B. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

En el mundo

- Alaix, Román: *Educación Básica Rural en América Latina: Algunas experiencias*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, 1985.
- Aldana, Eduardo y Piedad Caballero: *La reforma educativa en Colombia: Desafíos y perspectivas*. Bogotá: PREAL/ Instituto SER de Investigación, 1997.
- Amadio, Massimo: *Una perspectiva global*. Bellegade: Unesco, 1996.
- Amadio, Massimo y Luis Enrique López: *Educación bilingüe intercultural en América Latina: Guía bibliográfica*. La Paz: CIPCA/Unicef, 1993 (2ª edición).
- Amodio, Emanuele, compilador: *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo I. Ediciones Abya Yala, 1986.
- Amodio, Emanuele, compilador: *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo II. Ediciones Abya Yala, 1988.
- Ávalos, Beatrice: "Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 41, diciembre de 1996, pp. 7-40. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1996.
- Bennell, Paul y Dominic Furlong: "Has Jomtien Made any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s", en *World Development*, vol. 26, N° 1, pp. 45-59. Elsevier Science Ltd. Great Britain, 1998.
- Berlin, Gordon y Andrew Sum: *Toward a More Perfect Union: Basic Skills, Poor Families and our Economic Future*. Ford Foundation, 1988.
- Bowman, Mary Jean: "The Formation of Human Resources for Farming and Household Work as Vocations: Lessons for less Developed Countries", en *Economics of Education Review*, vol. 10, N° 1, pp. 1-5. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse: *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile: PREAL, 1997. Documento 5.
- Calvo Pérez, Julio y Juan Carlos Godenzzi, compiladores: *Multilingüismo y educación en América y España*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Bartolomé de Las Casas, 1997.
- Cañulef, Eliseo, editor: *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Santiago de Chile: CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena)/FREDER (Fundación Radioescuela para el Desarrollo Rural), 1996.
- Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro: *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Buenos Aires: BID, 1996.
- Colbert de Arboleda, Vicky: "La experiencia educativa 'Escuela Nueva' de Colombia", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 26, diciembre de 1991, pp. 51-56.
- Colombia. Ministerio de Educación: *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Informe final. Serie de Estudios N° 5. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/GTZ, 1996.
- CONAFE: *Educación Comunitaria Rural: Una experiencia mexicana*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1996.
- CONAFE: *Encuentro de Innovaciones Educativas en el Medio Rural*. Memoria. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1996.

- Corragio, José Luis y Rosa María Torres: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Fundación del Centro de Estudios Multidisciplinarios/Miño y Dávila Editores, 1997.
- Cruz, Inés y Francisco Parra Sandoval: *De la utopía a la realidad*. Ibagué, Colombia: Fondo Resurgir-FES/Cooperación Universitaria de Ibagué/Unicef, 1996.
- Cruz, Inés; Francisco Parra Sandoval y Rodrigo Parra Sandoval: *La cara oculta de la escuela*. Investigaciones orientadas al conocimiento de la realidad en las escuelas del Tolima. Serie Escuela y Comunidad. Ibagué, Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué/Ministerio de Educación/Secretaría de Educación y Cultura del Tolima, 1997.
- Cummings, S.M. y Stella Tamayo: *Language and Education in Latin America: An Overview*. The World Bank. Human Resources Development and Operations Policy. Working Papers N° 30. Mayo de 1994.
- Chiodi, Francesco, compilador: *La educación indígena en América Latina*, tomo II. Santiago de Chile: PEBI (MEC-GTZ) y Quito: Abya Yala, Unesco/OREALC, 1990.
- Davies, Scott y Neil Guppy: Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies, en *Comparative Education Review*, vol. 41, N° 4, noviembre de 1997, pp. 435-459. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Del Peñón, Santa Rosa: *Investigación diagnóstica: Trabajo infantil rural*. Managua: Instituto Promoción Humana (INPRHU)/ESTELI, junio de 1998.
- Delgado, Kenneth: *Reforma educativa: ¿Qué pasó?* Lima: SAGSA, 1981.
- Department for Education Reino Unido. Secretaries of State for Education and Wales Choice and Diversity: *A New Framework for Schools*. London: Department for Education, 1992.
- El Salvador. Ministerio de Educación: *¿Tú aprendes? ¿Yo enseño? Discurso y realidad en las escuelas salvadoreñas*. San Salvador: FEPADE/Ministerio de Educación/AID/HIID, 1997.
- Eming Young, Mary: *Investing in Young Children*. World Bank Discussion Papers N° 275, Washington D.C., 1995.
- Ennew, Judith: *Learning or Labouring? A Compilation of Key Texts on Child Work and Basic Education*. Lima: Unicef, 1995.
- España. Ministerio de Educación y Ciencia: *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- Fernández, Francisco y Ximena Sánchez: "Algunas consideraciones críticas sobre la función de la educación básica en la sociedad rural", en *Estudios Sociales* N° 73, pp. 103-120. Santiago de Chile: Corporación de Estudios Universitarios, 1992.
- Gajardo, Marcela: *Enseñanza básica en las zonas rurales*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1988.
- Gajardo, Marcela, editora: *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago de Chile: ASDI/AGCI, 1994.
- Gajardo, Marcela y Ana María de Andraca: *Trabajo infantil y escuela: Las zonas rurales*. Santiago de Chile: FLACSO, 1988.
- Godenzzi, Juan, compilador: *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, coordinadora: *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Guatemala. Ministerio de Educación: *La escuela rural guatemalteca en los albores del tercer milenio: Génesis de una Nueva Escuela Unitaria*. Memoria Técnica de la Experiencia Piloto. Guatemala: Ministerio de Educación, 1996.

- Guatemala. Ministerio de Educación: *Pienso, escribo y comunico*. Proyecto de la Educación Básica. Actividad Nueva Escuela Unitaria.
- Hanson, E. Mark: "School-based Management and Educational Reform in the United States and Spain", en *Comparative Education Review*, vol. 34, N° 4, pp. 523-537. Chicago, IL: Comparative and International Education Society, 1990.
- Harbison, Ralph y Eric Hanushek: *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. Washington D.C.: The World Bank, 1992.
- Harvey, Claudia: "El papel del maestro en la reforma educativa", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 41, diciembre de 1996, pp. 55-63. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1996.
- Howley, Craig: "Studying the Rural in Education: Nation-Building, 'Globalization', and School Improvement", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 5, N° 12, pp. 1-17. Tempe, AZ: Arizona State University. College of Education, 1997.
- Icochea, Olympia: "La reforma educativa chilena y su impacto en la calidad", en *Apuntes* N° 33, pp. 61-71. Lima: CIUP, 1993.
- Ipiña, Enrique: "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", en *Revista Iberoamericana de Educación* N°3, 1997.
- Kerbusch, Ernest J.: *Cambios estructurales en el Perú, 1968-1975*. Lima: Fundación Friedrich Ebert/ILDIS, 1976.
- Little, Angela: *Multi-Grade Teaching: A Review of Research and Practice*. Overseas Development Administration. Serial N°12, enero de 1995.
- Lockheed, Marlaine; Adriann Verspoor y Associates: *Improving Primary Education in Developing Countries*. World Bank/Oxford University Press, 1992 (2ª edición).
- López, Luis Enrique: "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, 1997.
- Martin, Jane Roland: "A Philosophy of Education for the Year 2000", en *Phi Delta Kappa*, vol. 76, N° 5, pp. 355-359. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1995.
- Montero, Carmen, compiladora: *Escuela rural: Variaciones sobre un tema*. Selección de lecturas. Lima: FAO, 1990.
- Muñoz Cruz, Héctor: *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. La Paz: Unicef, 1997.
- Oliveira, Joao Batista: *Las reformas educacionales en América Latina: Hacia una agenda permanente*. Washington D.C.: Banco Mundial-Instituto de Desarrollo Económico, 1991.
- Perú. Ministerio de Educación: *Diagnóstico general de la educación*. Lima: BM/PNUD/GTZ/Unesco/OREALC, 1993.
- Perú. Ministerio de Educación: *El Consejo Educativo Comunal (CONSECOM)*. Oficina Sectorial de Planificación. Cartilla N° 2. Lima, 1974.
- Perú. Ministerio de Educación: *El Núcleo Educativo Comunal*. Oficina Sectorial de Planificación. Cartilla N° 1. Lima, 1974.
- Perú. Ministerio de Educación: *Evaluación del Plan Piloto de la Reforma de la Formación Magisterial. La reforma en los hechos*. Informe final, vol. 8. Lima: Tarea/GTZ, 1998.
- Perú. Ministerio de Educación: *La Carta Educativa*. Oficina Sectorial de Planificación. Cartilla N° 3. Lima, 1974.
- Plank, David: "The Politics of Basic Education Reform in Brazil", en *Comparative Education Review*, vol. 34, N° 4, pp. 538-557. Chicago, IL: *Comparative and International Education Society*, 1990.

- Psacharopoulos, George; Carlos Rojas y Eduardo Vélez: *Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva. Is Multigrade the Answer?* The World Bank, Technical Department, Latin America and the Caribbean Region, WPS 892. Abril de 1992.
- Reimers, Fernando: *Promoting Education for Democracy in Latin America. Innovations to Provide Quality Education with Equity*. Cambridge, MA: Institute Associate. Harvard Institute for International Development, 1993.
- República de Chile. Ministerio de Educación: *La reforma en marcha: Jornada completa diurna para todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1996.
- Rivera Pizarro, Jorge: *Investigación sobre educación en algunos países de América Latina: Los casos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Uruguay*. s.l.: IDRC, 1991.
- Rojas, Emilio: "Factores condicionantes del nivel de escolarización de Guatemala", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 37, pp. 53-61. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1995.
- Rosemberg, Raúl; Juan Cifuentes y Erwin García: "La nueva estrategia de educación en población en Guatemala", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 43, pp. 51-55. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1997.
- Schiefelbein, Ernesto: "La reforma educativa en América Latina y el Caribe: Un programa de acción", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 37, pp. 3-34. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1995.
- Schiefelbein, Ernesto. *En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la escuela de Colombia?* Santiago de Chile: Unesco/Unicef, 1993.
- Schiefelbein, Ernesto: *Redefining Basic Education for Latin America: Lessons to be Learned from the Colombian Escuela Nueva*. París: Unesco-International Institute for Educational Planning, 1992.
- Schiller, P. Max: "El año escolar concuerda con el año agrícola", en *Aula Abierta*, año 5, N° 12, pp. 32-35, CEMSE, 1993.
- Singh, Ram: Underinvestment, Low Economic Returns to Education, and the Schooling of Rural Children: Some Evidence from Brazil, en *Economic Development and Cultural Change*, vol. 40, N° 3, pp. 645-664. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- Slavin, Robert: *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, 1996.
- The World Bank: *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial. El desarrollo en la práctica*. Washington D.C.: The World Bank, 1996 (1995: 1ª edición en inglés).
- Thomas, Christopher y Christopher Shaw: *Issues in the Development of Multigrade Schools*. World Bank Technical Paper N° 172. Washington D.C., 1992.
- Torres, Rosa María: *Escuela Nueva: Una innovación desde el Estado*. Quito: Instituto Fronesi, 1991.
- Unesco: *Informe Mundial de Educación*. Santillana, 1995.
- Unesco: *Innov Database. Innovative Basic Education Projects 1995. Change in Action. Education for All: Making it Work*. The Basic Education Division Unesco/Unicef, 1995
- Unesco: *La educación en el medio rural*. París: Unesco, 1974.
- Unicef: "El desarrollo educativo de la niñez y la adolescencia". Separata del estado de la niñez, la adolescencia y la mujer en el Perú 1996. Lima: Unicef/INEI, 1996.
- Unicef: *Los niños han sido nuestro espejo*. Sistematización de una experiencia de mejoramiento de la calidad de la educación básica en cinco áreas rurales. PROANDES-Ecuador/Unicef, 1997.
- Unicef: *Llegar a los excluidos: Enfoques no formales y educación primaria universal*, 1994.
- Unicef: *Orientaciones metodológicas para atención de escuela multigrado*. Programa de Mejoramiento. Reforma Educativa SNE-Bolivia. La Paz: Unicef, s.f.

- Unicef: *Programa de Cooperación Perú-Unicef 1996-2000: Plan Maestro de Operaciones*. Lima: Unicef, 1996.
- Unicef: *The Learning of Those who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*. Unesco/Unicef, 1996.
- Unicef: *Una luz de esperanza*. Lima: Unicef, 1997.
- Valcárcel, Luis E.: *La educación del campesino*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1967 (2ª edición).
- Valdez, Silvia: *El aprestamiento en la escuela rural multigrado*. Guatemala: Ministerio de Educación, 1996.
- Vélez, Eduardo: *Colombia's "Escuela Nueva": An Educational Innovation*. Washington D.C.: The World Bank, 1991.
- Villegas-Reimers, Eleonora y Fernando Reimers: "¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo", en *Perspectivas*, vol. 26, N° 3, pp. 505-531. París: Unesco, 1996.
- Woll, Laurence; Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela: *Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Discussion Papers N° 257, noviembre de 1994.

En el Perú

- Ansión, Juan; Madeleine Zúñiga y L. Cueva: *Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco, 1987.
- Arias, Pedro: *Niños aymara aprenden matemática*. Lima: GTZ, 1990.
- Cano Ginet, Karl Neufeldt; Heinze Schulze y otros: *Los nuevos conquistadores: El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: CEDIS/FENOC, 1981.
- Degregori, Carlos Iván: "El contexto de la educación bilingüe", en Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López, editores: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*, Lima: Fomciencias, 1991.
- Dietschy-Scheiterle, Annette: *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima: GTZ, 1989.
- Dietschy-Scheiterle, Annette: "Ciencias naturales y saber popular: ¿Dominación o complementariedad?", en *Allpanchis* N° 29/30, año XII. Cusco: IPA, 1987.
- Fernández, María del Carmen: "Alto Napo: Experimentación de un programa de educación bilingüe e intercultural", en *Nuevamérica* N° 20, pp. 66-82. Buenos Aires, 1983.
- Fernández, María del Carmen: "Educación intercultural y bilingüe en el Alto Napo", en A. Corbera, editor: *Educación y lingüística en la Amazonia peruana*. Lima: CAAAP, 1983.
- Hornberger, Nancy: "Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana", en López, Luis Enrique y Ruth Moya, editores: *Pueblos indígenas, estados y educación*. Lima: PEEB Puno-Programa ERA, 1990.
- Hornberger, Nancy: *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: GTZ/PEBP, 1989.
- INEI/PMA: *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. Lima: INEI, 1995.
- Jung, Ingrid; Christiane Urban y Javier Serrano, editores: *Aprendiendo a mirar: Un informe de investigación evaluativa en Puno*. Lima: GTZ, 1990.
- López, Luis Enrique; Ingrid Jung y Juan Palao: "Educación bilingüe en Puno (Perú): Reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye?", en *Pueblos Indígenas y Educación*, año 1, N° 3, julio-setiembre de 1987.

- López, Luis Enrique e Ingrid Jung: *Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima: GTZ, 1988.
- López, Luis Enrique y Ruth Moya: *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: PEEB Puno/Proyecto EBI/ Programa ERA, 1989.
- López, Luis Enrique: "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno", en *Allpanchis* N° 29/30. Cusco: IPA, 1987.
- López, Luis Enrique: "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena", en *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: PEEB Puno/Proyecto EBI/ Programa ERA, 1989.
- López, Luis Enrique: "Educación bilingüe en Puno-Perú. Hacia un ajuste de cuentas", en Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 1991.
- López, Luis Enrique: "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación", en Godenzzi, J.C., editor: *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.
- López, Luis Enrique: "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú", en *Revista Andina*, año 14, N° 2, pp. 295-341. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.
- Ministerio de Educación/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Agencia de Cooperación Técnica Alemana: *Indicadores cuantitativos del sistema educativo*. Proyecto Diagnóstico General de la Educación. Lima: MED/PNUD/GTZ, 1993.
- Montero, Carmen: *La escuela rural: Variaciones sobre un tema*. Lima: FAO, 1990.
- Montero, Carmen: "Ciclos de vida y tiempos de escuela. El caso de las mujeres del Perú", en Bourque, Susan; Carmen Montero y Teresa Tovar: *¿Todos iguales? Género y educación*. Lima: PUCP, 1993.
- Montoya, Rodrigo: *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES/Mosca Azul Editores, 1990.
- Morillo, Emilio: "Propuesta de educación campesina", en *Educación y violencia en el campo*. Lima: Coordinadora Rural, 1993.
- Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 1991.
- Pozzi-Escot, Inés y Javier Zorrilla: "Educación rural: Estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un nuevo proyecto educativo nacional", en *Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú*. Lima: Foro Educativo, 1994.
- Programa Educación Rural Andina (ERA): *Miedo a la lejanía. La educación rural en Puno*. Lima: ERA, 1990.
- Programa Educación Rural Andina (ERA): *Miedo a la lejanía. La educación rural en Cusco*. Lima: ERA, 1990.
- Rocwell, Elsie; Ruth Mercado; Héctor Muñoz; Dora Pellicer y Rafael Quiroz: *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas. Informe de la evaluación parcial del proyecto de educación experimental de educación bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno*. Lima: PEEB/GTZ, 1989.
- Soberón, Luis: "Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno", en *Pueblos Indígenas y Educación*, 1988.
- Stoll, David: *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina: ¿Pescadores de hombres o fundadores de imperios?* Lima: Desco, 1985.
- Trapnell, Lucy: "Una alternativa en marcha: La propuesta de formación magisterial de AIDSESP", en Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López, editores: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 1991.
- Valiente Catter, Teresa: *Las ciencias histórico-sociales en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima: GTZ, 1988.

- Van Dam, Chris: "Escuela, ecología y comunidad campesina: Lecciones y retos de un proyecto", en López, Luis Enrique y Ruth Moya: *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: PEEB Puno/Programa ERA, 1989.
- Villavicencio Ubilluz, Martha: *La matemática en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima: GTZ, 1990.
- Villavicencio Ubilluz, Martha: "Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (Puno-Perú)", en *Pueblos Indígenas y Educación*, año 1, N° 1, enero-marzo de 1987.
- Villavicencio Ubilluz, Martha; Eleodoro Aranda y Raúl Prieto: *Resultados y perspectivas de las investigaciones realizadas en el PEEB-PUNO*. PEEB-Puno/INIDE, 1985 (Separata).
- Zúñiga, Madeleine: "La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80", en Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López, editores: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 1991.
- Zúñiga, Madeleine: "Educación en quechua y castellano en Ayacucho", en Ansión, Juan; Madeleine Zúñiga y L. Cueva, editores: *Educación en poblaciones indígenas*. Santiago de Chile: Unesco, 1997.

ANEXO

EL ESTUDIO EN EL TERRENO: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS

LA SELECCION DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

El estudio de campo se hizo en dieciséis escuelas de comunidades y caseríos que fueron seleccionados de acuerdo con diversos criterios. La intención primordial era ubicar situaciones representativas de las escuelas del campo en diferentes regiones y zonas del país que repercuten de manera diversa sobre las características de la escolaridad infantil y sobre la relación entre la escuela y la comunidad. Por otra parte, nos interesaban también criterios relacionados con la escuela misma, como por ejemplo el funcionamiento de las aulas multigrado, las condiciones y características de la educación bilingüe y las diferencias existentes entre las escuelas atendidas por distintos proyectos de apoyo a la educación de parte de instituciones privadas y aquellas atendidas solamente por el Estado.

Dada la brevedad del tiempo disponible para realizar el estudio, un último argumento importante para definir los lugares de trabajo (aunque supeditado a los anteriores) fue el de elegir aquellos en los que el equipo pudiera establecer una relación rápida con la comunidad, de modo que ésta aceptara fácilmente la presencia de los auxiliares de campo por un tiempo mínimo de dos semanas y nos brindara su colaboración.

LAS COMUNIDADES SEGÚN SU UBICACIÓN Y SU ECONOMÍA

Se buscó que la muestra de escuelas estudiadas recogiera en las tres regiones comunidades de asentamiento concentrado y de asentamiento disperso, en áreas de distintas características geográficas, con diversos grados de acceso a servicios básicos y con diferencias en cuanto a su integración al mercado y a su grado de pobreza, en el entendido de que estas condiciones repercuten en la necesidad que tienen las familias del trabajo infantil, así como en las expectativas de los padres y niños frente a los beneficios de la educación y en las posibilidades de los niños de tener una escolaridad regular.

En la costa se eligieron dos comunidades arroceras de la costa norte, en las que además se cultiva algodón y maíz. Una de ellas es pequeña y cuenta con una planta procesadora de arroz (Costa 1); en la otra (Costa 2), mucho mayor, además de la actividad agrícola para el autoconsumo y la venta, es frecuente el trabajo asalariado de los varones. Las otras dos comunidades de la costa están una en Lima (Costa 4) y la otra en Ica (Costa 3). En ambas se cultivan hortalizas, frutales y panllevar. La actividad agrícola de los cuatro caseríos se realiza bajo riego.

En el caso de la sierra se seleccionaron tres comunidades de altura que se encuentran entre los 3800 y los 4200 msnm (Sierra 3, 2 y 8). Éstas son bastante pobres, aisladas y con menos acceso a servicios. El cultivo predominante son los tubérculos y la ganadería es de ovinos y camélidos; la agricultura depende de las lluvias, y está destinada sobre todo al autoconsumo. También se trabajó en tres comunidades de ladera en un rango amplio que va desde los 2300 a los 3700 msnm (Sierra 1, 7 y 6). En estas comunidades la producción agrícola es más diversificada. Dos de ellas tienen sistemas de riego y se encuentran cercanas a capitales de distrito. Finalmente estuvimos en una comunidad del valle del Mantaro (Sierra 5) que es además capital de distrito, pero tiene estatus de comunidad. Sierra 5 se encuentra a menos de una hora de

Huancayo, y los agricultores comercializan sus productos en Lima. En esta comunidad se producen cereales, habas y arverjas para la comercialización, y maíz y tubérculos para el consumo local. Además se dedican a la ganadería y producción de artesanías. Esta fue la “comunidad rica” que decidimos estudiar para ver cómo esta condición incidía en la escolaridad de los niños y niñas. Como un caso especial que da cuenta de una modalidad de acceso de niños de comunidades a la escuela, se decidió estudiar un pueblo circundado por comunidades rurales, algunos de cuyos niños estudian allí.

En la selva se trabajó en una comunidad de colonos cajamarquinos en el departamento de San Martín (Selva 1) y en tres comunidades nativas: una shipiba en Ucayali (Selva 2), una aguaruna en San Martín (Selva 4) y una asháninka en Junín (Selva 3). La comunidad de colonos se dedica al cultivo y comercialización de café; también produce yucas y plátanos que destinan a su consumo. Las comunidades nativas, por su parte, destinan los productos de su actividad agrícola, así como lo obtenido de la caza y la pesca, básicamente al autoconsumo. Dos de ellas producen además artesanías para la venta. En los cuatro casos los servicios son mínimos o inexistentes.

LA DIVERSIDAD CULTURAL

Para los casos de la sierra y la selva se buscó, además, que las escuelas estuvieran en lugares representativos de la diversidad de situaciones de relación intercultural existentes. En la sierra fueron seleccionadas comunidades principalmente castellanohablantes (Sierra 1 y 5), comunidades bilingües (Sierra 7 y 2), un pueblo mestizo con fuerte presencia indígena (Sierra 4) y comunidades mayoritariamente monolingües (Sierra 6, 3 y 8). En la selva privilegiamos el estudio de las comunidades nativas para conocer la situación de la escuela en distintas zonas y en distintos grupos nativos, por lo que hay una relación de tres a uno entre las comunidades nativas y las de colonos.

Por otra parte, en la muestra hay también dos comunidades que han sido severamente marcadas por la violencia política: Sierra 6 es una comunidad de resistentes del norte de Ayacucho y Sierra 2 una de retornantes en Apurímac.

| Información general sobre las comunidades en las que se realizó el trabajo de campo | | | | |
|---|-------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| COSTA | | | | |
| | Costa 1 | Costa 2 | Costa 3 | Costa 4 |
| NOMBRE | | | | |
| UBICACIÓN | | | | |
| Tipo de poblado | Caserío | Caserío | Caserío | Caserío |
| Distrito | Morropón | Catacaos | Ocucaje | Huaral |
| Provincia | Morropón | Piura | Ica | Huaral |
| Departamento | Piura | Piura | Ica | Lima |
| Altitud | 220 | 20 | 302 | 181 |
| PATRÓN DE ASENTAMIENTO | Concentrado | Concentrado | Concentrado | Concentrado |
| POBLACIÓN APROXIMADA | 100 familias | 197 familias | 620 familias | 568 habitantes |
| SERVICIOS | | | | |
| Agua | Río | Red pública dentro de la vivienda | Red pública dentro de la vivienda | Pozo Acequia |
| Electricidad | Motor | Red pública | Red pública | Red pública |
| Servicios higiénicos | No hay | Dentro de la vivienda | Pozos sépticos (letrinas) | Pozos ciegos |
| Teléfono | Cabinas públicas | No tiene | No tiene | No tiene |
| Salud | Posta médica | Promotor | Promotor | Posta médica |
| ACTIVIDAD ECONÓMICA | Agricultura | Agricultura, comercio | Agricultura, comercio | Agricultura |
| Tipo de agricultura | Riego | Riego | Riego | Riego |
| Principales productos | Arroz, maíz, yuca | Algodón, arroz, maíz | Frijol, pallar, algodón | Hortalizas, papa, camote, manzanas |
| Destino principal de la producción | Venta | Venta | Consumo y venta | Consumo |
| Principal fuente de ingresos | Venta de arroz | Venta de trabajo | Venta de trabajo | Alquiler de tierras, venta de trabajo |
| LENGUA | Castellano | Castellano | Castellano | Castellano |

| SIERRA I | | | | |
|------------------------------|---|---|--------------------------------------|---|
| NOMBRE UBICACIÓN | Sierra 1 | Sierra 2 | Sierra 3 | Sierra 4 |
| Tipo de poblado | Caserío | Comunidad campesina | Comunidad campesina | Pueblo |
| Distrito | Pedro Gálvez | Cotarusi | Ocongate | Ollantaytambo |
| Provincia | San Marcos | Aymaraes | Quispicanchis | Urubamba |
| Departamento | Cajamarca | Apurímac | Cusco | Cusco |
| Altitud (msmn) | 2350 | 3980 | 3800 | 2792 |
| PATRÓN DE ASENTAMIENTO | Disperso | Disperso | Disperso | Concentrado |
| POBLACIÓN APROXIMADA | 200 familias | 120 familias | 58 familias | 5600 habitantes |
| SERVICIOS | | | | |
| Agua | Red pública fuera de la vivienda | Red pública fuera de la vivienda | Red pública dentro de la vivienda | Red pública dentro de la vivienda |
| Electricidad | No tiene | No tiene | Red pública | Red pública |
| Servicios higiénicos | Letrinas | No tiene | No tiene | Red pública |
| Teléfono | No tiene | No tiene | No tiene | Comunitario y en domicilios |
| Salud | Botiquín comunal | Botiquín comunal | No tiene | Centro de Salud |
| ACTIVIDAD ECONÓMICA | Agricultura | Agricultura, ganadería | Agricultura | Agricultura, artesanía, comercio |
| Tipo de agricultura | Riego | Secano | Secano | Riego |
| Principales productos | Maíz, papa, arveja | Tubérculos, camélidos | Tubérculos, tarwi, habas | Maíz, tubérculos, cereales |
| Destino de la producción | Venta | Consumo | Consumo | Consumo, venta |
| Principal fuente de ingresos | Venta de productos y animales | Venta de lana, carne y trabajo | Venta de productos y animales | Venta de artesanía |
| LENGUA | Castellano | Quechua | Quechua | Castellano y quechua |
| SIERRA II | | | | |
| NOMBRE UBICACIÓN | Sierra 5 | Sierra 6 | Sierra 7 | Sierra 8 |
| Tipo de poblado | Comunidad campesina (distrito) | Comunidad campesina | Comunidad campesina | Comunidad campesina |
| Distrito | Quilcas | Huanta | La Merced | Azángaro |
| Provincia | Huancayo | Huanta | Aija | Azángaro |
| Departamento | Junín | Ayacucho | Ancash | Puno |
| Altitud (msnm) | 3275 | 3300 | 3700 | 3997 |
| PATRÓN DE ASENTAMIENTO | Concentrado | Concentrado | Concentrado | Disperso |
| POBLACIÓN APROXIMADA | 350 familias | 208 familias | 53 familias | 65 familias |
| SERVICIOS | | | | |
| Agua | Red pública dentro de la vivienda | Red pública dentro de la vivienda | Red pública dentro de la vivienda | Pozo, río |
| Electricidad | Red pública | No tiene | Red pública | No tiene |
| Servicios higiénicos | No tiene | Pozo ciego | Pozo ciego | No tiene |
| Teléfono | Cabinas públicas | No tiene | No tiene | No tiene |
| Salud | Posta médica | Posta médica | Botiquín escolar | Promotor |
| ACTIVIDAD ECONÓMICA | Agricultura, ganadería, artesanía, comercio | Agricultura, ganadería, artesanía, comercio | Agricultura, ganadería, artesanía | Ganadería, agricultura, comercio |
| Tipo de agricultura | Secano | Secano | Riego y secano | Secano |
| Principales productos | Cereales, maíz, tubérculos, habas, arvejas | Cereales, maíz, tubérculos, habas, arvejas | Cereales, tubérculos, habas, arvejas | Cereales, tubérculos, lana, carne y cuero |
| Destino de la producción | Consumo y venta | Consumo | Consumo y venta | Consumo |
| Principal fuente de ingresos | Venta de productos agropecuarios y de trabajo | Venta de trabajo y de cereales | Venta de productos agrícolas | |
| LENGUA | Castellano | Quechua | Castellano, quechua | Quechua |



| SELVA | | | | |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| NOMBRE | Selva 1 | Selva 2 | Selva 3 | Selva 4 |
| UBICACIÓN | | | | |
| Tipo de poblado | Caserío | Comunidad nativa | Comunidad nativa | Comunidad nativa |
| Distrito | Soritor | Masisea | Mazamari | Awajun |
| Provincia | Moyobamba | Pucallpa | Satipo | Rioja |
| Departamento | San Martín | Ucayali | Junín | San Martín |
| Altitud (msnm) | 840 | 200 | 620 | 1300 |
| PATRÓN DE ASENTAMIENTO | Semidisperso | Concentrado | Disperso | Semidisperso |
| POBLACIÓN APROXIMADA | 70 familias | 65 familias | 250 habitantes | 85 familias |
| SERVICIOS | | | | |
| Agua | Río | Pozo | Pilón | Pozo |
| Electricidad | No tiene | No tiene | No tiene | No tiene |
| Servicios higiénicos | Letrinas | Letrinas | No tiene | Letrinas |
| Teléfono | No tiene | No tiene | No tiene | No tiene |
| Salud | Promotor-UROC | No tiene | Puesto de salud | Promotor-UROC |
| ACTIVIDAD ECONÓMICA | Agricultura | Agricultura, caza, pesca, artesanía | Agricultura, pesca | Agricultura, caza, pesca, artesanía |
| Tipo de agricultura | Roza y quema | Roza y quema | Roza y quema | Roza y quema |
| Principales productos | Café, yuca, plátano | Arroz, frutas, yuca | Frutas (papaya, plátano), yuca, café | Café, yuca, plátano |
| Destino de la producción | Venta | Consumo, venta | Consumo, venta | Consumo, venta |
| Principal fuente de ingresos | Venta de café y trabajo | Venta de artesanía y arroz | Venta de papaya y plátano | Venta de café, artesanía y trabajo |
| LENGUA | Castellano | Shipibo | Asháninka | Aguaruna |

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Llegamos a las escuelas combinando las características de las comunidades y el criterio de incorporar en la selección centros educativos que fueran atendidos por programas especiales. Así, en la costa se trabajó con cuatro escuelas diversas: desde una escuela pequeña con 42 alumnos y dos docentes, a la más grande, con 196 alumnos y nueve docentes. En la sierra visitamos escuelas que tenían entre 68 y 132 alumnos en los cinco caseríos o comunidades y entre 277 y 453 alumnos correspondientes al Concejo Menor en Ayacucho, la comunidad capital de distrito en el valle del Mantaro y la escuela de pueblo en Cusco. En la selva, la escuela con más alumnos fue la de la comunidad de colonos cafetaleros, con 106 estudiantes. Las escuelas de nativos, por su parte, tenían entre 52 y 87 alumnos.

En cuanto al criterio de incluir en la selección escuelas que fueran atendidas por algún proyecto especial, elegimos una atendida por un proyecto de educación ecológica (Sierra 7), una escuela de Fe y Alegría (Sierra 3) y dos escuelas atendidas por instituciones formadoras de maestros bilingües: una en la selva (Selva 3) y otra en la sierra (Sierra 8). En los cuatro casos pedimos a las instituciones que trabajan con estas escuelas que nos sugirieran una para realizar el estudio.

| COSTA | | | | |
|----------------|------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|
| Nombre | Costa 1 | Costa 2 | Costa 3 | Costa 4 |
| Tipo | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado | Polidocente completa | Polidocente multigrado |
| Grados | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° |
| N° de maestros | 3 | 4 | 9 | 2 |
| N° de alumnos | 109 | 142 | 196 | 42 |
| Varones | 61 | 69 | 104 | 22 |
| Mujeres | 48 | 73 | 92 | 20 |

| SIERRA | | | | |
|----------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Nombre | Sierra 1 | Sierra 2 | Sierra 3 | Sierra 4 |
| Tipo | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado | Polidocente completa |
| Grados | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° |
| N° de maestros | 5 | 2 | 2 | 13 |
| N° de alumnos | 132 | 68 | 76 | 453 |
| Varones | 67 | 33 | 41 | 224 |
| Mujeres | 65 | 35 | 35 | 229 |
| Nombre | Sierra 5 | Sierra 6 | Sierra 7 | Sierra 8 |
| Tipo | Polidocente completa | Polidocente completa | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado |
| Grados | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° |
| N° de maestros | 11 | 7 | 4 | 3 |
| N° de alumnos | 336 | 277 | 84 | 87 |
| Varones | 164 | 146 | 46 | 44 |
| Mujeres | 172 | 131 | 38 | 43 |
| SELVA | | | | |
| Nombre | Selva 1 | Selva 2 | Selva 3 | Selva 4 |
| Tipo | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado | Polidocente multigrado |
| Grados | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° | 1°-6° |
| N° de maestros | 3 | 2 | 2 | 3 |
| N° de alumnos | 106 | 52 | 63 | 87 |
| Varones | 48 | 19 | 38 | 40 |
| Mujeres | 58 | 33 | 25 | 47 |

LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN, SU APLICACIÓN Y PROCESAMIENTO

Dadas las características de la investigación, los auxiliares de campo debían contar con instrumentos que les permitieran recoger de manera precisa la información necesaria para los diversos componentes del estudio. El equipo central elaboró un conjunto de fichas, guías de entrevista y guías de observación que fueron exhaustivamente discutidas con los auxiliares para garantizar su comprensión y asimilación.

El acopio de información se hizo en dos etapas, cada una de las cuales cubrió ocho escuelas. Realizado el proceso previo de gestiones ante las autoridades y maestros locales con el fin de obtener su aceptación para la realización del trabajo, cada auxiliar de campo estuvo aproximadamente dos semanas en cada comunidad. En ese tiempo debían registrar lo que ocurriera en la escuela, además de realizar las entrevistas con docentes, padres y niños. Cada uno de los auxiliares fue visitado por un/a etnógrafo/a o por un miembro del equipo central durante su permanencia en la comunidad; de este modo recibieron el apoyo necesario para la aplicación de los instrumentos y pudimos tener por lo menos dos apreciaciones sobre la comunidad y la escuela.

Una vez concluidas las dos semanas, cada auxiliar contó con una pauta común para la elaboración de los informes de campo. Cada región tuvo además un informe y balance del trabajo realizado por los responsables del trabajo de campo regionales.

Al final de cada etapa del trabajo de campo sostuvimos reuniones con todos los auxiliares presentes en Lima (tres de ellos viven en provincias) y con los responsables de región, para enriquecer los informes y avanzar hacia una visión comparativa de las situaciones en las escuelas.

El equipo central se hizo cargo del procesamiento de la información recogida tomando como ejes diferenciados los referidos a: (i) la situación de los niños y niñas; (ii) la situación de los maestros; y, (iii) los aspectos pedagógicos. El procesamiento y análisis de la información referida específicamente a cada uno de esos componentes fueron encargados a distintas personas, y luego los informes parciales se trabajaron colectivamente para la redacción final.

| INFORMACIÓN RECOGIDA EN EL TRABAJO DE CAMPO | |
|--|--|
| Instrumentos | Número de registros |
| Ficha de la comunidad (Población total aproximada) | 16 fichas 3474 familias |
| Ficha de la escuela (Población escolar atendida por las escuelas) | 16 escuelas 2310 niños (1166 varones / 1144 mujeres) |
| Guía de observación general de la vida diaria de niños y niñas | 128 observaciones (64 varones / 64 mujeres) |
| Guía de observación de la vida familiar de niños y niñas | 45 hogares |
| Guía de entrevista colectiva con niños y niñas que asisten a la escuela (últimos grados) | 16 entrevistas 222 participantes (127 varones / 95 mujeres) |
| Guía de entrevista colectiva con padres de familia | 15 entrevistas 160 participantes (82 varones / 78 mujeres) |
| Guías de entrevista y observación de la vida diaria del docente | 43 entrevistados |
| Etnografías de aula | 171 sesiones |
| Registro de uso del tiempo | 128 jornadas |
| Registros sistemáticos de lo observado en aula | 87 sesiones |