

**MEJORANDO LA ESCUELA RURAL:  
tres décadas de experiencias educativas  
en el Perú**

Patricia Ames Ramello

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 96

Serie: Sociología y Política 16

*Este documento forma parte de la investigación “La exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y posibilidades de atención”, que realiza el IEP con el auspicio de la Embajada Real de los Países Bajos.*

© Instituto de Estudios Peruanos, IEP  
Horacio Urteaga 694, Lima 11  
( 332-6194 / 424-4856  
Fax (51 1) 332-6173

ISSN 1022-0356 (Documento de Trabajo IEP)  
ISSN 1022-0429 (Serie Sociología y Política)

Impreso en el Perú  
Febrero de 1999  
250 ejemplares

Hecho el depósito legal: 98-2707

AMES RAMELLO, Patricia

Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú.-- Lima: IEP, 1999. -- (Documento de Trabajo, 96. Serie Sociología y Política, 16)

/ESCUELAS RURALES/EDUCACIÓN RURAL/EDUCACIÓN BILINGÜE/  
NIÑAS/PROYECTOS DE EDUCACIÓN/EDUCACIÓN/PERÚ/

WD/05.01.01/SP/16

## RESUMEN

*A pesar de la urgente necesidad de mejorar la calidad de la escuela rural, los esfuerzos desplegados en este campo en las últimas décadas han sido por lo general de cobertura limitada, de carácter experimental y propiciados por instituciones no estatales. En este documento se presenta información procedente de 25 proyectos educativos que han buscado adecuar la escuela a las características del medio rural, mostrando el contexto en el que surgen, los ejes de intervención más frecuentes, el tipo de actividades que realizan, las dificultades que enfrentan y los logros obtenidos especialmente en torno a la escolaridad de los niños rurales y de las niñas en particular; puesto que ellas muestran un déficit de escolarización más elevado. Finalmente se presentan las perspectivas de los proyectos en actual ejecución para la atención de este problema en particular.*



# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CAMPO	9
2. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS EN ESCUELAS RURALES	12
2.1. Proyectos de Capacitación y Formación Docente	14
2.2. Proyectos de Educación Ecológica y Productiva	15
2.3. Proyectos de Educación Bilingüe	17
3. EL IMPACTO EN LA ESCOLARIDAD RURAL	26
3.1. La escolaridad irregular en el campo: asistencia, deserción y repitencia	27
3.2. Las niñas: brechas internas en la escuela	30
4. LOS PROYECTOS EN MARCHA Y LAS NUEVAS PERSPECTIVAS	33
BIBLIOGRAFÍA	36



## INTRODUCCIÓN

Al tratar sobre la escuela rural en el Perú nos encontramos con una realidad problemática en una serie de aspectos: desde la infraestructura educativa y sus carencias<sup>1</sup> o la precaria condición del docente y su formación, hasta la diversidad cultural de la población que debe ser atendida y la existencia de un sistema educativo (calendario, currículum oficial, horario, etc.) pensado desde y para una realidad social, económica y cultural preponderantemente urbano-costeña, muy diferente a la de los niños y niñas del campo en las otras regiones del país. Además, las expectativas y los significados asociados a la escuela por los padres de familia, en muchos casos se hallan contrapuestos y en constante tensión, lo que provoca una serie de situaciones conflictivas respecto a las decisiones educativas y a la relación con la escuela. A todo ello se suma la pobreza y extrema pobreza en que vive la mayor parte de la población rural, situación que incide en las decisiones familiares y personales respecto a la educación.

Sin embargo desde hace más de treinta años, se ha venido realizando una serie de proyectos que buscan mejorar la calidad de la escuela rural tratando de adecuarla a las características culturales, lingüísticas, geográficas y ecológicas del medio rural, así como capacitar al docente en nuevas metodologías que propicien un mejor aprendizaje en sus alumnos.

7

El propósito de este trabajo es indagar por el impacto que tales proyectos han tenido en la calidad y/o el aumento de la escolaridad en el campo. Para ello hemos consultado la documentación disponible sobre cada proyecto, hemos entrevistado a quienes participaron de tales experiencias y se ha realizado un seminario taller sobre “Los proyectos educativos en escuelas rurales y su impacto en la escolaridad de niños y niñas”.

Estas actividades, ejecutadas en el marco del proyecto “La exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y posibilidades de atención”<sup>2</sup>, tienen el propósito de indagar por la atención que ha recibido la

1. Los mayores índices de pobreza educativa se encuentran efectivamente en la zona rural: menor número de maestros titulados, mayor cantidad de escuelas unidocentes y polidocentes, mayor cantidad de escuelas sin servicios básicos, menor cobertura del sistema educativo, mayores índices de repitencia y deserción, las tasas más altas de analfabetismo, etc. Sobre el problema de la pobreza y la educación en zonas rurales indígenas y sus interrelaciones puede consultarse el artículo de López, 1996a.

2. Proyecto que realiza el Instituto de Estudios Peruanos con el auspicio de la Embajada Real de los Países Bajos.

necesidad de incorporar a las niñas campesinas en la escuela en las experiencias de educación rural desarrolladas en el país.

La variedad de estos proyectos, de carácter experimental, constituye un importante referente para la implementación de propuestas y políticas educativas de más largo alcance. Sin embargo, la información sobre ellos aparece todavía dispersa y son muy pocos (o parciales) los intentos de sistematización y recopilación de estas experiencias y de sus resultados.

En efecto, no se dispone de una revisión de las experiencias educativas en áreas rurales que nos permita ver sus coincidencias, diferencias, ejes de intervención más frecuentes, logros comunes, limitaciones compartidas y menos aún el impacto que han logrado en relación a la escolaridad de la población rural en general y de las niñas en particular.

Diversos autores (López, Pozzi-Escot, Zúñiga y otros) han abordado el problema de la educación rural indígena y han realizado enriquecedores balances en cuanto a lo avanzado y los nuevos retos de la educación bilingüe. Sin embargo, una mirada similar para el conjunto de la educación rural queda aún por hacerse, teniendo en cuenta que más allá de las diferencias culturales y lingüísticas de orden local y regional, la escuela rural parece enfrentar problemas comunes muy similares en todo el país.

Otro punto central y escasamente revisado es el impacto de estas experiencias en la escolaridad de los niños menos favorecidos, es decir, los más pobres y las niñas en general. Efectivamente encontramos una persistente brecha entre la escolaridad de niños y niñas en la zona rural: el déficit de escolarización que registra el Censo Nacional de 1993 fue de 19% para los varones y 24% para las mujeres<sup>3</sup>. Por otro lado, más de dos tercios de la población analfabeta están conformados por mujeres, la mayoría de las cuáles viven en el área rural.

Trataremos de abordar estos puntos<sup>4</sup> en base a la presentación de las 25 experiencias más importantes realizadas en el país. Éstas difieren en cuanto a los lugares donde se ejecutaron, las instituciones y organismos que se hicieron cargo, las fechas y períodos de duración, la cobertura que lograron y las actividades que realizaron. Muchas concluyeron ya sus actividades y algunas se encuentran actualmente en ejecución.

3. El mismo indicador en zonas urbanas es de 8% para los varones y 10% para las mujeres (INEI, PMA, 1995). Si a esto unimos la información sobre el promedio de años de estudio, que en zonas urbanas es de 9 años, mientras que en zonas rurales es de 4 años, es notoria la brecha existente entre la educación rural y la urbana.

4. Sin duda existen muchos otros puntos en relación a estas experiencias sobre los que es necesario realizar balances más sistemáticos. Esperamos que la información recopilada y presentada en este documento constituya una base referencial para otros estudios de sistematización y balance.



Hemos tratado de ser exhaustivos en esta recopilación, pero pese al esfuerzo, es posible que algunas experiencias que tuvieron menor difusión, hayan quedado involuntariamente fuera de este inventario.

Esto puede haber ocurrido pues existen pocos espacios de intercambio, difusión y debate de las propuestas educativas alternativas para la educación rural, muchas de las cuales se realizan de modo aislado perdiéndose así logros y reflexiones que podrían ser compartidos entre proyectos que tienen en común determinados objetivos y orientaciones. Los mayores avances en este sentido están sin duda entre los proyectos de educación bilingüe que desde la década del 80 han propiciado la creación de espacios de diálogo e intercambio de experiencias, sin lograr abarcar no obstante a la totalidad de proyectos de este tipo. Recientemente, en 1995, se ha formado la Red de Educación Bilingüe Intercultural a partir de la iniciativa de instituciones regionales, con el fin de fortalecer y consolidar la Educación Intercultural Bilingüe a nivel nacional y mejorar la calidad de la educación para poblaciones indígenas en zonas rurales y urbanas. Por otro lado, gran parte de la responsabilidad de propiciar la creación y funcionamiento de estos espacios podría ser de competencia del Estado a través del Ministerio de Educación, que sin embargo se ha ocupado de ello en forma muy limitada todavía.

En las páginas que siguen el lector encontrará que, en vez de una descripción detallada de cada proyecto, hemos optado por agruparlos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias en relación con los puntos que son de nuestro interés. Previamente expondremos una breve reseña del contexto en el que se enmarcan. Al final, presentaremos los resultados alcanzados por dichas experiencias en relación a la escolaridad de los niños y niñas rurales.

9

## 1. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CAMPO

La educación rural ha sido una preocupación de políticos y educadores desde inicios de siglo. Han existido diversas propuestas de innovación educativa y una de las más difundidas sin duda es la de José Antonio Encinas, quien planteara entre otras cosas, la urgencia de incorporar la realidad cultural y social del niño en el proceso educativo; la necesidad de establecer una relación más estrecha entre escuela y comunidad y de transformar las relaciones al interior de la escuela estableciendo prácticas más democráticas y desterrando el autoritarismo predominante. Encinas encontró seguidores entre algunos maestros rurales como Daniel Espezúa Velasco y María Asunción Galindo en Puno, quienes desarrollaron innovadoras y poco conocidas experiencias de alfabetización bilingüe. Por otra parte, Manuel Z. Camacho, también puneño, sería de acuerdo a López (1991, 1987) uno de los precursores de la alfabetización bilingüe con niños de habla vernácula.

Desde el Estado, los Núcleos Escolares Campesinos creados por Luis E. Valcárcel en los años 40 buscaron responder a las necesidades particulares de la educación rural. La propuesta de Valcárcel revalorizaba la diversidad cultural de la población campesina y postulaba una intervención integral en las escuelas rurales. Incluía la adecuada preparación de maestros; la atención a las necesidades de infraestructura, servicios, materiales; la introducción de actividades y contenidos ligados a las actividades productivas de la zona; la dotación de especialistas en sanidad, agricultura y alfabetización para las escuelas; recomendaba la enseñanza bilingüe en las zonas de habla vernácula y proponía un sistema de núcleos de escuelas rurales con un centro demostrativo. La escasez de recursos sin embargo no permitió que la propuesta pudiera extenderse a toda la zona rural y en la práctica ésta se fue debilitando paulatinamente. Los Núcleos Educativos Comunales instituidos por la Reforma Educativa en los años 70, que siguieron en cierta forma la misma línea que los anteriores NEC, buscaron adaptar currícula, métodos, textos, materiales, locales escolares, sistemas organizativos y calendarios de actividad a la realidad compleja y diversa del mundo rural.

Otras experiencias importantes en el área rural son la del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que inició en 1952 su trabajo en la Amazonía, creando escuelas bilingües en las comunidades indígenas y la del Plan de Fomento Lingüístico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) que en 1963 empezó también un programa de educación bilingüe en el pueblo de Quinua, en Ayacucho.

Sin embargo, es a partir de 1975 que los proyectos de innovación educativa para la zona rural parecen multiplicarse y diversificarse<sup>5</sup>. En los años previos una serie de profundas reformas económicas, sociales y políticas se habían implementado desde el Estado. De manera particular, la Reforma Agraria, la Reforma Educativa y la Ley de Oficialización del Quechua marcan un momento especialmente propicio para el surgimiento de propuestas innovadoras para la escuela rural. Es así como, entre 1975 y 1983, surgen algunos proyectos de educación bilingüe con carácter experimental, apoyados por organismos de cooperación internacional e instituciones ligadas a la iglesia. El Estado participa como coejecutor en los proyectos de mayor envergadura, en convenios bilaterales con agencias de cooperación (AID, GTZ). Sin embargo, el cambio de gobierno que se produce justamente en esta etapa y que lleva al desmantelamiento de una serie de reformas, mantiene a las experiencias de educación bilingüe en un contexto adverso tanto en relación a su desarrollo como a la posibilidad de proyectarse más allá de su carácter experimental y de su limitada cobertura.

5. Nuestra recopilación recoge las experiencias educativas a partir de esta fecha. Incluimos la experiencia del ILV, que se ha mantenido a lo largo del período escogido, así como la de la UNMSM, especialmente en su última etapa (años 80).

A partir de 1984 comienzan a desarrollarse más bien experiencias educativas centradas en la formación docente, orientadas a la formación de recursos humanos con una preparación adecuada para la implementación de nuevas propuestas pedagógicas en la zona rural. Es así como surgen los programas de profesionalización, de especialización y de formación magisterial en educación bilingüe.

Paralelamente, el tema de la ecología y la conservación del medio ambiente cobra creciente importancia para agencias y organismos de cooperación internacional. Entre 1985 y 1991 algunas contrapartes locales empiezan a ejecutar proyectos productivos en las escuelas rurales de la zona andina, buscando en diverso grado integrarlos con una propuesta educativa que propicie un mejor aprendizaje en los niños campesinos. Casi todos estos proyectos son conducidos por organismos no gubernamentales y centros de desarrollo dentro de sus ámbitos de acción, a excepción del proyecto implementado por la FAO en convenio con la Cooperación Técnica Suiza (COTESU), el Ministerio de Educación y el Ministerio de Agricultura, que tras una primera etapa experimental, busca expandirse a nivel nacional y que finalmente es transferido directamente al Estado para su gestión y manejo.

Sin embargo, la necesidad de atender las características culturales y lingüísticas de la población escolar indígena sigue estando vigente, sin que el Estado desarrolle una política clara respecto a ello y sin que las experiencias de educación bilingüe logren expandirse más allá del proyecto inicial y la cobertura local. Es así que desde principios de la década del 90 (y un poco antes en un caso) empiezan a surgir nuevamente los proyectos de educación bilingüe, esta vez sin mayor participación del Estado, ejecutados en su mayoría por organismos no gubernamentales, con fondos de la cooperación internacional.

Algunos de ellos incorporan la propuesta productivo ecológica surgida en años recientes como proyecto educativo complementario (como el Proyecto Escuela Rural Andina —ERA— y el proyecto de Fe y Alegría con escuelas rurales en Cuzco), pero dan más peso a una propuesta educativa bilingüe de carácter integral, que abarca aspectos de producción de materiales, diversificación curricular, metodología participativa, capacitación y profesionalización docente, al igual que los proyectos bilingües surgidos entre 1975-1983. Algunos toman materiales educativos ya diseñados y validados por estos proyectos anteriores, adaptándolos a las características propias de la zona (por ej. el CADEP José María Arguedas, con los materiales del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno -PEB Puno-) y produciendo otros complementarios.

Encontramos una clara periodicidad en el surgimiento de los diversos tipos de proyectos (ver cuadro N°1), así como una constante en cuanto a

sus recursos, que provienen principalmente de las agencias de cooperación internacional. La participación del Estado es menor, y sólo se da en aquellos proyectos de mayor envergadura en cuanto a los recursos que utiliza, el tiempo de ejecución y las agencias cooperantes que participan.

En los proyectos en los que participó el Estado (PEB-Puno, Programa de Educación Ecológica -PEE-) y en el caso de ERA, se transfirió su ejecución a los organismos públicos del sector una vez concluidas las primeras etapas de implementación. Sin embargo la continuidad de las propuestas en manos del Ministerio de Educación y sus dependencias regionales decae en muchos casos por falta de personal docente y administrativo calificado. El personal que fuera capacitado durante la ejecución del proyecto rara vez permanece con la consiguiente pérdida de continuidad. Por otro lado, la escasez de personal y la falta de recursos habrían impedido una adecuada supervisión y asesoría a los profesores en el campo, situación que durante el desarrollo del proyecto era de algún modo resuelta por los miembros de la institución a cargo. Este hecho, unido a los menores recursos manejados por el Estado y a la falta de una voluntad política clara del mismo frente a la educación rural han limitado la posibilidad de réplica y expansión de estas experiencias a un nivel mayor.

12

## 2. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS EN ESCUELAS RURALES

Existen diversos criterios de clasificación, igualmente válidos, que pueden ser usados para dar cuenta de los proyectos que nos ocupan. En este caso hemos elegido agruparlos según el énfasis principal de la intervención, para facilitar la descripción de las principales actividades y orientaciones, así como los problemas comunes que enfrentan. Esta gruesa agrupación nos permite una primera visión del tipo de experiencias que han tenido y tienen lugar en la zona rural, sin dejar de lado que aún en cada una de estas grandes líneas existen posturas y orientaciones diversas y a veces opuestas entre sí, que señalaremos en cada caso. Tampoco se trata de criterios rígidos, pues los tipos de intervención no son excluyentes entre sí y en la práctica encontramos experiencias que presentan todos los ejes de intervención al mismo tiempo, pero enfatizan particularmente uno.

La primera línea de intervención se centra en la capacitación y profesionalización docente. Una segunda enfatiza una propuesta productivo-ecológica en la educación del niño y la niña rurales, de acuerdo al ambiente en que viven. Finalmente una tercera busca responder a las particularidades socioculturales y lingüísticas de niños y niñas a través de la educación bilingüe.

**Cuadro 1**  
**Experiencias educativas rurales en el Perú**  
**Cronología según fecha de inicio**

No.	NOMBRE DEL PROYECTO	INICIO	TERMINO
1	Escuelas Bilingües del Instituto Lingüístico de Verano - ILV	1952	1988
2	Programa de Educación Bilingüe de la UNMSM	1963	1990
3	Programa de Educación Bilingüe del Alto Napo - PEBIAN	1975	1990
4	Proyecto de Educación Bilingüe Cusco (USAID - INIDE)	1975	1980
5	Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEB - Puno)	1977	1991
6	Programa Experimental de Educación Bilingüe de la Dirección Departamental de Educación de Huancavelica-DDE	1980	1983?
7	Programas de Educación Bilingüe de la Dirección Departamental de Educación-DDE en Ancash, Arequipa, Lambayeque, Cajamarca, Huánuco, Junín y Moquegua	1983	?
8	Nuevo Programa de Educación Bilingüe de Ayacucho de Visión Mundial	1983	?
9	Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los ashaninkas del río Tambo - CAAAP	1983	1988
10	Programa de Formación de Maestros Nativos en Educación Bilingüe del ILV - ISP Pucallpa	1984	continúa
11	Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA)	1985	continúa
12	Maestría en Lingüística Andina y Educación - Segunda Especialización en Educación Bilingüe Intercultural (UNA)	1985	continúa
13	Programa de Educación Bilingüe del ISP Puno	1985	1991
14	Programa de Educación Ecológica (PEE)	1987	continúa
15	Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas (CRAM I)	1988	continúa
16	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - AIDSESP - ISP Loreto	1988	continúa
17	Escuela Rural Andina (ERA)	1988	1996
18	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH)	1990	continúa
19	Escuelas Productivas del centro Ñari Walac - IPP	1991	1997
20	Educación para la Salud y el Desarrollo de las escuelas de la Región Inca	1991	1997
21	Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI - CADEP)	1991	continúa
22	Propuesta de Escuela Rural Andina (CRAM II)	1995	continúa
23	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Fe y Alegría	1996	continúa
24	Centro Piloto de Educación Experimental Pukllasunchis	1996	continúa
25	Programa de Profesionalización de docentes de la Universidad de la Amazonía	?	?

**Tipo de intervención principal**

	Programas de Educación Bilingüe	1975/1983
	Programas de Formación y Capacitación Docente	1989/1990
	Programas de Educación Ecológica y/o Productiva	1984/1988
		1985/1990

Es necesario aclarar previamente que los diversos proyectos se refieren de manera genérica al “niño campesino” o a los “niños rurales”, sin referirse de manera diferenciada a niños y niñas. Por ello, para la presentación de los diversos proyectos, usaremos los mismos términos que se emplean en los documentos revisados.

### *2.1. Proyectos de capacitación y formación docente*

Este tipo de proyectos centra su acción en la capacitación y profesionalización docente, respondiendo así al problema de la escasa o deficiente formación de los maestros de áreas rurales, constatada en una serie de estudios cualitativos y en los altos índices de profesores sin título que ejercen en la zona rural<sup>6</sup>.

Es el caso por ejemplo del Proyecto de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú - CRAM I. En este proyecto se ha elaborado un curriculum alternativo que tomando en cuenta la realidad del docente y la escuela rural, se orienta a la formación en investigación participativa, promoción comunal y práctica pedagógica. Los contenidos se organizan en un sistema modular, aportando conocimientos teóricos y tomando como eje básico de aprendizaje la vida de la comunidad. La modalidad del programa es de educación a distancia, con etapas presenciales en los meses de vacaciones, pues está destinado a profesores en ejercicio, que de esta manera pueden completar su formación y obtener el título pedagógico. También el programa de la Universidad de la Amazonía va orientado hacia maestros en ejercicio que desean profesionalizarse y obtener título pedagógico.

Existen otros programas de formación magisterial que emplean planes de estudio alternativos, como los de educación bilingüe<sup>7</sup>. Es el caso, por ejemplo, del Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Puno, a partir del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno y del ISP de Pucallpa, organizado por el ILV y transferido posteriormente al Estado. En este grupo podría considerarse el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Sin embargo este último trasciende el aspecto de la capacitación docente, pues apunta a la creación y el desarrollo de materiales y curriculum adecuados a la realidad cultural y lingüística de cada uno de los grupos amazónicos con los que trabaja, por lo que estaría más próximo a los programas de educación bilingüe en general. Por último, existen programas de posgrado en educación bilingüe, orientados a la formación de re-

6. Según el Diagnóstico General de la Educación de 1993 “La mitad de los profesores no tienen título de maestro... (y) la mayoría de profesores que no tienen título están situados fundamentalmente en áreas rurales”. Indicadores cuantitativos del sistema educativo. Ministerio de Educación.

7. En los casos de la Amazonía, también emplean la modalidad de educación a distancia para la profesionalización de maestros en ejercicio, además del curso regular.



cursos humanos para tareas de planificación y de investigación (Universidad del Altiplano).

Por otro lado, el componente de capacitación docente está presente en general en todas las experiencias recogidas, como parte de las mismas, aunque los énfasis temáticos varían especialmente en torno a dos ejes: el productivo-ecológico y el lingüístico-cultural.

## 2.2. *Proyectos de Educación Ecológica y Productiva*

Los proyectos que enfatizan el componente productivo y la relación equilibrada con el medio ambiente parten de la constatación del estrecho contacto del niño campesino con la naturaleza y buscan potenciar esta relación y convertirla en un espacio de aprendizaje significativo de los contenidos que la escuela busca transmitir. Al mismo tiempo, lo consideran como una respuesta a la crítica situación ecológica (degradación de los recursos naturales) que afecta social y económicamente a la población andina.

Asimismo, se trata de dar contenidos más prácticos y cercanos a la realidad del niño (inserto en una sociedad preponderantemente agrícola y/o ganadera) que además le sean de utilidad en su desempeño posterior, al permitirle introducir o recuperar elementos tecnológicos que mejoren la productividad, así como nuevos productos (hortalizas por ejemplo) que complementen su dieta. También a partir del componente productivo se busca estrechar la relación escuela-comunidad, tanto a través de la participación activa de los padres, como del nexo entre las actividades principales de la comunidad y los proyectos productivos de la escuela. Como complemento intentan extender los conocimientos adquiridos por los niños a la práctica de sus familias.

Los diversos proyectos centrados en esta línea otorgan distinta importancia a uno u otro de los componentes señalados, pero en general los consideran a todos. Las actividades productivas que desarrollan son viveros, plantaciones forestales, huertos, crianza de animales menores, cultivo de frutales, producción de humus de lombriz (lombricultura). En base a ellas adaptan, en distinto grado, contenidos curriculares de una o más materias (como ciencias naturales, educación para el trabajo, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, etc.), a fin de que la actividad en sí misma constituya un espacio de aprendizaje significativo de los contenidos teóricos. Para ello, preparan materiales educativos de apoyo al docente, como manuales técnicos y guías metodológicas, sugiriendo diversas actividades de aprendizaje en relación a la actividad productiva misma. El componente de capacitación docente es fundamental también para que el maestro maneje los conocimientos tecnológicos y teóricos básicos y pueda orientar a sus alumnos, así como para integrar la actividad y la propuesta pedagógica. La mayoría de

estos proyectos considera además el seguimiento y asesoría técnica en el campo, generalmente a cargo de promotores agrícolas de la misma institución (especialmente en el caso de los proyectos desarrollados por ONGs). Adicionalmente y de acuerdo a las posibilidades, recursos y opciones de la institución que realiza el proyecto, se donan, prestan o subsidian semillas y/o herramientas.

A esta línea pertenecen proyectos como las Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA), las Escuelas Productivas del Centro Ñari Walac, el Programa de Educación Ecológica (PEE) y su antecedente inmediato, el Programa de Educación Forestal y el Proyecto para la Salud y el Desarrollo de las escuelas de la Región Inca. Este último incorpora además el tema de salud en su propuesta, y amplía el tipo de actividades productivas de acuerdo al tipo de comunidad, teniendo así actividades más diversificadas como apicultura, cerámica, carpintería, etc.

Los problemas comunes más frecuentes que enfrentan los proyectos de educación ecológica y productiva se asocian a dos tipos de situaciones: por un lado, a la desconfianza e incluso rechazo de algunos padres de familia al hecho de que sus hijos realicen actividades agropecuarias en la escuela y por otro lado, al énfasis en la parte técnica de la propuesta más que en el componente pedagógico.

Los padres consideran que los niños ya realizan actividades agropecuarias en su casa, lo que genera posturas del tipo “si va a trabajar la tierra, mejor que me ayude en la chacra y no vaya a la escuela” o celos sobre el destino final de la producción, que piensan puede ser mayormente para beneficio del maestro. También se registran comentarios del tipo “para agricultor basto yo”, que expresan las expectativas de los padres en relación a que los conocimientos de la escuela conduzcan a otro tipo de actividades y ocupaciones y la tensión no resuelta (muchas veces ni en los padres, ni en los maestros, ni en lo que el sistema educativo busca ofrecer) entre una escuela para “adentro” y una escuela para “afuera”.

Esta tensión también está presente en la preocupación de algunos de los padres de que estas actividades distraigan el tiempo que los niños dedican para la adquisición de los conocimientos centrales que esperan que sus hijos obtengan de la escuela: saber leer y escribir y sacar cuentas (matemáticas). Frente a este problema algunas instituciones han intentado responder organizando reuniones y talleres con los padres para explicarles no sólo el beneficio tecnológico, productivo o ecológico del proyecto, sino también el beneficio educativo que implica.



Por otro lado, se constata que los profesores ponen más énfasis en la parte práctica de la propuesta que en los contenidos pedagógicos que tiene por fin transmitir, dejando de lado las propuestas curriculares y metodológicas que acompañan a las actividades productivas mismas, o desarrollándolas de modo muy limitado. En esto caen también los mismos impulsores del proyecto (ONGs), algunos de los cuáles reconocen poner un mayor énfasis en la parte tecnológica y los aspectos prácticos de la producción que en el diseño y desarrollo del componente pedagógico que debe incluir, tanto en la capacitación que brindan como en el seguimiento y evaluación que hacen de sus proyectos.

### 2.3. *Proyectos de Educación Bilingüe*

Un tercer grupo de proyectos, el más numeroso y complejo por cierto<sup>8</sup>, es aquel cuyo centro de intervención gira en torno a la particularidad lingüístico cultural de la población rural. Este tipo de proyectos presenta mucha mayor variedad en términos de sus orientaciones, estrategias y metodologías de trabajo. En este caso además, el debate sobre las diversas modalidades que asume la educación bilingüe es mucho más rico y complejo que en el caso de los grupos anteriores.

La mayoría de los proyectos de educación bilingüe interviene integralmente sobre el espacio educativo. No buscan responder sólo a uno u otro de los múltiples problemas que aquejan a la educación rural e indígena, pues su implementación requiere de cambios que están interrelacionados con una serie de aspectos. Así, el introducir una metodología de enseñanza bilingüe (previamente diseñada de acuerdo a los objetivos y fines que persigue el proyecto) requiere de la capacitación docente e incluso de la formación de docentes bilingües desde un principio (es decir en instituciones de educación superior) y requiere también de la producción de materiales educativos acordes con la propuesta pedagógica, así como de la adaptación y diversificación del curriculum. Estas actividades están presentes en casi todos los proyectos revisados.

Actividades complementarias, como el mejoramiento de la infraestructura educativa, la dotación de material didáctico o la implementación de proyectos productivos del tipo señalado en el grupo anterior, también se encuentran en algunos de estos proyectos, según los recursos que posean.

El principal elemento que unifica a todas las experiencias agrupadas en este rubro es el uso de la lengua materna como medio de enseñanza. Se parte del hecho de que el aprendizaje en una lengua que el niño no maneja, ni

8. En esta parte sólo haremos referencia a algunos de ellos, pero puede consultarse el cuadro n° 2 con información de todos los proyectos.

CUADRO 2: Experiencias educativas rurales en el Perú (1975-1997)

No.	NOMBRE	EJECUTORES	FINANCIAMIENTO	DURACION	UBICACION	NIVELES	COBERTURA	MODALIDAD
1	Escuelas Bilingües del Instituto Lingüístico de Verano	ILV	Fondos propios	1952 - 1988	Pucallpa, Loreto	Superior, Secundaria, Primaria	Alumnos nativos de 19 etnias amazónicas	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente
2	Programa de Educación Bilingüe de la UNMSM	CILA - UNM: San Marcos	Fondos propios, CONCYTEC	1963 - 1990	Ayacucho	Primaria (1° a 4°)	26 escuelas 9730 alumnos	Educación bilingüe Producción de materiales, Capacitación docente
3	Programa de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN)	Equipo de Misioneros Católicos	Fondos propios	1975-1990	Loreto	Primaria, Secundaria	18 escuelas	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente
4	Proyecto de Educación Bilingüe	INIDE - AID - U. de Cornell	Cooperación Internacional AID	1975 - 1980	Cusco	Primaria		Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente
5	Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEB - Puno) ex PEEB-Puno	INIDE - GTZ - Dirección Departamental de Educación de Puno	Cooperación Alemana (GTZ) - Ministerio de Educación	1977 - 1991	Puno	Primaria	40 escuelas 4442 alumnos	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente, Diversificación curricular
6	Programa Experimental de Educación Bilingüe	DDE Huancavelica	Fondos propios	1980 - 1983?	Huancavelica	Primaria (1°, 2°)	2 escuelas 1800 usuarios en 1983	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente
7	Programas de Educación Bilingüe de DDEs	DDE de Arequipa, Ancash, Lambayeque, Cajamarca, Huánuco, Junín y Moquegua en convenio con ILV	Fondos propios	1983 - ?	Arequipa, Ancash, Lambayeque, Cajamarca, Huánuco, Junín y Moquegua	Primaria (1°, 2°, 3°)	1500 educandos y 29 maestros en 1983	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente
8	Nuevo Programa de Educación Bilingüe de Ayacucho	Visión Mundial	Cooperación Internacional	1983 - ?	Ayacucho	Primaria (1°)	11 escuelas	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente
9	Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los asháninkas del río Tambo	CAAAP	Fondos propios	1983 - 1988	Junín	Primaria	23 escuelas 1100 alumnos	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente, Diversificación curricular
10	Programa de formación de maestros nativos en educación bilingüe	ILV - ISP Pucallpa	Fondos propios	1984 - (continúa)	Ucayali	Superior	19 grupos étnicos de la Amazonía	Formación magisterial de pregrado en educación bilingüe

No.	NOMBRE	EJECUTORES	FINANCIAMIENTO	DURACION	UBICACION	NIVELES	COBERTURA	MODALIDAD
11	Unidades de Producción Escolar Agropecuaria (UPEA)	DIACONIA Alemana	DIACONIA (Fondos de Cooperación Internacional)	1985 - (continúa)	Ancash, Cajamarca, Lima, Lambayeque	Primaria	133 escuelas en 1996	Proyectos productivos (huertos, viveros crianza de animales menores, etc.), Capacitación técnica y pedagógica
12	Programa de Posgrado en Lingüística Andina y Educación	Universidad Nacional del Altiplano en convenio con PEB Puno	GTZ - Fondos Propios	1985 - 1997 (continúa)	Puno	Superior		Maestría en Lingüística Andina y Educación (1997), Segunda Especialización en Educación Bilingüe Intercultural (hasta 1991)
13	Programa de Educación Bilingüe	ISP Puno en convenio con PEB Puno	GTZ - Fondos Propios	1985 - 1991	Puno	Superior		Formación magisterial de pregrado en educación bilingüe
14	Programa de Educación Ecológica (PEE)	Ministerio de Educación Ministerio de Agricultura FAO COTESU	FAO - COTESU (hasta 1995) Ministerio de Educación	1987 - (continúa)	Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Junín, La Libertad, Puno	Primaria	1200 escuelas en 1993	Proyectos productivos (huertos, viveros (lombicultura), Capacitación técnica y pedagógica, Diversificación Curricular, Producción de materiales
15	Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas (GRAM I)	ISTEP La Salle de Urubamba, CISE PUCP	Fondos de Cooperación Internacional	1988 - (continúa)	Cusco	Superior		Formación magisterial para la profesionalización de docentes en ejercicio, currículum alternativo, sistema modular. Educación a distancia
16	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP)	AIDSESP - ISP Loreto	Terra Nuova (Fondos de Cooperación Internacional)	1988 - (continúa)	Loreto, Ucayali, Amazonas, Junín, Huánuco	Superior, Primaria	Alumnos de 7 etnias amazónicas (30 por año)	Formación magisterial, Diversificación curricular, Producción de materiales
17	Escuela Rural Andina (ERA)	Proyecto ERA	Radda Barmen (Fondos de Cooperación Internacional)	1988 - 1996	Cusco, Apurímac, Puno	Inicial, Primaria	360 escuelas en Cusco (1996) y 200 en Puno (1994)	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente, Diversificación curricular, Proyectos productivos, Mejoramiento de la infraestructura escolar

Sociología y Política

No.	NOMBRE	EJECUTORES	FINANCIAMIENTO	DURACION	UBICACION	NIVELES	COBERTURA	MODALIDAD
18	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH)	Fundación Antoon Spinoz	Fondos propios	1990 - (continúa)	Apurímac	Primaria	15 escuelas	Capacitación docente, Educación Bilingüe
19	Escuelas Productivas	Centro Ñari Walac - Instituto de Pedagogía Popular	Fondos propios	1991 - (continúa)	Piura	Primaria		Proyectos productivos, Capacitación técnica y pedagógica, Diversificación curricular, Organización
20	Educación para la Salud y el Desarrollo de las escuelas de la Región Inca	Asociación Arariwa - Educa	Arariwa (Fondos de Cooperación Internacional)	1991 - 1997	Cusco	Primaria	98 escuelas (programa de alimentación) 46 escuelas (programa de salud) 15 escuelas (programa productivo)	Programa de alimentación escolar, Capacitación en salud preventiva, Formación de vigías escolares, Diversificación curricular, Organización, Proyectos productivos, Capacitación técnica, pedagógica y de gestión
21	Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI CADEP)	CADEP " José María Argüedas "	CADEP (Fondos de Cooperación Internacional)	1991 - (continúa)	Cusco, Apurímac	Primaria	100 escuelas	Educación bilingüe, Producción y adaptación de materiales, Capacitación docente, Diversificación curricular
22	Propuesta de Escuela Rural Andina (GRAM II)	ISTEP La Salle de Urubamba	Fondos de Cooperación Internacional	1995 - (continúa)	Cusco	Primaria	10 escuelas	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente, Diversificación curricular
23	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural	FE Y ALEGRIA No. 44	Fondos propios	1996 - (continúa)	Cusco	Primaria	30 escuelas	Educación bilingüe, Producción de materiales, Capacitación docente, Diversificación curricular, Mejoramiento de la infraestructura educativa
24	Centro Piloto de Educación Experimental - Centros de referencia	Asociación Pukllasunchis	Fondos propios	Zona Urbana 1988- Zona Rural 1996- (continúan)	Cusco	Primaria, Secundaria	1 escuela rural, 1 colegio en zona urbana	Capacitación docente, Producción de materiales, Educación bilingüe
25	Programa de Profesionalización de docentes	Universidad de la Amazonía	Fondos propios		Loreto	Superior		Formación magisterial para la profesionalización de docentes en ejercicio

conoce en la mayoría de los casos, es más difícil y escasamente exitoso. Mientras que la adquisición de conocimientos (entre ellos el de una nueva lengua) y el desarrollo de habilidades (como las necesarias para la lectoescritura por ejemplo) a través de la lengua materna tienen mayores posibilidades de éxito (como lo demuestran los resultados logrados por algunos de estos proyectos).

Sin embargo, las distintas experiencias revisadas presentan una serie de diferencias que expondremos muy brevemente, teniendo en cuenta que el debate en torno a las distintas posturas y elecciones metodológicas es mucho más amplio y trasciende el espacio meramente pedagógico, relacionado con las opciones políticas y sociales en juego.

Una primera diferencia se da en torno al papel de la lengua indígena en el proceso de enseñanza. Existen distintos modelos, de los cuales los más frecuentemente debatidos en nuestro país son el de transición y el de mantenimiento. El modelo de transición apunta al uso de la lengua materna como vehículo para la introducción del castellano, por lo general sólo en los primeros grados de la educación primaria, dejándose de lado como medio de aprendizaje en los grados superiores y desarrollando los contenidos exclusivamente en castellano. El modelo de mantenimiento apunta más bien a mantener y desarrollar la lengua materna como parte del proceso educativo, en el cual los diversos cursos se dan en ambas lenguas. Más allá del número de años en los que se aplica el programa (los primeros dos grados, o los primeros cuatro o toda la primaria) el papel de la lengua materna es sustancialmente diferente al modelo anterior, en el que la enseñanza en lengua indígena es sólo un paso en la adquisición del castellano, que termina siendo la lengua válida en la escuela.

Los proyectos de educación bilingüe se distinguen además por los fines educativos que persiguen. Algunos orientan toda su metodología hacia la castellanización y occidentalización de la población indígena, usando la lengua vernácula sólo como un instrumento más eficaz para este propósito, como ha sido el caso en la experiencia del ILV<sup>9</sup>. En otros casos, la lengua vernácula es entendida como parte de la cultura y la identidad del niño y la educación bilingüe está orientada no sólo a la búsqueda de aprendizajes exitosos, sino fundamentalmente a la valoración y el respeto de las particularidades culturales de los alumnos. En esta última orientación se enmarcan, con diversos matices, la gran mayoría de los proyectos revisados.

La valoración de la identidad de niños y niñas y sus derechos culturales y sociales ha llevado también a la discusión sobre el papel de la cultura en la

9. Al respecto se puede consultar algunos estudios críticos sobre la intervención del ILV, como Cano Ginet y otros (1981); Montoya (1990) y Stoll (1985)

enseñanza, acumulándose términos de precisión y deslinde de posturas y opciones diversas como “educación bilingüe bicultural”, “educación bilingüe intercultural” o “educación bilingüe” únicamente. Sin ánimo de entrar al extenso debate respecto a la precisión de la nomenclatura, quisiéramos resaltar la pregunta de fondo que subyace al mismo ¿cuál es el tratamiento que recibe la cultura de niños y niñas en la escuela?

Las posibilidades varían desde la marginación de la cultura de los niños para educarlos con los valores, concepciones y conocimientos de la cultura dominante, hasta incorporar los valores y conocimientos propios de esta cultura tanto como aquellos externos que le permitan establecer un diálogo con la sociedad nacional y una relación más equilibrada con la misma. De ahí que según su postura, algunos proyectos intenten adaptar el curriculum oficial de acuerdo a las características del medio social, económico, geográfico y cultural de los niños y las tienen en cuenta en la elaboración de los materiales educativos que se usarán con ellos, así como en la metodología de enseñanza y las actividades complementarias.

Uno de los proyectos que más avanzó en este sentido fue el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (PEB-Puno), que realizó investigaciones previas a la implementación de la propuesta y la elaboración de materiales, para las áreas de lenguaje (investigación sobre el universo vocabular de los niños quechua y aymara), matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (López y Jung, 1988; Valiente, 1988; Dietschy-Scheiterle, 1989; Villavicencio, 1990; Arias, 1990). El Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) elaboró un texto bilingüe (*Nosotros los napuruna*) que presenta la cultura napuruna, entendida como centro de toda la propuesta educativa, y que constituye el libro de lectura y estudio más importante de los alumnos de todos los grados (Montoya, 1990). El Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP) asimismo incluye como parte de las actividades de formación la recolección por parte de los futuros profesores de los conocimientos, tradiciones, tecnologías, etc. de sus propios grupos étnicos como insumo para el diseño de materiales y propuestas curriculares acordes con la cultura de estos pueblos, buscando paralelamente fortalecer la relación del maestro nativo con su propia cultura (Trapnell, 1991). Otra modalidad es la empleada por el proyecto de educación bilingüe CRAM II, que recurrió a talleres de discusión y elaboración del curriculum con la participación de profesionales de distintas áreas dedicados al estudio de la cultura andina.

Es necesario anotar que el papel que se le otorga a la lengua en el proceso de enseñanza está estrechamente vinculado con el tratamiento que recibe la cultura del niño y la posición que se asuma respecto a las culturas indígenas en general. En nuestro país lo indígena continúa ocupando el extremo inferior en la escala de las valoraciones sociales, tanto en relación a las



lenguas, consideradas inferiores socialmente en relación al castellano, como a las características culturales propias de los grupos étnicos, sus conocimientos y las prácticas sociales que mantienen. De ahí que según se valoren o no las identidades culturales de los pueblos indígenas, los proyectos de educación bilingüe buscarán mantener la lengua y cultura de los niños en un proceso educativo que los vincule con la sociedad nacional y el conocimiento occidental sin desmedro de su propia identidad (y más bien reforzándola) o se orientarán hacia un uso instrumental de la lengua que conduzca a la occidentalización, mostrando el cambio cultural como la opción deseable y desvalorizando la propia cultura del niño.

La desvalorización de lo indígena como tendencia dominante en la sociedad peruana explica uno de los problemas más extendidos y frecuentes a los que se enfrentan las propuestas de educación bilingüe, ya de por sí desarrolladas en un contexto adverso en términos del apoyo que reciben del Estado y su dificultad para dejar su carácter de “experimentales”. Se trata del rechazo y la desconfianza de los padres de familia respecto a la educación bilingüe (para el caso de la zona rural andina especialmente). Una de las expectativas más importantes de los padres en relación a la escuela es la adquisición del castellano, la lengua socialmente valorada. La enseñanza en lengua materna es vista por ello con desconfianza, afirmándose que los niños “ya saben” esa lengua, por ser la que se habla en la familia, que van a perder el tiempo que deben destinar para el aprendizaje del castellano, que la presencia de ambas lenguas en la escuela crea confusiones en los niños (Hornberger, 1989) y argumentando que si la educación bilingüe es tan buena por qué no se da una educación bilingüe a todos (los peruanos) (Degregori, 1991).

Esta situación ha tratado de revertirse a través de reuniones con padres de familia, donde se explica con detalle el proyecto y las ventajas de esta educación para sus hijos, actividad frecuente en las experiencias revisadas y que ha tenido relativo éxito, pues ha permitido la continuidad de las mismas en un gran número de comunidades, una vez que los padres empiezan a notar los resultados<sup>10</sup>.

El PEB-Puno destinó un área especial para la difusión de su propuesta de educación bilingüe, abarcando no sólo a padres de familia, sino también a dirigentes campesinos, organismos no gubernamentales que trabajaban en la zona, instituciones públicas y de educación superior y diversos actores de la sociedad regional, realizando talleres y reuniones, participando en eventos

10. Sin embargo, se requiere de cambios más amplios en el contexto social peruano que incentiven el uso de los idiomas vernáculos en otros dominios para que la educación bilingüe se constituya en una opción deseable incluso para sus mismos hablantes; un análisis de la complejidad de factores en juego en torno a la aceptación y rechazo puede consultarse en el trabajo de Hornberger (1989).

públicos, y publicando sus investigaciones y los resultados de estudios evaluativos. Aún así, López (1989) señala que es necesario afinar aún más el trabajo en lo concerniente al rol que en el proceso deben jugar las organizaciones indígenas y campesinas del país, buscando su participación en la formulación e implementación de los programas de educación bilingüe, desde el diseño y conducción misma de la propuesta, reiterando en textos posteriores que es necesario “asegurar la apropiación de los proyectos y programas de educación bilingüe por parte de las comunidades” (López, 1996a), de modo que se pueda construir un proyecto educativo *con* ellos, y no sólo *para* ellos.

Otro de los problemas frecuentes enfrentados por estos proyectos ha sido el relacionado a los recursos humanos, en varios sentidos. Primero, la escasez de profesionales en educación bilingüe, que sin embargo tras estos años de trabajo empieza a ser paulatinamente menor<sup>11</sup>. Segundo, la deficiente formación docente y el rechazo de algunos para implementar nuevas metodologías, acostumbrados ya a una forma de trabajo. Las capacitaciones a los profesores en ejercicio por lo general resultan en muchos casos cortas e insuficientes para un manejo adecuado de la metodología y la propuesta pedagógica de los proyectos. Esto ha llevado a algunos proyectos a impulsar la formación de maestros bilingües en las instituciones de educación superior (PEB-Puno, para el ISP de Puno y FORMABIAP, en el ISP Loreto) que sin embargo son aún escasas teniendo en cuenta la población que debe ser atendida. Tercero, la inestabilidad del personal docente y administrativo capacitado en educación bilingüe. Este es uno de los problemas más frecuentemente resaltados. Los maestros constantemente son cambiados de escuela, muchas veces a otra donde no se aplica el proyecto, perdiéndose la capacitación invertida en él. El mayor problema es que esto sucede en el transcurso del año escolar, por lo que el reemplazante, al carecer de la preparación previa, no puede mantener la misma continuidad en el desarrollo de la propuesta. Sucede del mismo modo con los funcionarios de las dependencias de educación, que constantemente son cambiados, teniendo que presentar ante ellos nuevamente el proyecto y en el caso de las transferencias del proyecto al Estado, perdiendo al personal capacitado para el seguimiento y la evaluación de la marcha del proyecto. La cuestión de la inestabilidad y el traslado es un problema frecuente también para el grupo anterior de proyectos que presentamos (ecológico-productivos), y no debe atribuirse únicamente al aparato administrativo, pues en la mayoría de los casos los profesores son cambiados por pedidos propios, pues casi todos ellos desean una plaza cada vez más próxima a la ciudad más cercana, hasta poder llegar a la misma. Su posición no carece de lógica, las comunidades más alejadas

11. No obstante y a pesar de la necesidad de personal especializado, el sistema educativo peruano aún no absorbe a la mayor parte de estos profesionales en cargos relativos a la educación bilingüe.



son las más pobres y las condiciones de existencia del docente son bastante precarias, por lo que “bajar” responde al deseo de tener mayores comodidades y estar más cerca de sus familias.

Para contrarrestar esta “descapitalización” del recurso humano capacitado, algunos proyectos han optado por capacitar y apoyar la profesionalización de un miembro de la misma comunidad, a fin de que mantenga su presencia y compromiso con la educación de su propia comunidad, como es el caso del CADEP. Esta estrategia es más plausible para proyectos pequeños, pero habría que pensar si es conveniente para niveles de cobertura más amplios. Por otro lado, no resulta una solución tan sencilla, pues los padres de familia reconocen más la autoridad de los profesores que vienen de fuera de la localidad.

En el caso de la Amazonía sin embargo parece haber dado mejores resultados, pero aquí la pertenencia a una determinada etnia es asumida con menos conflictos y existe un movimiento de autoafirmación étnica mucho más extendido que en la zona andina, participando los mismos dirigentes de las asociaciones indígenas en la implementación de la educación bilingüe, gestionada a pedido de estas mismas asociaciones además, que la incluyen como un punto central en su agenda de reivindicaciones colectivas. En términos generales es notoria la diferencia con el caso andino<sup>12</sup>, donde la educación bilingüe ha sido introducida desde fuera y no por exigencia de la población indígena o sus gremios más representativos y donde las actitudes de los padres, como ya explicamos, van desde la desconfianza hasta el rechazo. Tanto las actitudes colectivas como las individuales en estas dos regiones obedecen a procesos históricos muy distintos, cuya discusión y análisis escapan a los fines de este documento, pero que es necesario tomar en cuenta al comparar las experiencias.

La mayoría de los proyectos evalúa que hay varios aspectos centrales que no se han trabajado con la debida atención. Uno de ellos es la capacitación, como hemos visto, y otro el seguimiento y asesoría en el lugar. Efectivamente el acompañamiento es fundamental para garantizar la aplicación de la propuesta y apoyar al maestro en la implementación práctica y cotidiana de la misma, que muchas veces escapa a lo que se puede trabajar en las capacitaciones centralizadas. En todos los casos se tiene escaso personal para cubrir todas las escuelas atendidas, bastante alejadas unas de otras por la dispersión característica en el medio rural. Por otro lado el personal disponible tiene al mismo tiempo una multiplicidad de funciones, debiendo encargarse de otras tareas que le demandan gran parte de su tiempo.

12. Sin embargo, en algunas zonas empiezan a manifestarse situaciones similares a las observadas en el área andina.

Una de esas tareas, en las que se han centrado algunos proyectos, es la elaboración de materiales educativos. Es sin duda fundamental la producción de estos materiales, especialmente en aquellos momentos en que no existían textos para la educación bilingüe. Los logros en este sentido son muy importantes, pues en la actualidad se cuenta con fichas, láminas, cuadernos de aprestamiento, libros de lectura y textos bilingües para todas las asignaturas y para todos los grados de la educación primaria en quechua y aymara (para el caso andino).

Muchos de los materiales elaborados por uno u otro proyecto han sido retomados por otros, adaptándolos, validándolos o modificándolos de acuerdo a las características particulares de su zona de trabajo (como es el caso del proyecto de la UNMSM y el CADEP con algunos materiales producidos por el PEB-Puno). Sin embargo esta tendencia es menor y se invierte gran cantidad de tiempo en elaborar materiales propios aún cuando varios de los proyectos comparten orientaciones comunes. Esto responde también a la necesidad de tener una mayor variedad de materiales y textos para la educación bilingüe, teniendo en cuenta que para la educación escolar en general hay una amplia oferta de textos diversos.

Por último, quisiéramos señalar dos aspectos sustanciales que muchos proyectos reconocen haber desarrollado poco: la sistematización de las experiencias y la evaluación de los resultados educativos.

Así como algunos proyectos han elaborado desde distintos enfoques estudios, reflexiones y sistematizaciones (como el de la UNMSM, el PEB-Puno, el FORMABIAP, etc.) y han sido objeto de una o varias evaluaciones externas, otros han dedicado poco tiempo a lo mismo, y de ahí la dificultad en rastrear la existencia de algunas experiencias y encontrar documentos que den cuenta de las mismas. En los pocos casos en los que hemos tenido acceso a esta información, se encuentran una serie de resultados positivos a favor de una educación bilingüe intercultural.

### 3. EL IMPACTO EN LA ESCOLARIDAD RURAL

Tras esta mirada general a lo que diversos proyectos han venido implementando y proponiendo para la escuela rural, nos preguntamos por los logros y resultados obtenidos en relación a dos aspectos: la escolaridad de los niños rurales en general y la de las niñas en particular. La brecha entre la escolaridad urbana y rural en términos de los niveles de cobertura, asistencia y promoción es alarmante y cuestionadora en cuanto a la efectiva realización de un acceso equitativo a la educación.

Así lo señala el diagnóstico que viene realizando UNICEF: si bien los promedios nacionales de matrícula en primaria corren entre el 84 y 96%, en el área rural la matrícula es todavía baja y en cerca de la mitad de las comunidades no supera el 60%. Esto señala una exclusión muy alta, más aún si consideramos el problema de adulteración de datos para defender plazas docentes (aumento del número real de niños matriculados)<sup>13</sup>.

Si atendemos a la brecha existente entre niños y niñas rurales, encontramos una persistente desventaja de estas últimas en cuanto al grado de educación que pueden lograr: por lo general las niñas inician tardíamente su escolaridad, especialmente en los asentamientos rurales dispersos. Adicionalmente, deben asumir una serie de responsabilidades domésticas a partir de los doce años, por lo que abandonan temprano la escuela. Así, los años que pueden permanecer en la escuela se reducen considerablemente.

Es sobre estos dos aspectos que nos concentraremos al analizar el impacto de las experiencias reseñadas. Nos referiremos básicamente a los proyectos bilingües, puesto que los resultados en términos de impacto en la escolaridad no han sido sistematizados por los proyectos de otro tipo. Para los proyectos de capacitación y formación docente, los resultados se miden en torno a la cantidad de maestros beneficiarios del programa, mas no en relación a su actividad docente misma y al impacto que ésta pueda tener sobre la escolaridad de sus alumnos. En el caso de los proyectos ecológico-productivos, el énfasis en el componente técnico de la propuesta ha distraído la atención respecto a su influencia sobre la escolaridad, dando mayor peso al recojo de información en relación a la producción.

### *3.1. La escolaridad irregular en el campo: asistencia, deserción y repitencia*

Una constatación frecuente es que uno de los mayores problemas para la asistencia regular de los niños y las niñas a la escuela es la disociación entre el ciclo agrícola y la demanda de mano de obra infantil, y la programación oficial del año escolar.

Desgraciadamente ninguna de las experiencias recogidas para este documento ha podido escapar de los límites pautados por el Ministerio de Educación para el inicio y término oficial del año escolar.

En un estudio realizado en comunidades del departamento del Cuzco por el Proyecto ERA (ERA, 1990), padres y dirigentes manifestaban en su mayoría su acuerdo con el calendario escolar, básicamente por un criterio

13. Francisco Basili, "Estado de realización del derecho a la educación de los niños y niñas rurales", ponencia presentada al seminario taller: "Los proyectos educativos en áreas rurales y su impacto sobre la escolaridad de niños y niñas", IEP, 12 de setiembre 1997.

formal (“así lo manda el Ministerio”), pero la práctica de estos mismos padres era contradictoria con su aceptación formal, pues en estas comunidades los niños dejaban de asistir a la escuela en aquellas épocas del año en que eran requeridos por sus familias. Sólo un 15% se oponía claramente al calendario porque estaba en contradicción con las necesidades de trabajo de los niños.

Por otro lado, los maestros en muchos casos han terminado por asumir como parte de la rutina la ausencia de un gran número de niños en determinadas épocas del año.<sup>14</sup> Incluso en las entrevistas a responsables de los proyectos revisados se señaló esta baja de la asistencia coincidente con los períodos de mayor trabajo agrícola y de fiestas patronales.<sup>15</sup>

Sin embargo, a pesar de no haber podido actuar sobre un factor de tanta gravitación como es el calendario escolar, los proyectos de educación bilingüe han mejorado los niveles de asistencia de los niños por una serie de factores interrelacionados, los cuales también influyen en la disminución de la deserción y la repitencia.

En la entrevista a los responsables del proyecto ERA por ejemplo, señalaron un notable descenso en el porcentaje de deserción en los 8 años de duración del proyecto desde un 43% hasta un 10% en su último año. Coincidentemente, aunque no en proporción directa, el porcentaje de niños que logran terminar su primaria se eleva desde un 50% hasta un 70% u 80%<sup>16</sup>.

El CADEP José María Arguedas menciona que la repitencia es muy baja y casi nula en los grados en los que trabaja, mientras que en las escuelas donde no trabaja ésta puede llegar al 50% o 60%. Igualmente para el caso de la deserción, sus porcentajes siempre son menores en relación con las aulas en las que no trabaja el proyecto<sup>17</sup>.

En el proyecto del Alto Napo, antes de la aplicación del programa la deserción era de un 99%; tras 9 años ésta se reduce a 86%, con un consecuente incremento del 13% de estudiantes nativos que concluyen su primaria (Fernández, 1983a). En este mismo caso, el abandono entre primer y segundo grado era el más alto (60%), reduciéndose a un 36% en el mismo lapso.<sup>18</sup>

14. Entrevistas a docentes en Cusco y Cajamarca.

15. Entrevista al director del proyecto Unidades de Producción Agropecuaria y al coordinador del proyecto de educación bilingüe intercultural de Fe y Alegría.

16. Información proporcionada por los coordinadores del proyecto ERA.

17. Información proporcionada en la entrevista al director del Centro Andino de Educación y Promoción (CADEP) “José María Arguedas”.

18. El diagnóstico inicial del PEB Puno también identifica un mayor número de desertores (11.61%) y de repitentes (24.39%) en el primer año de educación primaria, en ambos casos para el período 1970-1975. (López, 1989). En general, en los departamentos de la región sur andina los más altos índices de repitencia y deserción se dan en los dos primeros grados: 19% repite y 20% abandona la escuela (Chiroque 1990, cit. por López, 1996a).

Entre los factores mencionados en relación a esta situación hay algunos muy diversos. Una de las primeras cosas notadas desde el principio de estos proyectos, de tipo más práctico pero igualmente a considerar, es que el trabajo de capacitación y seguimiento al maestro, que implica además visitas de asesoría y supervisión al campo, ha reducido el ausentismo docente en las escuelas donde funciona el proyecto y esto se ha traducido en una mayor asistencia de los niños, que tienen así mayores probabilidades de tener clase<sup>19</sup>.

Por otro lado, se atribuye estos logros también a la metodología bilingüe, que le permite al niño aprender usando su propio idioma, reforzando su autoestima y revalorizando su cultura<sup>20</sup>, y a una mayor participación del niño en el proceso educativo, que le da la posibilidad de sentirse más a gusto en la escuela<sup>21</sup>.

Esto también se registra en los resultados de los estudios evaluativos del PEB-Puno, donde “se observa un mayor nivel de participación de los niños en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro que en las escuelas no bilingües” (López, 1991)

Distintos proyectos mencionan rendimientos más altos, mejor disposición para el aprendizaje, mayor desarrollo de la expresividad oral (CADEP), así como de la creatividad y la capacidad comunicativa (ERA). En este mismo sentido apuntan los hallazgos en el PEB Puno, presentados de forma más sistemática, en términos de mayores niveles de comprensión de lectura y razonamiento lógico, manejo oral y escrito del castellano y el manejo oral y escrito de la lengua materna.

Los diversos estudios realizados en torno al PEB (Soberón, 1988; Rocwell *et al.*, 1989; Hornberger, 1989; Jung *et al.*, 1990; Arias, 1990), coinciden en señalar que los niños de las escuelas bilingües del proyecto logran un mejor nivel de procesamiento de información escrita, así como de resolución de problemas matemáticos; asimismo se constata la mayor eficacia de la educación bilingüe para la apropiación del castellano y el logro de un mejor manejo del mismo en sus formas oral y escrita, así como una mayor calidad en la pronunciación (Villavicencio, 1985) —también señalada para el caso del proyecto de la UNMSM en Ayacucho (Zuñiga, 1987)—; se logra asimismo un mejor manejo de la lengua materna, especialmente en lo referido a la expresión escrita, y a la facilidad, confianza y solvencia con las

19. Entrevista al Coordinador del Proyecto de Educación Bilingüe de Fe y Alegría y coordinadores del Proyecto ERA.

20. Entrevista al director del Centro Andino de Educación y Promoción (CADEP) “José María Arguedas”.

21. Entrevista a coordinadores del Proyecto ERA.

que actúan los niños en eventos comunicativos diversos en su lengua materna (López, 1991).

López señala que los logros reseñados son “producto de un proceso complejo de acumulación de factores a partir del hecho mismo que el uso de la lengua materna de los niños en un ambiente institucional formal como la escuela y la referencia constante al saber propio generan en ellos autoestima y desarrollan una autoimagen positiva que les permite abordar el reto de aprender con confianza y seguridad en un contexto formal y por momentos en una lengua que no se maneja del todo. Parece ser que es a partir de esta nueva y más positiva relación afectiva con la escuela que el niño logra igualar y aún adelantar a quienes sólo estudian en castellano” (1991:199), en concordancia con lo señalado por ERA y CADEP líneas arriba. El mismo autor señala que estos resultados igualmente coinciden con investigaciones llevadas a cabo en otros contextos en cuanto al efecto que el uso y enseñanza en la lengua materna tienen sobre el manejo que los estudiantes logran sobre la segunda lengua.

### 3.2. *Las niñas: brechas internas en la escuela*

Los logros reseñados y la disminución de la repitencia y deserción en la población escolar beneficiaria ¿se han dado en la misma medida en niños y niñas? Como mencionábamos más arriba, existe una clara brecha entre la escolaridad de niños y niñas rurales y es poca la atención que se ha prestado a este punto específico. Nos preguntábamos en qué medida las distintas experiencias educativas se han encontrado con este problema, se han planteado estrategias definidas para abordarlo y han tenido resultados frente al mismo.

Al respecto hay distintas percepciones del problema y por ende distintas posiciones y opciones para abordarlo. En algunas experiencias nos encontramos con que el problema de la desigual escolaridad de niños y niñas no es percibida como tal<sup>22</sup>, afirmando que la proporción de niños y niñas en el alumnado es similar para todos los grados y los logros en cuanto a deserción y repitencia son aplicables a ambos grupos. Sin embargo, por otro lado proyectos como el de CADEP y el de Fe y Alegría 44, si bien señalan que en los dos primeros grados existe una proporción similar de niños y niñas, encuentran que en los grados superiores hay mayor cantidad de niños que de niñas en la composición del alumnado, tendencia que se agudiza hacia los grados y niveles superiores, lo que por otro lado es observable también en las estadísticas disponibles a nivel nacional y regional.

22. Entrevistas a ERA y UPEA



En la entrevista al CADEP se señala que aún en las escuelas del proyecto, a pesar de los logros globales en cuanto a deserción y repitencia, siguen siendo las niñas quienes más altos porcentajes de deserción y repitencia presentan en comparación con los niños. Atribuyen esta situación al hecho de que las niñas tienen más carga laboral en el hogar y frecuentemente son desestimuladas por sus familias para continuar sus estudios. Ello se encontraría en relación con la división de roles asignada al interior de la familia campesina, donde la niña debe cumplir una serie de tareas domésticas cotidianas, mientras que el niño se desempeña más bien en trabajos agrícolas y ganaderos más puntuales y en algunos casos estacionales, que le permiten mayor tiempo libre disponible. Señalan por otro lado que existiría temor de parte de los padres frente al riesgo de violencia sexual contra las niñas, especialmente cuando deben desplazarse grandes distancias para asistir a la escuela.

En las comunidades más pobres y alejadas el servicio educativo sólo abarca hasta tercer o cuarto grado, por lo que asistir a grados superiores implica el traslado a otra comunidad. La distancia y el tiempo requerido aumentan, (al igual que los costos que supone la educación y el traslado) justamente en el momento en que la niña tiene más tareas en su hogar, por consiguiente menos tiempo disponible y mayores riesgos<sup>23</sup>.

La preocupación de los padres por que sus hijas sean violentadas se expresa también en un documento de la Federación de comunidades nativas del Alto Napo en el que tras constatar los resultados del PEBIAN, se ratifican en el deseo de mantener la educación bilingüe que el proyecto viene realizando. Entre los resultados que mencionan, expresan su preferencia por los maestros nativos antes que mestizos, ya que “los maestros napuruna al ser de nuestra raza, nos garantizan el respeto a nuestras hijas” (cit. por Montoya, 1990: 168)

En una investigación en torno al contexto sociocultural de los niños campesinos en Puno (Valiente, 1988) se constata una mayor deserción en las niñas y se señala que la actitud frente a los roles de niños y niñas es reforzada en el quehacer diario de la escuela. Se observa por ejemplo que los varones son más motivados a participar por parte del profesor, mientras que las niñas mantienen una actitud más pasiva, a lo que contribuye también el hecho de que suelen ser de mayor edad que los niños. La desigual atención de los maestros hacia las niñas se expresa en una situación registrada por Jung *et al.* (1990) en una escuela puneña, en la que no existía mobiliario suficiente para todos los niños: las niñas en esta escuela se sentaban en el piso, en un rincón al lado de la pizarra, mientras los niños ocupaban las pocas carpetas, colocadas frente a la pizarra, por lo que el profesor se hallaba de espaldas a las niñas para poder explicar a los niños.

23. Entrevista al director del CADEP.

En el caso del proyecto del CADEP se constata también que los liderazgos en la escuela son promovidos normalmente entre los niños y no así con las niñas, y que suelen presentarse comportamientos agresivos de los niños hacia las niñas "... es normal ver en los centros educativos como los niños persiguen a las niñas y tratan de pegarles... las niñas huyen, se refugian, se defienden como pueden... entonces se está estableciendo siempre, ya desde la escuela, la supremacía del varón"<sup>24</sup>.

Frente a esta situación desigual, ¿qué logros han obtenido y qué alternativas se han planteado estas experiencias?

En el PEB Puno se ha constatado que en comparación con las escuelas en las que no se hace educación bilingüe, los niños menos favorecidos (niños con menos acceso al castellano y niñas en general) logran igualar a sus compañeros con mejores oportunidades de éxito y que asimismo, en las mejores escuelas bilingües se ha generado un ambiente bilingüe y educativo que permite una mayor apropiación del castellano por parte de los alumnos, favoreciendo sobretodo a las niñas y a los alumnos con menor dominio del castellano (Rocwell *et al.*, 1989).

En el Programa de educación bilingüe del Alto Napo igualmente se observa que en 1984, de 161 promovidos en tres comunidades atendidas, 67 (41%) eran mujeres, y que luego de 9 años de implementación del proyecto, una mujer quechua había logrado concluir la primaria, cuando antes ninguna lo había hecho en esa zona. Se concluía que como resultado de la aplicación del nuevo programa, se observaba ahora "lenta pero indefectiblemente una mayor presencia de la mujer en la escuela" (Fernández 1983a).

Estos avances así como los reseñados en el apartado anterior, que afectan a las niñas, aunque en menor proporción que a los niños, muestran el impacto de estos proyectos sobre una situación desigual en cuanto al acceso a la educación. Sin embargo, quedan aún muchos problemas que resolver.

Frente a ellos, no hemos encontrado entre las experiencias revisadas el diseño de una estrategia clara de atención a las niñas en particular. El tema empieza a ser discutido y se plantean una serie de acciones a tomar o se potencian algunas que ya se venían implementando, dirigiéndolas con mayor especificidad hacia este punto.

Se empieza a revisar críticamente los materiales de enseñanza producidos ¿reproducen estereotipos? ¿introducen otros?. Son algunas de las preguntas que se plantean algunos proyectos (CADEP, Fe y Alegría) y que muestran una preocupación más específica respecto a este punto.

24. *Ibíd.*



En el seminario “Los proyectos educativos en escuelas rurales y su impacto en la escolaridad de niños y niñas”, miembros de distintos proyectos actualmente en ejecución coincidieron en señalar la situación diferenciada de los niños y las niñas de las zonas rurales en cuanto a su acceso y permanencia en la escuela, tanto en la zona andina como en la zona amazónica. Además de los puntos señalados líneas arriba, se debatió en torno a la presencia relativamente reciente de la escuela en el campo y a las posibilidades y limitaciones que ésta tenía para atraer y mantener a las niñas.

Especialmente para el caso de las mujeres, asistir a la escuela es un hecho históricamente reciente. Las abuelas de la mayoría de las niñas que hoy asisten a la escuela rural nunca accedieron al servicio educativo. Sus madres tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, pero la mayor parte sólo completó los años iniciales. En la medida en que la importancia de la educación empieza a reconocerse como válida tanto para las niñas como para los niños, se aprecia un incremento de su presencia en la escuela.

Sin embargo, las tareas, obligaciones y roles de las niñas en el campo, así como las características específicas de su ciclo vital parecen entrar en competencia con su permanencia en la escuela (Montero, 1995). Así lo hizo notar el P. José María García (Fe y Alegría) en su intervención, al señalar que en el área rural el aprendizaje para la vida que ellas requieren está más ligado a la interrelación constante con la madre, como fuente de conocimientos esenciales para cumplir con su rol en la familia. La escuela tiene por ello una función secundaria, y al entrar en competencia con el tiempo que la niña requiere para aprender de su madre, es frecuente que se abandone tras unos pocos años de instrucción. El proyecto actualmente busca las formas y estrategias de introducir contenidos relacionados al aprendizaje para la vida en la escuela, a fin de convertirla en un espacio más significativo y útil para la niña y revertir la tendencia al temprano abandono de su escolaridad.

#### 4. LOS PROYECTOS EN MARCHA Y LAS NUEVAS PERSPECTIVAS

Antes de terminar este breve balance, conviene señalar que varios de los proyectos presentados en este documento se encuentran todavía en ejecución (ver cuadro 2), la mayoría de ellos conducidos por ONGs. Desde el Estado, se vienen desarrollando nuevas propuestas para la educación primaria, como es el Programa de Articulación inicial-primaria, que a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), viene introduciendo innovaciones metodológicas (orientadas por un enfoque constructivista) entre los docentes en ejercicio en todo el país. Las escuelas rurales en las que vienen desarrollándose proyectos de educación bilingüe están consideradas en este programa, manteniendo el componente bilingüe de la pro-

puesta (PLANCAD-EBI). La capacitación docente está a cargo de las mismas instituciones que desarrollan el proyecto bilingüe y en varios casos esta modalidad ha permitido el aumento del número de escuelas beneficiarias del proyecto.

En algunas de las zonas más pobres del país, UNICEF en convenio con instituciones locales y dependencias del Ministerio de Educación, ha organizado campañas de universalización de la matrícula produciendo folletos y propaganda a favor de un mayor acceso tanto de niñas como de niños a la escuela. Recientemente (1997) también UNICEF ha suscrito un convenio con el Ministerio de Educación para incentivar la matrícula oportuna en la zona rural. Esta medida podría beneficiar especialmente a las niñas, cuya incorporación tardía a la escuela y retiro temprano al llegar a determinada edad (12-14 años) impide que completen la educación primaria.

Por otro lado, el diagnóstico que viene realizando UNICEF ha llevado a identificar intervenciones que se hacen necesarias en relación a la escuela rural: en primer lugar la necesidad de identificar y fortalecer los logros básicos de aprendizaje que deben cubrirse; en segundo lugar, tratar de fortalecer el liderazgo docente, centrar el rol del profesor en la orientación del aprendizaje más que en la enseñanza de contenidos y desarrollar habilidades comunicacionales. Esto se está realizando a través de dos sistemas de trabajo con los docentes: talleres y círculos de interaprendizaje. Una tercera cuestión básica ha sido la de los suministros para el aprendizaje, la necesidad de lápices y papel para escribir, libros para leer, y materiales educativos en general, para lo que se ha propuesto la dotación de una canasta básica de aula para entregar en las escuelas.

Por último F. Basili señaló que lo más notorio con lo que se ha encontrado UNICEF en este ejercicio de levantar un diagnóstico sobre el estado de realización del derecho a la educación en el campo y de discernir qué medidas e intervenciones podían tenerse, es la imposibilidad de una adecuada gerencia sin la existencia de mecanismos de control y responsables directos de la educación en la zona rural. Parecería requerirse por tanto una gerencia nacional de educación rural y dependencias de este tipo en las entidades locales<sup>25</sup>.

Para ello, ya se tienen algunas propuestas elaboradas en base a la experiencia de redes de maestros, como las redes de escuelas, el concepto de centro piloto que asuma funciones administrativas, logísticas, etc., el concepto de personas recurso de soporte a los maestros y la idea de un centro de re-

25. Durante la redacción de este documento, en marzo de 1998, se creó la Secretaría Técnica de Educación Rural como parte de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación. En el marco de esta nueva instancia podrían considerarse las intervenciones específicas que la escuela rural requiere.

cursos para el aprendizaje, la idea de la gestión compartida entre el Ministerio, la autoridad local no educativa y la organización de la comunidad<sup>26</sup>.

Por último, quisiéramos reseñar la intervención de L.E. López en el seminario mencionado, quién presentó un panorama actual de la educación bilingüe intercultural en América Latina, señalando la existencia de proyectos de este tipo en 17 países, pese a la heterogeneidad del continente en cuanto al porcentaje de población indígena en cada país<sup>27</sup>. En la mayoría de los casos se trata de programas y proyectos focalizados y de cobertura limitada, pero en 5 casos se están desarrollando políticas educativas bilingües de cobertura nacional (en México, Ecuador, Bolivia, Colombia y Paraguay), por lo que “se puede decir entonces que estamos frente a un auge de la educación bilingüe en la región que tiene que ver con los procesos actuales de democratización y descentralización en nuestros países, la emergencia de nuevos actores sociales y de los movimientos de reafirmación étnica”<sup>28</sup>.

También señaló que los avances en torno a la educación bilingüe intercultural han planteado una transformación radical de los modos de enseñar y aprender y que este tipo de educación se plantea crecientemente de modo más amplio y no sólo para las poblaciones indígenas, en la medida en que no se refiere únicamente a las lenguas vernáculas, sino que implica la transformación de las relaciones en el aula<sup>29</sup>.

En este breve balance hemos podido apreciar los variados intentos realizados para ofrecer a los niños y niñas rurales una mejor educación. Cada proyecto ha buscado responder a los múltiples problemas de la escuela rural desde distintos enfoques y líneas de acción, ya sea atendiendo a la formación y la capacitación de maestros, introduciendo actividades y materiales que tomen en cuenta su contexto social y geográfico, o incorporando la lengua materna del niño en el proceso de aprendizaje, diversificando el curriculum y produciendo materiales para incorporar su cultura, su lengua y su identidad.

En el esfuerzo por hacer de la escuela rural un espacio más atractivo, más propio y más eficiente, no han estado ausentes las dificultades. Sin embargo, creemos que la amplia experiencia acumulada merece ser rescatada, revisada y discutida para avanzar en esta dirección, especialmente en un

26. Francisco Basili, op. cit.

27. La variación va desde más de 40% de población indígena en países como Perú, Guatemala y Bolivia hasta países en los que dicho porcentaje varía entre un 5 y 20% como Chile, México y las Guayanas.

28. Luis Enrique López, “La educación bilingüe intercultural en América Latina”, ponencia presentada al seminario taller “Los proyectos educativos en áreas rurales y su impacto en la escolaridad de niños y niñas”, IEP, 12 de setiembre de 1997.

29. *Ibid.*

contexto en el que se están llevando a cabo nuevas reformas que buscan el mejoramiento de la calidad educativa.

Los proyectos en marcha, tanto desde el Estado como desde las ONGs, muestran la vigencia y la importancia de atender los problemas de la educación en el campo. Las nuevas interrogantes planteadas en torno a la escolaridad de las niñas rurales en particular cobran creciente importancia y presencia en estos proyectos, visibilizando un problema que es necesario afrontar para lograr un real y equitativo acceso a las oportunidades educativas para los niños y las niñas peruanos.

## BIBLIOGRAFÍA

AMAZONIA PERUANA (1989). N° 18, vol. IX, CAAAP.

ANSIÓN, Juan; Madeleine ZÚÑIGA y L. CUEVA (eds.) (1987). *Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina*. Santiago de Chile, UNESCO.

ARIAS, Pedro (1990). *Niños aymara aprenden matemática*. GTZ, Lima.

CANO GINET, Karl NEUFELDT; Heinze SCHULZE y otros (1981). *Los nuevos conquistadores: El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. CEDIS, FENOC, Quito.

CHIROQUE, Sigfredo (1990). *Mapa de la pobreza educativa en el Perú*. Serie Aula de Cristal N° 1, Instituto de Pedagogía Popular IPP, Lima.

COINCIDE (1996). *Gestión descentralizada de la educación*. II Encuentro Departamental por la Educación. Coincide, Cuzco.

DEGREGORI, Carlos Iván (1991). "El contexto de la educación bilingüe". En: Zúñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (eds.), *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

DIETSCHY-SCHNEIDERLE, Annette (1987). "Ciencias naturales y saber popular ¿dominación o complementariedad?" *Allpanchis* N°29/30, año XII, IPA, Cusco.

——— (1989). *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. GTZ, Lima.

FERNÁNDEZ, María del Carmen (1983a). "Educación Intercultural y bilingüe en el Alto Napo". En: A. Corbera (ed.), *Educación y Lingüística en la Amazonía Peruana*, CAAAP, Lima.

——— (1983b). "Alto Napo: Experimentación de un programa de educación bilingüe e intercultural". *Nuevamérica* 20. 66-82, Buenos Aires.

HORNBERGER, Nancy (1989). *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. GTZ, PEBP.

- (1990). “Exitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana”. En: López, Luis Enrique y Ruth Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación*, PEEB Puno-Programa ERA. Lima.
- INEI; PMA (1995). *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. INEI, Lima.
- JUNG, Ingrid, Christiane URBAN y Javier SERRANO (eds.) (1990). *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. GTZ, Lima.
- LÓPEZ, Luis Enrique (1987). “Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno”. *Allpanchis* No. 29/30, Cuzco.
- (1989). “La política lingüística peruana y la educación de la población indígena”. En: *Pueblos indios, estados y educación*, PEEB Puno-Proyecto EBI - Programa ERA
- (1991). “Educación bilingüe en Puno-Perú. Hacia un ajuste de cuentas”. En: Zúñiga, Pozzi-Escot y López. *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS, Lima.
- (1996). “No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación”. En: J.C. Godenzzi (ed.), *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- (1996a). “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. *Revista Andina* Año 14, N° 2, diciembre 1996, pp. 295-341. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- LÓPEZ, L.E, Y. JUNG, Y., J. PALAO (1987). “Educación bilingüe en Puno (Perú) reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye?”. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, Año 1, No.3. Julio-Setiembre.
- LÓPEZ, Luis Enrique e Ingrid JUNG (1988). *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. GTZ, Lima.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Ruth MOYA (1989). *Pueblos indios, estados y educación*. PEEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA, Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN; PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO; AGENCIA DE COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA (1993). Indicadores cuantitativos del sistema educativo. Proyecto Diagnóstico General de la educación. Lima.
- MONTERO, Carmen (1990). *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. FAO.
- (1995). “Ciclos de vida y tiempos de escuela. El caso de las mujeres del Perú”. En: Bourque, Susan, Carmen Montero y Teresa Tovar. *¿Todos iguales? Género y educación*. PUCP, Lima.
- MONTOYA, Rodrigo (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. CEPES, Mosca Azul editores, Lima.
- MORILLO, Emilio (1993). “Propuesta de educación campesina”. En: *Educación y violencia en el campo*. Coordinadora Rural, Lima.



- POZZI-ESCOT, Inés y Javier ZORRILLA (1994). "Educación rural: Estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un nuevo proyecto educativo nacional". En: *Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú*. Foro Educativo, Lima.
- PROGRAMA "EDUCACIÓN RURAL ANDINA" (ERA) (1990). *Miedo a la lejanía. La educación rural en Puno*.
- PROGRAMA "EDUCACIÓN RURAL ANDINA" (ERA) (1990). *Miedo a la lejanía. La educación rural en Cuzco*. Lima: ERA.
- ROCWELL, Elsie; Ruth MERCADO; Héctor MUÑOZ; Dora PELLICER y Rafael QUIROZ (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. (Informe de la evaluación parcial del proyecto de educación experimental de educación bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno) PEEB-GTZ, Lima-Puno.
- SOBERÓN, Luis (1988). "Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe- Puno". En: *Pueblos indígenas y educación*.
- STOLL, David (1985). *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina, ¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?*. DESCO, Lima.
- TRAPNELL, Lucy (1991). "Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP". En: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Zúñiga, Pozzi-Escot y López (eds.). FOMCIENCIAS, Lima.
- VALIENTE CATTER, Teresa (1988). *Las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. GTZ, Lima.
- VAN DAM, Cris (1989). "Escuela, ecología y comunidad campesina: lecciones y retos de un proyecto". En: López, Luis Enrique y Ruth Moya. *Pueblos indios, estados y educación*.
- VILLAVICENCIO UBILLUZ, Martha (1987). "Proyecto experimental de Educación Bilingüe (Puno-Perú)". *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, Año 1, No.1. Enero-Marzo.
- (1990). *La matemática en la educación bilingüe: el caso de Puno*. GTZ, Lima.
- VILLAVICENCIO UBILLUZ, Martha; Eleodoro ARANDA y Raúl PRIETO (1985). Resultados y perspectivas de las investigaciones realizadas en el PEEB-PUNO. Separata, PEEB-Puno, INIDE, Lima.
- ZÚÑIGA, Madeleine (1987). "Educación en quechua y castellano en Ayacucho". En: Ansión, Zúñiga y Cueva (eds.), *Educación en poblaciones indígenas*, Chile.
- (1991). "La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80". En: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Zúñiga, Pozzi-Escot y López (eds.). FOMCIENCIAS, Lima.
- ZÚÑIGA, Madeleine, Inés POZZI-ESCOT y Luis Enrique LÓPEZ (eds.) (1991). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS, Lima.

## Entrevistas

Guillermo Salguero, Coordinador del Proyecto UPEA - Diakonía. Lima, enero 1997.

Elena Pardo y Miguel Barreto, Coordinadores del Proyecto ERA - Cuzco. Cuzco, enero 1997.

Guido Pilares, Coordinador del Programa de Educación Bilingüe Intercultural CCAIJO /FE Y ALEGRÍA 44, Andahuaylillas. Cuzco, enero 1997.

Edilberto Portugal, Director del CADEP- José María Arguedas. Cuzco, enero 1997.

Andrés Chirinos, Coordinador del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del CADEP- José María Arguedas. Cuzco, noviembre de 1996.

Cecilia Eguiluz, Asociación PUKLLASUNCHIS. Cuzco, enero de 1997.

Áurea Bolaños, Coordinadora del Proyecto CRAM II, ISTEP La Salle Cuzco, noviembre de 1996.