

**RED NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA NIÑA**  
**AGENDA ABIERTA PARA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS RURALES**  
**Primera Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales 22-23 Junio 1999**  
**Carmen Montero**  
**Teresa Tovar**  
**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 106**  
*IEP Instituto de Estudios Peruanos*

# RED NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA NIÑA

## AGENDA ABIERTA PARA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS RURALES

CARMEN MONTERO / TERESA TOVAR

---

Primera Conferencia Nacional de Educación  
De las Niñas de Areas Rurales 22-23 de Junio 1999

---

© Este documento ha sido producido por el Proyecto Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas de CARE PERU, con el auspicio de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) Telf. 433 4781 - roblesa@carepe.org.pe

1ra Edición Octubre 1999.

Publicación auspiciada por CARE Perú, Instituto de Estudios Peruanos y Foro Educativo.

Esta publicación corresponde al Documento de Trabajo IEP N° 106.

Foto carátula: Ana María Robles.

Impreso en: MAJIME S.A.C.

**Hecho el depósito legal: 15011899-4289**

Este documento fue elaborado por Carmen Montera y Teresa Tovar, a solicitud de CARE Perú. El trabajo ha sido coordinado con Ana María Robles, responsable del proyecto "Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas" y ha recibido los valiosos aportes de los miembros de la Red Nacional de Educación de la Niña.

## **Presentación**

Al final del siglo XX y en plena era de la globalización, existen millones de niñas y niños que están excluidos de los beneficios de la educación. Estudios realizados en el plano internacional informan que en 1997 habían 140 millones de niñas y niños que no accedían a la escuela, de los cuales las dos terceras partes eran niñas.

En el Perú como en el mundo, las niñas tienen menos oportunidades educativas, y en particular las niñas de las comunidades rurales, - sean andinas, amazónicas y/o costeñas - son las más postergadas. Conscientes de esta situación, un grupo de líderes e instituciones del sector público, de la sociedad civil y de la cooperación internacional, asumimos el compromiso de sumar recursos y concertar esfuerzos para lograr que todas las niñas del Perú desarrollen exitosamente su proceso educativo. Como parte de este compromiso conformamos en junio de 1998, la Red Nacional de Educación de la Niña, a fin de promover políticas públicas, así como programas escolarizados y no escolarizados para que las niñas de mayor necesidad económica tengan disponibilidad, acceso, ingreso oportuno, permanencia y servicios educativos de calidad.

En su primer año de trabajo, la Red pone su atención prioritaria en las niñas rurales. En este marco, el presente documento fue elaborado para la Primera Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales; evento organizado por la Red Nacional de Educación de la Niña que se realizó en Lima los días 22 y 23 de junio de 1999.

Para el trabajo en la Conferencia era necesario contar con un documento base que permitiera informar sobre las condiciones en que viven y estudian las niñas rurales, identificar los principales problemas que afectan el logro de mayores niveles de escolaridad y aprendizaje efectivo, detectar las cuestiones que pueden ser atendidas desde la escuela, las familias y diversas instituciones e instancias públicas y privadas de la sociedad, y, por último, proponer una Agenda Abierta de aquello que podemos hacer para revertir el problema. En atención a esos objetivos, este documento incluye una parte de diagnóstico y una parte de propuesta.

El trabajo de las autoras fue coordinado con Ana María Robles, responsable del proyecto "Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas" de CARE Perú, auspiciado por la

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), y recibió valiosas sugerencias de los miembros de la Red Nacional de Educación de la Niña. Para la elaboración del diagnóstico se tomó como base los resultados de estudios realizados por el IEP con el auspicio de la Embajada Real de los Países Bajos y de la Fundación Ford. Agradecemos por tanto la contribución de dichas instituciones así como el aporte de los investigadores que participaron - en especial a Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli -, a Hildegardi Venero por el procesamiento de los datos de la ENNIV 1997 y a Pilar Núñez por su trabajo de corrección de estilo.

## I

### **LA IMPORTANCIA DE EDUCAR A LAS NIÑAS RURALES**

A nivel mundial y nacional se refuerzan cada vez más la evidencia y la convicción de que la educación de las mujeres constituye un factor fundamental para el logro de mejores condiciones de bienestar para ellas, sus familias, sus comunidades locales y su país.

Las mujeres más y mejor educadas:

Tienen mejores condiciones para desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito personal, afirmar su autoestima y su identidad.

Tienen más capacidad para aportar al bienestar familiar y social.

Tienen mayor probabilidad de acceder a funciones económicas y laborales mejor calificadas y remuneradas, y

Tienden a mostrar un mejor conocimiento y ejercicio de sus derechos ciudadanos.



En el caso de las adolescentes y jóvenes, es particularmente importante que lleguen a esas etapas de su vida habiendo recibido una buena formación e instrucción. Eso favorece su autoestima, su seguridad personal, su capacidad de expresión y de opinión, su posibilidad de tomar decisiones que las beneficien, su capacidad para relacionarse con sus pares y con los adultos, y su fuerza para defenderse.

Para la mayoría de adolescentes y jóvenes mujeres de áreas rurales, la formación e instrucción que pueda brindarles el sistema educativo se juega principalmente - y en muchos casos, exclusivamente - en el nivel de la primaria. Pasada cierta edad, ya diferencia de las oportunidades que existen en las ciudades, las adolescentes y jóvenes del campo tendrán escasas o nulas posibilidades de continuar su educación formal. Cuestiones como

éstas sustentan la importancia de educarlas.

A lo largo del presente siglo, las mujeres del Perú fueron incorporándose al sistema educativo formal cada vez en mayor proporción y durante más tiempo; así, muchas de ellas aprendieron a leer y escribir - dejando de ser analfabetas mejoraron sus niveles de escolaridad.

Sin embargo:

La tasa de analfabetismo entre la población rural femenina es de 36% (INEI, ENAHO 1996)

Siete de cada diez analfabetos son mujeres

Persisten diferencias entre el nivel educativo alcanzado por hombres y mujeres; y Existen notables diferencias entre ellas según el ámbito geográfico en que viven, su condición social, etnia y cultura.

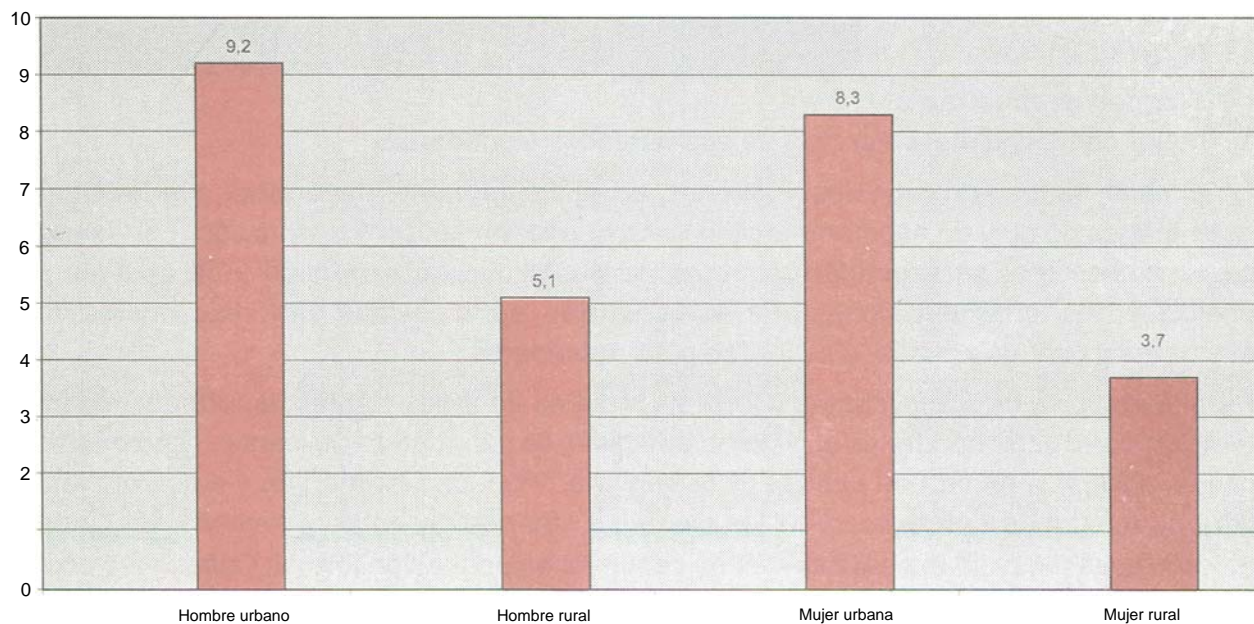
En efecto, hay todavía una brecha educativa entre las poblaciones de zonas urbanas y las de zonas rurales; ésta es notable en el caso de las mujeres de una y otra zona:

Mientras que las mujeres de las ciudades tienen 8,3 años de escolaridad promedio, las mujeres del campo han logrado sólo 3,7 años de escuela primaria (INEI- ENAHO 1997. Población femenina de 15 y más años de edad).

Estas brechas no son sólo un asunto del pasado, cuando la cobertura del sistema educativo era bastante menor e importantes proporciones de mujeres del campo, indígenas y pobres permanecían totalmente excluidas del servicio educativo. Si bien es cierto que entre las mujeres de edades mayores se encuentran los más altos índices de analfabetismo y los más bajos perfiles educativos, los déficits de escolaridad todavía se reproducen entre las generaciones jóvenes de algunas zonas y segmentos sociales del país.

Entre los 15 y 24 años de edad, cuando todos los adolescentes y jóvenes deberían haber superado ampliamente el problema del analfabetismo y tener por lo menos primaria completa:

PERÚ 1997: AÑOS PROMEDIO DE ESTUDIO LA POBLACIÓN DE 15 Y MÁS AÑOS DE EDAD, SEGÚN SEXO Y ÁREA



Unos 91 mil adolescentes y jóvenes no saben leer ni escribir. El 55% de ellos vive en área rural y el 64% son mujeres.

Cerca de 839 mil adolescentes y jóvenes han quedado sin instrucción o con primaria incompleta. El 68% de ellos vive en área rural; el 56% son mujeres. (ver cuadros 1 y 2)

Cuadro 1

**PERÚ - 1997: POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS QUE NO SABE LEER NI ESCRIBIR**

	Absolutos	%
<b>Total nacional</b>	<b>91,039</b>	100,0
Hombres	32.679	35,9
Mujeres	58.360	64,1
Total		100,0
Urbano	40.921	44,9
Rural	50.118	55,1
Total		100,0
Hombres urbanos	19.221	21,1
Mujeres urbanas	21.700	23,8
Hombres rurales	13.458	14,8
<b>Mujeres rurales</b>	<b>36.660</b>	<b>40,3</b>

Fuente: Cuánto, ENNIV 1997. Procesamiento: IEP

Cuadro 2

**PERÚ - 1997: POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS SIN INSTRUCCIÓN O CON PRIMARIA INCOMPLETA**

	Absolutos	%
<b>Total nacional</b>	<b>838,742</b>	100,0
Hombres	368.117	43,9
Mujeres	470.625	56,1
Total		100,0
Urbano	270.410	32,2
Rural	568.332	67,8
Total		100,0
Hombres urbanos	131.075	15,6
Mujeres urbanas	139.335	16,6
Hombres rurales	237.042	28,3
<b>Mujeres rurales</b>	<b>331,290</b>	<b>39,5</b>

Fuente: Cuánto, ENNIV 1997. Procesamiento: IEP



Lo dicho estaría indicando que las posibilidades que tienen las niñas de áreas rurales de acceder oportunamente a la escuela, de asistir regularmente a ella y de culminar exitosamente su escolaridad, son todavía limitadas y requieren de una atención especial. Ellas constituyen un sector social que tiene una relación difícil y frágil con la escuela. Estimamos que esto es así porque, a pesar de las expectativas que puedan tener los padres y las madres de muchas de ellas en relación a la educación de sus hijas, el medio en que viven, la situación de sus hogares, y las tareas y responsabilidades domésticas y productivas que asumen no son debidamente tenidas en cuenta por el sistema educativo en el campo. Constatando que existe una distribución desigual de las oportunidades educativas, que perjudica a las poblaciones rurales y en especial a las mujeres, dirigir la atención a las niñas de áreas rurales para superar el desencuentro entre los supuestos, exigencias y dinámica de la escuela y la vida cotidiana de las niñas es totalmente pertinente.



Un criterio adicional que destaca la necesidad de priorizar la educación de las niñas rurales, es que en el ámbito rural se está formando una proporción muy importante del total de niñas y adolescentes del país. Las 800 mil niñas que estudian en las escuelas rurales constituyen un 40% del total de estudiantes mujeres de primaria de menores (ver cuadro 3), de modo tal que la "generación femenina de recambio" y la educación primaria básica tienen en ese sector social a un importante contingente por atender.

Cuadro 3			
PERÚ 1998: ALUMNOS DE PRIMARIA DE MENORES POR SEXO Y ÁREA			
AREA	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
<b>TOTAL</b>	4'140,232	2'119,051	2'021,181
Urbana	2'480,485	1'260,513	1'219,972
Rural	1'659,747	858,538	801,209
<b>TOTAL</b>	100,0	100,0	100,0
Urbana	59,9	59,5	60,4
Rural	40,1	40,5	39,6

Fuente: Ministerio de Educación - Estadística Educativa 1998.

II

**LAS NIÑAS RURALES:  
CUÁNTAS SON, QUIÉNES SON Y CÓMO VIVEN**

Existe aproximadamente 1 millón 760 mil niñas y adolescentes - de 0 a 17 años - que viven en las zonas rurales del Perú; la mayoría de ellas está en edad de estudiar.

Sus condiciones de vida, sus familias, sus pueblos y sus culturas inciden en su relación con la escuela y ofrecen elementos para conocer qué situaciones concretas debe tomar en cuenta el sistema educativo para lograr la incorporación oportuna y sostenida de las niñas rurales a la educación, así como la culminación exitosa de su formación escolar.

Cuadro 4 PERÚ 1997 - ÁREA RURAL: NÚMERO DE NIÑAS Y ADOLESCENTES POR EDAD Y REGIÓN NATURAL				
Edad	TOTAL RURAL	Costa	Sierra	Selva
0 - 4 años	273.694	43.938	173.248	56.508
5 años	139.876	26.851	77.506	35.519
6 - 11 años	760.201	08.217	483.271	168.713
12 - 17 años	588.039	100.080	369.292	118.667
<b>Total</b>	<b>1'761,810</b>	<b>279,086</b>	<b>1'103,317</b>	<b>379,407</b>

Fuente: Cuánto. ENNIV 1997. Procesamiento: IEP

**La pobreza de sus hogares**

Las condiciones de vida de las niñas rurales son particularmente difíciles en tanto la mayoría de sus familias no tiene recursos ni posibilidades para ofrecerles bienestar.

En las zonas rurales del país, donde se estima que viven 8 millones 706 mil personas,

El 60% de la población es pobre y

El 37% se encuentra en situación de pobreza extrema, esto es, que sus gastos no superan el costo de una canasta mínima de consumo alimentario requerida para garantizar la supervivencia humana. (INEI, 1998)

El grado de pobreza que se registra en el campo tiene graves consecuencias sobre los

niveles nutricionales de toda su población y, particularmente, de su población infantil.

El gasto per cápita diario en alimentos es inferior a un dólar en todo el ámbito rural

El nivel diario de ingesta calórica indica que la mitad de la población de la costa, sierra y selva rurales apenas logra superar el límite de sobrevivencia humana (fijado en un mínimo de 2,318 Kilocalorías)

El gasto en alimentos representa una proporción mayoritaria del gasto total de las familias, de modo que éstas disponen de muy pocos recursos para la adquisición de otros bienes y servicios. En la costa rural el 62,8% del gasto total per cápita es destinado al consumo alimentario, en la sierra representa el 67,3% y en la selva, el 68,9%.

Cuadro 5 PERÚ 1997: INDICADORES DE POBREZA RURAL				
	Total Rural	Rural según regiones		
		Costa	Sierra	Selva
% de población Pobre en cada ámbito	59,6	49,9	63,8	52,7
% de población en Pobreza Extrema	37,1	20,4	42,4	31,3
<b>Gasto per cápita diario (US\$)</b>				
Total	n.d.	1,13	1,17	1,23
Alimentario	n.d.	0,71	0,79	0,85
% del gasto per cápita total destinado a alimentos	n.d.	62,8	67,3	68,9
<b>Consumo calórico per cápita diario - Mediana</b> (Mínimo referencial 2318 kilocalorías)	n.d.	2925,9	2403,9	2778

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

### El limitado acceso a los servicios

La asistencia regular de las niñas a la escuela depende en gran medida de las condiciones materiales en que se desenvuelve la vida cotidiana de las familias del campo. Como se verá más adelante, la jornada diaria de las niñas muestra una rutina muy atareada en la que prácticamente todas deben colaborar con las actividades domésticas desde muy pequeñas. La carga que estas tareas representan está asociada a la disponibilidad de ciertos servicios, como agua y alumbrado, y al tipo de combustible usado para cocinar.

El abastecimiento de agua es fundamental para la cocina, el aseo personal y el lavado de la ropa y utensilios. Allí donde no existe instalación de agua dentro de la vivienda, lo que sucede en 82 de cada cien hogares rurales, el acarreo del agua es una responsabilidad compartida que toma un tiempo y esfuerzo relevantes de los miembros de la familia. Lo más común es obtener agua del río, acequia o manantial. Por ello es habitual ver a las niñas yendo y viniendo con pequeños baldes de agua desde muy temprana edad.

La disponibilidad de alumbrado eléctrico es también muy restringida en el campo, Si bien en

los últimos años puede haber aumentado el acceso de los hogares rurales al fluido eléctrico, sin embargo, según las cifras más recientes (de 1997), sólo 24 de cada cien hogares rurales accede a la electricidad. Además debe considerarse que la llegada de la electricidad a una comunidad o caserío rural suele ser por pocas horas y que muchas veces el fluido se interrumpe o es muy tenue. Cuando no cuentan con batería, los hogares se alumbran con velas y lámparas de kerosene. Esta situación tiene particulares efectos sobre la dinámica cotidiana. El día y el tiempo disponible para estar fuera del hogar duran normalmente lo que dura la luz natural y las condiciones para que las niñas estudien y hagan tareas son precarias.

La preparación de los alimentos - en la que participan activamente las niñas - es una tarea particularmente laboriosa, sobre todo en las regiones de sierra y selva donde hay poca disponibilidad de cocinas a kerosene o gas. El fogón alimentado con leña o bosta modalidad más frecuente en cualquier región - implica el acopio previo de estos combustibles y luego la lenta y tediosa tarea de mantener vivo el fogón hasta cocer los alimentos. Los hogares de la costa rural parecen estar mejor habilitados pues una tercera parte de ellos cocina con gas y kerosene, cuyo uso es limitado entre las familias en extrema pobreza por ser más caro.

Cuadro 6

**PERÚ 1997: SERVICIOS DE LOS HOGARES RURALES**

	%
<b>Abastecimiento de agua</b>	100,0
Red pública dentro de la vivienda	17,7
Río, acequia, manantial	58,0
Pozo	13,6
Pilón de uso público	4,9
Otros	5,8
<b>Servicios higiénicos</b>	100,0
Red pública dentro de la vivienda	4,1
Sin servicio	58,4
Pozo ciego	35,4
Otro	2,1
<b>Tipo de Alumbrado</b>	100,0
Eléctrico	23,9
No eléctrico	75,2

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

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

	Costa	Sierra	Selva
<b>Combustible usado para cocinar</b>	100.0	100.0	100.0
Leña	61.7	72.5	90.8
Bosta	1.5	17.6	0.7
Kerosene	18.4	8.3	4.6
Gas	16.3	1.6	3.9
Otro	2.1	0.0	0.0

Fuente: Cuánto - Encuesta Nacional de Niveles de Vida - ENNV 1997.  
Elaboración: IEP

## Sus familias

Una serie de factores relativos a la estructura familiar facilitan o - por el contrario - dificultan la escolaridad de las niñas. Entre estos factores cabe destacar el tipo de familia y el número de miembros del hogar, ya que inciden en el tiempo y los recursos de que disponen las niñas para educarse.

El tipo de familia predominante en el país y en el medio rural corresponde al modelo nuclear de padre, madre e hijo(s). Del total de hogares rurales, un 57,6% tiene esa composición, siguiéndole en importancia (con 17,1%) la conformación de hogares en los que a esa estructura nuclear básica se suma(n) otro (s) pariente(s). Lo más común es que este pariente sea el padre o madre del jefe o cónyuge, un sobrino(a) o un nieto(a). El sexo y la edad del "otro pariente" son fundamentales pues de estas características dependerá si pasa a formar parte de los recursos laborales (productivos y domésticos) de la unidad familiar o si es más bien un dependiente. 1

La estructura familiar afecta de modo más directo la escolaridad cuando las niñas forman parte de una "familia incompleta", es decir donde alguno de los miembros adultos está ausente. Se sabe que la muerte del padre o de la madre, la emigración temporal o definitiva del padre o situaciones semejantes restringen las posibilidades de asistencia y permanencia en la escuela. En tales circunstancias, las prioridades en el uso del tiempo suelen recomponerse y generalmente "alguien tiene que sacrificar" los estudios para atender la casa o la chacra.

## Sus pueblos

La mayoría de asentamientos rurales son dispersos y de difícil acceso. La población rural está distribuida en unos 75,000 pequeños centros poblados, organizados como caseríos, villas, pueblos, comunidades campesinas, comunidades nativas o anexos.

---

1 El peso notable de las familias nucleares parecería contradecir la imagen de que en el medio rural, siendo más tradicional, habría un predominio de familias extensas. Para comprender esta situación debe distinguirse entre el registro de los miembros que comparten una vivienda y los miembros que participan en las estrategias productivas de esa familia. Dicho en otros términos, estimamos que, si bien las parejas y sus hijos logran independizarse residencialmente, se mantiene un sistema de lazos, apoyos y compromisos estrechos con otros familiares de la localidad.

Sólo un 11 % de esta población reside en 875 concentraciones de 500 a 1999 habitantes;

el resto, un 89%, vive en concentraciones menores a los 500 habitantes. (INEI, 1997:146).<sup>2</sup>

Esta modalidad de asentamiento, sumada a las dificultades de acceso que presenta la accidentada geografía de la sierra y selva peruanas, así como el insuficiente desarrollo de las vías de comunicación<sup>3</sup>, plantean un reto para la atención educativa<sup>4</sup> y afectan la oportunidad y regularidad de la asistencia a la escuela. Esto es particularmente cierto en el caso de las niñas ya que, cuando existe riesgo o temor al desplazamiento, la distancia entre las viviendas y la escuela puede convertirse en un problema que demora el inicio de su vida escolar y dificulta la asistencia regular.

### **Sus diferentes lenguas y culturas**

Las niñas rurales forman un conjunto social y culturalmente diverso. La mayor cantidad de ellas - un 62% - vive en la sierra, 22% en la selva y 16% en la costa (ver cuadro 8). Además de las diferencias sociales y económicas que existen entre las niñas, la región donde viven establece una serie de particularidades lingüísticas y culturales relevantes para propósitos educativos.

---

2 Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. Compendio Estadístico 1996-1997. Lima.

3 En un 27% de los 1827 distritos que informaron en la Encuesta Nacional de Municipalidades e Infraestructura Socio-económica Distrital realizada por el INEI en 1997, el medio más frecuente de acceso a la capital distrital es la acémila (128 distritos) u otros (360 capitales distritales a las que se llega a pie o con otro animal de carga). En relación a las redes viales, la cobertura de caminos asfaltados y afirmados - a pesar de las obras realizadas - es todavía muy limitada y, por el poder destructivo que pueden tener fenómenos naturales como los huaycos o las inundaciones, la red vial está permanentemente expuesta. De 73,766.11 kilómetros de carretera (superficie de rodadura) en el territorio nacional, 35,045.28 kms. (47,5%) son trocha y 16,875.92 kms. (22,9%) son superficie sin afirmar. Es decir, un 70,4% de las rutas nacionales no ofrecen buenas condiciones para el transporte terrestre. En el caso de los caminos vecinales tal situación alcanza a un 91,4% de los kms. de longitud. (Ministerio de Transportes, Comunicaciones, Vivienda y Construcción. Dirección de Caminos. Tomado de: INEI. Compendio Estadístico 1996 - 97, Lima, p.1006).

4 Por un lado, la dispersión de las viviendas aleja físicamente a las niñas de las escuelas a las que deben asistir cada día; en segundo lugar, el número de niños en edad escolar que viven en un asentamiento rural restringe el monto y tipo de recursos públicos que a ellos se destina y los servicios educativos que allí se ofrecen; y, por último, la lejanía de los poblados y la dificultad de llegar a ellos aíslan a las escuelas y a los maestros entre sí y a ellos de los funcionarios y representantes de instancias intermedias y superiores del sistema del cual forman parte y del que requerirían asesoría, acompañamiento, supervisión, comunicación y control.

Cuadro 8				
PERÚ 1997 - ÁREA RURAL: DISTRIBUCIÓN DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES POR REGIÓN NATURAL (%)				
Edad	TOTAL			
	RURAL	Costa	Sierra	Selva
0 - 4 años	100.0	16.1	63.3	20.6
5 años	100.0	19.2	55.4	25.4
6 - 11 años	100.0	14.2	63.6	22.2
12 - 17 años	100.0	17.0	62.8	20.2
Total	100.0	15.8	62.5	21.7

Fuente: Cuánto. ENNV 1997. Procesamiento: IEP

El Perú es un país caracterizado por la pluralidad cultural, étnica y lingüística de su población, especialmente en el ámbito rural:

Siete de cada diez personas vernáculo - hablantes viven en el campo y hablan el quechua, el aymara o una de las cuatro decenas de lenguas pertenecientes a grupos étnicos de la Amazonía.<sup>5</sup>

Una tercera parte de la población rural (34,1 %) tiene una lengua materna vernácula.

El peso de las lenguas nativas es mayor en determinados ámbitos geográficos.

Así por ejemplo,

Cinco departamentos del sur andino - Ayacucho, Apurímac, Cusco, Huancavelica y Puno<sup>6</sup> - concentran el 55% de la población vernáculo - hablante, y el número de personas que aprendieron en su niñez el quechua, el aymara u otra lengua nativa ascendía en 1993 a más de dos millones, representando un 71 % de su población de 5 años y más de edad. Entre la población infantil de esos departamentos andinos, es decir, en aquel segmento poblacional que debe ser atendido por la escuela primaria, una proporción mayoritaria de niñas ha sido socializada en el ámbito familiar utilizando el quechua y el aymara.

5 En relación al peso poblacional que tiene cada lengua vernácula, el quechua en sus distintas variedades cuenta con el mayor número de hablantes (3 millones 92 mil), seguido por el aymara (con cerca de 600 mil). Las lenguas nativas de la Amazonía, si bien tienen un menor número de hablantes presentan una mayor diversidad etnolingüística. Según el I Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía, realizado en el marco del Censo Nacional de Población de 1993, existían 299,218 personas asentadas en 1,450 comunidades indígenas. Éstas pertenecían a 65 pueblos étnicos y a 12 familias lingüísticas. Sin embargo los estudios sobre las lenguas amazónicas difieren en el número de lenguas y familias lingüísticas existentes. El más reciente de ellos (Pozzi-Escot, Inés. El multilingüismo en el Perú. Centro Bartolomé de las Casas -CBC, Cusco, 1998) señala que existen 17 familias etnolingüísticas y que actualmente se hablan 40 lenguas en la región, con un número variable de hablantes de cada una. De los grupos que fueran censados en 1993, los que registraron mayor población fueron los Aguarunas, los Campa Asháninka, los Lamas-Chachapoyas, los Shipibo Conibo y los Chayahuita.

6 En este caso se hace referencia a la información del Censo Nacional de Población de 1993 por las ventajas que ofrece para un tratamiento desagregado por departamentos.

Esas son por lo tanto las lenguas que comprenden y con las que llegan al aula de su pequeña escuela local.

### **Sus tareas y responsabilidades: la vida cotidiana**

Como es habitual y necesario en las familias del campo, todos los miembros participan en las labores domésticas y productivas. En este marco, las niñas y los niños se incorporan al trabajo de modo paulatino a partir de los 5 años aproximadamente y, conforme crecen, las responsabilidades y tareas de ellas van variando y diferenciándose de las asignadas a los varones.

Así, entre los 6 y 11 años, coincidiendo con la etapa de escolaridad primaria, la mayor parte de tareas que realizan son de apoyo al trabajo doméstico, con menor participación en el trabajo productivo. A esta edad, es común ver a las niñas del campo, según la región donde vivan y las necesidades de su familia, desarrollando diversas tareas:



acarrean agua

recogen bosta y leña

cortan pasto, muelen maíz para alimentar a los animales menores

barren, limpian, ordenan la casa

lavan los platos y enseres

hacen mandados (compras)

cuidan a los animales

cuidan a sus hermanos menores (tarea de las mayores)

lavan su ropa

ayudan en la cocina: soplan el fuego, cuidan la olla, pican y pelan

en la mayoría de los casos son las encargadas de pastar a los animales (ovejas, llamas o vacunos en la sierra).

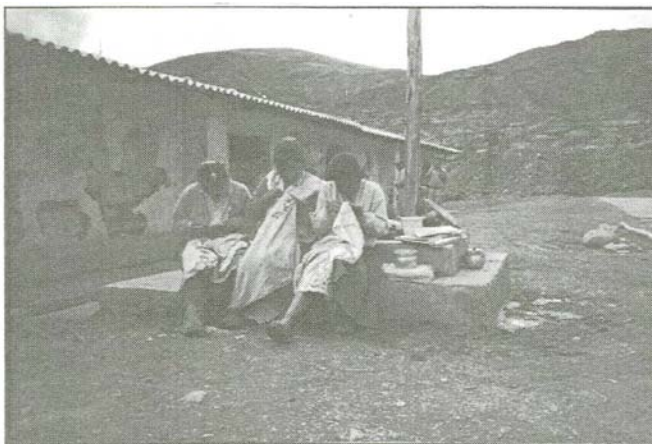
En épocas de siembra y cosecha, las niñas de la sierra - junto a sus hermanos varones - ayudan en las actividades agrícolas: ponen la semilla, remueven la tierra, echan abono, ayudan en el aporque y en el riego, deshieran, escarban las papas, cosechan o recogen diversos productos, los juntan, seleccionan y almacenan.

En este grupo de edad, niños y niñas realizan indistintamente estas actividades. Sin embargo, puede observarse que ellas van asumiendo progresivamente la mayor parte de las labores domésticas mientras ellos van descargándose de las mismas para realizar más tareas de apoyo a la actividad agrícola. Esta diferenciación se ve influida también por la



composición familiar (número de miembros y sexo de los mismos) y su estructura (si están entre los mayores o menores). La variedad y cantidad de tareas que realizan las niñas de la sierra, así como el tiempo que les toma hacerlas es notoriamente mayor que en las otras regiones, especialmente en las comunidades de puna y ladera donde las niñas están ocupadas casi todo el día. En pocos casos tienen tiempo libre y usualmente el juego se realiza mientras están pastando o ayudando en la chacra.

Entre los 11 a 15 años el tipo de trabajo que desarrollan niños y niñas empieza a diferenciarse. Las niñas asumen la mayor parte del trabajo doméstico, aunque continúan



desarrollando actividades productivas. Ellas están más ocupadas en lavar su ropa y la de su familia, cocinar, limpiar la casa y cuidar a los hermanos menores.

En las comunidades de la sierra es corriente verlas hilar, tejer, coser y remendar su ropa y la de otros miembros de la familia. Adicionalmente, pastan el rebaño y apoyan en las actividades de siembra y cosecha, sobre todo cocinando y llevando la comida para los demás, aunque también ponen la semilla, remueven la tierra, echan el abono, escogen la papa y la almacenan.

En la región selvática, y especialmente en las comunidades nativas, las niñas apoyan al trabajo doméstico y productivo con actividades que son al mismo tiempo una oportunidad para el aprendizaje de las habilidades necesarias para su vida adulta. Se trata mayormente de tareas sencillas, adecuadas a su edad y fuerzas y no demandan tanto tiempo como en la sierra. Las niñas pasan ratos más largos con sus madres, de quienes aprenden una serie de conocimientos "propios de las mujeres". Éstos varían de acuerdo a lo que es considerado como responsabilidad femenina en cada comunidad nativa.

Aunque la actividad económica infantil tiende a ser subestimada en los registros censales y encuestas, los menores de edad representan una fuerza laboral relevante en la zona rural. Por la laboriosidad que se observa cuando se visitan comunidades y caseríos, da la impresión que entre las niñas en edad escolar, sobre todo de la sierra, la tasa de ocupación es total. En todo caso, la amplia participación laboral de los niños y niñas tiene dos consecuencias claras sobre la educación en el campo:

Establece una relación de competencia entre el tiempo escolar y el tiempo de trabajo reproductivo y productivo.

Define la condición de la infancia campesina como una infancia trabajadora, lo que constituye un factor central a tener en cuenta dentro de una propuesta educativa pertinente.

### III

#### **LAS ESCUELAS DEL CAMPO PERUANO ¿SON ADECUADAS Y ATRACTIVAS PARA LAS NIÑAS?**

En las escuelas primarias del área rural se ponen de manifiesto algunos elementos o factores que propician la atracción de las niñas y otros que favorecen su distanciamiento y exclusión. Es en el reconocimiento y atención a las tensiones entre ambos tipos de factores que podremos encontrar claves interesantes para el logro de los objetivos propuestos.

Un factor de atracción lo constituye el solo hecho de que exista la escuela local, como un espacio especial para que los niños y niñas se relacionen, estudien y accedan a los aprendizajes que padres y madres de familia valoran y buscan para sus hijas e hijos (lengua, lectura, escritura, operaciones matemáticas).

En un proceso que ha tardado décadas en madurar, se han ido debilitando las nociones tradicionales que negaban el derecho y la necesidad de escolarización de las hijas, y ha ido incorporándose en el sentido común el convencimiento de que hombres y mujeres deben recibir instrucción escolar.

La presencia de la institución escolar en el campo, resultante muchas veces de los esfuerzos realizados por las comunidades, ha ido generando una dinámica particular en la vida cotidiana de los niños. Cientos de miles de padres y madres de familia "mandan" a sus hijas a la escuela y les proporcionan los recursos y facilidades que están dentro de sus posibilidades. Aunque sea con cierto retraso, con muchas interferencias y frustraciones en el camino y por un período insuficiente, la gran mayoría de niñas entabla en algún momento de su niñez una relación con la escuela.

Sin embargo, el atractivo que ejerce la educación se ve neutralizado si se trata de una escuela pobre, pedagógicamente deficiente e ineficaz. Por ello es necesario que la escuela rural incorpore en su lógica, organización y funcionamiento, el conocimiento de las condiciones sociales y culturales de la población que atiende potenciando su eficacia en el logro de los aprendizajes. Cuando esto no sucede, la impresión de que "no vale la pena" se fortalece y el riesgo de expulsión es mayor.

En la escuela primaria rural el papel del docente es central: de su formación, capacidad y voluntad - o de la carencia de estos elementos - depende en gran parte el logro

o el fracaso del servicio educativo en las comunidades y caseríos rurales.

Pese a ello, el trabajo del docente rural se realiza en condiciones extremadamente difíciles y poco atendidas, afectando su desempeño con los alumnos. Siendo así, la escuela, lejos de ser un agente que compense las carencias del medio en el que se ubica, tiende a mimetizarse con el abandono y la pobreza de la población que atiende.

Sobre la base de las expectativas que la educación de las hijas genera, los mecanismos de atracción y retención pueden ser reforzados sobre todo si la escuela se convierte en un lugar "amigable", cultural y socialmente cercano (que resuelve las tensiones entre el tiempo escolar y el doméstico y entre los saberes propios y los de la escuela oficial), pedagógicamente estimulante, que brinda y favorece aprendizajes pertinentes y útiles.

En tal sentido, los esfuerzos por elevar la calidad de las escuelas rurales primarias pasan por su adecuación a la realidad que viven las niñas.

### **Cómo son sus escuelas primarias**

Existen 23,586 escuelas rurales que ofrecen primaria de menores; estas escuelas constituyen el segmento más importante (un 71,3%) del servicio educativo que se da en el campo. Dadas las condiciones de dispersión y distancia de los asentamientos rurales y las dificultades para que las niñas se desplacen a otros poblados para estudiar, sus posibilidades de recibir educación dependen de la escuela que existe en la comunidad o caserío.



Lo grave es que en muchos casos la escuela sólo ofrece hasta tercero o cuarto de primaria y no permite obtener siquiera la primaria completa. Son excepcionales los casos en que la familia puede financiar la educación de los hijos en un poblado mayor de la región, y en el caso de las hijas esta opción es aun más restringida.

Los centros educativos primarios en zonas rurales:

Están prácticamente en su totalidad (98%) bajo gestión estatal.

Son mayoritariamente escuelas multigrado: en el 90% de las escuelas primarias del área rural se trabaja en aulas multigrado. Éstas pueden encontrarse tanto en las escuelas unidocentes (donde hay un solo maestro) como en las escuelas polidocente

---

7 No puede establecerse a priori que el trabajo multigrado sea cualitativamente inferior al de las aulas monogrado ya que una situación multigrado puede ser utilizada como un recurso pedagógico que estimula los aprendizajes. Sin embargo, en el Perú, los maestros no reciben formación en metodología multigrado por lo que las sesiones de clase son con frecuencia una secuencia de eventos improvisados librados a la imaginación y voluntad del profesor. A la dificultad que presenta el manejo adecuado del aula multigrado se suma la heterogeneidad de edades: por el atraso en el inicio escolar, la repetición y el desfase entre edad y grado de estudios se pierde la correspondencia entre la edad normativa y el grado al que corresponde; en tales condiciones, la diversa composición de los grados y la incomodidad personal que genera la extraedad (lo que puede motivar expresiones ofensivas del docente o de los compañeros de clase) son cuestiones que afectan el bienestar de las niñas en la escuela.

Cuadro 9 PERÚ 1998 - ÁREA RURAL: DISTRIBUCIÓN DE LOS C.E. DE PRIMARIA DE MENORES POR REGIÓN NATURAL Y TIPO		
	Absolutos	Porcentajes
<b>TOTAL C.E.</b>	23,586	
<b>Región natural</b>		100,0
Costa	2,940	12,5
Sierra	13,825	58,6
Selva	6,816	28,9
n.d.	5	0,0
<b>Tipo de escuela</b>		100,0
Unidocente	8,846	37,5
Polidocente Multigrado	12,436	52,7
Polidocente Completo	2,304	9,8

Fuente: Ministerio de Educación - Estadística Educativa 1998.

multigrado (donde hay dos o más docentes que no alcanzan el número suficiente para que cada uno enseñe a un grado). 7

En relación a la infraestructura y equipamiento, los locales escolares suelen ser edificaciones que destacan en el paisaje de los pueblos rurales; su diseño, dimensiones y colores los diferencian del conjunto de



las viviendas. Sin embargo, no logran diferenciarse en cuanto a ofrecer un ambiente notablemente mejor que el que pueda existir en las viviendas ni cuentan siempre con los servicios mínimos que ya existen en la comunidad.

Sus condiciones materiales presentan una serie de carencias en servicios, infraestructura y equipamiento. A nivel nacional, un 68% de las escuelas primarias del campo carece de agua, un 95% no tiene desagüe y un 90% no cuenta con energía eléctrica (MED, Estadística Educativa 1998. Ver cuadro 10). Se dan casos en que, existiendo los servicios de agua y luz en la localidad, éstos no llegan a la escuela.

Los locales escolares, salvo que hayan recibido apoyo reciente de las instituciones públicas y/o hayan sido rehabilitados por la comunidad, muestran las huellas de la pobreza y el deterioro; es común encontrar - sobre todo en las zonas más apartadas de la sierra y la selva - aulas bastante pobres, frías y oscuras, carentes de mobiliario o con carpetas en mal estado y con escasos recursos pedagógicos.

El funcionamiento de programas de alimentación escolar y la atención de problemas de salud y nutrición de los estudiantes constituyen un buen complemento de

Cuadro 10

**PERÚ 1998 - ÁREA RURAL: CONDICIONES MATERIALES  
DE LOS C.E. DE PRIMARIA DE MENORES**

	N° de C.E. que tienen	% Total *	% tiene *	% no tiene*
Servicio eléctrico en el C.E.	2,342	100,0	9,9	90,1
Agua en el C.E.	8,962	100,0	38,0	62,0
Desagüe en el C.E.	1,307	100,0	5,5	94,5
Biblioteca	743	100,0	3,2	96,8
Instalaciones de comedor	70	100,0	0,3	99,7
Instalaciones deportivas	9,655	100,0	40,9	59,1
Laboratorio	92	100,0	0,4	99,6
Servicio de apoyo alimentario	7,316	100,0	31,0	69,0
Servicio médico	713	100,0	3,0	97,0

\* Sobre el total de 23,586 C.E. rurales de primaria de menores  
Fuente: Ministerio de Educación - Estadística Educativa 1998.

los servicios educativos. Son formas de compensar carencias que viven las familias en las comunidades más pobres y - de lograr un mejor nivel nutricional en los alumnos - debieran favorecer mejores logros de rendimiento. Se observa además que tales programas son un atractivo para asistir con mayor regularidad, aunque sean normalmente las niñas quienes apoyan en las tareas de cocina, en perjuicio de su trabajo en el aula. La cobertura y permanencia de este tipo de servicios complementarios tiene todavía un alto déficit por cubrir.

### **El desencuentro de los tiempos**

En relación a los horarios y calendarios, las normas educativas establecen un año lectivo de nueve meses que se inicia en abril y termina en diciembre; los programas están diseñados para cumplirse en cinco días de trabajo semanal, de lunes a viernes y durante cinco horas diarias. Sin embargo, la irregularidad, insuficiencia y mal uso del tiempo escolar es una constante en las escuelas del campo:

La observación de las jornadas escolares y el registro de las horas de clase efectivamente dictadas en el transcurso del año escolar hacen evidente que el tiempo usado para propósitos educativos en las escuelas primarias rurales es muy inferior al tiempo normado. Se estima que, en promedio, sólo se cubre poco más de la mitad del tiempo de clases que alumnos y alumnas deberían recibir.

El trabajo en el aula es recortado diariamente por la formación, la extensión de los recreos y las frecuentes interrupciones que se producen cuando se ausenta el docente (para ver a su menor hijo(a), preparar sus alimentos, atender a un padre de familia);

El tiempo semanal suele verse recortado (los días lunes y/o viernes) cuando el docente tiene a su familia en una localidad lejana y viaja los fines de semana a visitarla;

El trabajo escolar se suspende cada fin de mes para que los maestros vayan a la

ciudad a cobrar su sueldo;

Además, las clases generalmente no se inician en la primera semana de abril y se interrumpen a lo largo del año porque los profesores y/o directores deben realizar gestiones en las oficinas del sector o asistir a capacitaciones que se programan sin considerar el calendario escolar.

La irregularidad, el uso relajado del tiempo en las aulas y el incumplimiento de las normas ponen un sello de informalidad a la escuela, lo que es radicalmente diferente de la flexibilidad que podría ser eventualmente una característica deseada; la percepción de que "se pierde el tiempo" en la escuela puede tener serias consecuencias sobre la decisión de que las niñas continúen asistiendo. Teniendo en cuenta que la vida cotidiana de las niñas, sus familias y comunidades las obliga a interrumpir con frecuencia la asistencia a la escuela, el tiempo efectivo de aprendizaje se reduce aun más.

### **La distancia cultural**

Un factor que se manifiesta a primera vista en relación a la distancia cultural es el de las diferencias lingüísticas:

El dictado de clases en zonas de monolingüismo quechua y aymara o de bilingüismo incipiente, por parte de maestros que no manejan - o se resisten a usar - la lengua local, dificulta notablemente la comunicación y la relación con las niñas.

Lo dramático es que muchos profesores se ven obligados a usar de modo arbitrario una combinación o alternancia quechua - castellano sin estar respaldados por una metodología bilingüe intercultural.

Esta situación sin duda resta eficacia a los procesos de aprendizaje y tiene consecuencias sobre el sentido de logro, satisfacción y autovaloración de las estudiantes.

La lengua de la escuela les es ajena, quieren aprenderla y saben que eso es lo que se espera de ellas, pero el proceso es bastante difícil y frustrante. A veces hasta sienten vergüenza y esto las inhibe de hablar y comunicarse con su precario manejo del castellano.



El tema de la lengua tiene una connotación especial ya que uno de los componentes centrales de la demanda por educar a las hijas -en zonas de habla vernácula - es que aprendan el castellano. Para los padres está claro que éste es uno de los aprendizajes más valiosos y útiles que pueden obtener sus hijas en la escuela, lo que tiene un peso particular ya que son ellas quienes tienen menores posibilidades de relacionarse con otros agentes externos o de salir a las ciudades. Si bien se ha demostrado que la educación bilingüe intercultural es más efectiva para el aprendizaje del castellano, esto aún no ha sido plenamente aceptado por los padres.

## **La situación de los docentes**

Los maestros y maestras son los agentes centrales para el buen funcionamiento y el éxito de la escuela en el campo; su formación y su bienestar laboral y personal repercuten sobre el modo como se desempeñan y tratan a sus alumnas.

En la primaria rural de costa, sierra y selva trabajan algo más de 60 mil docentes. De ellos, un 53% son hombres y un 47% son mujeres; éstas últimas tienden a concentrarse en las escuelas de la costa y en las polidocentes completas. En las escuelas de poblados apartados de la sierra y selva predominan los maestros varones. El magisterio rural es mayoritariamente joven (menor de 35 años), y su tiempo de permanencia en cada escuela depende de las características de la zona en la que trabaje. En las comunidades de más difícil acceso de la sierra, la permanencia bordea los 2 años en promedio. En las zonas mejor ubicadas, en cambio, el tiempo que permanecen como docentes de una misma comunidad rural puede superar los 10 años.

En cuanto a la formación de los docentes, al parecer hay un número creciente de egresados de Institutos Superiores Pedagógicos - ISP y universidades que están iniciando su carrera docente en las escuelas del campo. Sin embargo, independientemente del lugar en que hayan estudiado o del grado que hayan alcanzado, se sabe que su formación profesional no los habilita para el ejercicio de la docencia en escuelas rurales, tanto por la calidad y cantidad de la información que manejan como por las limitaciones metodológicas que ellos mismos reconocen y muestran.

Una deficiencia metodológica central está dada por la ausencia de formación especializada para la enseñanza en aulas multigrado. Ello resulta grave, dado que el manejo de aulas multigrado es la práctica diaria de todos los profesores de centros unidocentes, del 60% de los profesores de polidocentes multigrado, del 48,5% de los docentes rurales de la sierra y del 64% de los profesores rurales de la selva.

Los docentes de escuelas rurales en ejercicio tienen una remuneración mensual promedio de S/. 603 lo que equivale a unos \$180 a \$200 mensuales. Sólo una porción muy pequeña de ellos completa sus ingresos con otras ocupaciones, y para el 90% el sueldo mensual es el principal ingreso con que cuenta su familia.

Los docentes viven en muy diversas condiciones, dependiendo éstas de la región y la ubicación de la escuela respecto de centros poblados mayores. La mayoría de ellos pasa la semana en la comunidad donde trabaja, de modo que sus condiciones de vida son las que ofrece el lugar de trabajo. Por lo general, no existe una vivienda especial y adecuada para el docente y éste suele alojarse en una habitación improvisada - donde debe dormir, cocinar, leer, preparar clases - que no brinda las condiciones necesarias para el descanso reparador ni para el trabajo requerido fuera de las horas de clase.

Mención especial merece el caso de las profesoras rurales que tienen hijos pequeños

porque su labor docente se torna particularmente difícil. Esta situación tiene además repercusiones sobre el desempeño de algunas alumnas que deben hacerse cargo de los menores mientras la profesora dicta la clase.

Para una importante cantidad de maestros del campo, la condición de docente rural es percibida como poco deseable. Con raras excepciones - sobre todo entre aquellos profesores que tienen lazos estables con la comunidad - el proyecto y la tramitación del traslado es una cuestión reiterada y constante. Sin embargo, algunas experiencias demuestran que cuando los docentes reciben atención, capacitación, materiales y acompañamiento a su labor, puede lograrse una mayor motivación, entusiasmo y dedicación en su trabajo.

### **El trato en la escuela**

Las relaciones entre el docente y las niñas, y entre los niños y niñas, son un componente muy importante del clima de convivencia que se vive en la escuela y del agrado o desagrado que provoca la experiencia escolar.

Si bien es cierto que siempre habrán maestros y maestras cariñosos y respetuosos, y grupos de compañeros de aula entre los que se dan relaciones amicales armoniosas, entretenidas o afectuosas, sin embargo, la observación del trato cotidiano en las escuelas muestra lo extendidos y legitimados que están ciertos comportamientos autoritarios y agresivos. La amenaza, el castigo físico, el grito y la orden impuesta, son recursos normalmente usados para poner orden, silencio y disciplina en el aula. A ellos se añaden las actitudes y prácticas humillantes que buscan someter a los niños atentando contra su autoestima y confianza en lo que son capaces de aprender. Son frecuentes las burlas, los comentarios negativos y desvalorizantes sobre los errores de los niños y niñas o sobre su lentitud para aprender. Estos recursos, lejos de ayudar a que los niños y niñas aprendan de sus errores, "los convencen" de su supuesta incapacidad. En las escuelas de la sierra - en zonas de habla quechua - es común que los profesores aludan a las dificultades de las niñas para hablar y entender el castellano, lo que tiene un efecto contraproducente porque las inhibe de expresarse y comunicarse.

Reiteradas veces se ha hecho referencia a las consecuencias perjudiciales del castigo físico sobre el aprendizaje y el desarrollo afectivo del niño. La nueva propuesta pedagógica que se viene introduciendo en la educación primaria ha puesto especial énfasis en el buen trato hacia los niños y algunos maestros se han mostrado particularmente receptivos a ello. Sin embargo, hay una serie de factores que dificultan el cambio. Por un lado, la inercia de la práctica cotidiana de muchos de sus colegas; por otro lado, la imagen devaluada y prejuiciosa que tienen sobre los niños y niñas campesinas con que trabajan; por último, las nociones distorsionadas sobre la disciplina y las exigencias de los propios padres. Muchos maestros dicen sentirse presionados por los padres para quienes el castigo es necesario; incluso sienten que sus castigos son bastante moderados en relación con los que suelen recibir los niños en sus casas. Es difícil determinar si éste es un modo de justificar sus propias acciones o si - a



falta de otros recursos para legitimar su autoridad frente a los alumnos - no les queda sino apelar a métodos autoritarios e impositivos.

En la dinámica del aula, la severidad en el trato es a veces sustituida por la indiferencia hacia las niñas. Aunque los profesores no manifiestan explícitamente que hayan diferencias en el rendimiento de niñas y niños, parecen ser conscientes de que estos últimos tendrán más posibilidades de continuar estudiando y es probable que sus expectativas y esfuerzos en relación a los aprendizajes de ellas sean más limitados. Gracias a la facilidad que ofrecen las relaciones directas, los profesores conocen bastante sobre la situación personal y familiar de sus alumnas y saben cuándo tienen dificultades para integrarse plenamente a la escuela. Pero esta información no siempre es utilizada para incentivarlas ofreciéndoles un apoyo especial que las ayude a superar las dificultades y salir de la marginación.

Es muy común que las niñas desempeñen en la escuela tareas extrapedagógicas y de servicio. Cuidar al bebé de la profesora, cargar agua para cocinar, ayudar a preparar el desayuno escolar son tareas de tipo doméstico asumidas por las alumnas en el transcurso de la jornada escolar. Si bien la carencia de personal en las pequeñas escuelas hace necesaria la participación y colaboración de los alumnos en diversas actividades, este tipo de tareas



recae "naturalmente" en las niñas, y aparece como una obligación propia de su condición, sin mayor reconocimiento por realizarlas.

La interacción que establecen niños y niñas entre sí corresponde a lo que puede esperarse de grupos de escolaridad mixtos, multigrado, de diversas edades y con alta inciden-

cia de extraedad. En principio, tanto en los juegos durante los recreos como en el aula, suelen agruparse entre niños del mismo sexo. Pero, como es natural, interactúan entre sí: se prestan materiales, intercambian palabras, "se fastidian" dándose pequeños golpes, quitándose el cuaderno o jalándose el pelo; éstas son también formas de iniciar la interacción, especialmente entre niños y niñas y pueden darse a iniciativa tanto de unos como de otras. Sin duda, la escuela provee a estos niños de un espacio para relacionarse con sus pares, oportunidad que ellos aprecian y aprovechan en distintos momentos; no obstante, esa interrelación no está exenta de conflictos y situaciones que pueden ser desagradables para muchos de ellos: son típicos los casos de niños mayores que agreden a los menores (lo que les infunde temor) o de varones que se burlan de las mujeres. En el caso particular de las niñas es notoria la incomodidad que les produce asistir a la escuela cuando están con la regla.

## IV

### LA NIÑA RURAL EN LA ESCUELA

#### Los nudos del problema

Hay tres tipos de problemas que muestran la difícil relación de las niñas del medio rural con la escuela:

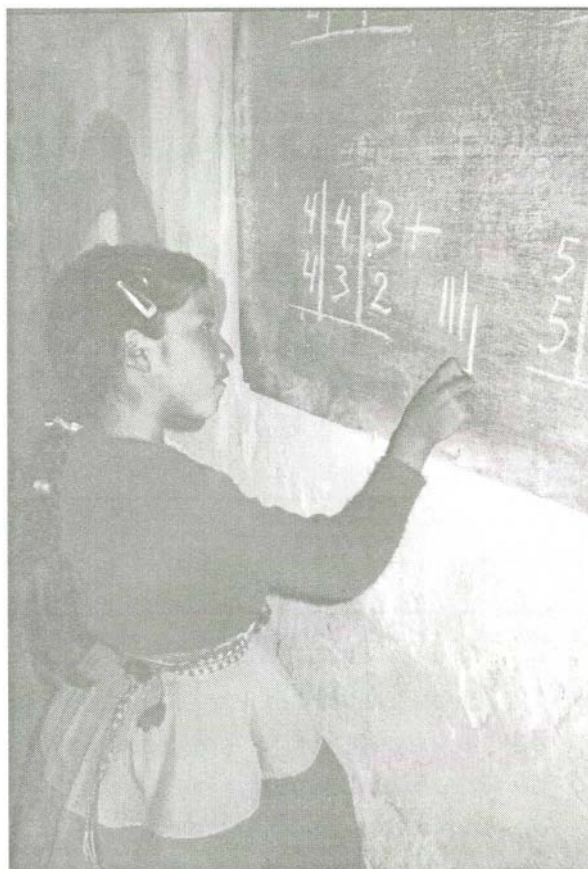
**a) La exclusión total** de aquellas niñas que no tienen acceso a un centro educativo cercano.

**b) La dificultad de culminar la primaria** para las niñas que, luego de una trayectoria accidentada, con asistencia irregular e interferencias que incrementan su extraedad, abandonan la escuela.

**c) La dificultad de lograr un aprendizaje exitoso** en el caso de las que no logran consolidar aprendizajes básicos ni desplegar asertividad.

Para encontrar ciertas claves de atención a estos problemas sería necesario responder a preguntas como las siguientes: ¿Por qué las niñas de áreas rurales no logran culminar

con éxito la primaria?, ¿Cómo se expresa concretamente este problema?, ¿Qué factores entran en juego?, ¿Por qué las niñas dejan de ir a la escuela?, ¿Qué les impide asistir todos los días?, ¿Por qué las familias no matriculan oportunamente a sus hijas?, ¿Qué es lo que pasa diariamente en la escuela que impide a las niñas aprender lo necesario?



A. Robles

#### 4.1. El sector excluido de las niñas que no acceden a la educación

La gran mayoría de niñas rurales llega a establecer una relación con la escuela primaria.

Esto se cumple sobre todo entre los 6 y 11 años, que es cuando las tasas de matrícula alcanzan un valor de 98%.

Hay sin embargo un segmento que - por diversas razones - no accede a las escuelas. La indagación precisa sobre el lugar donde viven, sus rasgos culturales y su situación personal y familiar supera los propósitos y posibilidades del presente documento. No obstante, resulta importante hacer las siguientes referencias:

Según las estimaciones que pueden establecerse a partir de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida, en 1997 se habrían registrado algo más de 201 mil niñas y adolescentes rurales, entre los 5 y los 17 años, que no asistieron a ningún centro educativo.

Cuadro 11 PERÚ 1997 - ÁREA RURAL: NIÑAS Y ADOLESCENTES SEGÚN ASISTENCIA A LA ESCUELA								
Edad	Cifras absolutas				Porcentajes			
	TOTAL RURAL	Costa	Sierra	Selva	TOTAL RURAL	Costa	Sierra	Selva
<b>5 años</b>	139,876	26,851	77,506	35,519	100,0	100,0	100,0	100,0
Asisten	100,158	18,714	53,190	28,254	71,6	69,7	68,6	79,5
No asisten	39,718	8,137	24,316	7,265	28,4	30,3	31,4	20,5
<b>6 - 11 años</b>	760,201	108,217	483,271	168,713	100,0	100,0	100,0	100,0
Asisten	742,175	104,148	474,153	163,874	97,6	96,2	98,1	97,1
No asisten	18,030	4,068	9,118	4,844	2,4	3,8	1,9	2,9
<b>12 - 17 años</b>	588,039	100,080	369,292	118,667	100,0	100,0	100,0	100,0
Asisten	444,325	80,552	276,589	87,184	75,6	80,5	74,9	73,5
No asisten	143,714	19,528	92,703	31,483	24,4	19,5	25,1	26,5
<b>Total 5 - 17</b>	1'488,116	235,148	930,069	322,899	100,0	100,0	100,0	100,0
Asisten	1'286,658	203,414	803,932	279,312	86,5	86,5	86,4	86,5
No asisten	201,462	31,733	126,137	43,592	13,5	13,5	13,6	13,5

Fuente: Cuánto. ENNIV 1997. Procesamiento: IEP

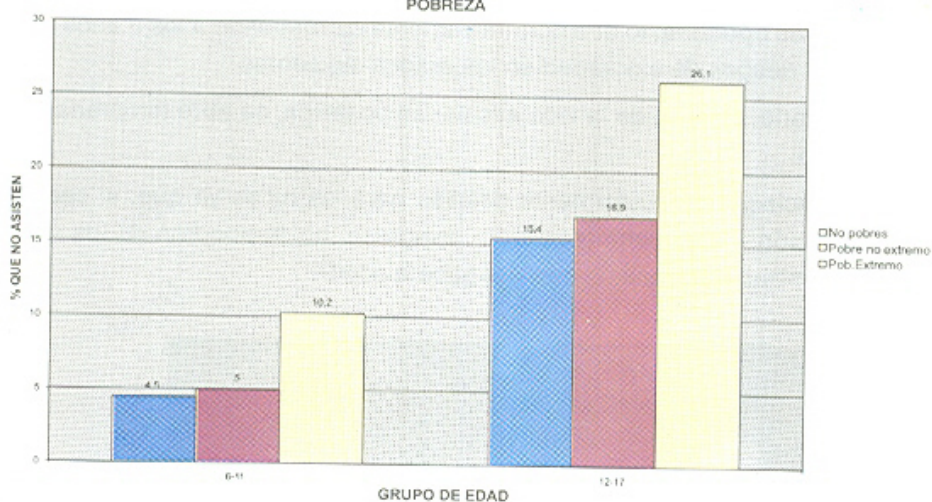
Como es previsible, su exclusión está asociada a sus condiciones de vida. Relacionando los déficits de asistencia escolar con los niveles de pobreza - a partir de la información que proporciona la Encuesta Nacional de Hogares de 1996 del INEI- se observa que los déficits de asistencia escolar se incrementan conforme se agrava la situación de pobreza del hogar. Así, mientras 5 de cada cien niñas pobres no extremas no asisten a la escuela, en situación de pobreza extrema esta cifra se duplica.



Cuadro 12 PERÚ 1996: PORCENTAJE DE NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE NO ASISTEN A C.E. DE ENSEÑANZA REGULAR POR NIVEL DE POBREZA			
	No pobre	Pobre no extremo	Pobre extremo
6 a 11 años	4.5	5.0	10.2
12 a 17 años	15.4	16.9	26.1

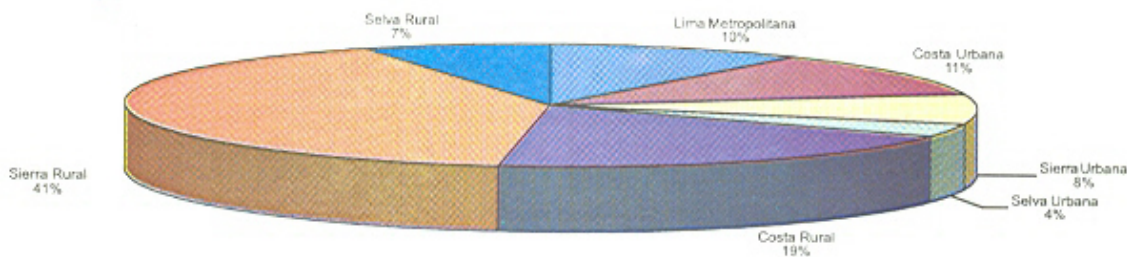
Fuente: INEI- ENAHO. 1996.

PERÚ 1996: PORCENTAJE DE NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA SEGÚN NIVEL DE POBREZA

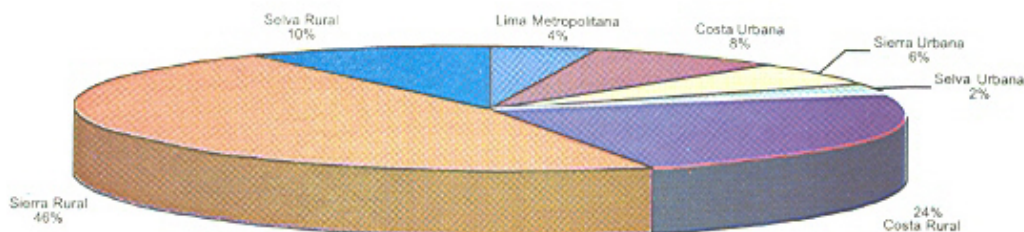


Como se deduce de los gráficos presentados a continuación, es en las áreas rurales, y, específicamente en la sierra rural, donde se encuentran los segmentos más numerosos de niñas pobres y en pobreza extrema excluidas del servicio educativo.

PERÚ 1996: DISTRIBUCIÓN DE LAS NIÑAS POBRES QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA



PERÚ 1996: DISTRIBUCIÓN DE LAS NIÑAS EN POBREZA EXTREMA QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA



#### **4.2. Cómo se genera e incrementa la extraedad: su trayectoria escolar**

El ciclo escolar de las niñas de áreas rurales muestra una trayectoria donde el inicio tardío, la desaprobación y la repetición van acumulando un nivel de atraso a lo largo de la primaria que dificulta su permanencia hasta culminar el último grado.

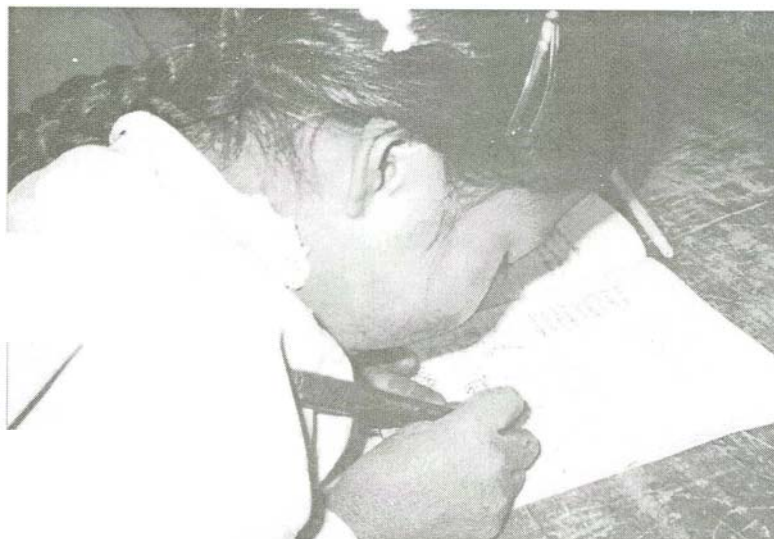
##### **El inicio de la vida escolar**

La edad en que las niñas son matriculadas por primera vez para cursar el primer grado de primaria marca un hito importante en su trayectoria.

Si la matrícula es oportuna, lo que normativamente corresponde a los 6 años de edad, se reducen los riesgos de extraedad en los grados siguientes.

Si, por el contrario, el inicio de la vida escolar se posterga, se abre tempranamente el ciclo del atraso.

Esto acarrea situaciones particularmente difíciles para las niñas ya que, si caen en un proceso de repetición - abandono temporal - reingreso, no dispondrán de los seis años requeridos para culminar la primaria sin que «les gane la edad».



Las niñas del ámbito rural ingresan a 1º de primaria con una edad promedio de 6,6 años, y una tercera parte de ellas comienza sus estudios con uno o más años de atraso (ver cuadro 13).

Con el tiempo se ha ido ganando un cierto nivel de ajuste a la norma; no obstante 3 ó 4 de cada 10 niñas de áreas rurales (35% a nivel rural y 38% en la sierra rural) inician su vida escolar con desventaja.

A lo dicho se añaden los problemas de permanencia y rendimiento de las niñas durante el transcurso del primer grado.

A juzgar por resultados del Censo Escolar, el porcentaje de retiro en 1º de primaria alcanzó a 21 de cada 100 niñas matriculadas en ese grado y el nivel de desaprobación a 25 de cada 100 niñas que cursaron el primer grado.

En suma, casi la mitad de las niñas rurales no culminaron con éxito el 1º de primaria.

Ante la carencia de mecanismos de control y de responsabilidad social que propicien la matrícula oportuna, la decisión de enviar a las hijas a la escuela es en última instancia una decisión de los padres de familia. Hay sin embargo desinformación por parte de las familias rurales acerca de los requisitos, fechas y condiciones de la matrícula, a lo que puede sumarse el hecho de no tener «papeles» o documentos de sus hijas. Más grave aun es el desconocimiento de la importancia de iniciar la educación primaria a una determinada edad y los costos personales y sociales de su demora.

A lo anterior se añade la distancia física del centro escolar. Para muchas familias resulta difícil mandar a las niñas de corta edad a la escuela, sobre todo cuando el camino hacia ésta es largo y peligroso.

Cuadro 13  
PERÚ 1993 – ÁREA RURAL: EDAD DE LOS INGRESANTES AL 1º DE PRIMARIA

	Edad Promedio	Distribución por edades (%)				
		Total	5	6	7	8 y +
<b>Ingresantes según sexo</b>						
Hombres	6,5	100,0	4,1	62,1	20,6	13,2
Mujeres	6,6	100,0	4,4	60,7	20,3	14,5
<b>Niñas rurales según región</b>						
Costa	6,5	100,0	6,6	62,9	18,6	11,9
Sierra	6,7	100,0	3,4	58,7	21,5	16,4
Selva	6,5	100,0	4,3	65,8	18,5	11,4

Fuente: Ministerio de Educación - Censo Escolar 1993

### Las niñas asisten irregularmente

No existen estadísticas nacionales ni registros sistemáticos sobre los días, semanas y meses en que las alumnas van o dejan de ir a la escuela. Sin embargo, es sabido que el tiempo efectivo de clases en las escuelas rurales a lo largo del año escolar es bastante reducido, y que parte de esa pérdida se debe a los patrones de asistencia de los propios estudiantes.

La asistencia irregular tiene su origen en dos problemas centrales:

Las tareas y responsabilidades familiares y productivas que ocupan el tiempo de las niñas, situación que no es atendida con una organización pertinente del calendario y horario escolares ni por sistemas de recuperación.

El clima escolar inadecuado, que no motiva la asistencia, no desarrolla aprendizajes ni propicia el desarrollo personal de las niñas.

Las niñas rurales faltan a menudo porque están muy ocupadas en los quehaceres de la casa y en las labores del campo. El recargo de tareas suele agravarse cuando la

familia se ve afectada por la ausencia del padre o la madre. A pesar que es ampliamente conocido que las niñas cumplen un rol importante en el sostenimiento de la familia, que tienen tareas y obligaciones y que en determinadas épocas del año - asociadas al ciclo agrícola y pecuario y a las festividades locales - las niñas estarán especialmente ausentes, las jornadas escolares continúan programándose sin tener en cuenta esta situación.

Es cierto que para las niñas la escuela representa un espacio más abierto que el de su familia y que les puede ofrecer mayores posibilidades de desenvolvimiento autónomo; asimismo, es un lugar de encuentro con otros niños y niñas y de vínculo con personas y actividades distintas a las habituales. No obstante, hay cuestiones propias de la vida escolar que neutralizan estas posibilidades y restan atractivo a la escuela.

De un lado, están la escasa pertinencia y relevancia de los aprendizajes y el predominio de métodos tradicionales; de otro lado, el trato vertical que muchas veces se establece en el aula, dando lugar a una visión disminuida de las niñas y de sus posibilidades de aprendizaje. La niña rural enfrenta con frecuencia diversas formas de amenaza, violencia y humillación que, combinadas con su inseguridad derivada de su condición de mujer (andina, indígena), minan poco a poco su autoestima y debilitan su compromiso de asistir cada día a la escuela. La referencia al clima escolar inadecuado incluye sin duda la dificultad de entender clases dictadas en castellano por parte de niñas que tienen una lengua materna distinta.

En este marco, el mejoramiento de la calidad de la educación primaria rural debe incidir positivamente sobre la disposición de las familias para "no hacer faltar" a las niñas. Si la evaluación que tienen los padres de la escuela es negativa, éstos considerarán más productivo ocupar a las niñas en labores domésticas y del campo que enviarlas a una escuela donde no aprenden gran cosa y donde están en situaciones de riesgo, sobre todo en la edad púber. Si, por el contrario, los padres valoran positivamente los avances que logran sus hijas en la escuela, estarán más dispuestos a liberar parte de su tiempo para que puedan cumplir con el trabajo escolar.

La irregularidad en la asistencia se traduce en atraso y en menor rendimiento. Las niñas van acumulando tareas no entregadas, dudas y conocimientos no comprendidos. Así, poco a poco, «se van quedando». La reprobación del año escolar en estas circunstancias no es sino una profecía cumplida.

### **Desaprobación, retiro y repetición en el transcurso de la primaria**

Analizando las tasas de desaprobación y retiro que registran las niñas rurales en cada grado de primaria se hace evidente que la trayectoria escolar de una importante cantidad de niñas está llena de tropiezos.

Al finalizar el año 92 (último del que se tiene referencia desagregada), 237 mil niñas de las escuelas primarias rurales desaprobaron el grado o se retiraron en el transcurso del año. Ellas representaban una tercera parte (32,6%) del total de alumnas matriculadas en la primaria rural (ver cuadro 14).

Los niveles de desaprobación y retiro tienden a disminuir conforme avanzan los grados de estudio pero, aun en los últimos grados, se mantienen bastante altos.

Cuadro 14  
**PERÚ - PRIMARIA RURAL: APROBACIÓN, DESAPROBACIÓN Y RETIRO DE LAS ALUMNAS POR GRADO**  
 (Resultados del año escolar 1992)

Grados	MUJERES			
	Matriculadas	Aprobadas	Desaprobadas	Retiradas
1°	216.789	118.043	53.756	44.990
2°	146.015	98.630	29.046	18.339
3°	126.309	86.695	23.296	16.318
4°	97.592	74.695	11.027	11.870
5°	81.407	62.506	8.233	10.668
6°	60.639	50.818	2.761	7.060
<b>TOTAL</b>	<b>728.751</b>	<b>491.387</b>	<b>128.119</b>	<b>109.245</b>

Grados	Matriculadas	Aprobadas	Desaprobadas	Retiradas
1°	100.0	54.5	24.8	20.8
2°	100.0	67.5	19.9	12.6
3°	100.0	68.6	18.4	12.9
4°	100.0	76.5	11.3	12.2
5°	100.0	76.8	10.1	13.1
6°	100.0	83.8	4.6	11.6
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>67.4</b>	<b>17.6</b>	<b>15.0</b>

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

Es difícil saber cuántas de las niñas que no culminan satisfactoriamente un grado abandonan temporal o definitivamente el sistema; pero, siguiendo la lógica del incremento de extraedad, puede inferirse que las que se matriculan en calidad de repitentes incrementan su atraso escolar y probablemente aumentan también su probabilidad de no culminar la primaria.

Cuadro 15  
**PERÚ - PRIMARIA RURAL: PROMOCIÓN Y REPETICIÓN DE LAS ALUMNAS POR GRADO**  
 (Situación al inicio del año escolar 1993)

Grado	MUJERES			
	Matriculadas	Promovidas	Repitentes	Reentrantas
1° *	220.050	145.368	70.570	4.112
2°	156.971	117.544	36.689	2.738
3°	128.546	98.045	28.161	2.340
4°	100.762	84.845	14.212	1.705
5°	82.343	70.813	10.181	1.349
6°	65.052	59.784	4.247	1.021
<b>TOTAL</b>	<b>753.724</b>	<b>576.399</b>	<b>164.060</b>	<b>13.265</b>

Grado	Matriculadas	Promovidas	Repitentes	Reentrantas
1° *	100.0	66.1	32.1	1.8
2°	100.0	74.9	23.4	1.7
3°	100.0	76.3	21.9	1.8
4°	100.0	84.2	14.1	1.7
5°	100.0	86.0	12.4	1.6
6°	100.0	91.9	6.5	1.6
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>76.5</b>	<b>21.8</b>	<b>1.7</b>

\* En el 1° de primaria el dato de promovidas corresponde a Ingresantes.

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



En el año 1993, 22 de cada cien niñas matriculadas en escuelas rurales (164 mil niñas) estaban repitiendo un grado. Las tasas de repetición disminuyen conforme avanzan los grados de primaria (ver cuadro 15).

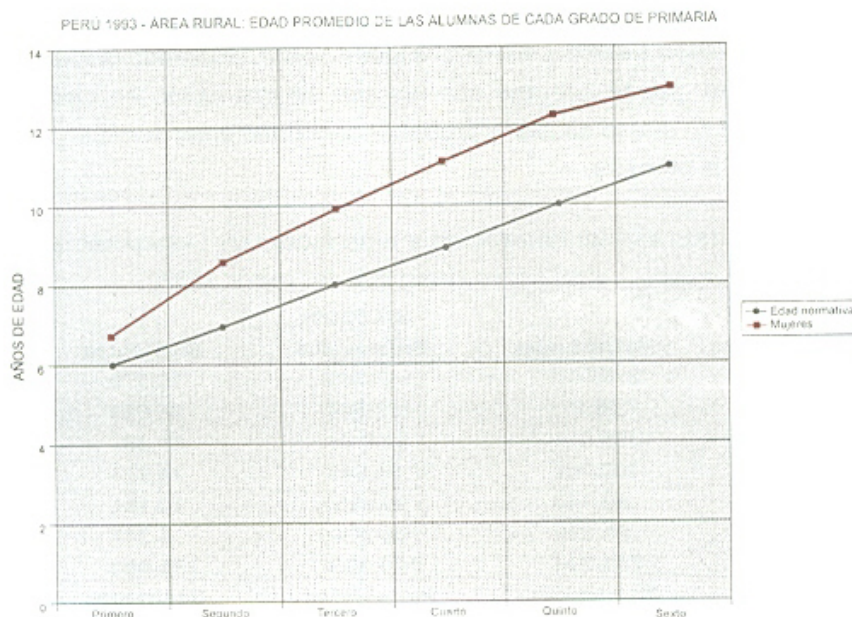
### El incremento de la extraedad: riesgos y efectos para las niñas

Como resultado del proceso anteriormente descrito, el desfase entre la edad y el grado de estudio va incrementándose a lo largo de la primaria.

Si en el primer grado de primaria la mitad (54%) de las estudiantes mujeres tiene una edad superior a la edad normativa, al cursar el tercer grado el 77% de las alumnas está por encima de la edad adecuada y cuando llegan al cuarto grado la proporción asciende a 88% (ver cuadro 16).

La edad promedio en cada grado tiende a distanciarse de la edad normativa. Así por ejemplo, las niñas que cursan el tercer grado de primaria tienen una edad promedio de 10 años, cuando deberían tener 8 y al llegar al 4º grado tienen 11.1 años de edad promedio, cuando deberían tener 9 años.

La extraedad aparece entonces como un problema porque reduce la posibilidad de seguir estudiando a partir del 3ro. o 4to. de primaria, etapa en que se combina con el inicio de la menstruación.



Las niñas sienten vergüenza, incomodidad y temor y muchas de ellas se resisten a seguir asistiendo a la escuela. No cuentan con medios de protección e higiene por eso prefieren permanecer en sus casas antes que verse expuestas a la observación y burla de sus compañeros en una escuela que carece de servicios higiénicos y donde predomina el silencio sobre los temas de sexualidad. De otro lado, los usos y costumbres locales asignan a las niñas que ya menstrúan un perfil marcado por su rol sexual y su "disponibilidad".

Cuadro 16			
PERÚ - PRIMARIA RURAL: ATRASO EN CADA GRADO			
Grado	Edad normativa	% con edad mayor	MUJERES
			Edad promedio
1°	6 años	53,9	7.0
2°	7 años	72,3	8.7
3°	8 años	77,4	10.0
4°	9 años	88,2	11.1
5°	10 años		12.2
6°	11 años	77,1	12.9

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

La menarquia es vista como el umbral de la adultez, y la menstruación como un indicador público de riesgo sexual y eventual pérdida de la virginidad.

Esta etapa coincide además con el momento en que se agudiza la competencia entre el tiempo doméstico y el escolar incrementándose las responsabilidades familiares y las tareas que han ido asumiendo como «mujercitas». Asimismo, el sentirse demasiado mayores para ir a la escuela y las burlas de que son objeto, configuran un cuadro que propicia el abandono definitivo de la escuela. Éste no es sino el colofón de un conjunto de problemas acumulados dentro y fuera de la escuela que llevan a la ruptura "cuando les gana la edad".



Desalentadas y con escasos logros, las niñas sienten que ya pasó el tiempo de estudiar. Sus familias reafirman esta convicción al decidir que es más productivo ocupar a sus hijas en las labores de la casa y el pastoreo que enviarlas a la escuela. Algunas entrevistas a niñas que abandonaron la escuela revelaron que pesan también en su decisión los castigos a que están sujetas por parte de los profesores y, en general, el trato que reciben. Sentirse a gusto en un espacio al que deben asistir diariamente es un aspecto relevante en este sentido.

### **4.3. Sus logros en la escuela**

A través de diversas aproximaciones y mediciones se sabe que el rendimiento de los alumnos de primaria en competencias básicas de matemáticas y lenguaje, estaría por debajo del 50% a nivel nacional. En el caso de las escuelas rurales, hay indicios de que este porcentaje de logros sería todavía menor.

Los límites al aprendizaje efectivo en la escuela primaria rural están dados por una serie de factores entre los que cabe destacar:

El estilo docente.- Con la observación del trabajo en aulas ha sido posible constatar diversas manifestaciones del estilo docente que podrían estar en la base del bajo nivel de logros de aprendizaje y del aburrimiento y falta de motivación de muchas niñas en el aula rural: la improvisación de las clases, el sistema de dictado y copiado de la pizarra, y la dificultad de los docentes para usar sus propios conocimientos como recurso pedagógico y para recuperar y potenciar las habilidades, destrezas y actitudes de los niños y niñas. Además, no existe la costumbre de alentar y estimular con premios y algún tipo de reconocimiento a los niños y niñas que se esfuerzan; por el contrario, el castigo es usado de manera constante como recurso para mantener el orden o sancionar faltas en el cumplimiento de las tareas asignadas por el docente.

La composición del magisterio.- A las escuelas rurales suelen ir los maestros más jóvenes y menos experimentados, quienes, como se ha dicho, viven y trabajan en condiciones difíciles sin recibir a cambio mayores incentivos.

La pobreza y carencias de la escuela rural, desprovista de recursos, material pedagógico y aulas adecuadamente ambientadas.

La escasa pertinencia y relevancia de los aprendizajes y la carencia de metodologías adecuadas para el trabajo intercultural, bilingüe y multigrado que permitirían elevar el logro de los aprendizajes.

La asignación de roles diferenciados a las niñas y el trato desvalorizador que combina distintas formas de humillación y maltrato con bajas expectativas de aprendizaje, resquebrajando la confianza en sí mismas que requieren las niñas para poder aprender.

Por ello, aunque logran reconocer letras y números y adquirir algunas destrezas, terminan la primaria sin un dominio cabal e irreversible de la lectura, escritura, la expresión verbal y las operaciones matemáticas. En contextos ágrafos, donde el material escrito es escaso, el riesgo de perder aprendizajes precariamente obtenidos es mayor.

Finalmente, así como no aprenden lo que debieran, las niñas también desaprenden cuestiones que les son negadas por su condición de mujeres e indígenas (en los poblados de sierra y selva). El gran cambio que puede significar - en relación a la experiencia de sus madres y abuelas - el solo hecho de ir a la escuela, puede verse neutralizado por el trato cotidiano diferenciado y desvalorizador hacia ellas y hacia sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo, todo lo cual afecta su seguridad personal y su autoestima.

**V**

**AGENDA ABIERTA**  
**para la educación de las niñas de áreas rurales**



**Objetivo: Escuelas adecuadas**  
**para que las niñas culminen con éxito la primaria**

La Agenda Abierta para la educación de las niñas rurales se propone lograr que ellas culminen con éxito la educación primaria haciendo de la escuela un espacio accesible, acogedor y propicio a sus aprendizajes y una institución comprometida activamente con su permanencia y logros.

Se constata que existe una apuesta creciente de las niñas y de sus familias por la educación, pero también es evidente que esta aspiración no se está logrando. La Agenda se propone entonces llamar la atención sobre esta brecha y hacer que el país la reconozca como un problema nacional que demanda ser atendido. Su postergación implicaría excluir a miles de niñas de las oportunidades educativas a las que, como peruanas, tienen derecho.

Por el contrario, culminar exitosamente la primaria les permitiría acceder al manejo adecuado de códigos básicos de la modernidad, les abriría el camino para continuar aprendiendo - por ejemplo en la secundaria - y las habilitaría para enfrentar nuevos desafíos en contextos más amplios.

Es esa convicción la que nos anima a asumir el reto y a buscar la concertación de voluntades. La escuela de hoy debe comprometerse con el acceso, permanencia y logros de las niñas rurales, pero no puede hacerlo sola. Se requiere una concertación de esfuerzos de distintas instituciones y personas, tanto del Estado como de la sociedad civil.

La Agenda que proponemos pone énfasis en la primaria pero busca establecer vínculos con los procesos de renovación que tienen lugar en otros niveles educativos. Es necesario consolidar la enseñanza inicial y la educación temprana, que constituyen una etapa fundamental en la vida de las niñas para su afirmación como personas. La secundaria y otras opciones de aprendizaje y formación técnica y profesional requerirán también una propuesta más adecuada a la población del campo.

### **Las niñas rurales como centro de la preocupación: la necesidad de una propuesta integral**

Para elaborar esta Agenda partimos de los intereses y aspiraciones propios de las niñas rurales como personas y de las condiciones concretas en que viven ellas y sus familias. La Agenda plantea medidas para hacer de la escuela rural un instrumento que - mirando con atención sus condiciones de vida, detectando sus frustraciones y dialogando con sus sueños - resulte pertinente y eficaz para el despliegue de sus capacidades.

Si pensamos la educación de las niñas rurales desde este enfoque, el carácter integral de la propuesta es una condición importante. No basta con abrir formalmente el proceso de matrícula, sino que también será necesario que la información sobre la misma sea accesible a las familias y que la comunidad se comprometa a su cumplimiento. Si se construyen escuelas, habrá que garantizar que en ellas haya servicios higiénicos diferenciados que garanticen la privacidad de las niñas. Tampoco será suficiente que la escuela esté abierta todos los días, sino que también será indispensable que las niñas dispongan de facilidades y tiempo para asistir. Un avance será incrementar el tiempo efectivo de clases y aprendizaje, así como flexibilizar los horarios y ofrecer formas de compensar el tiempo de clases perdido para que las niñas puedan "ponerse al día» cuando así lo requieran. Al margen de lo positivo que pudiera ser que se impartan clases actualizadas en el nuevo currículo, se requerirá que los maestros que lo aplican hablen la lengua de las niñas y se comuniquen con ellas. Si bien será necesario que existan materiales en el aula, habrá que cuidar que éstos no presenten imágenes discriminatorias hacia la mujer. No podremos contentarnos con estimular las relaciones inter pares, sino que tendremos que erradicar la burla o humillación que atentan contra la sexualidad de las niñas. Si establecemos incentivos para los maestros rurales, tendremos que garantizar al mismo tiempo que ellos estimulen el aprendizaje de las niñas. Lograr que se capacite a todos los maestros rurales es una meta sumamente importante, pero esta capacitación tiene que incluir un enfoque intercultural y de género. Si se consigue atención de salud para las escuelas rurales, será

mejor que esta atención incluya orientación sexual para las niñas en edad púber. Si organizamos municipios escolares, habrá que estimular el desarrollo de liderazgos en las niñas. Esta lista seguirá ampliándose con el esfuerzo e imaginación de todos.

El enfoque propuesto establece vínculos con otros que ya tienen legitimidad reconocida. A nivel internacional, este enfoque concuerda con los objetivos de Educación para Todos acordados en la Conferencia de Jomtien - Tailandia (1990), con la defensa de los derechos de los niños y niñas proclamados en la Cumbre de la Infancia, con la prioridad otorgada a la educación en la Conferencia de Población de El Cairo (1994) y con la apuesta por la educación de las mujeres expresada en Beijing (1995).



A nivel nacional, las acciones de UNICEF a favor de la niñez se entrelazan con el impulso a la reforma del Ministerio de Educación que modifica el currículo, renueva la capacitación docente, introduce la educación familiar y sexual en la secundaria y se propone universalizar la matrícula oportuna desde el nivel de Inicial. Sintoniza asimismo con el planteamiento de desarrollo socio-personal de la reforma curricular y con el enfoque de desarrollo humano de Foro Educativo. Se inspira en las miradas que, desde el trabajo académico, la investigación y los proyectos de desarrollo, aportan instituciones como la Universidad Católica, el Instituto de Estudios Peruanos y CARE-PERÚ. Coincide con el planteamiento de inserción de la mujer en la vida económica en el nuevo siglo de CONFIEP y el grupo 2021. Tiende lazos con la preocupación por la mujer de la Red Nacional de la Mujer y del PROMUDEH. Se renueva con los proyectos educativos Fe y Alegría, Ayuda en Acción y Save The Children, enriqueciéndose con los enfoques que recuperan la sexualidad y el desarrollo pleno e integral desde el Ministerio de Salud.

A partir de estas coincidencias y vínculos iniciales, esta Agenda Abierta convoca a todas las personas e instituciones participantes en la Conferencia por la Educación de la Niña de Áreas Rurales a seguirla enriqueciendo, ensanchando su horizonte y fortaleciendo su impacto. Los alcaldes y autoridades locales, periodistas y profesionales, maestros y agentes pastorales, empresarios regionales, padres de familia y autoridades de la comunidad, tienen mucho que decir y aportar en función de un trabajo concertado y efectivo.

### **Aterrizando la mirada y precisando el problema**

¿Cuál es el problema más importante a resolver para que las niñas de áreas rurales culminen con éxito la primaria? Que la escuela sea accesible para ellas y que les brinde un clima y oportunidades adecuados para que adquieran capacidades y autoestima como personas. En esta Agenda Abierta, hemos detectado 5 factores que constituyen problemas a resolver:

En primer lugar, existe una serie de dificultades para acceder a la escuela. Las escuelas son insuficientes y distantes ya que se distribuyen en espacios geográficos amplios y accidentados. Por otro lado, muchas niñas no tienen sus "papeles" al día y sus familias disponen de poca información sobre la matrícula y sobre la importancia del acceso oportuno y sostenido de sus hijas.

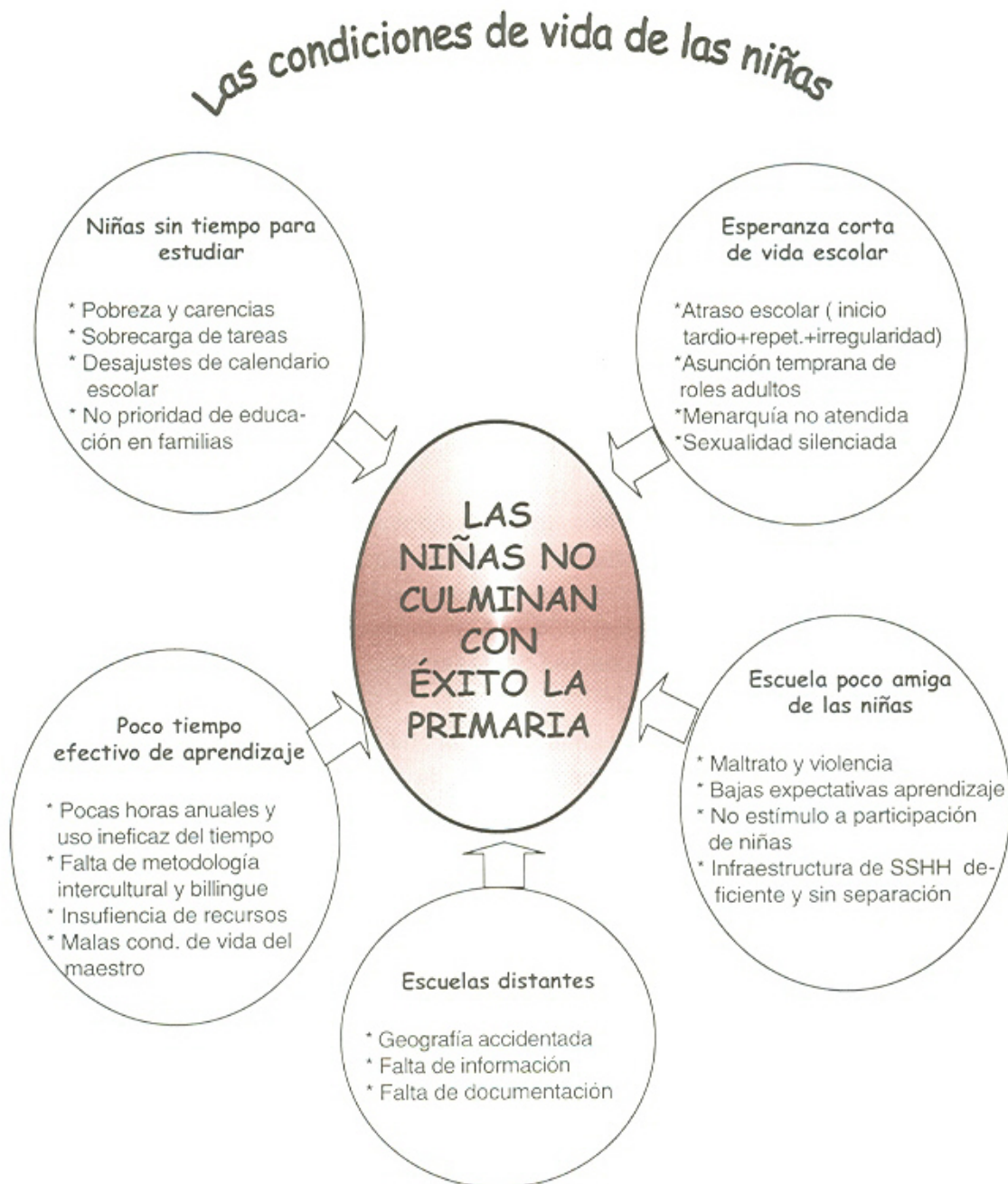
En segundo lugar, las niñas de áreas rurales no disponen de tiempo suficiente y condiciones para estudiar. Están sobrecargadas de labores y responsabilidades y viven una vida dura en condiciones de pobreza, sin tiempo para ir regularmente a clases, y sin condiciones materiales adecuadas para estudiar y hacer las tareas.

En tercer lugar, las niñas disponen - en su ciclo de vida - de un tiempo muy limitado para ser estudiantes. Asumen tempranamente roles y responsabilidades de adultos, y cuando el desarrollo fisiológico las convierte en «mujeres», deja de ser natural que continúen su escolaridad.

En cuarto lugar, en la escuela rural las horas de clase efectivas son recortadas y el tiempo de aprendizaje es reducido. El año escolar empieza con tardanza, las clases no siempre se dictan con una metodología multigrado e intercultural adecuada, las clases suelen interrumpirse cada vez que el maestro se ausenta para hacer trámites o los niños se ausentan para trabajar. Estos problemas constituyen un factor que estrecha aun más la oportunidad educativa y el tiempo de vida escolar de las niñas.

En quinto lugar, las niñas son objeto de burla y maltrato en el aula, y no se sienten a gusto, lo que se asocia a las bajas expectativas puestas en los aprendizajes de ellas y tiene un efecto negativo al menoscabar su autoestima. Al trato desvalorizador se añade la carencia de ambientes adecuados y motivadores, pensados desde los intereses y necesidades de las niñas.

# ¿POR QUÉ LAS NIÑAS NO TERMINAN CON ÉXITO LA PRIMARIA?



*La escuela que se les ofrece a las niñas*



## **Puntos a favor**

Si bien existen problemas, también hay una serie de posibilidades que juegan a favor del desarrollo de esta Agenda Abierta. Se trata de un «acumulado» de perspectivas, sentido común y capacidades sociales e institucionales que han ido abriendo el camino para plantear esta propuesta.

En primer lugar está la apuesta de la sociedad por la educación y, en particular, la apuesta de las niñas por la escuela. La aspiración a la educación tiene fuerza en el sentido común de las mayorías y adquiere, día a día, un carácter universal. La educación es vista como un derecho y como un canal para una mejor inserción social. Las madres del campo ya no quieren que sus hijas sean analfabetas pues saben que esto les cerrará muchas puertas en la vida. Las propias niñas desean ir a la escuela y, pese a las dificultades que enfrentan, despliegan esfuerzos para asistir a ella. Esto nos lleva a confiar en la capacidad de resiliencia de las niñas ante las condiciones de adversidad, capacidad que busca ser fortalecida con las acciones que esta Agenda Abierta desencadene.

En segundo lugar, la apuesta por la educación de las niñas forma parte de los grandes consensos logrados en foros internacionales que el país suscribe. Como parte de un enfoque de equidad y calidad en la educación, atraviesa las orientaciones de distintas instituciones, esfuerzos y proyectos de innovación que se desarrollan en el país.

En tercer lugar, existen múltiples iniciativas de innovación educativa a lo largo y ancho del país, que tienen como protagonistas a diversas instituciones, tanto del Estado como de la sociedad civil: municipios, parroquias, centros educativos, empresas, comunidades locales, Defensorías del Niño y el Adolescente, ONGs, etc. Estas iniciativas tienen espacios locales y regionales de desarrollo, y requieren ser comunicadas entre sí.

En cuarto lugar, los actuales planteamientos educativos que promueven una pedagogía centrada en el estudiante y en los procesos de construcción de significados que éste puede desarrollar, están dando lugar a una importante reforma curricular y a un debate que va transformando el viejo estilo de enseñar centrado en el memorismo, la acumulación de conocimientos y el rol pasivo de las alumnas y alumnos.

Los nuevos estilos, basados en la motivación, la investigación, la creación y el juego, así como en una relación horizontal docente-alumno están llegando poco a poco a las escuelas y probablemente influenciarán también el quehacer de las maestras y maestros rurales.

## **Cinco problemas, Cinco objetivos**

### **Haciendo posible el cambio**

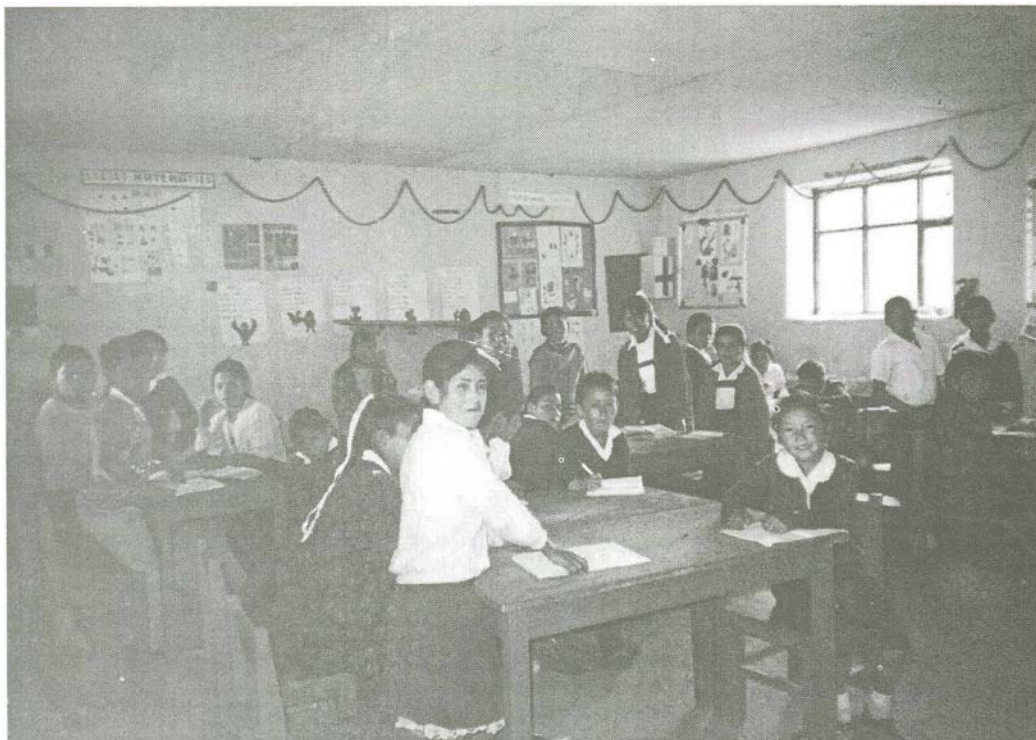
Para lograr el propósito central, es decir, que las niñas culminen oportunamente su educación primaria, consoliden aprendizajes básicos y se afirmen como personas se requiere:

1. Escuelas para todas las niñas y niños
2. Niñas con tiempo y condiciones para estudiar
3. Atención integral a la pubertad de las niñas
4. Aprendizaje efectivo
5. Una escuela amiga de las niñas

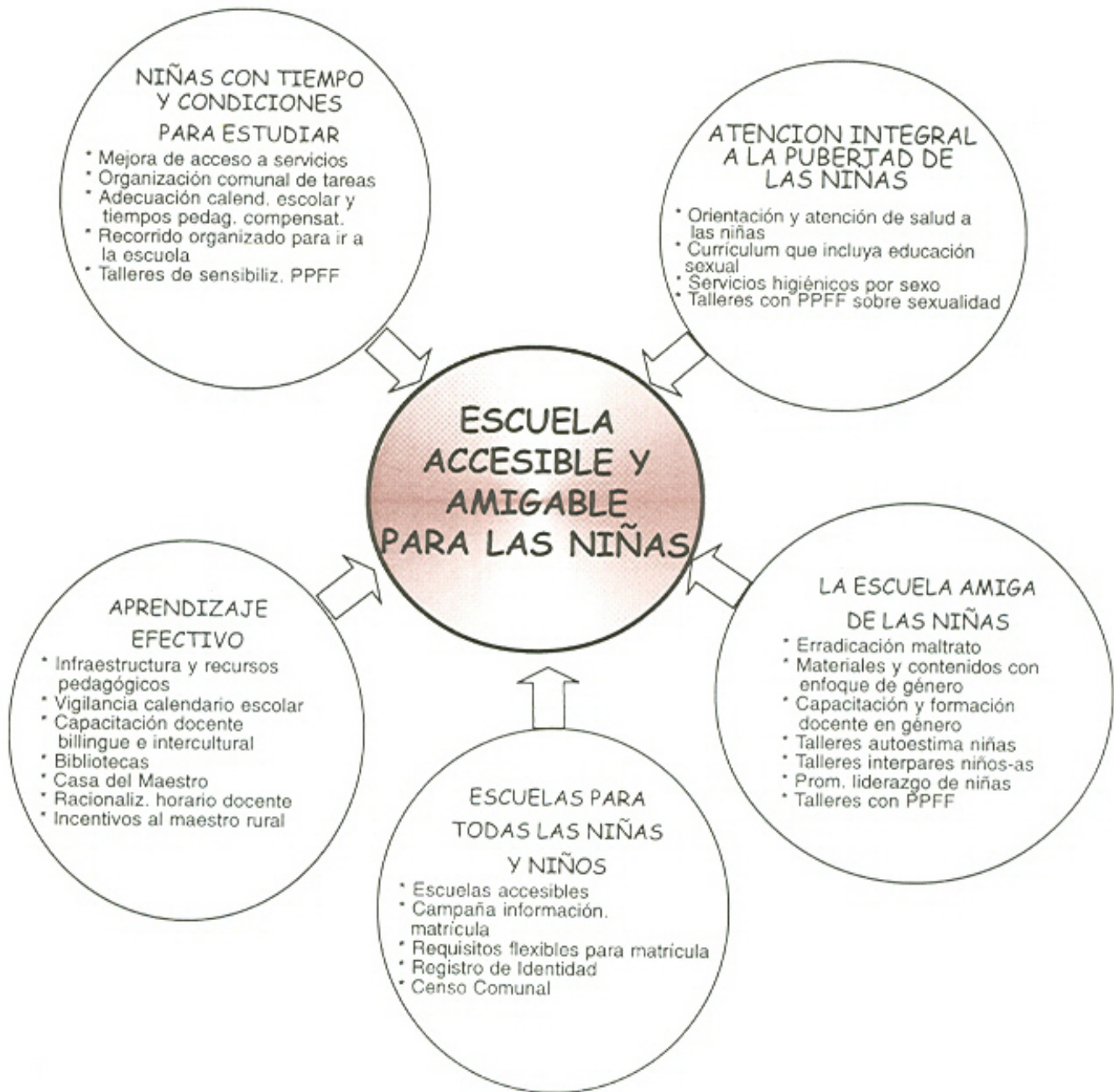
### **1. Escuelas para todas las niñas y niños**

Para que las niñas y niños accedan efectivamente a la escuela es preciso que existan locales accesibles en todos los poblados rurales del país. Hay que evitar que existan escuelas que sólo ofrecen una educación primaria parcial (hasta tercero o cuarto grado) y establecer redes educativas en espacios locales intercomunicados, evitando que queden pueblos sin oportunidades educativas y logrando que se disuelvan los «núcleos duros de exclusión».

En esta misma perspectiva, pensamos que no basta que existan las oportunidades, sino que éstas deben estar cercanas a las niñas y sus familias. Para que la niña vaya a la escuela es necesario que la escuela vaya hacia ella.



## PARA QUE LAS NIÑAS TERMINEN CON ÉXITO LA PRIMARIA



Por eso es necesario montar una amplia campaña de promoción de la matrícula oportuna, que provea a las familias de información adecuada, clara y pertinente sobre la importancia de educar a las hijas y que muestre imágenes de mujeres rurales exitosas. Asimismo, la campaña debe incluir la flexibilización de los requisitos para evitar que las niñas sin documentación se queden sin educación.

En esta campaña debe involucrarse a la comunidad y a los agentes locales, mediante un censo comunal de hogares, que verifique y controle el número de niñas y niños que efectivamente están en la escuela e indague por aquéllos que no acceden a ella. También puede promoverse la participación de las empresas, mediante la oferta de incentivos a la matrícula oportuna. El objetivo es que no quede ninguna niña del país sin su matrícula en la edad que le corresponde y así cortar desde un inicio la cadena del atraso escolar.

### **Acciones para lograr que las niñas accedan a una matrícula oportuna:**

Escuelas primarias completas allí donde no existan y redes educativas para todos los poblados. En este esfuerzo deben participar las autoridades del Gobierno Central, del Ministerio de Educación y de la Secretaría Técnica de Educación Rural y los alcaldes. Campaña de información sobre la matrícula Inicial y Primaria, dirigida a las familias: debería tratar los temas de la obligatoriedad de la educación y el derecho que tienen todas las niñas de acceder a ella; debe promover imágenes exitosas de mujeres rurales con altos logros educativos e informar sobre las facilidades de las fechas y condiciones para la matrícula. En esta campaña pueden aportar diversos actores e instituciones: periodistas de radios rurales, funcionarios de USES y Direcciones Regionales de Educación, maestros, profesionales de ONGs, agentes pastorales, Alcaldes y autoridades locales, empresarios locales y regionales y autoridades del PROMUDEH.

Facilidades a las familias para que matriculen oportunamente a sus hijas, flexibilizando los requisitos. En esta acción podrían intervenir los directores de escuelas, los maestros, las autoridades de las USES, ADES y de las Direcciones Regionales de Educación.

Campaña de registro nacional de identidad, flexibilizando los requisitos y promoviendo la participación de médicos, parteras, alcaldes, directores y maestros. Esta campaña tendría que ser impulsada por las autoridades del RENIEC (Registro Nacional de Identidad y Estado Civil) y podría ser respaldada por las autoridades del PROMUDEH.

Censo comunal sobre el número de niñas y niños en edad escolar que acceden o no a la escuela, bajo la responsabilidad compartida de los líderes de la comunidad, alcaldes y regidores, agentes pastorales, profesionales de ONGs locales, padres y madres de familia.

## **2. Niñas con tiempo y condiciones para estudiar**

Para que las niñas asistan regularmente a la escuela se requiere disminuir la incompatibilidad existente entre el tiempo escolar y el tiempo doméstico-productivo. Si se mejoran sus condiciones de vida se liberaría la carga de sus tareas cotidianas y tendrían efectivamente más tiempo para estudiar. Si desde la escuela se flexibilizan y adecúan los horarios y calendarios, disminuirán las inasistencias y el retraso. En tal sentido, se puede actuar desde dos frentes. Por un lado, hay que propiciar su asistencia regular a la escuela y proporcionarles mecanismos de compensación para la recuperación de clases perdidas. Por otro lado, es imperativo impulsar medidas que alivien la sobrecarga de tareas de las niñas rurales, ya sea incrementando el acceso a servicios como el agua y la electricidad o colectivizando algunas tareas como el cuidado de los niños pequeños y el pastoreo de los animales.

Es necesario también que las familias perciban como rentable y ventajoso enviar a sus hijas a la escuela, que no se vean afectadas por las tareas pendientes, y que eleven sus expectativas de logro para sus hijas. Desde la perspectiva de la escuela es pertinente que se flexibilicen las pautas de su funcionamiento, haciéndolas más permeables a los tiempos de las niñas.

La comunidad puede jugar aquí un papel activo organizando tareas colectivas que alivien la sobrecarga de las niñas. En esta tarea pueden intervenir los municipios, las parroquias y las ONGs. La escuela tiene también un rol importante en el rediseño del calendario escolar y en la planificación de actividades y horas compensatorias para las niñas.

El Ministerio de la Presidencia y el Ministerio de Vivienda juegan un rol central respecto al mejoramiento de las redes de agua y desagüe y ampliación de la cobertura de los servicios de electricidad, metas que pueden lograrse con el concurso de la población y el auspicio de algunas empresas. Las familias también pueden estar implicadas a través de la planificación de tareas productivas y domésticas.

### **Acciones para lograr que las niñas tengan tiempo y condiciones para estudiar:**

Mejora de las condiciones de acceso al agua y a la luz en los poblados rurales, para aliviar la sobrecarga de las niñas y crear mejores condiciones para su vida y estudio.

Iniciativas del Gobierno Central, de autoridades del Ministerio de la Presidencia y el Ministerio de Vivienda, de alcaldes y regidores municipales y profesionales de ONGs son pertinentes en este sentido.

Organización comunal de tareas como el pastoreo y el cuidado de niños pequeños, a fin de acortar el tiempo de las niñas dedicado a estas tareas, mediante un sistema de turnos. Iniciativas como organizar los Wawa Wasi o áreas comunes de pastoreo pueden ser impulsadas por los maestros y directores, por los alcaldes y autoridades comunales.

Flexibilización del calendario escolar y pautas de funcionamiento de la escuela. Tiempos pedagógicos compensatorios para las niñas. Esto debe ser iniciativa de los directores y maestros de las escuelas, de los funcionarios de USES, ADES y Direcciones

Regionales de Educación.

Recorrido organizado para el recojo de niñas, por acuerdo de madres y padres de familia, a fin de asegurar su traslado a la escuela en grupos, disminuyendo los riesgos. Talleres con padres y madres de familia, para reflexionar sobre las ventajas, costos y créditos de la educación de sus hijas. Pueden ser promovidos por los maestros y profesionales de las ONGs.

### **3. Atención integral a la pubertad de las niñas**

Para evitar que las niñas abandonen la escuela en el período de la pubertad es indispensable que vivan esta etapa con naturalidad y seguridad. Esto implica la recuperación de una visión positiva y tranquila de su sexualidad que reemplace la vergüenza y el fastidio que suelen acompañarla. Si unimos esto a medidas de mejora de la calidad de la enseñanza (ver punto 4) podremos lograr que la esperanza de vida escolar de las niñas se alargue y puedan culminar su primaria.

Para conseguir este objetivo es necesario en primer lugar que las niñas en edad púber cuenten con orientación adecuada sobre su desarrollo fisiológico y sobre su sexualidad y que ésta se haga extensiva a sus familias, lo que puede ser desarrollado desde la escuela y con la participación de profesionales del Ministerio de Salud y de las ONGs. Esta orientación debe incluir el uso de medios de protección durante la menstruación y vincularse al desarrollo de la autoestima de las niñas.

Asimismo, se requiere que las aulas abran sus puertas y su agenda al tema de la sexualidad desde la primaria, pues en la secundaria es ya muy tarde para las niñas rurales. Se requiere que éste no siga siendo un tema silenciado o tabú, sino que encuentre en la escuela espacio, acogida y tratamiento adecuado. Esta reflexión debe hacerse extensiva a los niños, a fin de estimular en ellos una visión positiva de la mujer y evitar las burlas y humillaciones.

Otra acción básica es la provisión de servicios higiénicos diferenciados por sexo en todas las escuelas, que brinden espacios donde la privacidad de las niñas sea resguardada. Esto puede ser impulsado por el Ministerio de Educación, los funcionarios locales y regionales de las USES y ADES, los propios maestros y maestras y las autoridades de la comunidad.

#### **Acciones para lograr una atención integral a la pubertad de las niñas:**

Orientación y atención a la salud y sexualidad de las niñas, brindada por profesionales especializados en medicina, educación y psicología. Ello exige una coordinación de esfuerzos y acciones entre maestros, enfermeras, médicos y psicólogos de distintas instituciones estatales y privadas. (Ministerio de Salud, Defensorías, Ministerio de Educación, ONGs, Universidades, PROMUDEH). \*

Currículum de primaria que incluya el tema de sexualidad desde los primeros años y de manera progresiva, integrando a niños y niñas en una visión positiva y segura de la

misma. Esto debe ser impulsado por los maestros y directores desde la escuela, con el apoyo de profesionales de las USES, las ADES y las Direcciones Regionales de Educación. \*

Provisión de servicios higiénicos diferenciados por sexo en todas las escuelas, con el esfuerzo de la comunidad, los maestros y los funcionarios de organismos descentralizados del sistema educativo, del MIMPRES y de FONCODES.

Talleres con padres y madres de familia sobre sexualidad, para romper silencios, erosionar viejos temores y abrir camino a una participación activa y responsable de las familias en la orientación de sus hijas e hijos en la edad púber. Profesionales de ONGs y del PROMUDEH, en coordinación con los maestros pueden asumir esta tarea con éxito.

\* Estas medidas deben efectivizarse cuidando la calidad personal y profesional de quienes las desempeñen y respetando la cultura local y las opiniones de los padres de familia.

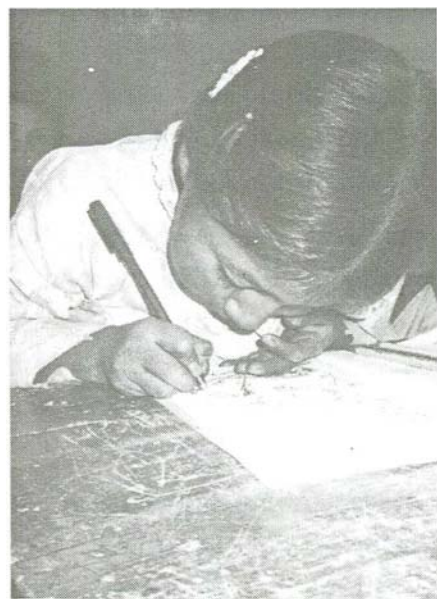
#### 4. Aprendizaje efectivo

Para lograr que las niñas sean exitosas en la escuela es necesario incrementar la eficiencia y eficacia de sus aprendizajes; de este modo, las familias considerarán que resulta provechoso mandar a las hijas a la escuela. El resultado de esta acción será la disminución de las tasas de atraso y fracaso escolar.

Para ello, una cuestión sumamente importante es el tiempo efectivo de aprendizaje, que, siendo escaso en la escuela rural, está desperdiciado. Se requiere que las familias y las autoridades comunales se responsabilicen, junto con los maestros, de la concreción de las horas pedagógicas programadas, mediante un sistema de vigilancia comunal.

Al mismo tiempo, es necesario que los maestros y maestras que ejercen en el campo estén capacitados en metodologías de enseñanza bilingüe, intercultural y multigrado, que conozcan y apliquen el nuevo enfoque curricular, desarrollando una relación más abierta y horizontal con los estudiantes. Ello requiere de la iniciativa e intervención de las autoridades del Ministerio de Educación, de la Dirección de Formación Docente y del PLANCAD y PLANCAD-EBI, y de las Facultades de Educación e ISP. Complementariamente se requerirá mejorar sustantivamente las condiciones de vida y trabajo del maestro, dotarlo de una vivienda adecuada, crear incentivos salariales y profesionales que incidan positivamente en su desempeño. Se puede también aliviar y racionalizar el tiempo que dedican a la realización de trámites contando con el apoyo de las autoridades del sector, municipales y comunales.

Dotar a las escuelas de materiales adecuados tanto para maestros como para alumnas y



A. Robles

alumnos será una meta indispensable, a fin de incrementar las fuentes y recursos de información disponibles en el campo.

### **Acciones para lograr que las niñas logren aprendizajes efectivos:**

Infraestructura, equipamiento y recursos pedagógicos para la escuela rural, desde la acción de las autoridades del Ministerio de Educación.

Compromiso de la comunidad con la educación de las niñas a través de la vigilancia comunal del calendario escolar. Los padres y madres de familia y las autoridades comunales y municipales pueden apoyar esta tarea.

Capacitación y formación docente en los nuevos enfoques y metodologías, desde las acciones de los funcionarios del PLANCAD y del PLANCAD-EBI, de los profesionales de los entes ejecutores y de los docentes de los ISP y las Facultades de Educación.

Bibliotecas y centros de información comunales, para maestros, estudiantes y familias, promovidos por las autoridades municipales, funcionarios de empresas, docentes y autoridades universitarias, la Dirección Nacional de Educación Primaria y profesionales de las ONGs.

Implementación de la Casa del Maestro, con el apoyo de las autoridades municipales, del FONCODES, del MIMPRES, profesionales de las ONGs, funcionarios de las empresas y autoridades educativas, a fin de garantizarle condiciones de estadía adecuadas.

Racionalización del tiempo y horario del maestro, aliviando las gestiones en la U S E y en la ciudad, con el apoyo de los padres de familia con mayor nivel educativo y de las autoridades comunales, y considerando la necesidad de facilitar la relación con su propia familia.

Incentivos salariales y profesionales a la labor del docente rural, lo que compete a las autoridades del Ministerio de Educación y del Gobierno Central.

### **5. La escuela amiga de las niñas**

Para lograr que el clima escolar sea propicio al desarrollo exitoso y asertivo de las niñas y que ellas obtengan aprendizajes efectivos para su vida y su afirmación como personas, se requiere hacer de la escuela un espacio amigable, pedagógicamente estimulante y con altas expectativas de aprendizaje hacia las niñas.

Ello implica erradicar toda forma de violencia y humillación en la escuela que veje a las niñas por su condición de indígenas, mujeres y menores de edad. Éste debe ser un compromiso asumido explícitamente por los maestros y directores de los centros educativos ante la comunidad y los padres de familia, que debe contar con el apoyo y vigilancia de las organizaciones que promueven y defienden los derechos de la niñez y de las mujeres.

También se necesita que las niñas aprendan aquellas capacidades que les ayuden a demostrarse a sí mismas y a los demás que pueden desenvolverse con seguridad, gestionar acciones, proponer salidas y constituirse en líderes. Simultáneamente, hay que conseguir



que la escuela recupere y valore los saberes que tienen las niñas sobre su entorno. Todo ello tiene que ver con el replanteamiento de la escuela como espacio de aprendizajes pertinentes y relevantes para las niñas y supone un rediseño curricular que incorpore los intereses de las niñas y sea impulsado desde las instituciones que tienen responsabilidad en la formación docente y reforma curricular.

**Acciones para lograr que las escuelas sean amigas de las niñas:**

Erradicación de la violencia y el maltrato a las niñas en la escuela y construcción de un clima amigable y no discriminatorio para ellas. Esto implica el compromiso directo de directores y maestros y el apoyo y vigilancia de autoridades de las Defensorías del Niño y el Adolescente, periodistas de medios de comunicación, profesionales de las ONGs, padres de familia, funcionarios del PROMUDEH, de la Defensoría del Pueblo y de la Defensoría Adjunta de la Mujer.

Contenidos pedagógicos y material educativo que atiendan la valoración y la estima de las niñas y las mujeres. Es clara la responsabilidad de la Dirección Nacional de Educación Primaria en esta tarea, la misma que debe contar con el apoyo activo de los maestros y con el aporte profesional de las ONGs.

Capacitación y formación docente en el enfoque de género, que sea asumida por las autoridades de la Dirección Nacional de Formación Docente, los ISP, las Facultades de Educación, el PLANCAD y el PLANCAD-EBI.

Talleres de autoestima con niñas, promovidos por los maestros, profesionales de las ONGs y de las universidades.

Talleres con niños y niñas para promover valores de equidad en la escuela y en el aula, desarrolladas por profesionales de ONGs, Universidades y maestros.

Promoción de liderazgos femeninos, vía talleres de liderazgo e impulso a la participación femenina en los municipios escolares, así como organización de concursos artísticos y literarios para las niñas. Ello puede hacerse con la participación de profesionales de ONGs y de los maestros y con el apoyo y auspicio de funcionarios de empresas, autoridades universitarias, y periodistas de medios de comunicación.

Talleres con padres y madres de familia para promover la valoración de la mujer y el resquebrajamiento de esquemas autoritarios. Maestros y profesionales de ONGs y universidades podrán colaborar en esta tarea.

De resolver los cinco problemas mencionados, lograremos tanto la culminación de la primaria como el aprendizaje exitoso y asertivo de las niñas en la medida que enfrentemos los factores que conducen a la matrícula tardía, asistencia irregular, extraedad, y el clima escolar inadecuado.

Este es el sentido de elaborar una AGENDA ABIERTA en la que se prioriza la realización de 28 medidas que detallamos a continuación.

# **RESUMEN EJECUTIVO**

RED  
NACIONAL  
DE  
EDUCACIÓN  
DE LA NIÑA



PRIMERA  
CONFERENCIA  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN DE  
LAS NIÑAS DE  
ÁREAS RURALES  
22-23 JUNIO 1999

## AGENDA ABIERTA

para la educación de las niñas de áreas rurales

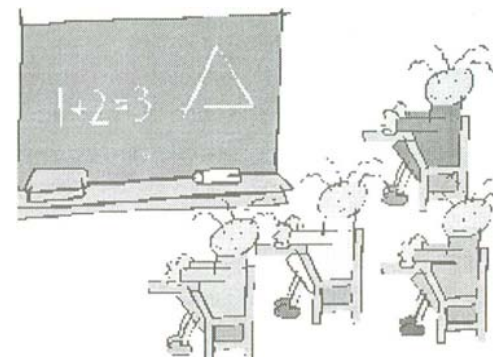
(Resumen Ejecutivo)

Actualmente en el Perú existen 1 millón 760 mil niñas y adolescentes que viven en zonas rurales. Las posibilidades que tienen las niñas de áreas rurales de acceder oportunamente a la escuela, asistir regularmente a ella y culminar exitosamente su escolaridad son todavía limitadas y requieren de una atención especial. Es por ello que distintas instituciones del Estado y la sociedad civil han convocado a la I Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales, con vistas a plantear una Agenda Nacional de Acción. El objetivo central de esta Agenda es lograr que las niñas de áreas rurales culminen exitosamente la primaria. Ello significa:

1. Que todas tengan acceso oportuno a la escuela
2. Que dispongan de tiempo y condiciones para estudiar
3. Que reciban una atención integral a su pubertad
4. Que logren aprendizajes efectivos en la escuela
5. Que sean valoradas en una escuela amiga de la niñez

**1. Que todas tengan acceso oportuno a la escuela**

La gran mayoría de niñas rurales llega a establecer una relación con la escuela primaria. Así lo indican las altas tasas de matrícula que alcanzan un valor de 98% entre los 6 y 11 años de edad. En el tramo de edad siguiente, entre los 12 y los 17 años, ya una de cada cuatro niñas ha dejado de estudiar. Pero hay un segmento que, por diversas razones, no accede a las escuelas. En 1997, según la Encuesta Nacional de Niveles de Vida, 201,462 niñas y adolescentes de áreas rurales -entre 5 a 17 años- no asistieron a la escuela. Esta agenda ha detectado que uno de los factores que contribuye a ello es que las escuelas rurales son distantes y se distribuyen en espacios geográficos amplios y accidentados. Existen 26,586 escuelas rurales que ofrecen educación primaria de menores y atienden a 75,000 pequeños centros poblados, organizados como caseríos, villas, comunidades campesinas y nativas y anexos.



Muchas de estas escuelas no cuentan con una primaria completa, constituyendo esto una seria dificultad, ya que es muy difícil que las niñas se desplacen para estudiar en otro poblado. Por otro lado, existen dificultades para la matrícula oportuna porque muchas niñas no tienen sus "papeles" al día, lo que se une al hecho de que sus familias disponen de poca información sobre la matrícula. No tienen tampoco total conocimiento sobre la obligatoriedad de la educación y sobre el derecho que tienen todas las niñas a la misma. Asimismo, pese a la creciente apuesta de las familias rurales por la educación, algunos padres y madres de familia no están totalmente convencidos de las ventajas de enviar a sus hijas a la escuela, ya que la asistencia de ellas a la misma reduce el tiempo que las niñas dedican a otras actividades imprescindibles para su subsistencia. Por ello, para evitar que ninguna niña se quede sin su matrícula a la edad que le corresponde, esta Agenda plantea 5 medidas:

MEDIDA - Qué hacer?	ACTORES - Quiénes pueden hacerlo?
1. Escuelas primarias completas y redes educativas para los poblados rurales	1. Autoridades del gobierno central, del MED, y de Secretaría Técnica de Educación Rural
2. Campaña de información amplia a familias sobre matrícula inicial y primaria (obligatoriedad, derecho, ventajas, condiciones, imágenes exitosas de mujeres rurales)	2. Periodistas de radios rurales, funcionarios de USES y Direcciones Regionales de Educación, maestros, profesionales de ONGs, agentes pastorales, Alcaldes y autoridades locales, empresarios locales y regionales
3. Facilidades a familias para que matriculen oportunamente a sus hijas. Requisitos flexibles	3. Directores de escuelas, maestros, autoridades de las USES, ADES y de las Direcciones Regionales de Educación
4. Campaña de registro nacional de identidad, con flexibilización de requisitos	4. Médicos, parteras, alcaldes, directores y maestros.
5. Censo comunal sobre matrícula oportuna de niñas	5. Líderes de la comunidad, alcaldes y regidores, agentes pastorales, profesionales de ONGs locales, padres y madres de familia

## 2. Que dispongan de tiempo y condiciones para estudiar

Como es habitual y necesario en las familias del campo, las niñas están sobrecargadas de labores y responsabilidades y no disponen de tiempo suficiente, ni de condiciones materiales adecuadas, para estudiar y hacer las tareas. Todas las niñas, a partir de edades muy tempranas, deben colaborar con las actividades domésticas, cuya carga aumenta con la dificultad del acceso a servicios de agua, alumbrado y tipo de combustible usado para cocinar. Sólo 2 de cada 10 hogares rurales tienen agua y luz.

Desde los 6 años, coincidiendo con la primaria, las niñas suelen hacerse cargo del pastoreo de animales y, además, realizan una serie de tareas de apoyo al trabajo doméstico: acarrean agua, bosta y leña, cortan pasto, muelen maíz para alimentar a los animales menores, barren, limpian, ordenan la casa, lavan los platos y enseres, hacen mandados, cuidan a los animales, cuidan a sus hermanos menores, lavan su ropa, ayudan en la cocina: soplan el fuego, cuidan la olla, pican y pelan.



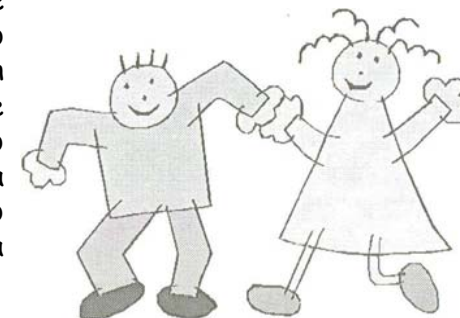
En épocas de siembra y cosecha, las niñas de la sierra - junto a sus hermanos varones - ayudan en las actividades agrícolas: ponen la semilla, remueven la tierra, echan abono, ayudan en el aporque y en el riego, deshieren, escarban las papas, cosechan o recogen los diversos productos, los juntan, los seleccionan y almacenan. A partir de los 11 años, las niñas asumen la mayor parte del trabajo doméstico, aunque continúan desarrollando actividades productivas. La amplia participación laboral de las niñas establece una competencia entre el tiempo escolar y el tiempo de trabajo, y obliga a la escuela a asumir la condición de la infancia campesina como una infancia trabajadora.

Para facilitar la asistencia regular de las niñas a la escuela, esta Agenda plantea:

MEDIDA - Qué hacer?	ACTORES - Quiénes pueden hacerlo?
6. Mejora de las condiciones de acceso al agua y la luz de los poblados rurales, para mejorar sus condiciones de vida y estudio	6. Autoridades del gobierno central, del Ministerio de la Presidencia, el Ministerio de Vivienda, alcaldes y regidores municipales, y profesionales de ONGs
7. Organización comunal de tareas de pastoreo y cuidado de niños pequeños	7. Maestros y directores, alcaldes y autoridades comunales
8. Flexibilización de calendario escolar y pautas de funcionamiento de la escuela. Tiempos pedagógicos compensatorios para niñas	8. Directores de escuelas, maestros, autoridades de las USES, ADES y de las Direcciones Regionales de Educación
9. Recorrido organizado de recojo de niñas, por acuerdo de las familias	9. Padres y madres de familia
10. Talleres con padres y madres de familia sobre ventajas, costos y réditos de la educación de las niñas	10. Maestros y profesionales de las ONGs

### 3. Que reciban una atención integral a su pubertad

Las niñas, a lo largo de la primaria, acumulan años de atraso escolar: ocho de cada diez de las que están en 3er. Grado tienen una edad mayor que la adecuada. Esto constituye un riesgo particularmente importante para ellas, ya que hacia los 11 años de edad inician su pubertad. En razón de ello, las niñas tienen un tiempo de vida escolar limitado para culminar su primaria ya que la etapa de la menarquía se combina con la extraedad, convirtiéndolas en "mujeres" en tercero o cuarto de primaria. Es entonces que asumen tempranamente roles y responsabilidades adultas y, a la vez que su sexualidad es objeto de silencio o vergüenza, se sienten y son vistas ya como demasiado mayores para estudiar. Se configura así una situación que propicia el abandono de la escuela. En otras palabras "les gana la edad".



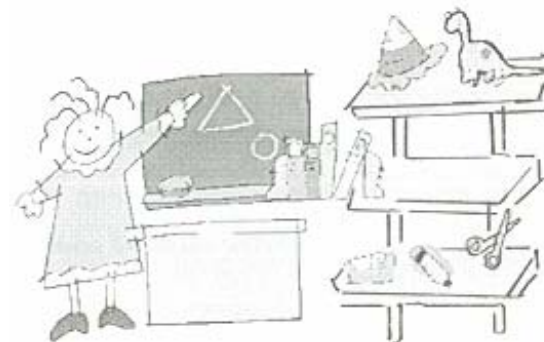
En la pubertad, las niñas no suelen contar con medios de protección e higiene, sienten vergüenza, incomodidad y temor, y se resisten a seguir asistiendo a la escuela. Prefieren permanecer en sus casas en "esos días" antes que verse expuestas a la observación y burla de sus compañeros en una escuela que carece de servicios higiénicos y donde predomina el silencio sobre los temas de sexualidad. Cuando la escuela incorpora el tema de sexualidad -en la secundaria-, es ya muy tarde para las niñas rurales.

En función de brindar una atención más adecuada a las niñas en su etapa púber, se plantean cuatro acciones:

MEDIDA - Qué hacer?	ACTORES - Quiénes pueden hacerlo?
10. Orientación de salud y sexualidad a las niñas, que brinde medios de protección y esté vinculada al desarrollo de su autoestima	10. Maestros, enfermeras, médicos y psicólogos de distintas instituciones estatales y privadas. (Ministerio de Salud, DEMUNAS, Ministerio de Educación, ONGs, Universidades, PROMUDEH)
11. Currículum de primaria que incluya educación sexual desde los primeros años, integrando a niños y niñas en una visión positiva y segura de la misma	11. Maestros y directores, profesionales de las USES, las ADES y las Direcciones Regionales de Educación
12. Provisión de servicios higiénicos diferenciados por sexo en las escuelas, brindando espacios de privacidad a las niñas	12. Dirigentes de comunidad, maestros y funcionarios descentralizados del sistema educativo, del MIMPRE y de FONCODES
13. Talleres con madres y padres de familia sobre sexualidad, para romper silencios y tabúes y promover su participación responsable en la orientación de sus hijas e hijos durante la pubertad	13. Profesionales de ONGs y del PROMUDEH, en coordinación con los maestros

#### 4. Que logren aprendizajes efectivos en la escuela

Por diversas aproximaciones y mediciones, se sabe que el rendimiento de los alumnos de primaria a nivel nacional para las competencias de matemática y lenguaje estarían por debajo del 50%. En el caso de las escuelas primarias rurales desaprobaron el grado o se retiraron en el transcurso del año. Ellas representaban cerca de la cuarta parte (22.6%) del total de alumnas matriculadas en la primaria rural.



Varios factores influyen negativamente en los logros de aprendizaje es poco más de la mitad del esperado. Las clases suelen empezar tarde en el año y, a las interrupciones por ausencia del maestro cuando debe viajar a hacer trámites, se suman las ausencias de los niños y niñas por razones de trabajo y responsabilidades, De otro lado están las precarias condiciones en que estudian las niñas y en las que deben trabajar los maestros. Las clases se dictan en locales donde 9 de cada 10 escuelas no tiene luz, sólo 3 tiene agua, y el 95% ni tiene desagüe. No suelen contar con biblioteca ni materiales. Finalmente, los maestros no tienen preparación ni condiciones de trabajo y de vida adecuadas. Pese a que el 90 % son multigrado, las clases no siempre se dictan con una metodología apropiada. Para mejorar las condiciones en que estudian las niñas y ampliar sus posibilidades de aprender, la Agenda propone:

MEDIDA - Qué hacer?	ACTORES - Quiénes pueden hacerlo?
15. Infraestructura, equipamiento y recursos pedagógicos para la escuela rural.	15. Autoridades del Ministerio de Educación.
16. Vigilancia comunal del calendario escolar.	16. Padres y madres de familia, autoridades comunales y municipales.
17. Capacitación y formación docente en los nuevos enfoques y metodologías.	17. Autoridades del PLANCAD, PLANCAD-EBI, profesionales de los entes ejecutores, autoridades y docentes de ISP y Facultades de Educación
18. Bibliotecas y centros de información comunales, para maestros y estudiantes.	18. Autoridades municipales, funcionarios de empresas, docentes y autoridades universitarias, de la Dirección Nacional de Educación Primaria, profesionales de ONGs
19. Implementación de la casa del maestro.	19. Autoridades municipales, del MIMPRE, FONCODES, profesionales de ONGs, funcionarios de empresas, autoridades educativas del MED, USES y ADES.
20. Racionalización del tiempo y horario del maestro.	20. Autoridades de USES y ADES, padres y madres de familia, autoridades comunales
21. Incentivos salariales y profesionales al maestro rural.	21. Autoridades del MED y del gobierno central

### 5. Que sean valoradas en una escuela amiga de la niñez

Aunque la escuela es un espacio atractivo y de encuentro para que los niños y niñas se relacionen entre sí, en muchas escuelas predomina el trato vertical hacia el alumnado. La amenaza, el castigo físico, el grito y la orden impuesta, son recursos habitualmente usados para poner orden. Las niñas, en particular, suelen ser objeto de burla y maltrato en el aula, en su condición de mujeres, indígenas, y menores de edad. Este maltrato suele ir asociado con bajas expectativas de aprendizaje hacia ellas, incrementando el fracaso escolar. Se resquebraja entonces la confianza que las niñas tienen en sí mismas de aprender, a la par que se desanima su cumplimiento y su convicción de ir cada día a la escuela. Aunque muchas niñas han sido socializadas en sus lenguas nativas y una de cada tres personas de áreas rurales tiene una lengua materna vernácula, las escuelas no suelen incorporar la lengua materna de las niñas en los procesos de aprendizaje, ni valorizan



suficientemente su cultura. Además, en las escuelas persiste un trato diferenciado a las niñas, siendo frecuente la demanda para que desempeñen tareas extrapedagógicas y de servicio, como cargar agua y ayudar a preparar el desayuno escolar. Estas tareas aparecen como "obligación" de las niñas, por su condición de tales. La mayoría de maestros y maestras no ha recibido capacitación respecto a la equidad de género y por lo tanto no sabe cómo abordarla desde el nuevo currículum. Adicionalmente, siendo escasos los materiales pedagógicos, los que muestran imágenes positivas de la mujer son aun más infrecuentes. Todo ello se confabula en contra de la posibilidad que tienen las niñas de aprender aquellas capacidades que les ayuden a demostrarse a sí mismas y a los demás que pueden desenvolverse con seguridad y protagonismo. Para propiciar que la escuela sea un espacio estimulante para las niñas, esta Agenda propone:

MEDIDA	Qué hacer?	ACTORES - Quiénes pueden hacerlo?
22.	Erradicación de la violencia y el maltrato a las niñas en la escuela y construcción de un clima amigable y no discriminatorio para ellas.	22. Autoridades de las DEMUNAS, periodistas de medios de comunicación, profesionales de las ONGs, padres de familia, funcionarias del PROMUDEH y de la Defensoría de la Mujer, Defensor del Pueblo.
23.	Contenidos pedagógicos y material educativo que atiendan la valoración y la estima de las niñas y las mujeres.	23. Autoridades de la Dirección Nacional de Educación Primaria, maestros, profesionales de ONGs.
24.	Capacitación y formación docente en la equidad de género.	24. Autoridades de la Dirección Nacional de Formación Docente, docentes de ISP y Facultades de Educación, autoridades del PLANCAD y el PLANCAD-EBI.
25.	Talleres de autoestima con niñas.	25. Maestros, profesionales de ONGs y Universidades.
26.	Talleres con niños y niñas para promover valores de equidad en la escuela.	26. Maestros, profesionales de ONGs y Universidades.
27.	Promoción de liderazgos femeninos en la escuela y la comunidad e impulso a la participación femenina en los municipios escolares..	27. Profesionales de ONGs, maestros, periodistas de medios de comunicación, funcionarios de empresas, autoridades universitarias.
28.	Talleres con padres y madres de familia para promover la valoración de la mujer y el resquebrajamiento de esquemas autoritarios.	28. Maestros, profesionales de ONGs y Universidades.



## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
CAPÍTULO I - LA IMPORTANCIA DE EDUCAR A LAS NIÑAS RURALES.....	5
CAPÍTULO II - LAS NIÑAS RURALES: CUÁNTAS SON, QUIÉNES SON Y CÓMO VIVEN.....	9
CAPÍTULO III- LAS ESCUELAS DEL CAMPO PERUANO ¿SON ADECUADAS PARA LAS NIÑAS?.....	17
CAPÍTULO IV - LA NIÑA RURAL EN LA ESCUELA.....	25
CAPÍTULO V - AGENDA ABIERTA.....	35
RESUMEN EJECUTIVO.....	49