



**EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN
RURAL EN BRASIL, CHILE,
COLOMBIA, HONDURAS, MÉXICO,
PARAGUAY Y PERÚ.**

**PROYECTO FAO-UNESCO-DGSC/ITALIA-CIDE-REDUC:
ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN DE LA
POBLACIÓN RURAL EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA
LATINA**



ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION PARA LA POBLACIÓN RURAL EN PERU

Preparado por Elliana Ramírez Arce de Sanchez Moreno¹

¹ Educadora y Psicóloga, con Maestría en Gerencia Social. Especialista en educación en áreas rurales y en el aprendizaje de la lectura y escritura. Consultora de diversos organismos internacionales.

CAPITULO I: LA SITUACIÓN SOCIAL, CULTURAL Y ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN RURAL DEL PAÍS

Este Estudio del Arte se enmarca en la iniciativa de FAO - UNESCO de Educación para la Población Rural. Pretende recopilar información sobre la educación para la población rural en el Perú, atendida por la educación formal y presentar las buenas prácticas de políticas y experiencias innovadoras en este campo. Para su elaboración consultó o entrevistó a diversas instituciones y personas sobre experiencias de educación para la población rural desarrolladas en el país,

El documento preliminar fue discutido en una reunión técnica local, organizada por Foro Educativo, asistieron 29 personas especialistas en el tema del Ministerio de Educación, ONG, organismos internacionales y de Foro Educativo, y se unieron especialistas de diferentes regiones del país por medio del correo electrónico. La reunión produjo una relatoría y se difundió a través de la web de Foro Educativo.

1 Antecedentes generales

La sociedad peruana ha sufrido veinte años de terrorismo y una reciente década con un alto grado de corrupción que ha debilitado la institucionalidad social y provocado una grave pérdida de valores.

La Consulta Nacional por la Educación, llevada a cabo el año 2001, durante el gobierno de transición; el Acuerdo Nacional por la Gobernabilidad, la Ley de Descentralización, la conformación de Mesas de lucha contra la pobreza en la mayoría de departamentos, en el 2002; la existencia del Consejo Nacional de Educación y la aprobación de la Ley General de Educación, por el Congreso Peruano en el 2003, constituyen hitos importantes y recientes en la educación peruana.

El carácter pluricultural y multilingüe de la nación peruana plantea un desafío a la educación que tiene, a su vez, potencialidad y riqueza. Esto obliga a establecer políticas y medidas que favorezcan el desarrollo en las zonas de mayor pobreza, superando la marginación, la inequidad y la desigualdad de oportunidades que vienen presentándose como fenómenos estructurales.

La política educativa tiende hacia un Proyecto Educativo Nacional consensuado y construido con la ciudadanía que ofrezca una visión de largo plazo, facilite la cohesión en las políticas y permita continuidad. Se puede nutrir del proceso de regionalización que se vive desde el 2002 porque ofrece la oportunidad de desarrollar políticas educativas regionales y locales que tienen mayor pertinencia y cuentan con participación colectiva.

1.1 Características socio culturales

La población rural se ubica en centros poblados, comunidades y caseríos. Tiene un alto nivel de dispersión, aislamiento y dificultad para la comunicación. Más de seis y medio millones de personas (89% de la población rural) vive en comunidades de menos de 500 habitantes (INEI –1997) Según PNUD, al 2000, en el Perú habían 5 mil 826 comunidades campesinas y 1 mil 267 comunidades nativas.²

La oposición rural - urbano no es clara; los procesos de migración han creado un continuo entre lo rural y urbano. Han hecho que los migrantes rurales lleven su cultura al mundo urbano y que los servicios y bienes de lo urbano se extiendan hacia lo rural. Degregori expresa que “ciudad y campo son hoy realidades cada vez más interrelacionadas, y que es muy difícil hablar de sociedad rural y por consiguiente, de educación rural”³. El Proyecto Educativo en Áreas Rurales (PEAR) propone identificar estas gradaciones a través de un “índice de ruralidad, antes que de una solución de continuidad o una frontera precisa – inevitablemente móvil y a todas luces irreal”.⁴

El Censo de 1993 estableció criterios cuantitativos que el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) aún maneja. Éste concepto no resulta muy útil para explicar la ruralidad actual en el Perú.

El escenario de la ruralidad en el Perú es diverso y complejo. En un mismo espacio geográfico, comunidades o pueblos se diferencian por el acceso a recursos y la articulación con centros urbanos más cercanos, así como por particularidades culturales. Esta diferenciación esconde inequidades reales en el acceso a los beneficios de la modernidad, en el desarrollo de una ciudadanía plena, y el ejercicio de los derechos que se tiene ante la ley.

Las zonas rurales ubicadas en la costa están articuladas a la gran agricultura de consumo, cuyos productos se colocan en las ciudades del litoral, y a los cultivos de exportación como el algodón, los espárragos, el azúcar, etc. Tienen actividad pesquera y comercio en las ciudades intermedias, con cierta rentabilidad.

La población rural de la sierra se dedica fundamentalmente a la agricultura de productos de pan llevar que abastecen a las ciudades intermedias de la región y que se orientan al autoconsumo; asimismo se dedican a la ganadería de ovinos auquénidos y vacunos. Hay quienes trabajan en grandes enclaves mineros y, sobre todo en actividades artesanales.

Esta zona fue profundamente golpeada por la violencia política que vivió el país entre 1980 y 1992, lo que originó el despoblamiento de muchas comunidades y

² PNUD, 2002

³ Degregori, C.I., 1999

⁴ Ministerio de Educación, 2003a

deterioro en la salud emocional de niños y mujeres. La selva rural constituye uno de los espacios menos articulados con el resto del país, la difícil comunicación con las ciudades de la región y del país no permite a este sector el acceso a gran parte de los beneficios de la modernidad.

La población obtiene sus ingresos fundamentalmente de la actividad agrícola y ganadera. La caza y pesca se constituyen en actividades para la subsistencia familiar. La articulación de algunos agricultores con la economía de cultivo de la coca los diferencia de los que se dedican al cultivo de productos de pan llevar.

La presencia de las comunidades indígenas pertenecientes a cerca de 68 grupos lingüísticos y 11 familias de culturas, otorgan a este espacio una peculiar configuración cultural. Estas comunidades viven integradas y se asumen a sí mismas como indígenas y reivindican sus derechos como pueblos originarios. La zona amazónica también ha sido víctima del narcotráfico y del terrorismo que atacó también a los indígenas especialmente a los asháninkas.

1.2 La situación de pobreza

El 54% de la población peruana es pobre⁵, 14 millones 609 mil, según la Encuesta Nacional de Hogares. Los pobres extremos en el país, es decir, aquellos que no pueden cubrir una canasta básica que garantice una ingesta adecuada de calorías, alcanzan al 24% del total de la población del país, es decir, 6 millones 513 mil personas. En el área rural la pobreza afecta al 78,4% de su población y 51% de los habitantes rurales son pobres extremos; mientras que en el área urbana, estas proporciones son de 42% y 10% respectivamente.⁶

En 10 de los 24 departamentos que tiene el Perú, la pobreza se presenta en una incidencia igual o mayor al 70%. La población de esos lugares⁷ representa el 30,3% de la población y alcanza a 8 millones de personas. En pobreza extrema o indigencia se encuentran 4 millones 96 mil habitantes, los que manifiestan altas tasas de desnutrición, retraso escolar, problemas de salud y una alta posibilidad de que los hijos continúen siendo pobres.

Desigualdad en la distribución del ingreso

Las políticas económicas neoliberales han polarizado los ingresos en América Latina; por ello, el ingreso per cápita nacional no refleja el ingreso per cápita real. El poder adquisitivo de las familias rurales no llega ni al 50% de los hogares de Lima metropolitana. “El bajo nivel de ingreso hace que el costo estimado de la canasta básica de alimentos en el ámbito rural represente aproximadamente un 70% del gasto total, frente a un 53% en el medio urbano”⁸.

⁵ Los datos de la población pobre incluye a los pobres extremos y no extremos.

⁶ INEI, ENAHO IV, 2001

⁷ Huancavelica (88,8%), Huánuco (78,9%), Puno (78%), Apurímac (78%), Cajamarca (77,4%), Cusco (75,3%), Amazonas (74,5%), Ayacucho (72,5%), Ucayali (70,5%) y Loreto (70%)

⁸ Ministerio de Educación, 2003b

La falta de trabajo para los jóvenes, es un detonante de la sociedad peruana actual. Muchos no tienen ninguno y los que lo tienen sienten gran inseguridad de conservarlo. Han crecido los índices de trabajo informal y, en muchos casos, lo desempeñan profesionales desocupados.

La pobreza afecta a los niños más pequeños y a los adolescentes

La pobreza genera desnutrición crónica de los niños menores de 6 años: En el área rural alcanza una tasa de 48,5 % frente a 18% en zonas urbanas. Las cifras sobre el estado nutricional de la población escolar de Primaria de Menores revelan carencias que afectan su constitución física y neuronal en el momento en que más necesitan de una adecuada alimentación.

Según el Censo de Talla 1999, uno de cada cuatro niños (28%) presenta signos de desnutrición crónica. El porcentaje de niños con signos de desnutrición crónica (31%) es mayor que el de las niñas (25,3%) En los centros educativos urbanos uno de cada cinco niños es desnutrido crónico (18%); frente a los del área rural, donde uno de cada dos niños es desnutrido crónico (45,7%) En los centros educativos de gestión estatal, uno de cada tres niños es desnutrido crónico (31,7%); mientras que en los centros educativos de gestión no estatal es uno de cada 25 niños (6,8%)

Gran cantidad de niños y jóvenes trabajan en actividades agrícolas, pecuarias, artesanales o domésticas. En la sierra y selva el trabajo de los niños permite a los adultos transmitirles prácticas culturales y sentido de colaboración y pertenencia. Sin embargo, la mayor parte de los niños que trabajan son pobres (71%) (ENV 1997) Este trabajo es rutinario, de muy baja productividad y escasa rentabilidad. Además influye en la inasistencia a clases y en el bajo rendimiento escolar.

Como parte de un programa social destinado a los escolares de colegios estatales se creó el Seguro Escolar. Es el de mayor cobertura en el país. Cubre al 78,5% de la población⁹ en edad escolar (de 6 a 16) Existe también el programa de desayunos escolares que atiende a 1 millón 700 mil niños de primaria; el de almuerzos escolares que atiende a 540 mil niños en zonas rurales.¹⁰

La gravedad de la pobreza ha llevado al Acuerdo Nacional de Gobernabilidad a formular como política de Estado “dar prioridad efectiva a la lucha contra la pobreza y la reducción de la desigualdad social, aplicando políticas integrales y mecanismos orientados a garantizar la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas. Se compromete a “combatir la discriminación por razones de inequidad entre hombres y mujeres, origen étnico, raza, edad, credo o discapacidad”. Privilegia “la asistencia a los grupos en extrema pobreza, excluidos y vulnerables”¹¹.

⁹ INEI, ibidem, 2001

¹⁰ Mensaje presidencial 28 julio 2003

¹¹ Acuerdo Nacional, 2002

1.3 Crecimiento demográfico del 90 a la fecha

La población total del país asciende a 26 millones 660 mil habitantes. De ellos, el 27,8% pertenece a la población rural, es decir, 7 millones 411 mil 480 personas habiendo disminuido con relación a 1997¹², en que se tenía una población rural de 8 millones 706 mil personas.

La población urbana ha crecido del 35,4% en 1940 al 72,2% en el 2001; pasa de 2 millones 200 mil, a 19 millones 300 mil habitantes. La población rural disminuye del 64,6% al 27,8%¹³, aunque en cifras absolutas significa un lento crecimiento pues ha pasado de 4 millones a 7 millones 400 mil en ese mismo período de 60 años¹⁴.

En los últimos años la tasa de crecimiento en el Perú ha ido disminuyendo. Se prevé pasar de una tasa de 1,9% en el quinquenio 1990 -1995 a una de 1,5% para el quinquenio 2000 - 2005. La cohorte de 6 a 11 años ha ido bajando de 16,0% en 1980 a 13,5% en el 2002 y se prevé que para el año 2006 llegará al 12,8%.

La población menor de 15 años que en 1972 representaba el 43,9% de la población, en el año 2001 representa el 34,3%.

Migración

La costa es la zona que ha soportado la mayor presión migratoria de la sierra desde comienzos del siglo XX. La diversidad cultural de su población ha influido para que las lenguas nativas se perdieran ya desde la época de la colonia.

La migración interna en la amazonía se ha establecido mayoritariamente en las riberas de los ríos conociéndoseles, por ello, como ribereños. Otras migraciones se han producido desde la sierra y la costa debido al auge del arroz y de la hoja de coca, del oro y del petróleo. Estos migrantes, denominados colonos, se concentran en la selva alta.

Monge sostiene que “nuevamente hay tasas positivas de crecimiento de la población rural, - no quiere decir que no haya migración – y se ha recuperado capacidad de retención con mucha pobreza... lo que está ocurriendo consiste en que la gente que antes migraba de manera permanente se está quedando en el campo”.¹⁵ Se estarían dando migraciones estacionales más que permanentes. Los emigrantes se han incrementado en los últimos años como consecuencia de políticas económicas desfavorables y del empobrecimiento del campo.

¹² INEI, ENAHO 1997

¹³ En el Censo de 1993, representaba el 35,5%

¹⁴ INEI, ibidem 2001

¹⁵ Monge, C, 1999

1.4 Diversidad lingüística

La diversidad cultural y étnica caracteriza al mundo rural. La mayoría de la población nacional, 83,8%, habla el castellano; 13% habla quechua; 2,5% aimara y 0.7% lenguas nativas de la selva. Más de la mitad de pobladores rurales hablan castellano, el resto, comprende una gran mayoría de quechua hablantes seguidos de los aimara hablantes y un 1,5%, lenguas amazónicas.

Como lo plantea Pozzi Scott, desde el punto de vista lingüístico, para considerar la educación rural hay que distinguir entre educación rural para hispanohablantes pertenecientes a la cultura criollo – occidental, y para vernáculo hablantes, tanto monolingües como bilingües con diferentes grados de bilingüismo. Por ello es imprescindible tomar en cuenta la diversidad lingüística. Además, se señala la necesidad de aplicar un criterio cultural porque los vernáculo hablantes en el Perú pertenecen a unas 18 familias lingüísticas y a unos 60 grupos etnolingüísticos.¹⁶

El factor de bilingüismo en lengua vernácula se presenta asociado con altas tasas de pobreza y de analfabetismo, relacionadas también con la marginalidad que la escuela tiene que tener en cuenta pues, no sólo basta un aceptable uso social de la lengua y conversaciones sencillas de la vida cotidiana para alcanzar un buen rendimiento escolar, ya que para estudiar en una segunda lengua se requiere mayor competencia.

2 Características del sistema educativo global del país

2.1 Estructura del sistema educativo

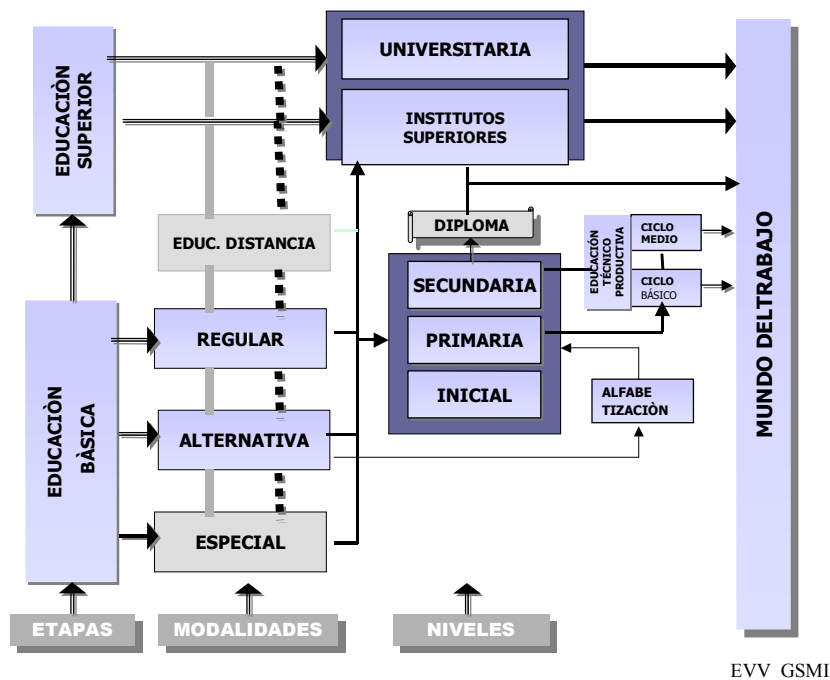
Ley General de Educación Nº 28044

La década del 90 encuentra al Sistema de la Educación Peruana organizado de acuerdo a la Ley No. 23384, de 1982. El Presidente de la República promulgó la nueva Ley General de educación el 28 de julio del 2003, convirtiéndose en la Ley No. 28044.

El Título III de esta Ley establece que el sistema educativo peruano se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas (Art.25) Las etapas son dos: educación básica y educación superior (Art.29) Dentro de la educación básica hay tres modalidades: la regular, la alternativa y la especial (Art. 32) Dentro de la Educación Básica Regular existen tres niveles: Inicial, de 0 a 5 años; Primaria, con una duración de 6 años y Secundaria, con 5 (Art. 36) La alfabetización aparece mencionada explícitamente como parte de la Educación Básica Alternativa, con duración flexible (Art. 38) Además esta modalidad está pensada para niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la educación básica regular, jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a ella o no pudieron culminarla y estudiantes que necesitan compatibilizar estudios con trabajo (Art.37)

¹⁶ Pozzi Scott en 1998 señalaba que existen 16 familias y 40 lenguas amazónicas , 1 familia aimara y 3 variantes y 1 familia quechua con 19 variantes..

Cuadro 1 Perú: Sistema educativo Ley 28044



2.2 Gestión

El sistema educativo peruano tiene más de 60 mil centros educativos, más de 18 mil programas no escolarizados y más de 400 mil docentes tanto estatales como particulares y llega a 30 mil centros poblados aproximadamente.

La nueva Ley crea como primera instancia de gestión educativa a la Institución Educativa, que es todo Centro, Programa o Instituto Educativo (Art.67); la siguiente, es la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL); luego, la Dirección Regional (DRE); y finalmente el Ministerio de Educación (Art.65) A partir de este año 2003, los directores regionales son elegidos por concurso público a cargo de cada gobierno regional y dependen administrativa y funcionalmente de éste.

Esta Ley crea, como órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana, el Consejo Educativo Institucional, a nivel de centro educativo, (Art. 69) y en las UGEL, el Consejo Participativo Local de Educación que tiene entre sus funciones la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Local en su jurisdicción. Hay otra organización similar en el ámbito regional en la que participan además universidades e Institutos superiores (Art. 78)

Las Redes Educativas existentes toman en la nueva ley la denominación de Redes Educativas Institucionales y son instancias de cooperación, intercambio y

ayuda recíproca (Art. 70) En el ámbito rural hay un Consejo Educativo Institucional por Red.

Se estipula que una ley específica regule el Consejo Nacional de Educación¹⁷ como órgano especializado, consultivo y autónomo del MED, creado con la finalidad de participar en el Proyecto Educativo Nacional y en las políticas y planes educativos de mediano y largo plazo.

2.3 Estructura de financiamiento

Actualmente el estado peruano invierte el 3,4% del Producto Bruto Interno (PBI) El gobierno actual se ha comprometido a elevar la cifra en un 0,25% anual hasta llegar a invertir el 6% del PBI en educación en cumplimiento de la 12 política de Estado del Acuerdo Nacional. Con el gasto público se está financiando básicamente las remuneraciones docentes y no es posible asignar mayores recursos a las escuelas. Sólo un 13% aproximadamente se destina a la compra de bienes y servicios.¹⁸

La Ley N° 28044 ha creado el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) para apoyar proyectos de inversión y de innovación y desarrollo educativo (Art. 91) Y establece que el MED dará prioridad a la inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano marginales y de menor desarrollo (cuarta disposición complementaria)

Gasto general por alumno

Según Saavedra, en 1990 se gastaba 162 dólares por alumno; hacia el 2000, 278 dólares, cifra similar a la de 1981. A lo largo de los años noventa el gasto estatal total en educación se incrementó notablemente a una tasa promedio anual de 7,2%. El gasto en capital, a una tasa promedio de 18,6%; y, el gasto corriente a 6,6%.

Hacia el 2000, el gasto corriente del Estado en educación pública, incluidas las pensiones, llegó a 1 mil 816 millones de dólares, equivalentes al 3,38% del PBI, mientras que el gasto de capital llegó a 157 millones de dólares, o sea, el 0,29% del PBI. Si no se incluye el gasto en pensiones, el monto del gasto corriente en educación asciende a 1 mil 381 millones de dólares, cifra que equivale al 2,57% del PBI. En el 2000, se destinó a la educación primaria una proporción de 36,8% del gasto público corriente (sin pensiones) y a la educación secundaria, un 27,2%.

La inversión en educación de adultos es reducida. En el 2001, se invirtieron S/.37,5 millones (\$10.7 millones) para la primaria de adultos y S/. 72,4 millones (\$20.7 millones) para secundaria que se destinaron principalmente al pago de remuneraciones. Los centros carecen de materiales, equipos e infraestructura.

¹⁷ DS 007-2002-ED DS O10-2002-ED

¹⁸ Saavedra, J, 2002

La inversión por alumno en el Perú es extremadamente baja si la comparamos a la de Corea que invierte más de 6 mil dólares o a la de Canadá que invierte 6 mil dólares, o a la de Chile que invierte 1 mil 500 dólares, país de América Latina que más invierte en educación por alumno.¹⁹

Cuánto gastan las familias peruanas en educación

Las familias contribuyen en el financiamiento de la educación pública, lo que parece haberse agudizado en la última década, a pesar que la educación en el Perú es gratuita.

En el año 2000, las familias con hijos matriculados en la primaria pública gastaron 242 millones de dólares, en promedio, cada familia gastó 64,5 dólares anuales por alumno matriculado en primaria pública. Se gasta en cada alumno 200 dólares en primaria, de los cuales 32% (65 dólares) corresponden a las familias y 68% (135 dólares) al Estado. En secundaria, el Estado invierte 67% (191 dólares) y las familias aportan en promedio, 94 dólares (33%) acumulando un total de 285 dólares²⁰. Estas contribuciones de las familias pueden estar produciendo inequidades, si las familias con más recursos aportan más que las más pobres.

2.4 Cobertura educativa mayoritaria

El sistema educativo peruano ha incorporado a la mayor parte de la población en edad de estudiar aunque sin brindar la calidad esperada. Atiende al 97,6% de niños entre 6 y 11 años (el 48,2% en el grado correspondiente a su edad o adelantados), y al 83,4% de los niños entre 12 y 16 años (sólo el 30,4% en el grado correspondiente a su edad o adelantados)²¹

En el caso de las zonas rurales más alejadas, la demanda ha sido cubierta especialmente con centros unidocentes y multigrado. Sin embargo, hay niños que no van a la escuela (3,5%) Se supone que estos niños no acceden a la escuela debido a su limitada situación económica. El 8,2% de varones y el 14,2% de mujeres no han tenido acceso a la educación según la ENAHO - 1997. Un alto porcentaje ha abandonado el sistema poniendo en evidencia que éste es incapaz de retenerlos o de volverlos a incorporar. La matrícula total al 2002 atiende a 8 millones 596 mil 752 estudiantes en todas las formas niveles y modalidades.

El cuadro siguiente muestra el panorama total de alumnos que el sistema educativo estatal peruano atiende en su forma escolarizada y no escolarizada en todos sus niveles y modalidades. En él se puede apreciar el peso de la primaria, la falta de cobertura de la secundaria y la escasa atención de la modalidad de adultos.

¹⁹ PREAL, 2001

²⁰ Saavedra, J Op, cit 2002

²¹ Ministerio de Educación, Op, cit 2003b

Cuadro 2: Matrícula por años, según forma y niveles y modalidades: 1990-2002 estatal

NIVEL MODALIDAD	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
TOTAL	6 130 040	6 081 517	6 069 349	6 129 931	6 441 370	6 582 788	6 728 477	6 753 033	6 779 436	6 933 503	6 986 815	7 050 463	7 060 387
FORMA ESCOLARIZADA	5 796 055	5 756 440	5 746 617	5 803 742	6 079 756	6 206 689	6 317 229	6 361 627	6 423 666	6 591 797	6 632 704	6 693 367	6 695 140
EDUC. INICIAL	412 699	419 542	431 644	470 452	475 528	494 254	521 607	539 109	550 667	577 032	592 558	596 098	592 615
EDUC. PRIMARIA	3 473 679	3 452 014	3 440 998	3 490 195	3 633 584	3 689 311	3 728 868	3 717 982	3 724 009	3 790 801	3 756 904	3 721 304	3 679 260
Menores	3 398 840	3 387 243	3 379 367	3 431 326	3 574 954	3 632 150	3 671 801	3 665 000	3 671 611	3 741 298	3 714 700	3 682 732	3 640 578
Adultos	74 839	64 771	61 631	58 869	58 630	57 161	57 067	52 982	52 398	49 503	42 204	38 572	38 682
EDUC. SECUNDARIA	1 640 457	1 618 039	1 598 799	1 568 395	1 667 006	1 710 900	1 768 961	1 808 948	1 845 611	1 907 770	1 964 942	2 049 242	2 090 207
Menores	1 443 914	1 439 063	1 428 464	1 418 533	1 510 876	1 556 555	1 620 805	1 661 354	1 698 391	1 757 200	1 802 176	1 891 073	1 927 956
Adultos	196 543	178 976	170 335	149 862	156 130	154 345	148 156	147 594	147 220	150 570	162 766	158 169	162 251
EDUC. SUPERIOR NO UNIVERSIT.	131 876	143 352	150 732	149 198	169 122	174 358	162 188	163 043	165 780	167 132	165 961	174 315	174 378
Form. Magist.	53 474	61 582	64 730	62 631	70 413	74 044	71 485	66 855	65 617	61 555	57 629	58 582	55 379
Tecnológica	70 713	73 653	77 750	78 171	90 263	91 595	82 733	87 192	92 701	98 440	100 887	108 160	111 221
Artística	7 689	8 117	8 252	8 396	8 446	8 719	7 970	8 996	7 462	7 137	7 445	7 573	7 778
EDUC. ESPECIAL	16 952	16 054	16 312	16 943	17 259	18 292	19 246	18 693	18 591	20 910	23 261	19 999	20 406
EDUC. OCUPACIONAL	120 392	107 439	108 132	108 559	117 257	119 574	116 359	113 852	119 008	128 152	129 078	132 409	138 274
FORMA NO ESCOLARIZADA	333 985	325 077	322 732	326 189	361 614	376 099	411 248	391 406	355 770	341 706	354 111	357 096	365 247
EDUC. INICIAL	290 092	288 331	289 546	304 944	331 276	347 670	386 463	368 757	338 912	322 593	336 842	338 052	345 231
EDUC. PRIMARIA	21 775	17 607	15 393	9 684	13 234	13 107	10 330	9 686	6 414	4 317	4 612	4 191	4 689
Menores	1 854	1 315	1 252	575	1 138	1 086	568	996	384	0	0	0	272
Adultos	19 921	16 292	14 141	9 109	12 096	12 021	9 762	8 690	6 030	4 317	4 612	4 191	4 417
EDUC. SECUNDARIA	11 562	10 383	9 252	7 548	8 837	8 269	7 721	6 289	6 358	6 020	7 482	8 565	9 205
Menores	0	0	0	90	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adultos	11 562	10 383	9 252	7 458	8 837	8 269	7 721	6 289	6 358	6 020	7 482	8 565	9 205
EDUC. ESPECIAL	0	0	0	0	1 268	1 541	1 716	1 385	1 086	2 067	2 445	2 359	2 551
EDUC. OCUPACIONAL	10 556	8 756	8 541	4 013	6 999	5 512	5 018	5 289	3 000	6 709	2 730	3 929	3 571

Nota: Incluye imputación de matrícula para los centros educativos que no remitieron información (omisos)

Fuente: Consolidados de Información Estadística por USE 1990-1997, Censo Escolar 1993, Estadística Básica 1998-2002

Elaboración: Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa.

En el año 2002 se atendía a 200 mil 933 alumnos de educación de adultos en total. La demanda de educación primaria de adultos, incluyendo los programas de alfabetización, fue de casi de 4 millones de personas que representaron el 28% del grupo etáreo respectivo. La demanda potencial en educación secundaria de adultos se estimó aproximadamente en 2 millones y medio²². Un fenómeno actual es que una parte significativa de sus usuarios son niños y adolescentes. En primaria de adultos se ha encontrado un 33% de niños y adolescentes entre 10 a 14 años, y en secundaria de adultos el 14% era menor de 15 años.

2.5 Docentes

El total de docentes en el país es de 413 mil 268, sin considerar la educación universitaria. Su formación inicial se realiza a través de Institutos Superiores Pedagógicos o Universidades. Se han ido incrementando en los últimos años²³ ya que en 1998 eran 372 mil 159.

Cuadro 3: Total docentes por años: 1990 – 2002 Estatal y no estatal

NIVEL	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
TOTAL	279 807	282 075	285 468	322 452	307 457	316 416	329 507	336 579	372 159	380 445	396 121	404 609	413 268

Los docentes estatales ascienden a 290 mil 824 (70,4%), los que trabajan en centros de gestión no estatal son 122 mil 444 (29,6%)

La mayor proporción de docentes está al servicio de la educación primaria de menores (42,9%) cubierta por 137 mil 724; en segundo orden se encuentra la educación secundaria de menores, atendida con 101 mil 294 docentes (33,7%)

Los menores porcentajes corresponden a la primaria de adultos con 1 mil 803 docentes (0,6 %) y la secundaria de adultos con 6 mil 446 docentes (2,2%)

A junio del año 2002, sólo hay 20,4% de docentes sin título pedagógico.

Dada la tendencia decreciente de la natalidad, es previsible que la demanda de docentes se estabilice o disminuya. Actualmente los Institutos pedagógicos forman alrededor de 144 mil docentes, sin considerar los que son formados por Universidades, pero el país sólo tiene capacidad para absorber 6 mil por año. A pesar de esta sobreproducción de docentes hay dos campos que no están debidamente cubiertos: la educación bilingüe intercultural y la especialización en el multigrado. Además, se advierte la necesidad de planificar con mayor precisión los requerimientos de plazas docentes pues hay zonas que registran altos déficit.

²² Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación de Adultos, 2003c

²³ Los docentes se rigen por la Ley 24029, Ley del Profesorado, promulgada el 15 de diciembre de 1984 y por el Reglamento de Ley del Profesorado, promulgado mediante DS 19-90-ED el 29 de julio de 1990.

Remuneraciones docentes

Uno de los grandes problemas de la educación peruana es el bajo nivel remunerativo de los docentes, lo que constituye un obstáculo a la calidad de la educación escolar, aunque no se reduce exclusivamente a un problema de carencia de recursos.

En el Perú la remuneración docente varía según régimen pensionario: cédula viva (DL 20530), sistema nacional de pensiones (DL 19990), y fondo privado de pensiones (AFP) como se aprecia a continuación.

Cuadro 4: Remuneración promedio de docentes y directores
(En nuevos soles)

Hasta agosto de 2001			
Remuneración promedio de docentes	DL. 20530	DL. 19990	AFP
En el área urbana	742	765	812
En el área rural	787	811	857
Remuneración promedio de directores			
En el área urbana	837	860	906
En el área rural	882	905	951

Fuente: Planilla de remuneraciones

A partir de setiembre de 2001			
Remuneración promedio de docentes	DL. 20530	DL. 19990	AFP
En el área urbana	792	815	862
En el área rural	837	861	907
Remuneración promedio de directores			
En el área urbana	887	910	956
En el área rural	932	955	1,001

Fuente: Planilla de remuneraciones.

Desde julio del 2003 se ha incrementado 100 nuevos soles (30 dólares americanos) a los profesores que efectivamente dan clase en su centro educativo. Este incremento no lo perciben aquellos docentes que se dedican a labores administrativas o están destacados a otros centros educativos.

En el país los maestros de zonas rurales y zonas de frontera gozan de una bonificación equivalente a 14 dólares mensuales, la que muchos mantienen cuando son transferidos a zonas urbanas, por deficiencias en el sistema administrativo.

De julio de 1990 a julio del 2003 el salario magisterial ha perdido el 25% de su poder adquisitivo; en la actualidad el sueldo de los docentes puede comprar el 75% de lo que adquiriría en julio de 1990 según estudios de S. Chiroque.

Esta situación económica obliga a los maestros a buscar opciones laborales para financiar la parte de la canasta familiar que no cubre el salario magisterial. En el caso de los docentes de adultos la situación es más seria porque su actividad con los adultos es una función complementaria. Se ha propuesto también un sistema de Evaluación de la carrera docente²⁴ que reconozca el desempeño y premie el cumplimiento y la eficiencia.

3 El Perú en las evaluaciones de logros de aprendizaje

El Perú ha realizado tres evaluaciones nacionales del rendimiento y factores asociados y dos evaluaciones internacionales a cargo de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación.

2.1 Las evaluaciones nacionales de rendimiento

Evaluación CRECER (Crecer con calidad y equidad en el rendimiento)²⁵ 1996

En noviembre de 1996 se aplicó la Primera Prueba Nacional de Rendimiento Estudiantil de lenguaje y matemática a una muestra del cuarto grado de primaria, en algo más de 1 500 centros educativos polidocentes de todo el país, y a 45 mil 771 alumnos. No incluyó centros educativos unidocentes ni multigrado, tampoco bilingües de poblaciones quechuas, aimaras o de lenguas amazónicas.

Los promedios nacionales de Lenguaje y Matemática alcanzaron respectivamente 49,7% y 45,4% de logro. Los centros públicos urbanos tuvieron mejor resultado que los rurales. Más notoria es la diferencia con los colegios privados, alcanza alrededor de 20 puntos porcentuales. La escuela rural tuvo el menor puntaje.

Evaluación CRECER 1998

La segunda evaluación nacional CRECER 1998 evaluó cuarto y sexto de primaria y cuarto y quinto de secundaria de centros educativos polidocentes urbanos. Se evaluó a una muestra²⁶ de 17 mil estudiantes de cada grado de 576 y 566 centros de primaria y secundaria polidocentes completos²⁷.

Al emplearse un modelo de normas que brinda información de logros relativos y no absolutos, los resultados se interpretan en términos de qué grupos están mejor o peor relativamente, y no, cuáles son “aprobados” o “desaprobados”²⁸. Entre los principales resultados de CRECER 1998 se encontró que: i) los puntajes en lenguaje y matemática están altamente correlacionados; ii) no aparecen diferencias sistemáticas entre hombres y mujeres en de estas áreas; iii) los

²⁴ Rivero, J, et al. 2003

²⁵ Ministerio de Educación, MECEP, 1998

²⁶ Ministerio de Educación, UMC, GRADE, 2000

²⁷ Fueron excluidos de la muestra los centros educativos ubicados en áreas rurales puesto que las poblaciones que atienden tienen características culturales y lingüísticas que el sistema de evaluación no estaba preparado para manejar adecuadamente en ese momento. En las próximas evaluaciones se incluirán poblaciones hablantes de quechua del sur y aymara.

²⁸ Ministerio de Educación, UMC, GRADE 2001a

puntajes de estudiantes de centros educativos no estatales fueron superiores a los de centros estatales; iii) algunos departamentos consistentemente aparecen en el grupo de menores puntajes en todos los grados y áreas evaluadas.

Evaluación Nacional 2001²⁹

En diciembre del 2001 la UMC realizó la tercera Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (EN 2001) en estudiantes de cuarto y sexto grado de educación primaria y el cuarto grado de educación secundaria. Innovó aplicando un diseño basado en criterios, evaluó por primera vez zonas rurales bilingües, estudiantes vernáculo hablantes no sólo en castellano, sino también en su lengua materna (específicamente quechua collao y aimara)

Se evaluó una muestra de estudiantes de zonas urbanas y rurales de todo el país en 632 y 579 centros educativos en primaria y secundaria, respectivamente. La muestra de primaria estuvo conformada por escuelas completas y multigrado. Además, 168 escuelas pertenecían al programa de EBI.

Sólo 35% de los estudiantes de cuarto grado de primaria logró ubicarse en el nivel suficiente en la comprensión de textos verbales. Estos estudiantes lograron jerarquizar ideas y hechos en todo el texto, así como, reconocer la progresión temporal de un texto narrativo. Los del nivel básico y bajo (65%) sólo lograron comprensión de partes del texto pero no una comprensión global. Las mujeres presentaron rendimientos ligeramente superiores a los de los hombres y comprendieron mejor los textos verbales e ícono verbales.

En la educación secundaria los rendimientos fueron inferiores a los de la primaria. Las mujeres obtuvieron también, porcentajes ligeramente superiores.

2.2 El Perú en las evaluaciones internacionales

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) 1997³⁰

El Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, lo realizó en 1997 LLECE, proyecto de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. Trece países participaron: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

²⁹ Espinosa, G y A. Torreblanca 2003

³⁰ Ministerio de educación, UMC, GRADE, 2001b

El informe con los resultados fue publicado a fines de 1998, e incluía los resultados de estos países, salvo Costa Rica, por problemas técnicos, y Perú, que no autorizó la difusión de sus resultados. Posteriormente, en el 2001, se autorizó la publicación de los resultados de esta medición. A fines del 2000, se publicó un segundo informe en el que se analizan los factores asociados al rendimiento.

El universo de referencia fue toda la población estudiantil de tercer y cuarto grados de educación básica³¹. Se consideró una doble estratificación para el reporte de resultados: de acuerdo con el tamaño de la concentración poblacional (megaciudad, urbano, rural) y modalidad de gestión (público y privado)

En los resultados del Perú se observó como tendencia promedio que los estudiantes de la megaciudad obtuvieron puntajes por encima de los urbanos y rurales, y que los urbanos superaron a los rurales en ambas áreas y grados. Las brechas en lenguaje fueron las más grandes.

Además se encontraron mejores resultados entre los estudiantes de centros educativos privados, por encima de sus pares que asisten a centros públicos. Esta evaluación ubicó a Perú en antepenúltimo lugar en lenguaje y último lugar en matemática.

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)2001

PISA es un estudio internacional que promueve la Organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE), a través de un consorcio de instituciones especializadas en la investigación y evaluación educativas³².

PISA privilegia el desarrollo de competencias y capacidades relacionadas a la alfabetización³³ entendida, en sentido amplio, como un proceso de aprendizaje de conocimientos y capacidades que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida³⁴. En este estudio se ha privilegiado la evaluación de la alfabetización lectora, matemática y científica en estudiantes de quince años en algún grado de secundaria. PISA estableció cinco niveles con sus correspondientes competencias a evaluar.

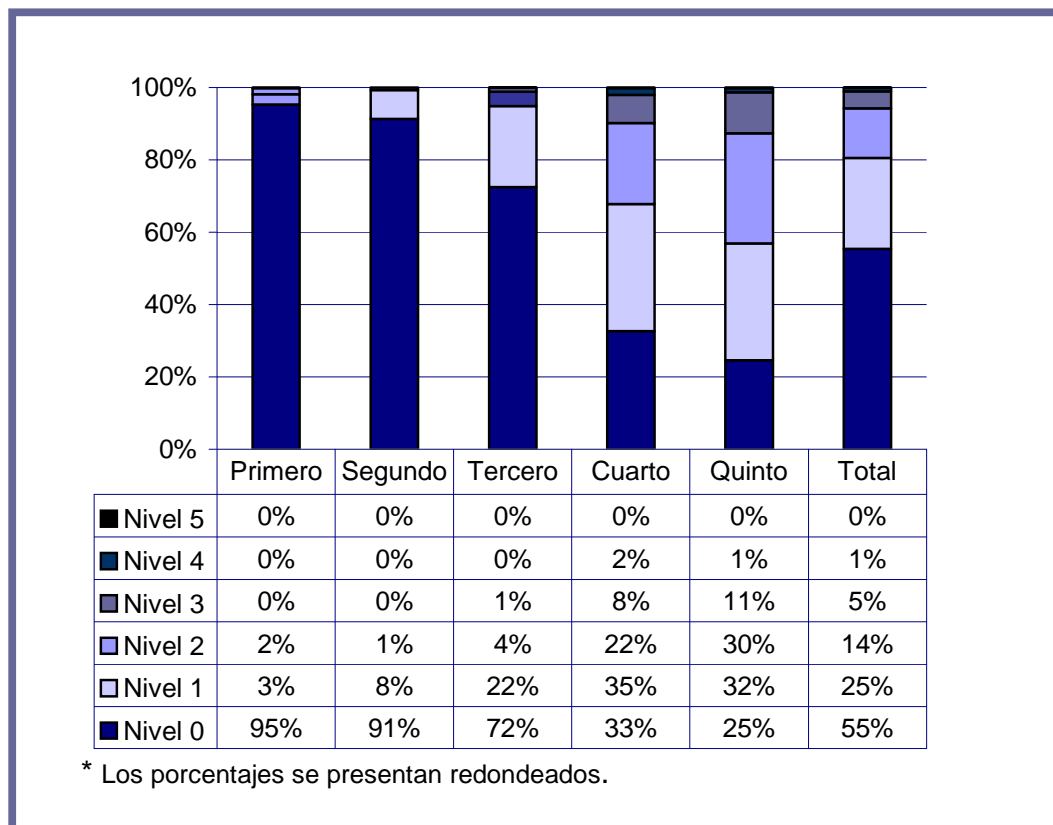
En el Perú, se evaluaron 4 mil 429 estudiantes en 177 centros educativos de todos los departamentos, con excepción de Madre de Dios. El siguiente cuadro ubica a los estudiantes de quince años que fue evaluado en cada grado de secundaria según sus niveles de desempeño.

³¹ Las edades de los estudiantes que participaron fluctúan entre los 7 y 16 años de edad, siendo la edad más frecuente 9 años.

³² ACER (Consejo Australiano para la Investigación Educativa), CITO (Instituto Nacional Holandés para la Medición Educativa), ETS (Servicio de Evaluación Educativa) de EE.UU., NIER de Japón, Westat de EE.UU.

³³ *Literacy*, en inglés.

³⁴ Este concepto es en esencia muy similar al que propone las Naciones Unidas en el documento de la Década de la alfabetización, 2000

Cuadro 5: Niveles de dominio según el grado de estudios del alumno PISA 2001

* Las cifras se presentan redondeadas

Distribución de estudiantes	8%	15%	24%	44%	9%	100%
Nivel 0	95%	91%	72%	33%	25%	54%

Fuente: Base de datos PISA - Elaboración: UMC

Esto revela (i) que hay un mejor rendimiento relacionado con más tiempo en el sistema escolar, es decir, a más grados cursados mayor rendimiento; (ii) la mayoría de estudiantes evaluados y que conjuntamente con los de quinto de secundaria demuestran un mejor rendimiento, se encuentran en cuarto de secundaria que es el grado que cursa la mayoría de estudiantes de 15 años de nuestro país. Casi el 26% se ubica en el nivel uno que corresponde al nivel más bajo, y por debajo de este nivel se encuentra alrededor del 54%.

CAPITULO II: PANORAMA CUANTITATIVO GLOBAL DE LA POBLACIÓN RURAL Y DE SU SITUACIÓN EDUCATIVA

1 Cobertura educativa en el ámbito rural

2 millones 208 mil alumnos de un total de 6 millones 520 se encuentran en el área rural que equivalen al 34% de alumnos estatales del sistema escolarizado. De ellos, el 44% son del nivel de educación primaria de menores. El 76,2% de la población urbana de 12 a 16 años asiste a la secundaria y sólo el 48,9% es de la población rural. En ésta se dan diferencias de género, 83,2% son varones y 72,6%, mujeres.

Hay aproximadamente 9 mil centros de secundaria, frente a casi el triple de centros de primaria. En el ámbito rural quienes quieran seguirla deben trasladarse a la capital de provincia o de distrito, originando serios desembolsos que no todos los padres pueden afrontar.

El Ministerio viene planteando políticas de educación a distancia para cubrir los déficit de educación secundaria a través del Proyecto Huascarán y del Proyecto Educativo en Áreas Rurales.

2 Características de la atención educativa en el área rural

2.1 La escuela unidocente y multigrado

La escuela unidocente tiene un solo profesor que atiende diversos grados y es director de la misma, la polidocente multigrado, dos o más docentes, cada uno de los cuales atiende a más de un grado; y, la polidocente completa, en cada grado hay un profesor o más.

En el área rural, 9 de cada 10 escuelas son multigrado, ya sean unidocentes o polidocentes multigrado. Se caracterizan además por su aislamiento, diversidad de lenguas y culturas.

Población rural atendida

Del total de la población escolar estatal, el 5,7% estudia en centros unidocentes, el 18,3%, en centros polidocentes multigrado; y el 76% en polidocentes completos. Si consideramos sólo el área rural, el 89,3 % de alumnos de escuelas unidocentes, son de este ámbito así como el 77,5% de asistentes a multigrado, y el 19% de los polidocentes completos.

Cuadro 6: Alumnos en centros educativos de gestión estatal, según característica: 2002*

Característica del centro educativo	NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS								
	TOTAL		URBANO		RURAL		% según Caracterís.		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	Urbano	Rural
Total	6 520 762	100,0	4 312 535	65,5	2 208 227	34,5	100,0	100,0	100,0
Unidocente	372 218	100,0	39 655	10,7	332 563	89,3	5,7	0,9	15,1
Polidocente:									
. Multigrado	1 195 764	100,0	269 508	22,5	926 256	77,5	18,3	6,2	41,9
. Completo	4 952 780	100,0	4 003 372	80,8	949 408	19,2	76,0	92,8	43,0

Fuente: Estadística Básica 2002

(*) No incluye Educación Superior no Universitaria, ni programas no escolarizados.

El 6,2% de la población escolar nacional de Primaria de menores estudia en centros unidocentes, el 27,2% en polidocentes multigrado, y el 66,6% en polidocentes completos.

En los centros educativos unidocentes del área rural se atiende el 98,5% de alumnos de la primaria rural y el 88,5% en polidocentes multigrado. Sólo el 21,3% de la matrícula de los polidocentes completos de primaria se encuentra en dicha área. La inmensa mayoría de niños rurales, que cursan la primaria, asisten a escuelas unidocentes y multigrado.

Cuadro 7: Alumnos en Educación Primaria de Menores, gestión estatal, según característica del centro educativo: 2002

Característica del centro educativo	NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS								
	TOTAL		URBANO		RURAL		% según Caracterís.		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	Urbano	Rural
Total	3 640 768	100,0	2 026 809	55,7	1 613 959	44,3	100,0	100,0	100,0
Unidocente	224 937	100,0	3 313	1,5	221 624	98,5	6,2	0,2	13,7
Polidocente:									
. Multigrado	989 436	100,0	113 651	11,5	875 785	88,5	27,2	5,6	54,3
. Completo	2 426 395	100,0	1 909 845	78,7	516 550	21,3	66,6	94,2	32,0

Fuente: Estadística Básica 2002

Centros educativos rurales

Del total de centros de gestión estatal (46 mil 897), el 70,8% son rurales (32 mil 875) El 31,2% (14 mil 505) son unidocentes; 33,5% (15 mil 548) polidocentes multigrado; y, 35,3% (16 mil 410), polidocentes completo. El 90,2% de los centros educativos unidocentes y el 86,6% de los polidocentes multigrado están ubicados en el área rural.

Cuadro 8: Centros educativos de gestión estatal, por área, según característica: 2002*

Característica del centro educativo	NÚMERO Y PORCENTAJE DE CENTROS EDUCATIVOS								
	Total		Urbano		Rural		% según Característica		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	Urbano	Rural
Total	46 463	100,0	13 588	29,2	32 875	70,8	100,0	100,0	100,0
Unidocentes	14 505	100,0	1 428	9,8	13 077	90,2	31,2	10,5	39,8
Polidocente:									
Multigrado	15 548	100,0	2 088	13,4	13 460	86,6	33,5	15,4	40,9
Completo	16 410	100,0	10 072	61,4	6 338	38,6	35,3	74,1	19,3

Fuente: Estadística Básica 2002.

(*) No incluye Educación Superior no Universitaria.

Del total de 27,893 centros educativos de educación primaria de menores de gestión estatal, 8 mil 467 (30,4%) son unidocentes, 13 mil 064 (46,8%) polidocentes multigrado; y, 6 mil 362 (22,8%), polidocentes completos. Las escuelas unidocentes y polidocentes constituyen el 77% de escuelas primarias.

En el área rural se ubica el 99,1% de los centros de educación primaria unidocentes, el 95,4% de los polidocentes multigrado y el 39,6% de los polidocentes completos. Lo que implica que el 90% de escuelas primarias rurales, son unidocentes y multigrado.

Según Montero³⁵ la conformación de estas escuelas, se hizo para atender una población pequeña y dispersa y con pocos recursos y no como una opción pedagógica que buscara calidad en los aprendizajes.

Según Sepúlveda³⁶ las escuelas unidocentes y polidocentes multigrado “Son escuelas pequeñas, aisladas en sectores rurales de difícil acceso, con escaso equipamiento pedagógico e infraestructura, profesores en malas condiciones laborales y poca habilitación profesional, alumnos que provienen de sectores marginados y pobres, gran diversidad cultural y lingüística de la población que atienden, resultados de aprendizaje muy deficientes, nivel primario muchas veces incompleto, entre otros rasgos. Todo lo cual las convierte en las más vulnerables de todo el sistema”.

Muchas escuelas unidocentes atienden sólo hasta el cuarto grado haciendo difícil la culminación de los estudios de la primaria.

³⁵ Montero, C et. al. 2002

³⁶ Sepúlveda, G, 2000

Además, la escuela unidocente está aislada y, el docente que la atiende, está solo, con escasa posibilidad de contactarse con otros docentes por la lejanía o la escasez de medios de comunicación particularmente en las comunidades amazónicas. Este tipo de escuela requiere ser replanteada. En la mayoría de los casos no es posible unirlos porque se dejaría de atender a las poblaciones que más la requieren por la distancia y escasa población, pero se podría reforzar, con otro docente, un practicante de los institutos pedagógicos del lugar o personas habilitadas de la comunidad. No puede un docente solo atender con éxito tantas situaciones diversas.

2.2 La Educación Bilingüe Intercultural

La propuesta de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), desarrollada desde el Estado y la sociedad civil, responde a la necesidad de tener procesos de mayor significatividad en el aula, para lograr aprendizajes perdurables en aquellos cuya lengua materna es originaria. Busca aportar al desarrollo de sus comunidades, articularse con otros espacios culturales y económicos para actuar con eficiencia y ejercer su ciudadanía plenamente.

En esta perspectiva el Ministerio de Educación, instituciones de la sociedad civil, proyectos educativos en áreas de mayor pobreza, han avanzado en los siguientes aspectos:

- Alfabetos normalizados de las cuatro variedades regionales del quechua, para el aimara y 6 lenguas amazónicas.
- Materiales para capacitación docente y educación primaria en once lenguas originarias y castellano como segunda lengua.
- Propuestas pedagógicas de enseñanza de lenguas y de tratamiento de la interculturalidad.
- Capacitación concertada y descentralizada de docentes y especialistas locales a cargo de organizaciones de la sociedad civil.
- Promoción de la EBI con poblaciones indígenas y no indígenas, así como con organizaciones de base.
- Propuesta en validación del castellano como segunda lengua.

2.3 El currículo y los contenidos

Todos los docentes del país se rigen por las Estructuras Curriculares Básicas publicadas por el Ministerio de Educación tanto para la primaria como para la secundaria, las que han recibido cuestionamientos por su difícil comprensión y puesta en práctica. La educación de adultos sigue estas mismas Estructuras.

La última estructura curricular específica para centros unitarios, se publicó en 1995³⁷. Actualmente, se enfatiza el logro de competencias comunes que deben conseguirse, de modo que no se den diferencias entre los niños de zonas urbanas y los de zonas rurales.

³⁷ Ministerio de Educación, 1995

El maestro rural aplica un currículo único, urbano que no llega a comprender y menos a diversificar para adecuarlo a su realidad cultural y lingüística. Requiere habilitación en metodologías adecuadas para trabajar con grupos heterogéneos con diferentes niveles de aprendizaje, varios grados, edades distintas, nivel lingüístico diverso. El currículo y las orientaciones metodológicas no lo ayudan en estas situaciones. “Formadas como docentes para trabajar en aulas monogrado, las profesoras aplican los principios aprendidos para las mismas, a la situación multigrado”³⁸.

2.4 Proceso de enseñanza - aprendizaje

La práctica docente en la escuela rural es mayoritariamente tradicional. La programación y desarrollo de las actividades se caracterizan por la falta de claridad en los propósitos enfatizando la transmisión de contenidos expositivos dados por el profesor. Se dan escasos aprendizajes en torno a la lectura y escritura, las nociones matemáticas básicas se aprenden de manera mecánica y repetitiva, y los otros conocimientos tienen poca conexión con la realidad y la vida de los estudiantes.

El docente habla casi todo el tiempo, los niños responden con monosílabos o expresiones cortas; los varones reciben mayor atención y se les hace participar más, que a las niñas.

En las escuelas EBI los docentes promueven poco la reflexión y la metacognición, reproducen actitudes discriminatorias que lastiman la autoestima de niños que, por su pertenencia a culturas excluidas, son sensibles a la marginación y la discriminación.³⁹ No usan sistemáticamente los materiales, particularmente los de comunicación en lengua vernácula.

La EBI encuentra dificultades en su desarrollo por las limitadas capacidades de los docentes para leer y producir textos en ambas lenguas. Esto impacta en su seguridad para orientar los procesos de apropiación de la lectura y escritura en lengua materna en niños y niñas.

La interculturalidad es asumida como un discurso que aún no logra concretarse en la acción en el aula. La evaluación es una de las áreas menos atendidas por la propuesta EBI. Hay esfuerzos por proponer metodologías para el multigrado,⁴⁰ así como para el aprendizaje en lengua materna y del castellano como segunda lengua, a partir de las propuestas de la DINEBI, la Oficina de Educación Rural, y el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) para las zonas indígenas de la amazonía. A través de proyectos de cooperación que atienden zonas rurales en convenio con el Ministerio, como UNICEF, GTZ y algunas ONG, también se aporta con propuestas específicas.

³⁸ Ames, P, 2001

³⁹ López, L.E, 2002

⁴⁰ Montero, C et al 2002 Op. Cit.

El tiempo escolar

La preocupación por la calidad educativa más que por la cobertura ha comenzado a poner la atención en la cantidad y calidad del tiempo dedicado al aprendizaje.

La nueva Ley de Educación⁴¹ establece que el sistema de la educación básica sea de 11 años, considerando la primaria y secundaria, y que el número de horas de clase equivalga al de los estándares internacionales.

En el área urbana los locales escolares se usan en dos turnos, desde la década del 60, en los que asisten grupos diferentes. En el área rural la mayoría de las escuelas funcionan sólo en el turno de la mañana, las hay también con horario de mañana y tarde, sólo en la tarde, y con horario continuo mañana y tarde⁴².

A pesar de haberse establecido mil horas de clase al año como mínimo para la primaria, y 1070 para la secundaria, en el área rural se llega con dificultad a 400 al año. En muchos lugares no se trabaja los cinco días de la semana, el tiempo de clase se distribuye arbitrariamente como en preparar los desayunos o en extensos recreos.

Se trata de otorgar mayor calidad a los procesos de aprendizaje y mayor relevancia a los contenidos y preocuparse más por la calidad de lo que aprenden los niños, adolescentes o adultos en la escuela.

Se plantea la necesidad del uso flexible del tiempo, sobre todo para atender grupos en desventaja, como niños o adolescentes en riesgo de fracaso escolar, o que trabajan o que se reincorporan a la escuela.

3. Impacto del sistema educativo en la población rural

En el Perú, como en otros países de América Latina, la escuela no ha logrado brindar igualdad de oportunidades, ni compensar las diferencias, al contrario, pareciera, que es un instrumento para mantenerlas. Los niveles socioeconómicos siguen determinando el nivel de los logros educativos que los estudiantes consiguen. Los bajos niveles de educación permanecen asociados a la pobreza total o extrema, a las zonas rurales y al nivel educativo de los padres. La educación en el área rural es la menos favorecida como se ve en los índices de ingreso, permanencia, egreso y logro de aprendizajes.

⁴¹ Decreto Supremo 28044, Ley General de Educación.

⁴² Montero, C et, lat. Op cit.

3.1 Eficiencia interna

Aprobación - Desaprobación

Según estadísticas del 2001, el 84,7% aprueba la primaria y sólo el 8% desaprueba. Estos resultados acumulan un fracaso escolar en primaria de menores (desaprobados más retirados) equivalente al 15,4% del total de matriculados. Los resultados de pruebas internacionales estarían indicando que los procesos de evaluación en el aula son laxos, que se promueve a los niños sin que hayan conseguido los logros del grado.

En Educación Primaria de Menores en el 2000, el 89,7% de los alumnos logra aprobar el grado en el área urbana, frente al 77% del área rural. En el área urbana aproximadamente el 5% de alumnos se retira de su centro educativo, en tanto que en el área rural lo hace más del doble (11,1%) El indicador resumen de la eficiencia interna anual (fracaso escolar) confirma la disparidad urbano-rural pues en el área urbana el 10,3% de los alumnos fracasa anualmente, en tanto que en el área rural la proporción llega a casi la cuarta parte de la población escolar (23%)⁴³ Por género o sexo, la eficiencia interna en educación primaria de menores muestra un comportamiento parecido.

Las más altas tasas de retiro se encuentran en los primeros grados, en las áreas rurales y en los centros de gestión estatal. Algunos estudios señalan que este indicador está influenciado por la participación de los niños en el trabajo en busca de mayores ingresos. En la zona urbana la tasa de participación en la fuerza laboral es de 5,4% mientras que en área rural es de 37,4%.

La eficiencia interna anual de educación secundaria de menores (ESM) en el año 2002 es ligeramente mejor que la primaria: el 85,2% aprobó su grado de estudios, el 9% desaprobó y el 5,8% se retiró del sistema. El fracaso escolar promedio en secundaria asciende al 14,8% de la población escolar.

Por área de residencia, según el Censo Escolar, el 86,3% de la población escolar urbana de secundaria aprueba su grado de estudios, en tanto que en el área rural lo hace el 79,9%. La proporción de desaprobados del área urbana (9,1%) es mayor en cinco décimos a la del área rural (8,6%) En el rubro retirados se aprecia una fuerte disparidad: 4,6% en el área urbana y en el área rural llega a un alarmante 11,5%. El indicador que resume la calidad de la eficiencia interna (fracaso escolar) muestra que en el área urbana el 13,7% de la población escolar de secundaria fracasa anualmente, frente al 20,1% del área rural.

3.2 Bajos logros de aprendizaje

En las escuelas rurales los logros educativos son bajos. Las escuelas no logran cumplir su función alfabetizadora la misma que se torna más compleja en ámbitos culturales de predomino oral de la lengua vernácula, donde hay grandes

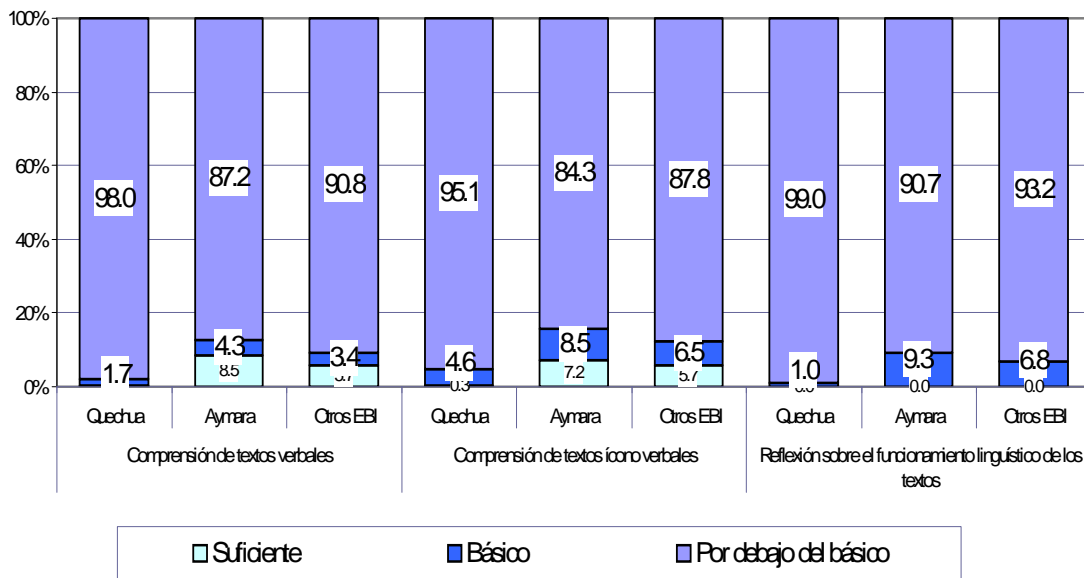
⁴³ Censo escolar 2001

dificultades para conseguir material escrito y en las que la escritura y la lectura no cumple la función social que tiene en ámbitos urbanos. La Evaluación Nacional 2001 da cuenta del desempeño de los niños vernáculo hablantes en el manejo del castellano, no así de la lengua materna⁴⁴. Mejores puntajes, aunque en porcentajes muy bajos, obtienen los aimara hablantes, luego los de lenguas amazónicas y finalmente los de quechua.

Teniendo en cuenta los posibles sesgos en la información, por el uso de una prueba estándar aplicada tanto a niños castellano hablantes como a vernáculo hablantes, se aprecia que los resultados de lectura en castellano tienden a ser críticos, puesto que la mayor proporción de niños y niñas quechuas y aimaras se encuentra por debajo del básico, en todos los indicadores evaluados, a pesar de estar en cuarto de primaria y en zonas que deben recibir educación bilingüe intercultural.

Esto evidencia la inequidad existente entre los estudiantes de lenguas nativas con relación a los castellano hablantes que alcanzan resultados de 60% en la comprensión de textos verbales e ícono verbales.

Cuadro 9: Distribución de los alumnos de cuarto de primaria según nivel de desempeño logrado en las pruebas de comunicación integral por lengua / escuelas multigrado.



Fuente: UMC

⁴⁴ Espinosa, G y A. Torreblanca, Op, cit

3.3 Atraso escolar

El Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional (INIDEN)⁴⁵ señala que una gran mayoría de niños que ingresan al sistema escolar necesitan 17 años en promedio para concluir una educación básica de 11 años. Este fenómeno de repeticiones constantes significa un costo adicional de 55%, este gasto se incrementa si se considera lo que se gastó en aquellos alumnos que nunca egresaron⁴⁶.

Se calcula que un 4,3% de niños que inician la primaria lo hacen con atraso, elevándose este indicador a 6,2% en las áreas rurales. También, se señala que muchos niños de 5 años son matriculados en el primer grado de la primaria. Se calcula que el 45,4% de los niños de 5 años está adelantado, es decir asistiendo al primer grado⁴⁷. En el tercer grado del área rural, el 77% de las niñas están por encima de la edad normativa; y en cuarto grado este promedio se eleva al 88%” (Red Nacional de Educación de la Niña, 1999).

Sólo el 63,7% del total de alumnos de la primaria la ha terminado sin atrasarse. En la zona urbana, el 77,5% y en la zona rural, el 43,9%. Las brechas significativas aumentan con la edad y se mantienen en relación con el área rural. Después de los 18 años el índice comienza a descender lo cual indicaría que, aunque tarde, el 90% de la población está terminando la primaria (96% en el área urbana, 81% en la rural).

Cuadro 10: Índice global de escolarización Educación Primaria de Menores, 2001

Edades	Total	Urbano	Rural
12	63,7	77,5	43,9
13	77,6	86,1	64,2
14	84,0	89,7	75,0
15	90,2	94,3	82,3
16	90,6	96,0	81,0
17	89,9	94,3	81,4
18	91,8	96,2	81,6
19	89,3	93,8	78,2

Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares 2001-IV trimestre

Las brechas de género en primaria no son significativas en el área urbana pero sí en la rural, donde no existen en el ingreso, pero las niñas son las que más se retrasan sobre todo en los últimos años de la primaria (INEI ENAHO 2001).

⁴⁵ INIDEN, 2000

⁴⁶ Citado por Díaz, H, 2000

⁴⁷ Ministerio de Educación, 2003b

Sólo el 37% de la población de 17 años logra concluir la secundaria. En el área rural lo hace el 14% y el 49,3% en la población urbana. Se presentan también las brechas de género a favor de los hombres.⁴⁸ Concluir la primaria sigue siendo un desafío de la política educativa en áreas rurales y más aún la secundaria.

3.4 Años de estudios alcanzados

Al año 2000, la escolaridad promedio de la población de 15 y más años es de 8,3 grados. Ha mejorado respecto a 1993 pero aún no alcanza al tercero de secundaria. En el área urbana la escolaridad promedio asciende a 9,7 grados y, en el área rural, a 5,4. Los hombres alcanzan 8,9 grados promedio de escolaridad y las mujeres sólo llegan a los 7,8 grados.

Al año 2000, el nivel de educación alcanzado por la población de 15 y más años indica niveles bajos de escolaridad. Un 8% no ha logrado aprobar ningún año de primaria. 30,8% aprobó algún grado o toda la primaria. El 42% aprobó algún grado de secundaria o logró culminarla. Aproximadamente un 20% ha aprobado algún ciclo de educación superior o ha logrado culminarlo. De lo que se deduce que un 38,8% de la población de 15 y más años de edad, o no está asistiendo a la escuela o sólo alcanza estudios de primaria.

Cuadro 11: Proporción de la población de 15 y más años, según nivel educativo alcanzado: 1993-2000

Nivel educativo	1993 ¹	1997	1998	1999	2000
Sin nivel	12,3	9,5	8,1	7,9	8,0
Primaria	31,5	30,5	30,4	30,4	30,8
Secundaria	35,5	40,8	41,3	42,1	42,0
Superior no Universitaria	20,4*	7,0	8,5	8,7	9,4
Superior Universitaria		12,2	11,7	10,9	9,8

1/ Incluye en su estructura 0.3 con nivel preescolar. (*) No desagrega en Educación Superior no Universitaria y Universitaria.

Fuente: INEI, IX Censo de Población; ENAHO IV-Trim. 1997-2000.

3.5 Analfabetismo

En últimos estudios el nivel educativo de los padres aparece como factor asociado al rendimiento de los niños, además del nivel socioeconómico. De ahí la importancia de educar a los adultos.

Al año 2001, la proporción de población analfabeta de 15 y más años es 12,1%, ha disminuido en 0,7 puntos respecto a lo encontrado por el Censo de Población 1993. En el área urbana, la tasa de analfabetismo es 6,1%; y, en el área rural, 24,8%. Por género, la tasa de analfabetismo de los hombres es 6,1% y la de las mujeres, 17,9%⁴⁹

⁴⁸ INEI, Op, Cit, 2001

⁴⁹ INEI, Op, Cit 2001

Hay dos millones, mayores de 15 años, que no saben leer ni escribir. El grupo vulnerable sigue siendo el de las mujeres de las áreas rurales a pesar de tener tasas similares a los varones en el acceso a la educación básica.

70% de las personas analfabetas se encuentran en el área rural y el 80% son mujeres. Los departamentos con mayor analfabetismo y mayor índice de pobreza son: Ayacucho, Huancavelica y Apurímac. En los grupos etáreos más jóvenes el analfabetismo es menor, lo que alienta la esperanza que se lo pueda superar.

La alfabetización de los niños y de los adultos exige actualmente aprender el uso de la computadora y la cultura informática. La brecha está en ascenso y está creando otro tipo de analfabetismo, el digital.

4. Niveles de participación de la población rural en el sistema

4.1 Participación en el financiamiento de la educación

A pesar de sus escasos recursos la población también participa aportando al financiamiento de la educación. “El gasto de las familias en educación observa grandes diferencias según estratos: el quintil más rico gasta 13 veces más en educación secundaria que el quintil más pobre, en tanto el quintil más pobre es responsable de sólo un 4% del total del gasto privado en educación. Esta disparidad en la capacidad de pago explica en buena medida las diferentes condiciones físicas y recursos de las escuelas de las zonas pobres y rurales, en términos de servicios básicos, material educativo, calidad de construcción del local (Fuente: Banco Mundial)”⁵⁰.

Los padres y madres de familia contribuyen además con diversas acciones como la preparación del desayuno escolar para los niños, la construcción o mejoramiento del local escolar, o actividades que demanda la vida del aula.

4.2 La sociedad civil organizada

Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana AIDSESP

Es una de las experiencias más importante de participación de la población en la educación rural en la amazonía peruana. Agrupa a 1 mil 80 comunidades nativas del país. Desarrolla un programa de formación de docentes desde una perspectiva intercultural bilingüe, promueve una educación primaria diversificada y adecuada a las necesidades de las comunidades locales, y rescata el uso de la lengua materna, valores y conocimientos indígenas.

⁵⁰ Díaz, H, 2001

Red RECREA

Se extiende por 18 departamentos del país. Es una Red impulsada por Foro Educativo integrada por redes locales e instituciones de la sociedad civil. Se orienta a forjar un movimiento social que defienda el derecho a una educación de calidad para todos y una sociedad educadora, que promueva y apoye experiencias educativas innovadoras, articule propuestas educativas a proyectos de desarrollo regional, nacional y mundial, e incida en políticas públicas/ educativas.

Red Lupuna

Es la Coordinadora de Educación para el Desarrollo Amazónico en Loreto. Promueve la educación bilingüe intercultural en los pueblos de la amazonía, realiza acciones a favor del aprendizaje de la lectura y escritura y otras habilidades comunicativas. Responde a una concepción de desarrollo regional donde la educación ambiental y conservación de las lenguas y tradiciones culturales es la dimensión central. Propicia educar “en la vida y no para la vida”.

La Mesa Educativa Regional de Piura

Elabora y debate políticas y propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa en su ámbito. Ha debatido y consensado 32 indicadores de calidad educativa desde un enfoque de desarrollo humano para atender el conjunto de necesidades educativas y las demandas de desarrollo local.

4.3 Espacios desde la escuela**Asociación de Padres de Familia (APAFA)**

Reúne y representa a los padres de familia de las escuelas permitiéndoles participar en la educación de sus hijos. Funciona mejor en medios urbanos que en los rurales porque en éstos la organización comunal es el principal canal de las demandas por la educación.

Las Redes Educativas Rurales

Son un modelo organizativo que articula centros educativos próximos geográfica y culturalmente, comparten intereses y necesidades por identidad o diversidad socioeconómica, ecológica o productiva y promueve procesos educativos innovadores en función de la mejor calidad del servicio educativo.

Los Consejos Escolares Consultivos

Creados el año 2001 como opcionales para responder a la demanda de descentralización y a una mayor autonomía escolar son ahora obligatorios y se denominan Consejos Educativos Institucionales. Pretenden asegurar la corresponsabilidad de docentes, padres y alumnos para garantizar mayor calidad y equidad en el servicio educativo.

4.4 La comunidad organizada

La comunidad como organización económica y social, sigue teniendo vigencia en el ámbito rural. Es portadora oralmente del saber, de las tradiciones de trabajo, familiares, culturales, religiosas, formas de asociación y de trabajo colectivo, de la relación con la naturaleza, permite la recuperación de la tradición y cultura local. Su participación en la vigilancia para que ningún niño se quede sin asistir a la escuela ha sido fundamental y ha permitido el flujo entre el saber formal de la escuela y el ancestral de la comunidad.

CAPITULO III: ANTECEDENTES DE LAS POLITICAS DEL PAÍS DESDE LOS AÑOS 90 Y SITUACIÓN RURAL

1. Recuento de las políticas de educación básica rural desde el año 1990 a la fecha

1.1 Primer período (1990 – 2000)

Se inicia con un cambio de gobierno que ejerce el poder diez años. En 1993 se desarrolló un diagnóstico nacional de la educación, auspiciado por el Banco Mundial, PNUD, GTZ, UNESCO-OREAL, en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, en el 90. Su conclusión fue que el país vivía una crisis educativa, a pesar de los altos porcentajes de acceso a la educación.

Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, Quinquenio 1991-1995

Con esta Política Nacional⁵¹, la interculturalidad se convierte en principio rector del sistema educativo.

Se la describe como "... el diálogo entre culturas, que, a partir de la propia matriz cultural, incorpora selectiva y críticamente elementos culturales provenientes de la cultura occidental y de las culturas coexistentes en el país". Plantea la necesidad de contar con currículos diversificados que propicien lo interétnico e intercultural. Y, se establece que "para las poblaciones indígenas y campesinas, cuya lengua predominante es vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural".

La Constitución Política del Perú (1993)

La Constitución Política del Perú, aprobada en 1993, contiene un conjunto de políticas educativas: garantiza el derecho de toda persona "a su identidad étnica y cultural; reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación" (Art. 2º); establece que "la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana" para lo cual "el Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza" (Art.13º); y, asegura que "nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas" (Art. 16º)

También dispone que "la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias" y que en las instituciones del Estado, la educación es gratuita. "Garantiza la erradicación del analfabetismo", "fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona", "preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país" y "promueve la integración nacional" (Art. 17º) "Son idiomas oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes" (Art. 48) Establece que "las comunidades campesinas y las nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas" y que el Estado respeta su identidad cultural (Art. 89)

⁵¹ Pozzi-Scott, I, 1994

Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) (Decreto de urgencia N° 94-94)

A partir del 94 el MECEP, apoyado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)⁵², Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁵³ y otras fuentes de financiamiento, puso en marcha cambios en el currículo, la evaluación y gestión educativa, la dotación de materiales educativos, la capacitación docente, el mejoramiento de la infraestructura educativa y el sistema de medición de la calidad de los aprendizajes.

Sus objetivos fueron: mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, modernizar la administración educativa y la sustitución y rehabilitación de la infraestructura. Dieron lugar a tres componentes:

- Mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje en el aula a partir de tres ejes: consolidación curricular, elaboración de materiales educativos y capacitación docente.
- Modernización de la administración educativa para actualizar la gestión educativa en todos sus niveles y modalidades. Tenía cuatro subcomponentes: modernización de la gestión, capacitación en gestión, sistema de información y sistema de evaluación del rendimiento.
- Infraestructura educativa para sustituir y rehabilitar escuelas, proveer de mobiliario y equipamiento y potenciar la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE) del Ministerio de Educación.

El MECEP financiado por el BID fue organizado en cuatro componentes: educación inicial, educación secundaria, educación para el trabajo y fortalecimiento institucional. Tanto educación inicial como secundaria tuvieron subcomponentes de capacitación docente que fueron ejecutados por el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) de 1995 al 2000⁵⁴

R.M. 016- 96 – ED Normas para la gestión y desarrollo de actividades en los centros y programas educativos (1996)

Considera indispensable profundizar la calidad de la educación y establece como políticas educativas las siguientes:

- Acentuar el proceso de calidad de la educación priorizando la renovación y modernización curricular, la metodología de enseñanza - aprendizaje, la pluralidad sociocultural y lingüística del país, la provisión de material educativo y la evaluación del rendimiento escolar.
- Impulsar la revaloración de la carrera docente.
- Otorgar a los directores niveles de decisión, vinculados a la gestión de recursos humanos y financieros.

⁵² Contrato de Préstamo 3826 –PE, 1995

⁵³ Estos préstamos dieron denominaciones diferentes al Programa: MECEP- BIRF, MECEP- BID

⁵⁴ Cuenca, R, 2003

- Continuar la construcción, mantenimiento, rehabilitación y equipamiento de locales escolares en zonas urbano marginales, rurales y de frontera.
- Convocar a las instituciones de la sociedad civil para que apoyen el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.
- Limitar la promoción automática autorizando a los centros educativos a aplicar criterios mínimos de aprobación de los niños de primer grado.

Secretaría Técnica de Educación Rural (1997)

En 1997 se la crea reconociendo la importancia estratégica que adquiere el tratar el problema de los deficientes rendimientos y logros de la educación rural en el país y permitió:

- Elaborar diagnósticos de base para una propuesta integral de educación de niños y niñas en áreas rurales.
- Apoyar técnicamente la Comisión Coordinadora de Educación Rural conformada por diversas instancias del Ministerio (1998-2001)
- Iniciar las coordinaciones con el Banco Mundial para la aprobación de un proyecto de largo aliento de atención a las zonas rurales.

Redes Educativas Rurales (1997)

En el ámbito de la gestión, entre 1997 y 2001, se experimenta en el sistema educativo en general, el modelo de redes coordinado por la Unidad de Descentralización Educativa (UDECE) del MED, que se encarga del diseño y validación de estrategias de gestión, estableciendo diferenciaciones para zonas rurales, dadas las características sociales y educativas de estas zonas.

1.2 Segundo período (último trimestre del 2000 a julio 2001)

Este período corresponde a la transición de un gobierno a otro. Tuvo un carácter temporal y su finalidad era establecer las condiciones democráticas para la elección de un nuevo gobierno constitucional.

La Consulta Nacional de Educación (2001)⁵⁵

Es un reflejo de la movilización social y de la articulación entre la sociedad civil y el Estado, en torno a la identificación de las necesidades educativas del país y los objetivos estratégicos a lograr en el mediano plazo.

La sistematización de las necesidades y propuestas permitieron identificar importantes objetivos de la educación peruana como:

- Preparar a los estudiantes para ser ciudadanos incorporados plenamente a la sociedad, reconociendo nuestra diversidad cultural, lingüística y social.
- Dar a la profesión docente su justo valor, y prever bonificaciones especiales para los docentes de zonas rurales, en términos de acumulación de años de servicio.

⁵⁵ Ministerio de Educación, USAID, 2002

- Fortalecer las relaciones entre todos los actores para desarrollar la educación, promoviendo el desarrollo de liderazgos locales.
- Descentralizar para mejorar la calidad y democratizar la educación, a través de la promoción del desarrollo de redes.
- Brindar a todos el acceso a una educación de calidad, promoviendo el desarrollo de escuelas rurales con calendarios flexibles, diseños curriculares, metodología y materiales adecuados, mejoramiento de la escuela multigrado y la conversión progresiva de las escuelas unidocentes en polidocentes, tratamiento de los problemas de extraedad y de permanencia en el sistema educativo.

D.S.007-2001-ED Normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos (2001)

Norma el funcionamiento de las acciones educativas y, para las escuelas multigrado dispone lo siguiente:

- Deben atender los 6 primeros grados y, las recientemente creadas, pueden atender menos grados.
- Invita a la innovación para atender escuelas multigrado.
- El número máximo de alumnos por docente es de 20.
- En contextos rurales dispersos se promoverá la constitución de redes para apoyarse mutuamente.
- Los currículos se desarrollarán en una perspectiva bilingüe intercultural, adecuándose a las condiciones de las aulas multigrado.
- Los órganos intermedios realizarán acompañamiento y monitoreo de centros y programas ubicados en las áreas rurales. Contarán con un especialista en EBI y con un equipo de educación rural.
- Enfatiza la calendarización, horas efectivas de aprendizaje y uso adecuado del tiempo de aprendizaje.
- Promueve campañas continuas de inclusión y ampliación de matrícula.
- Propone, dentro de los Consejos Escolares Consultivos Rurales, la inclusión de un representante de la comunidad campesina o indígena.

DS Nº 64-2001-ED Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (2001)

Su creación concreta el interés oficial por el desarrollo de la educación rural, en estrecha coordinación con el Banco Mundial, para culminar el “Proyecto de Educación Rural y Desarrollo Magisterial”. Asume la responsabilidad del Plan Piloto por la RM Nº 698 –2002 -ED.

Impulsó la participación de la sociedad civil a través del Comité Consultivo Nacional para la Educación Rural.

1.3 Tercer período (2001 a la fecha)

Se abre la posibilidad de consensuar objetivos en torno al desarrollo nacional y la educación.

Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales – Ley Nº 27558 –2001 (2001)

Fue promovida sobre la base de la Red Florecer y los debates públicos abiertos. Rescata el respeto a la lengua materna y la necesidad de prestar “especial atención a las niñas y adolescentes en la introducción del castellano como segunda lengua” (Art. 15)

Entre sus principales objetivos con relación a las niñas, niños y adolescentes rurales, tenemos:

- Garantizar la atención diversificada a sus necesidades.
- Lograr igualdad de oportunidades en la cobertura de la matrícula promoviendo el ingreso oportuno y la permanencia en la escuela.
- Promover la equidad de género desarrollando estrategias que erradiquen las prácticas de discriminación.
- Garantizar la calidad de la educación que reciben niñas y adolescentes expresada en el logro de aprendizajes significativos y pertinentes, así como la atención a la salud y la nutrición.
- Contar con programas de educación bilingüe intercultural que les permitan comunicarse en dos lenguas y afirmarse en su cultura y superar situaciones de discriminación.

Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (2001)

Desde el 2001 se vienen formulando y revisando los lineamientos para esta política.

Sus objetivos son:

- Mejorar la calidad educativa respetando y aceptando la diversidad cultural y lingüística del país para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo.
- Promover el desarrollo de lenguas vernáculas, el aprendizaje del castellano como segunda lengua y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes de los pueblos y comunidades y su relación con saberes de otras culturas para promover aprendizajes interculturales.

Acuerdo Nacional de Gobernabilidad⁵⁶ (2002)

El Acuerdo Nacional⁵⁷, elaborado entre el 2001 y 2002 orienta las políticas de Estado hacia el 2021, expresa los consensos de múltiples actores políticos y de la sociedad civil por establecer una planificación de largo aliento, con metas concretas para todo el país, entre ellas la educativa, se expresa la duodécima política de Estado como “Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y deporte”.

- Algunos de sus objetivos relacionados con la educación para la población rural son:
- Eliminar la brecha de calidad entre educación pública y privada así como entre la urbana y la rural.
- Fomentar una cultura de evaluación y vigilancia social de la educación, con participación de la comunidad.
- Fomentar y afianzar la educación bilingüe en un contexto intercultural.

Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (2002 – 2010)⁵⁸

Fruto del trabajo de una Comisión Multisectorial inició el intercambio sectorial de las prioridades y compromisos nacionales indispensables para transformar en derechos las necesidades de la niñez y la adolescencia.

Los principios rectores del Plan son:

- Igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas y adolescentes, eliminando toda forma de exclusión y discriminación, y promoviendo el respeto a la diversidad cultural.
- Priorizar la niñez como sujeto de derechos y sustento del desarrollo porque la inversión en la niñez contribuye a romper el ciclo de reproducción de la pobreza.
- El interés superior del niño y su derecho a participar porque contribuye a formar ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos.
- La familia como institución fundamental para el desarrollo del ser humano y como el primer agente formador y socializador.

Plan Maestro de Educación para Todos en Áreas Rurales⁵⁹ ETAR (2002)

Tiene por fin diseñar las políticas educativas en áreas rurales para los próximos veinte años, con objetivos claros y alcanzables y proponer políticas de estado y estrategias. Deberá servir de marco a los programas y proyectos educativos que se lleven a cabo en estos ámbitos.

⁵⁶ Fue convocado en marzo del 2002 y el documento final fue firmado el 22 de julio de 2002 por el Gobierno del Perú, siete partidos políticos y siete organizaciones de la sociedad civil.

⁵⁷ Acuerdo Nacional, Op. Cit. 2002

⁵⁸ Mediante R.S. N° 015- 2002 –PROMUDEH se constituyó la Comisión Multisectorial encargada de elaborar el Plan Nacional de Acción por la Infancia 2001 - 2010

⁵⁹ Ministerio de Educación, 2002

Reconoce en la convivencia el carácter social del ser humano y por eso prevé una acción integral, conjunta e integradora. Pretende contribuir sistemáticamente, desde una perspectiva rural, a la equidad entre sistemas de vida urbana y rural. Está diseñado para el empoderamiento real de la población que alivie la pobreza en toda su dimensión y no sólo en el sentido económico. También propone una visión estratégica del país y de la educación al 2021.

Plan Nacional de Educación para Todos (2003)⁶⁰

Estuvo promovido por el PNUD, el Banco Mundial, UNICEF, UNESCO. Su énfasis es la equidad y calidad de la educación. El Perú lo está trabajando.⁶¹

Dentro del Plan, se ha elaborado un programa para la Educación Rural y Educación Bilingüe Intercultural. Su objetivo general es mejorar la calidad de la educación inicial y básica en áreas rurales y disminuir las brechas de acceso por género y aquellas provenientes de la discriminación sociocultural, especialmente de la población vernáculo hablante, a fin de lograr el desarrollo sostenible.

Proyecto de Educación en Áreas Rurales⁶²(2003)

Este proyecto ha sido diseñado por la Oficina de Coordinación de la Educación Rural y presentado al Banco Mundial para su financiamiento el que ya fue aprobado. Modifica el Proyecto de Educación Rural y Desarrollo Magisterial del 2001.

Este proyecto propone:

- Incrementar el acceso a la educación para las zonas rurales, tanto en el nivel inicial como en el secundario.
- Mejorar la calidad de la educación en los centros educativos primarios rurales.
- Y, mejorar la eficiencia en la gestión.

Ley General de Educación N° 28044 (2003)

El Título II de la Ley No. 28044 trata de la universalización, calidad y equidad de la educación. En él se adopta como criterios un enfoque intercultural, y una acción descentralizada, compensatoria y de recuperación que permita igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes (Art. 10) permitiendo compensar las desigualdades derivadas de diversos factores, entre ellos el económico, geográfico y social, de modo que el Estado tome medidas que favorezcan a segmentos sociales que están en situación de abandono o riesgo (Art. 17)

Asimismo, reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con programas especiales que garanticen la igualdad de oportunidades y la equidad de género (Art. 19)

⁶⁰ UNESCO, 2000

⁶¹ Mediante R.M. N° 749-2003- ED se crea la Comisión Técnica para el Plan Nacional de Educación para Todos (2000 – 2015) – UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, BM – BID según acuerdo suscrito en el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, Senegal.

⁶² Ministerio de Educación, 2003a

Garantiza el aprendizaje de la lengua materna (Art. 20, inc. b), promueve el respeto a la diversidad cultural, propicia el diálogo intercultural (Art. 20, inc. a), determina que los docentes que trabajen en esas zonas dominen la lengua originaria del lugar (Art. 20, inc. c), asegura que los miembros de los pueblos indígenas participen en la formulación y ejecución de programas de educación para que puedan asumir progresivamente la gestión de éstos (Art. 20, inc. d)

Decreto Supremo N° 021 – 2003 – ED: Declaratoria de Emergencia de la Educación (2003)

La educación fue declarada en emergencia por la Primera Ministra⁶³ y el Presidente de la República en su Informe y Mensaje a la Nación el día del aniversario de la independencia nacional⁶⁴.

Estas declaraciones políticas se convirtieron en norma en el Decreto Supremo N° 021⁶⁵ que precisa el período de la declaración de emergencia del sistema educativo nacional, 2003-2004 y faculta al Ministerio de Educación a adoptar medidas inmediatas. Una de las primeras medidas fue la expedición de la Directiva N° 063⁶⁶ que organiza en forma descentralizada la atención a la emergencia, priorizándola en cada Institución Educativa. Focaliza la acción, de agosto a diciembre de 2003, en mejoramiento de la lectura enfatizando la comprensión lectora; mejoramiento de la matemática, con énfasis en el pensamiento lógico matemático; y en la mejora de comportamientos de vida organizada en función de valores priorizados por cada Institución Educativa.

⁶³ 18 de julio de 2003

⁶⁴ Ministerio de Educación 2003d

⁶⁵ D.S. N° 021-2003-ED del 19 de agosto de 2003

⁶⁶ Directiva N° 063-2003-ED

CAPITULO IV: DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS EMBLEMÁTICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA BASICA RURAL DEL PAIS DESDE LOS AÑOS 90 A LA FECHA

1. Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEB – Puno) (1977 – 1988)⁶⁷

Tuvo una amplia cobertura y larga duración en un área de alto monolingüismo quechua y aimara y produjo currículos y materiales para todos los grados de primaria en quechua, aimara y castellano. El problema que aborda es la falta de una educación adecuada a la realidad cultural de Puno, donde el 85% de la población mayor de 5 años tiene como lengua materna el quechua o aimara.

Como metodología asumió la diversificación paulatina de los objetivos y contenidos del programa de lengua de la Estructura Curricular Oficial. Se determinó el uso del quechua/aimara como medio oral y escrito de enseñanza en todas las materias. La población beneficiaria⁶⁸ fueron comunidades quechuas y aimaras de las riberas del Lago Titicaca, 40 escuelas rurales de Puno, 4 mil 442 alumnos.

Las instituciones y/o actores participantes fueron el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y el Ministerio de Educación a través de la Dirección Departamental de Educación de Puno

Los impactos y efectos esperados fueron:

- Validó una metodología de EBI para el quechua/aimara y para el castellano como segunda lengua (L2) normalizando los alfabetos quechua y aimara.
- Validó una metodología de capacitación de docentes de primaria en lecto escritura quechua y aimara, y en el uso de los materiales educativos.
- Capacitó a docentes del Programa de Profesionalización en EBI.
- Diseñó un currículo de formación docente en EBI a través del ISP – Puno.
- Diseñó e implementó un curso de post – grado en Lingüística Andina, a través de la Universidad Nacional del Altiplano.

Evaluada en 1988 por profesionales, del Centro de Investigación Politécnico de México. Encontraron un “ambiente más participativo en las escuelas bilingües (Rockwell et.al.1988:120) En las escuelas PEB los niños obtienen buenos puntajes en los dominios que implican competencia comunicativa”.

⁶⁷ Estabridis, I y M. Carbonel, 2001

⁶⁸ Ames, P, 1999

2. Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA) (1985 – a la fecha)⁶⁹

Los problemas que aborda son el uso irracional de los recursos naturales, el bajo nivel nutricional de los niños y niñas de escuelas rurales y la falta de participación comunal en la escuela.

Como metodología o estrategia utilizada puso en marcha tres líneas de trabajo: la técnica pedagógica que tiene al huerto como núcleo; la técnica productiva, propone el cultivo y la producción de hortalizas para el consumo de los alumnos y sus familiares; y la Promoción Educativa Comunal que promueve huertos familiares y comunales para mejorar la dieta alimentaria.

La población beneficiaria son escuelas rurales andinas de educación primaria ubicadas en Ancash, Cajamarca y Lima. En 1994, trabajaba con 214 escuelas y 214 Unidades de Producción Escolar Agropecuaria.

Las instituciones y/o actores participantes son: la Asociación Evangélica Luterana para el Desarrollo Comunal (DIACONIA) y el Ministerio de Educación. Desde 1993, el Instituto Superior Pedagógico de Monterrico elabora y pone en práctica un currículo diversificado para los dos primeros grados de primaria.

3. Programa de Educación Ecológica (PEE) (1987 - 1995) ⁷⁰

El problema que abordó fue la falta de acciones educativas para niños de comunidades andinas para el desarrollo sostenible de los recursos de la zona, ante la problemática forestal y ecológica.

Su metodología o estrategia⁷¹ se orientó a formular un programa de educación ecológica orientado a la conservación y uso racional de recursos naturales.

La implementación curricular se realizó a través de un Programa de capacitación para capacitadores, especialistas y docentes. Produjo material educativo con contenidos teóricos referidos a aspectos ecológicos nuevos para los docentes. Se implementó el Sistema Agroecológico Escolar (SAE) que abarcaba el área agrícola o forestal y el área pecuaria, a partir de huertos, viveros y lombricultura.

La población beneficiaria fueron escuelas rurales andinas de educación primaria de menores de Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Junín, La Libertad y Puno. En 1993, trabajó con 1 mil 200 escuelas.

Las instituciones y/o actores principales fueron el Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura con Cooperación de la FAO y la Cooperación Técnica Suiza (COTESU)

⁶⁹ Foro Educativo, 1994

⁷⁰ Ames, P, Op.cit

⁷¹ Estabridis, I, Op. cit

4. Proyecto CRAM Programa de profesionalización docente andina (1987 – 1992)⁷²

Convenio firmado en 1987 entre la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Mc Gill de Canadá para un "proyecto de carácter experimental de cinco años de duración, que permitiera diseñar y experimentar una estrategia de capacitación a distancia que se adecue a las necesidades y características de los docentes y que responda a las exigencias de una educación para el desarrollo integral de la persona humana, la promoción comunal y el trabajo productivo".

El Ministerio solicitó se iniciara como Programa Experimental de Profesionalización para maestros sin título pedagógico en zonas rurales andinas seleccionando en el Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico (ISTEP) de Urubamba - Cusco.

El problema que abordó fue que la educación formal rural, no respondía a las necesidades del desarrollo regional, dentro de un proyecto nacional pluricultural; y el sistema único nacional de formación magisterial no facilitaba la atención a las necesidades regionales y etnoculturales.

Como metodología o estrategia utilizada desarrolló un sistema de educación a distancia a través de 10 módulos con tres componentes básicos: eje de realidad, eje teórico y guía de acción. Se realizaba a través de una etapa presencial, dos ciclos a distancia, cada uno de tres meses, microconcentraciones de dos o tres días que se organizan al final de cada ciclo y supervisión con visitas a la escuela y comunidad donde labora el participante⁷³. La población beneficiaria estuvo conformada por docentes de la zona rural de Urubamba.

Las instituciones y/o actores participantes fueron la Pontificia Universidad Católica / CISE , Universidad Mc Gill, Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba- Cuzco

En el ámbito socio económico los docentes conocieron y valoraron la dinámica ecológica andina fomentando el desarrollo de proyectos para la protección, conservación y aprovechamiento racional de los recursos con participación comunitaria. En el ámbito cultural conocieron el sentido de los cambios históricos sociales y promovieron acciones de integración andina y occidental en su relación de interculturalidad. En el ámbito educacional conocieron, interpretaron y aplicaron la racionalidad del saber andino e incorporaron los valores de la cultura occidental.

⁷² PUCP, 1993

⁷³ Los materiales han sido posteriormente utilizados y modificados por los Programas a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad particular Cayetano Heredia.

5. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) (1988- a la fecha)

El problema que aborda es el fracaso de la educación en las comunidades indígenas amazónicas. Se propone como objetivos: mejorar la calidad de la educación de centros bilingües de la Amazonía, formar maestros indígenas de primaria en EBI, para orientar la educación indígena hacia la solución de problemas que plantea la realidad socioeconómica y ecológica de sus pueblos.

Como metodología o estrategia utilizada en la formación inicial FORMABIAP atiende a jóvenes indígenas egresados de educación secundaria. Alternan ciclos de trabajo escolarizado, con ciclos de trabajo no escolarizados en las comunidades de origen de los alumnos.

La formación de docentes en servicio tiene dos variantes, la profesionalización de docentes sin título pedagógico y la capacitación de docentes. La profesionalización se lleva a cabo en sedes descentralizadas, dada la gran extensión de la amazonía peruana, y consta de ciclos presenciales durante las vacaciones escolares y ciclos a distancia no escolarizados. En esta etapa son supervisados y asesorados por un equipo de docentes. La capacitación docente se realiza con el objetivo de introducir en ámbitos geográficos mayores la nueva propuesta curricular diversificada para educación primaria intercultural bilingüe en la amazonía.

La población beneficiaria son niños de escuelas primarias e inicial de los pueblos indígenas amazónicos: Awajún, Asháninka, Wampis, Shawi, Shipibo, Bóóraá, Uitoto, Achuar, Kichwa. Alumnos egresados de la secundaria de estos pueblos y con interés de formarse como docentes. Docentes indígenas con título y docentes sin título pedagógico de los pueblos mencionados.

Las instituciones y/o actores participantes son FORMABIAP en co-ejecución con la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico de Loreto. Participan también las federaciones locales y organizaciones regionales en el seguimiento del trabajo.

Entre los impactos y/o efectos esperados más importantes están:

- La elaboración y aplicación de una propuesta curricular para formación de maestros interculturales bilingües, así como su oficialización y aplicación en programas de profesionalización docente de todo el país.
- La propuesta de educación primaria se ha constituido en un referente para el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en el país.
- La elaboración de textos educativos en lenguas indígenas para los primeros grados de primaria de escuelas de los pueblos mencionados.

Los resultados arriba mencionados son validados hasta por tres evaluaciones de medio término: La elaborada por la Fundación Stromme de Noruega⁷⁴, la evaluación realizada por Novif en 2001⁷⁵ y la sistematización del Proyecto de Educación Amazónica Rural del pueblo Kukama Kukamiria⁷⁶.

En el 2003 ha recibido el Premio Bartolomé de las Casas que otorga el gobierno español por su contribución a la afirmación de la identidad indígena amazónica.

6. Proyecto Escuelas Rurales Andinas (ERA)⁷⁷ (1988- 1996)

El problema a abordar se definió de la siguiente manera:

- Los niños y las niñas enfrentaban un problema de castellanización violenta que los obligaba a negar y subvalorar su lengua materna.
- La violencia estructural expresada a través de grupos armados afectaba la seguridad física y emocional de las niñas y niños y su permanencia en la escuela
- Situación de extrema pobreza, enfrentando altos índices de desnutrición y otros problemas de salud que afectan su calidad de vida.
- Falta de un currículo para inicial y primaria que responda a las necesidades del niño andino, su familia y comunidad en el contexto regional y nacional.

La metodología o estrategia utilizada se adecuó a cada una de sus etapas: proceso de diseño curricular (1989 – 1991), proceso de implementación curricular (1989 – 1995) a través de talleres de diversificación curricular, proceso de ejecución curricular desarrollado en las aulas(1988 - 1992) con fines de validación,

La población beneficiaria fueron niños y niñas quechuas y aimaras de los departamentos de Chusco y Puno. En Chusco: Provincias de Paucartambo, Canas, Canchis, Espinar y Chumbivilcas. En Puno: Chucuito, Puno y Collao. Así como⁷⁸: 100 centros de educación inicial y 100 primaria en Cusco y Puno respectivamente.

Las instituciones y/o actores participantes fueron Radda Barnen Estocolmo y el Ministerio de Educación

Los siguientes son los impactos y/o efectos esperados. Logró:

- Un currículo diversificado EBI para los seis grados de Educación Primaria
- Un modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas maternas indígenas y la enseñanza del castellano como segunda lengua, desde los 5 años de edad.
- Materiales educativos bilingües y en castellano para docentes y educandos de 1° a 6° grado por bloques de grado.

⁷⁴ Quispe, S. y S. Oivind, 1998

⁷⁵ Pichun, R. y F. Ortiz, 2001

⁷⁶ Rios, A, 2002

⁷⁷ Estabridis, I, Op. cit.

⁷⁸ Plan operativo ERA, documento de trabajo, 1993

- Una metodología de capacitación para especialistas/capacitadores y docentes de Educación inicial y Primaria.
- Un sistema de monitoreo y evaluación del desempeño técnico pedagógico de los docentes de Inicial y Primaria.

Este programa fue evaluado en tres oportunidades a partir de 1991. La tercera evaluación fue en 1995. En ella, ERA se destaca en el uso de la lengua materna oral y escrita como en segunda lengua a comparación de escuelas control. En matemática, la diferencia a favor de los centros ERA es resultante de un mayor uso del castellano.

7. Escuelas Productivas (1990- 1993)

El problema que aborda es la falta de una educación integral que responda a las necesidades de alimentación, salud, trabajo, vivienda y a la organización de niños y adultos. La propuesta se sustenta en la promoción de la participación organizada de los niños, la participación de las organizaciones de la comunidad y recuperación de su práctica social, articulación del trabajo de la escuela al quehacer de la comunidad.

La metodología o estrategia utilizada consideraba como grandes ejes:

- La incorporación de las organizaciones de la comunidad en las actividades de la escuela productiva, desde la fase de diagnóstico.
- La promoción de la participación de niños en Consejos Estudiantiles.
- La participación de maestros en Círculos de Autoeducación Docente.
- La capacitación de maestros y padres de familia.
- Diversificación curricular a través de proyectos productivos y culturales.
- Desarrollo de la metodología de trabajo sobre la base de los proyectos.

La población beneficiaria estuvo en escuelas de educación primaria ubicadas en el departamento de Piura, distritos de Frías en Ayabaca. Carmen de la Frontera y Ramón Castilla en Huancabamba y La Matanza y Piedra del Toro en Morropón.

Las instituciones y/o actores participantes fueron los profesores de las escuelas con participación de los niños a través de consejos estudiantiles y los padres de familia. Fue dirigido los tres primeros años por el Instituto de Pedagogía Popular (IPP); luego por el Centro Ñari Walac, asesorado por el IPP, participó también la Dirección Departamental de Educación de Piura.

Los impactos y/o efectos esperados fueron:

- Asistencia regular de los niños a la escuela.
- Asistencia de los padres de familia a la escuela para cumplir sus roles desde la visión de una escuela abierta.
- Organizaciones de base redimensionadas como los ronderos y ronderas, que participan en la vida de la escuela.
- Niños y niñas con capacidades para la autogestión.

- Fortalecimiento del compromiso de los maestros con la comunidad.
- Generación de espacios variados de desarrollo social (Comités, Coordinadoras, Juntas, etc.)

8. Redes Educativas de Fe y Alegría (1995 – a la fecha)

El problema que aborda es la baja calidad del servicio educativo de la escuela pública rural, expresada en altos índices de abandono y deserción escolar, marginación de la niña rural, bajos logros de aprendizaje y poco relevantes para su vida. Fe y Alegría, en convenio Iglesia – Estado, asume la gestión institucional y pedagógica de las escuelas rurales.

Como metodología o estrategia las escuelas rurales de un ámbito geográfico se organizan a través de una *red educativa rural* dinamizada por un equipo de gestión, cada red debe construir su Proyecto Institucional y propuesta curricular para los tres niveles educativos con énfasis en la interculturalidad, la equidad y lo técnico productivo. Existe un comité de evaluación y selección de personal docente que se encarga de escogerlo y hacer las propuestas para el contrato de personal en las escuelas asociadas.

La capacitación docente se realiza de manera continua y comprende: talleres de capacitación, reuniones de interaprendizaje, y asesoría en aula.

Ha elaborado textos y cuadernos de trabajo fundamentalmente dirigidos a educación bilingüe intercultural para el nivel primario. Cuenta con fichas de trabajo para los alumnos en todas las áreas, así como una importante producción de folletos dirigidos a la formación técnica. Del mismo modo, apoya con la entrega de paquetes escolares para los alumnos en cantidad limitada, priorizando los útiles de mayor necesidad. Apoya la construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar, el equipamiento de aulas, bibliotecas rurales y la habitación de los profesores. La promoción comunal posibilita la participación de los padres de familia en la formación de sus hijos y en la vida institucional de la escuela.

Fe y Alegría trabaja en los ámbitos rurales de Cusco, Loreto, Piura y Ancash, atiende a 9 mil 500 niños con 351 docentes en 110 centros educativos.

Las instituciones y/o actores participantes son: Fe y Alegría, el Ministerio de Educación, la Comunidad educativa, las Juntas de desarrollo local.

Los impactos y/o efectos esperados han sido:

- Incremento sostenido en la matrícula con un promedio del 2% anual.
- Retención significativa de la niña rural en el sistema escolar.
- Incremento de las horas efectivas de trabajo técnico pedagógico.
- Uso de metodologías bilingües y apropiadas para los alumnos.
- Mayor organización comunitaria y compromiso en la mejora del centro educativo.

- Recuperación del papel del docente como promotor del desarrollo.
- Fortalecimiento del tejido social de la comunidad.

9. Las Redes Educativas Rurales (1997 – a la fecha)

El problema que aborda es la: “Mala calidad de los aprendizajes y competencias adquiridos y/o desarrollados para la vida de las personas y para el desarrollo de las comunidades de las que forman parte. Baja eficacia y calidad de los servicios educativos relacionados con problemas de cobertura del servicio y de permanencia de los niños y niñas en él, así como a la falta de correspondencia entre lo que el sistema ofrece y logra y lo que la población requiere”⁷⁹.

La metodología y/o estrategia utilizada difiere según sus etapas. En la fundacional y de experimentación se revisaron experiencias de educación rural que sirvieron para formular el diseño de redes educativas rurales. Se selecciona el distrito de San Lorenzo de Quinti, Provincia de Huarochirí, Lima, para organizar la primera red. En la etapa de validación, que se llevó a cabo entre el 2000 y el 2001, se crean redes en Piura, Cusco, Loreto y Madre de Dios.

Se pone atención en dos de los instrumentos de gestión importantes: los Proyectos de Desarrollo Institucional de Red y los Proyectos Curriculares de Red.

La población beneficiaria corresponde a catorce redes educativas distribuidas en cinco departamentos de las tres regiones del país.

Las instituciones y/o actores participantes son: el Ministerio de Educación, las Direcciones Regionales de Educación y Órganos Intermedios correspondientes.

Como impactos y/o efectos esperados se prevé que la propuesta se expanda a todos los departamentos del país con la conformación de redes piloto en cada uno de ellos.

Esta experiencia ha sido recientemente evaluada y se presenta en el documento Evaluación de la experiencia de la Unidad de Descentralización de Centros Educativos realizada por Arnillas y Vásquez en el 2003. La evaluación muestra que el ritmo de consolidación de una red educativa es lento y depende de aportes externos, así como, de liderazgos internos. También demuestra que la gestión pedagógica en Red puede optimizar y elevar la calidad de los aprendizajes, y que permite mayor acumulación de recursos tanto técnico pedagógicos como materiales para su innovación pedagógica.

⁷⁹ Arnillas, F y L. Vásquez. 2003

10. Proyecto Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas (NHEN)-CARE –Perú (1998 –2002)

El problema central fue la discriminación de la mujer y la baja calidad educativa en áreas rurales. Su finalidad fue incrementar las oportunidades de educación para las niñas rurales y mejorar las oportunidades y calidad de la educación primaria. Sus acciones se orientaron a:

- Mejorar el conocimiento con relación a la educación de las niñas.
- Inspirar políticas públicas apostando por una Ley de Fomento de la Educación de la Niña Rural e impulsando la creación y sostenimiento de una Red Nacional de Educación de la Niña y de una Red Departamental en Ayacucho.
- Inspirar proyectos y programas a favor de la educación de la niña en el nivel local y regional⁸⁰.

La estrategia central fue facilitar la concertación y el apoyo a la educación de las niñas por líderes de la sociedad civil y decisores de política.

La población beneficiaria fueron niñas rurales de escuelas y comunidades del país.

Entre las instituciones y/o actores participantes estuvieron representantes de Ministerios organismos de cooperación internacional, congresistas, colegios particulares, universidades, redes de mujeres, organizaciones y asociaciones de la sociedad civil, la confederación de empresarios, medios de comunicación. Se establecieron alianzas también en el ámbito regional y nivel local con los gobiernos provinciales y departamentales y con las autoridades comunales.

Los impactos y/o efectos esperados fueron

- La promulgación de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y los Adolescentes Rurales (Ley N° 27558) el mes de noviembre del 2001.
- Red Nacional de Educación de la Niña: La Red Florecer de carácter multisectorial.
- Creación de la Red de Educación de la Niña Rural de Ayacucho (RENIRA) en las provincias de Huanta y Tambo.

Los estudios realizados son:

- Situación educativa de las niñas rurales en el Perú 81
- Análisis situacional de la educación de las niñas en Ayacucho⁸²
- La agenda abierta para la educación de las niñas rurales⁸³
- Quiero tomar la palabra: comunicación e interacción de las niñas en la familia, escuela y comunidad⁸⁴

⁸⁰ Chirinos, A y A. Robles, 2002

⁸¹ Guerrero, L, J. Carrillo y A. SAF, 1999

⁸² Theidon, K, y E. Laynes, 1999

⁸³ Montero, C y T. Tovar, 2000

⁸⁴ Godenzzi, J.C, E. Ramírez y E. Flores, 2001

11. Redes Educativas Rurales de Cajamarca⁸⁵ (1998 – a la fecha)

El problema que aborda es el elevado porcentaje de niños y niñas que no están matriculados, la baja calidad educativa que ocasiona que los niños no alcancen logros de aprendizaje en comprensión lectora, producción de escritos y habilidades lógico matemáticas, en los primeros grados.

La Red reúne a escuelas que tienen cercanía geográfica y accesibilidad entre ellas, con la finalidad que sus maestros dinamicen y mejoren el proceso de innovación pedagógica, adecuación curricular y para mejorar los procesos de inclusión y calidad educativa de un determinado espacio geográfico. También se consideran parte de la Red a los caseríos que no tienen escuela.

Al interior de cada una de las redes existen Grupos de interaprendizaje (GIA), equipos de facilitadores de red seleccionados por cada red, equipo de coordinadores de red conformado por los Directores elegidos como responsables de cada una de las Redes, el Consejo educativo de red encargado de elaborar un acuerdo educativo por Red que se operativiza en el Plan Educativo de Red. Se ha iniciado la conformación y capacitación de Equipos con dedicación exclusiva al trabajo de Redes, que conjuntamente con los especialistas se constituyen en el Equipo del órgano intermedio.

Las estrategias utilizadas en las Redes Educativas Rurales están referidas a la capacitación del equipo de facilitadores y coordinadores, a los docentes en forma centralizada y/o descentralizada, realización de acciones de monitoreo y evaluación consistentes en acompañamiento a los docentes en sus aulas o en las reuniones de interaprendizaje, medición de logros de aprendizaje en el segundo grado porque el primer ciclo muestra el mayor índice de fracaso escolar. Se fortalece la participación comunitaria.

Se atendieron 72 redes con igual número de facilitadores y coordinadores, para 712 centros educativos que tenían 2 mil 250 docentes en Cajabamba, San Marcos, Hualgayoc y Celendín.

Las instituciones y/o actores participantes fueron la Dirección Regional de Educación de Cajamarca, UNICEF y el Ministerio de Educación.

Los impactos y/o efectos esperados se comprobaron a través de las mediciones de logros que reflejan avances conseguidos en los aprendizajes de niños y niñas:

- En la medición de 1998 se consiguió avanzar de un 22,6 % a un 44,0% en la comprensión satisfactoria del texto. De un 17,3% a un 36,9% en producción de textos.

⁸⁵ Abanto, M y E. Ramírez, 2002

- En 1999 se tomó una muestra control (San Pablo) en la producción de escritos donde se comprobó que en las zonas de intervención se avanzó de un 14,5% a un 36,9%, mientras que en el grupo control fue de un 5.1% a un 9.1%.
- En el año 2000 se evaluó con el fin de determinar la brecha con la zona urbana, los resultados de la aplicación de la prueba de entrada en cuanto a producción de escritos (escuelas polidocentes) es el siguiente: Cajabamba 38,4%, Bambamarca 34,9%, San Marcos 20,3%, Celendín 20% y Cajamarca, zona urbana, 35,9%. Esto indica que las brechas de inequidad se acortan, pero que los promedios de logro son bajos en ambas zonas (rural y urbana).

La experiencia también muestra impactos en los docentes, los facilitadores y coordinadores, los especialistas de órganos intermedios y los padres de familia.

12. Ayuda en Acción (1999 – a la fecha)⁸⁶

El problema que aborda es la falta de poder de representación y de ser escuchados que convierte a los pobres en excluidos. El objetivo es que las comunidades rurales se doten a sí mismas de los necesarios recursos humanos calificados y de las estrategias educativas oportunas de modo que puedan transformar sus territorios, la organización y gobernabilidad comunitaria y local, el sistema productivo y económico de acuerdo con las aspiraciones e intereses rurales colectivos.

En cuanto a la metodología y estrategia utilizada, la propuesta considera como punto de partida definir, junto con las familias rurales, el perfil de la niña, niño y adolescente que se desea obtener tras el paso por la escuela y, una vez establecidos tales perfiles, construir el paradigma de centro escolar deseado por las niñas, niños, adolescentes y la comunidad rural. El currículo de aprendizajes propone cuatro pasos: Conocer (C), Analizar (A): Transformar (T), Evaluar (E)

Las escuelas con el enfoque de “Protagonismo integral” cuentan con sus propios gobiernos escolares que promueven en las niñas, niños y adolescentes actitudes y conductas democráticas participativas. Para alcanzar los resultados los docentes están organizados en redes.

La población beneficiaria alcanza a 2 mil 172 docentes, agrupados en 92 redes de interaprendizaje y a 43 mil 000 estudiantes de primaria y secundaria

Las instituciones y/o actores participantes son Ayuda en Acción y las escuelas.

Entre los impactos y/o efectos esperados se busca una comunidad rural educadora y el fortalecimiento de autonomía y protagonismo de profesores y alumnos.

⁸⁶ Gutiérrez, J, I, 2003

13. Proyecto Abriendo Puertas para la Educación de las Niñas Rurales Punkukunata Kichaspa (1999 –a la fecha)⁸⁷

El problema que aborda es la exclusión de la niña rural del sistema educativo, su poca participación en las actividades de la escuela y su corta permanencia en la primaria, como factores que les impiden complementar su educación. La carencia de una cultura de crianza para mejorar el crecimiento y desarrollo infantil y la falta de metodologías adecuadas para asegurar logros de aprendizaje en la escuela y la limitada participación de la comunidad en la vigilancia social de la calidad educativa

La metodología y estrategia utilizada responde a las etapas del proyecto.

En la institucionalización del Proyecto (1999 –2000): selección de las zonas de intervención según indicadores de exclusión, formación de Equipos Técnicos Locales, experimentación de los Planes de Acción Local, concertación de acuerdos con los gobiernos locales para la acción multisectorial.

Para el desarrollo de agentes y comités comunales (2000 –2001): levantamiento de línea de base, ampliación a 150 el número de comunidades comprometidas, capacitación a las familias en estimulación temprana y educación comunitaria, creación de un sistema de monitoreo participativo y pedagógico acompañante, empoderamiento de maestros de aulas unidocentes y multigrado, selección y capacitación de docentes formadores.

En la etapa del 2001 al 2002: expansión y énfasis en enfoques de derechos, valores, ciudadanía, democracia y bilingüismo, establecimiento de defensorías comunales, incorporación de docentes formadores, a las áreas de gestión educativa de los órganos intermedios del Ministerio de Educación, difusión de los resultados, ampliación a 500 el número de comunidades involucradas.

Por último, en la etapa de sistematización y evaluación (2002 –2003): fortalecimiento de Grupos de interaprendizaje, evaluación de los Planes de Acción Local, sistematización de lecciones aprendidas, difusión del proyecto como contribución a políticas nacionales, regionales y locales.

La población beneficiaria responde a 16 mil 800 niñas y niños entre 0 y 5 años, 65 mil niñas y niños de 1 al 6º grado de primaria, 560 docentes de las zonas rurales de provincias seleccionadas en los departamentos de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y San Martín.

Las instituciones y/o actores participantes fueron el Ministerio de Educación, UNICEF, USAID.

⁸⁷ Ministerio de Educación, USAID, UNICEF, 2001

Alguno de los impactos y/ o efectos esperados fueron: alto porcentaje de inclusión de niñas en la escuela; mejoramiento del desempeño docentes en aulas unidocentes y multigrado, con enfoques de valores, equidad de género, interculturalidad, ciudadanía y democracia; formación de equipos itinerantes, con docentes formadores seleccionados. Nueva visión de los padres sobre los derechos de las niñas, e incorporación de nuevas ideas sobre cultura de crianza. Mayor compromiso de los directores en las labores pedagógicas. Conformación de Comités locales con participación de adolescentes, jóvenes y adultos, movilización para la inclusión oportuna y permanencia de niñas y niños en la escuela, desarrollo de agentes y promotores de Educación Comunitaria, defensorías comunales para la protección de los derechos.

Durante el Proyecto se hicieron varios estudios:

- Uso del tiempo en escuelas unidocentes y multigrado⁸⁸.
- Evolución de la escritura en niños de primer grado escuelas unidocentes y multigrado.⁸⁹
- Evaluación del Proyecto (en proceso)

14. Proyecto Piloto Warmi Warmakunapa Yachaynin (WWY) (El saber de las niñas) 90 (1999 – 2002)

El problema que aborda es la baja calidad educativa de las escuelas rurales, la exclusión y postergación de las niñas indígenas en el sistema educativo. Orientó sus acciones a desarrollar las competencias de comunicación oral y escrita de las niñas en su lengua materna y oralidad en castellano.

La metodología o estrategia utilizada se aprecia a través de sus acciones: Sensibilización a la población a través de talleres y jornadas para discutir diagnósticos con padres de familia, clubes de madres, alumnos y docentes de las escuelas, postas de salud e iglesias. Conformación de los Comités de Apoyo Local a la Educación de las Niñas (CALEN) para garantizar que las niñas tengan acceso a la escuela y permanezcan en ella, talleres de capacitación y jornadas mensuales en las escuelas, con participación de las niñas y niños del centro educativo, además, se monitorearon las aulas y se elaboraron materiales para niños y docentes del primer ciclo.

La difusión radial buscó sensibilizar a la población para apoyar las actividades del proyecto y la revalorización de la lengua y cultura quechua.

La población beneficiaria estuvo ubicada en la provincia de Huanta, distritos de Huanta y Santillana; y en la provincia de La Mar, distrito de Tambo.

⁸⁸ Ramírez, E 2001

⁸⁹ Ramírez, E 2001

⁹⁰ Chirinos, A y A. Robles, 2002

Los actores claves fueron 938 niñas y niños en el primer ciclo, 2 mil 267 niñas y niños en educación primaria, 632 padres y madres de familia, 38 docentes, 30 promotores educativos comunales y 76 líderes comunales.

Sobre las Instituciones y/o actores participantes, en un principio, el Proyecto funcionó como un componente del proyecto Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas (NHEN), ejecutado por CARE con el apoyo de USAID. Posteriormente, en 1999 CARE- Perú desarrolla el proyecto con apoyo técnico financiero de USAID en el marco del Proyecto Abriendo Puertas ejecutado en convenio con UNICEF.

El impacto y los efectos esperados son los siguientes:

- Incrementó de la matrícula de niños y niñas en el primer y tercer ciclo de primaria.
- Los CALEN han incluido el tema educativo en las mesas de concertación distritales.
- Promovió la educación bilingüe intercultural en una zona en la que, a pesar de las leyes existentes, no se aplicaba.
- Ha fomentado el respeto y valoración a la cultura indígena y a la lengua quechua como rasgos fundamentales de una nueva pedagogía.
- Han mejorado los aprendizajes de las niñas y niños que pueden expresarse por escrito en quechua en 2º y 3º grado.
- Los programas radiales han logrado que a mayoría de programas radiales de Tambo sean emitidos en quechua.

15. Fortalecimiento de la Comprensión Lectora y la Producción de Escritos para Niñas y Niños de 2do. y 3er. grado de Educación Primaria (Mayo – Noviembre del 2002)⁹¹

El problema que aborda son los bajos logros alcanzados, por los niños y niñas menores de 10 años de zonas rurales, para comprender lo que leen y producir escritos de manera extensa y creativa.

La finalidad fue contribuir a que los niños y las niñas de segundo y tercer grado de las escuelas públicas seleccionadas obtengan un nivel satisfactorio de logro en la comprensión lectora y en la producción de escritos, creando las condiciones pedagógicas y de gestión básicas. Se planteó elevar en un 40% como mínimo en el primer año, el nivel obtenido en la línea base.

La metodología o estrategia utilizada estuvo centrada en la conformación de redes educativas como instancias de gestión compuestas por instituciones, organizaciones de base y personas, para generar condiciones, capacidades y recursos que permitieran alcanzar logros básicos de aprendizaje. Las redes conformaron al interior grupos de interaprendizaje de docentes, como espacios de autoformación, de balance y propuestas pedagógicas.

⁹¹ Ramírez, E, 2002

La capacitación docente en servicio trató de respetar los procesos y ritmos del sujeto que aprende, rescatar sus contextos culturales y sus saberes previos partiendo de su propia práctica, desencadenando reales procesos de aprendizaje. La formación para la gestión de aula, se dirigió a directores, docentes y miembros del equipo técnico con el fin de ayudarlos en su labor de monitoreo.

Se hicieron esfuerzos por informar y movilizar a la comunidad. Se letraron las comunidades, algunos adultos produjeron escritos para el aula, se realizaron programas radiales a favor de la obtención de logros en lectura y escritura.

Se consideró la medición como instrumento de gerencia que permitiera a las instancias responsables conocer si estaban alcanzado los logros de aprendizaje y si existían las condiciones pedagógicas necesarias.

Se dio prioridad a las zonas rurales y en ellas, a las escuelas unidocentes y multigrado en tres distritos del país, Pampas de Hospital en Tumbes, Nueva Requena en Ucayali y Abancay en Apurímac.

Los beneficiarios de la experiencia fueron 92 docentes y directores de escuela, 1 mil 627 niños – niñas, 3 directores técnico pedagógicos, 11 especialistas, 3 docentes y 6 alumnos de institutos pedagógicos.

Las instituciones y/o actores participantes fueron el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, las Direcciones Regionales y Áreas de Desarrollo Educativo correspondientes, UNICEF, los Institutos Superiores Pedagógicos de la zona de intervención y Municipios.

Sobre los impactos y/o efectos esperados se puede decir que uno de los logros más importantes fue cambiar la mentalidad de los docentes respecto a lo que significa aprender a leer y escribir dando énfasis a la comprensión y expresión a través de la lectura y escritura. Se logró construir la idea de estándares a lograr y de vigilancia social de la comunidad y de los agentes educativos.

Se consiguió aumentar más del 40% los logros en comprensión lectora y producción de textos, en los cinco meses que duró el proyecto. En producción de escritos en 2do grado, en Abancay se pasó de 30% a 73%; en Pampas de Hospital de 26% a 84%; y en Nueva Requena, de 4% a 49%. En comprensión lectora, en Abancay se pasó de 26% a 76%; en Pampas de Hospital de 26% a 78%; y en Nueva Requena, de 6% a 37%.

La evaluación de los resultados de aprendizaje y del proceso pedagógico y de gestión desarrollados fue motivo de un informe presentado a la DINEIP-MED y a UNICEF.

16. Educación, arte e interculturalidad – Warmayllu (2002 - 2003)⁹²

El problema que aborda es la falta de una educación por el arte en escuelas primaria de zonas rurales y urbano marginales del Perú. Busca, a través del arte, motivar, multiplicar e intercambiar experiencias pedagógicas innovadoras.

La metodología y estrategia utilizada se refiere a cada una de sus etapas:

- Diagnóstico: de la comunidad y del grupo de alumnos para desarrollar proyectos de investigación, al inicio del año escolar.
- Programación: se escoge, junto con los niños y niñas, los temas que se quieren investigar en los proyectos, siempre tomando en cuenta el ciclo agro festivo.
- Implementación: los profesores organizan talleres de arte con los niños y niñas, invitando a los padres y madres de familia para que compartan sus saberes y ayuden a los niños y niñas a plasmarlos a través del arte.
- Sistematización: cada grupo de alumnos crea un periódico mural en el cual van poniendo sus descubrimientos, los trabajos artísticos realizados, lo que fomenta la discusión y permite organizar la información.
- Presentación: el profesor organiza y coordina junto con los alumnos y demás docentes, las presentaciones de los proyectos en el centro educativo, o en algún lugar dentro o fuera de la comunidad.
- Evaluación: a través de diálogos sobre lo aprendido en el proceso, los resultados, las dificultades encontradas y cómo se podrán mejorar los proyectos de investigación. Participan alumnos, padres y profesores.

La población beneficiaria correspondió a un centro educativo urbano marginal de Lima, dos centros educativos en la sierra, en Cajamarca y Apurímac y uno en Lamas, San Martín. En total, 64 profesores, 644 niños y niñas, padres y madres de familia, y especialistas de educación.

Las instituciones y /o actores participantes fueron Warmayllu y la Fundación Ford

Los impactos y/o efectos esperados se centraron en desarrollar un método que parte del arte como concepción y práctica pedagógica, con participación de toda la comunidad.

La experiencia en sí fue un estudio financiado por la Fundación Ford que se resume en la publicación “El arte como un método de enseñanza / diagnóstico de la situación del arte en la educación primaria en zonas rurales y urbano marginales” (2003)

⁹² Warmayllu Comunidad de Niños, 2003

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Existe creciente interés por revertir las situaciones desfavorables que viven las poblaciones rurales, hay decisiones de política nacional que lo prueban así como y mayor participación de la sociedad civil en el tema educativo. La mayoría de experiencias desarrolladas han atendido zonas andinas o amazónicas, y algunas áreas rurales costeñas en busca de plasmar una educación adecuada a las necesidades y realidad socio cultural de los niños. Generalmente se han orientado a la educación primaria, de preferencia en aulas unidocentes y multigrado; y en algunos casos a la Educación Inicial en aspectos de cultura de crianza y organización de las comunidades para atender el desarrollo de los niños más pequeños. En todos los casos se ha tratado de inspirar políticas públicas a favor de la educación en ámbitos rurales.

Generalmente las experiencias innovadoras han desarrollado en sinergia varias líneas de acción: capacitación, elaboración de materiales ad hoc, organización de Redes de escuelas, organización de los docentes en grupos de interaprendizaje, evaluación de los aprendizajes, gestión local y participación en los planes locales, monitoreo participativo.

La principal preocupación ha sido elevar los aprendizajes de la lengua escrita, en lectura y escritura. Se ha innovado en este campo con propuestas centradas en el uso del lenguaje para comunicar, la comprensión lectora y la producción de escritos, Se han validado metodologías para la Educación Bilingüe Intercultural llevando a cabo propuestas para el aprendizaje de la lengua materna, y el castellano como segunda lengua, para lo cual se han normalizado alfabetos, diseñado currículos adaptados al contexto regional y local y se ha creado un curso de post grado en lingüística andina en la Universidad Nacional del Altiplano.

Se ha perseguido elevar la baja calidad de los aprendizajes. Se han desarrollado propuestas de medición de logros de aprendizaje sobre todo para el I ciclo de la primaria, en lectura y escritura a partir de líneas de base. Se ha enfatizado atender la inclusión a la escuela y la permanencia, sobre todo de la niña, para disminuir los niveles de deserción y repitencia; y, se ha logrado retención significativa de la niña rural en el sistema escolar con participación comunitaria ejerciendo control social. Atender al clima del aula estableciendo un mejor trato ha procurado paliar los efectos de conductas violentas y discriminatorias enfatizando enfoques de derechos, equidad, ciudadanía, democracia e interculturalidad.

Atendiendo la problemática forestal, ecológica, el uso de los recursos naturales, la relación escuela – vida productiva y su relación con el desarrollo sostenible, se han desarrollado en primaria propuestas de huertos escolares, familiares o comunales, granjas, transferencia de nuevas técnicas de cultivo y crianza de animales; y en secundaria, acciones de promoción de cultivos rentables, crianza tecnificada, o relación con diversas empresas locales.

La capacitación de las experiencias innovadoras ha aportado estrategias de capacitación ligadas al aula y a los contextos rurales. Se ha orientado a atender fundamentalmente a docentes, especialistas, capacitadores, en aspectos pedagógicos, sobre todo en lectoescritura, así como en el desarrollo de conductas democráticas y participativas y en aspectos ecológicos, productivos o de educación por el arte. También hubo experiencias de profesionalización de docentes intitutados, en servicio en el área rural, mediante estrategias de educación a distancia. Se ha involucrado a los directores de centros educativos en la capacitación pedagógica obteniendo su mayor participación en la orientación de los aspectos pedagógicos.

Las experiencias han sido desarrolladas de manera compartida por la cooperación internacional, el Ministerio de Educación y sus órganos intermedios, ONG, asociaciones de la sociedad civil, Universidades, Institutos Superiores Pedagógicos y medios de comunicación local, en especial la radio. En pocos casos ha intervenido el Ministerio de Agricultura o algún otro afín.

Las experiencias han desplegado un gran esfuerzo para fortalecer equipos técnicos locales e integrar acciones en los planes de acción local. Se ha concertado con los responsables de la educación a nivel local y, en algunos casos se han establecido acuerdos con los municipios locales. Se ha impulsado la coordinación multisectorial para la atención integral de las necesidades de la población. También se ha concertado con líderes de la sociedad civil y decisores de política para obtener leyes a favor de la infancia, en especial de la niña. Estas experiencias han generado espacios de desarrollo, organización y participación comunitaria (comités, juntas, defensorías comunales, etc.) en la vigilancia social a la escuela y en la inclusión y permanencia de niños y niñas en la escuela.

Las experiencias innovadoras en aula y con la comunidad han puesto en práctica mecanismos de monitoreo participativo. Los indicadores han sido desarrollados con la comunidad o los miembros de los equipos locales y dados a conocer previamente a los involucrados a fin de establecer con claridad los aspectos a transformar en el aula, constituyéndose en un factor de cambio.

Las redes educativas han demostrado su fortaleza al desarrollar propuestas pedagógicas y de gestión centradas en elevar la calidad educativa en el ámbito rural. Conformadas por escuelas de un mismo ámbito han sido un factor de impulso a las innovaciones locales. Han desarrollado capacidades de gestión en los responsables de la innovación a nivel local para la planificación, desarrollo y monitoreo de las acciones.

A pesar de los esfuerzos desplegados aún hay mucho que hacer y profundizar para acabar con la situación de exclusión e inequidad que padecen las poblaciones rurales; como:

- Fortalecer una educación que responda a las necesidades de la población, incorpore su cultura y la megadiversidad ecológica de los ámbitos andinos y amazónicos, así como los correspondientes a las zonas rurales costeñas.
- Potenciar la capacidad del sistema para generar aprendizajes.
- Reforzar los avances para lograr la alfabetización infantil y la Educación Bilingüe Intercultural y satisfacer la demanda de acceso al castellano y a la nueva alfabetización informática.
- Atender de manera preferente a las escuelas unidocentes y multigrado pues son mayoritarias en el área rural – 9 de cada 10 y 21 mil de 27 mil escuelas primarias en todo el país – para garantizar logros efectivos de aprendizaje.
- Poner en práctica y validar una propuesta pedagógica específica para atender la diversidad de la escuela rural, con flexibilidad suficiente para responder a entradas y salidas del sistema de los niños que trabajan o con estudios incompletos.
- Reconvertir las escuelas unidocentes en escuelas de por lo menos dos docentes de primaria completa.
- Reforzar la formación inicial y continua de los docentes rurales para desempeñarse en escuelas multigrado y bilingües.
- Garantizar la sostenibilidad de las propuestas con mecanismos que las asuman después de concluidas las experiencias y que las articulen a planes locales de desarrollo.
- Atender la secundaria rural con estrategias nuevas teniendo en cuenta que las poblaciones son reducidas y dispersas.
- Elaborar propuestas para la Educación Inicial en espacios rurales ya que en esta etapa se juega el potencial de educabilidad de los niños y porque la escasa educación de sus padres los predispone a la exclusión y puede comprometer su futuro educativo.
- Otorgar todos los recursos necesarios para la educación rural como consecuencia del derecho a la educación de todos y todas.

Se requiere replantear la educación para los ámbitos rurales, convertirla en un proyecto político para lograr una ruralidad sostenible, compatible con una educación de calidad que asuma identidades, capacidades locales de gestión educativa, enfoques centrados en la responsabilidad social por los logros de aprendizaje y el desarrollo sostenible. Este proyecto político tiene el desafío de atender por igual el corto como el largo plazo; debe orientarse a formular propuestas educativas aprovechando el proceso de regionalización del país recientemente iniciado; y construir, desde las capacidades locales, el proceso de educación integral en el ámbito rural que permita el ejercicio de la ciudadanía, el derecho a la libertad y la autonomía para diseñar y ejecutar un modelo de desarrollo local.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFÍA

Abanto, M y E. Ramírez (2002) Redes educativas rurales. Modelo de Gestión para la Inclusión y Calidad en Educación Rural. Lima

Acuerdo Nacional (2002)

Ames, P (1999) Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú, documento de Trabajo N° 96 IEP, Lima.

Ames, P (2001) ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. IEP, Lima.

Arnillas, F y L. Vásquez (2003) Evaluación de la experiencia de la Unidad de Descentralización de Centros Educativos, Lima.

Cortés, M et al (2003) Reporte de resultados de la evaluación de comprensión de textos de lengua nativas (quechua y aimara) cuarto grado de primaria, Ministerio de Educación, UMC, Lima.

Chirinos, A y A. Robles (2002) Proyecto Nuevos horizontes para la educación de las niñas. Care – Perú, USAID. Lima.

Chirinos, A y A. Robles (2002) Proyecto Warmi Warmakunapa Yachaynin. El saber de las niñas, Care – Perú, USAID, UNICEF. Lima.

Cuenca, R (2003) El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del plan nacional de capacitación docente (PLANCAD) Ministerio de Educación, GTZ, KfW, Lima

Díaz, H (2001) *Educación: una cuestión de urgencia* en Perú: ¿En qué país queremos vivir? La apuesta por la educación y cultura Tomo III: Educación, 38CADE 2000 –2001, IPAE, Lima.

Directiva N° 063-2003-ED

Decreto Supremo N° 007-2001-ED

Decreto Supremo N° 021-2003-ED

Decreto Supremo 28044, Ley General de Educación.

Degregori, C.I 1999 Multiculturalidad e interculturalidad en Educación y diversidad rural, Ministerio de Educación, Lima.

Espinosa, G y A. Torreblanca (2003) Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2001. Documento de trabajo, Ministerio de Educación, UMC, Lima.

Estabridis, I y M. Carbonel (2001) Un estudio comparativo de cuatro experiencias de educación rural andina en el Perú, Documento de trabajo, CARE, Lima.

FAO –UNESCO –IIEP (2003) Education for rural development. Towards new policy responses. Rome.

Foro Educativo (1994) Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú, Lima.

Godenzzi, J. C y E. Ramírez, E. Flores (2001) Quiero tomar la palabra: Comunicación e interacción de las niñas en la familia, escuela y comunidad. Care-Perú. Lima

Guerrero, L y J. Carrillo, A. Shaaf (1999) Situación educativa de las niñas en el Perú. Documento de trabajo. Care – Perú, USAID, Lima

Gutiérrez, J, I (2003) Educación en zonas rurales. La propuesta de Ayuda en Acción. Lima.

INIDEN. Informes de evaluación 1995 a 2000, Lima.

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2001) Condiciones de vida de los departamentos de Perú -Encuesta Nacional de Hogares IV trimestre 2001, Lima.

López, L. E (2002) “ A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural peruana, Documento de trabajo 15 MECEP, Ministerio de Educación, Lima.

Lozano, R (2000) Análisis de la problemática de la educación bilingüe en la amazonía peruana – Defensoría del Pueblo – Documento de trabajo N° 4, Lima.

Ministerio de Educación (1995) Estructura curricular para centros educativos unitarios, Lima.

Ministerio de Educación, MECEP (1998) Informe de Resultados de la Primera Prueba Nacional. Cuarto grado de primaria. Centros educativos polidocentes, Lima.

Ministerio de Educación (2003a) Proyecto de educación en áreas rurales. Estudio de prefactibilidad, Lima.

Ministerio de Educación (2003b) Plan estratégico sectorial multianual – 2004-2006 – Documento de trabajo. Lima.

Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación de Adultos (2003c) Hacia las políticas y estrategias de educación de jóvenes y adultos – Documento de trabajo, Lima.

Ministerio de Educación (2003d) Mensaje a la Nación del Señor Presidente de la República. Lima.

Ministerio de Educación, Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (2002) Plan Maestro de Educación para Todos en Áreas Rurales (ETAR) Documento de trabajo, Lima.

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad, GRADE (2000) Resultados de las Pruebas de Lenguaje y Matemática. ¿Qué aprendimos a partir de la Evaluación CRECER 1998? en Boletín Crecer 5/6, Lima.

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad, GRADE (2001a) Resultados de las pruebas de ciencias sociales y ciencias naturales. Evaluación nacional de 1998. Boletín CRECER 7, UMC, Lima

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad, GRADE (2001b) El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. Boletín CRECER 9, UMC, Lima

Ministerio de Educación – USAID (2002) Puertas abiertas. Consulta nacional de educación, Lima.

Ministerio de Educación, USAID, UNICEF (2001) Abriendo puertas para la educación de las niñas rurales – Punkukunata kichaspa, Lima.

Monge, C (1999) El reto de la educación rural en Educación y diversidad rural, Ministerio de Educación. Lima.

Montero, C y T. Tovar (2000) La agenda abierta para la educación de las niñas rurales. CARE-IEP –Foro Educativo, Lima

Montero, C et. al. (2002) Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de Trabajo 18 Ministerio de Educación – MECEP, Lima

Pichun, R y F. Ortiz (2001) Evaluación del proyecto de formación de maestros indígenas de la amazonía peruana en educación primaria bilingüe, Iquitos.

PNUD – Perú (2002) Informe sobre desarrollo humano Perú 2002. Aprovechando las potencialidades, Lima.

Pozzi-Scott, I y J. Zorrilla (1994) *Educación rural: estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional* en Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú, Foro Educativo, Lima.

Pozzi-Scott, I (1998) El multilingüismo en el Perú. Centro de Estudios Regionales andinos “Bartolomé de las Casas” Programa de Formación en Educación Bilingüe Intercultural para los países andinos. Cusco.

PREAL, (2002) *El tiempo y el aprendizaje en América Latina* en Formas & Reformas de la Educación Serie Políticas. Santiago

PUCP (1993) Guía de transferencia de “Una alternativa andina de profesionalización docente” Agencia Española de Cooperación Internacional, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Lima.

Quispe, S. y S. Oivind (1998). Evaluación intermedia del Proyecto de profesionalización de maestros bilingües de la Amazonía Peruana. Iquitos.

Ramírez, E (2001) Evolución de la escritura en niños de primer grado. Escuelas unidocentes y multigrado. Proyecto Abriendo Puertas – Docentes. Documento de trabajo. Ministerio de Educación – USAID- UNICEF, Lima.

Ramírez, E (2001) Uso del tiempo en escuelas unidocentes y multigrado. Documento de trabajo. Ministerio de Educación – USAID- UNICEF, Lima.

Ramírez, E (2002) *Experiencia de alfabetización temprana y gestión educativa local* en Lectura comprensiva temprana, GTZ-MED, Lima.

RENIRA – Red local para la educación de las niñas rurales de Ayacucho (2001) I conversatorio e intercambio de experiencias sobre la educación de las niñas rurales de Ayacucho. Ayacucho.

República del Perú (2002) Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2002-2010, Lima.

Ríos, A (2002) Proyecto de educación amazónica rural: educación intercultural bilingüe para el pueblo Kukama-Kukamiria 1994-2001, Iquitos.

Rivero, J, et al. (2003) Propuesta nueva docencia en el Perú, Ministerio de Educación, Lima.

Saavedra, J y P. Suárez (2002) El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias. Documento de trabajo 38. GRADE. Lima.

Sepúlveda, G (2000) Las escuelas multigrado. Aspecto generales y propuesta metodológica. Ministerio de Educación, GTZ, KfW. Lima

Theidon, K y E. Laynes, y otros (1999) Análisis situacional de la educación de las niñas en Ayacucho. CARE – Perú, USAID. Lima

UNESCO (2000) Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, UNESCO. París.

Warmayllu Comunidad de Niños (2003) Educación, arte e interculturalidad, Fundación Ford, Lima.