

**¿LIBROS PARA TODOS?
MAESTROS Y TEXTOS ESCOLARES
EN EL PERU RURAL**

***Investigaciones
BREVES 14***

**¿LIBROS PARA TODOS?
MAESTROS Y TEXTOS ESCOLARES
EN EL PERU RURAL**

Patricia Ames

Página de respeto 1/2

Portadilla 3/4

Falsa y créditos 5/6

Contenido 7/8

Resumen Ejecutivo 9

Contenido

Edición: Lima, abril de 2001
Impreso en el Perú
© Consorcio de Investigación Económica y Social / Instituto de Estudios Peruanos
Este libro corresponde al No. 42 de la Colección Mínima del Instituto de Estudios Peruanos.

Cuidado de edición: Rosa Cisneros Canales
Arte de carátula: Elena González

Hecho el Depósito Legal No. 1501162001-0857
Impreso por Visual Service SRL

ISBN 9972-804-06-2

El Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) está conformado por más de 25 instituciones de investigación y/o docencia; con el auspicio del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y otras fuentes de cooperación.

El CIES y el IEP no comparten necesariamente las opiniones vertidas en el presente libro, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Resumen ejecutivo	9
Introducción	13
CAPÍTULO I: Aspectos metodológicos	17
1.1 Los casos seleccionados	17
1.2 La metodología	19
CAPÍTULO II: Panorama general: del contexto amplio al escenario cotidiano	23
2.1 Contexto actual: el mejoramiento de la calidad de la educación primaria y la distribución de textos escolares	23
2.2 Los libros en las escuelas	27
2.2.1 Ninaymi	27
2.2.2 Colli	30
2.2.3 Tambo	33
Sumario	36
CAPÍTULO III: ¿Por qué no se usan los libros?	39
3.1 Dificiles de entender	40
3.2 Ajenos al contexto	47
3.3 La falta de capacitación	52
3.4 La situación multigrado	57
3.5 El contacto con los libros: protección, mediación y acceso	59
Sumario	66

Conclusiones y recomendaciones	69
Bibliografía	75
Anexos	79
Anexo 1: Lista de materiales educativos producidos y distribuidos por el Programa MECEP entre 1997-1999	79
Anexo 2: Lista detallada de materiales educativos producidos y distribuidos para tercer grado de educación primaria (Programa MECEP)	81
Anexo 3: Selección de dibujos de los niños y niñas de Ninaymi, Colli y Tambo	83

1. La investigación analiza el uso que en las aulas rurales se hace de los materiales educativos recientemente donados por el Ministerio de Educación. Se concentra principalmente en cómo los docentes manejan libros y cuadernos de trabajo y sus razones para hacerlo. A través de estudios de caso en tres escuelas andinas, explora algunos de los factores que estarían contribuyendo o limitando el uso adecuado de esos materiales.
2. La observación etnográfica del trabajo en aula, así como las entrevistas realizadas a los docentes, revela, por un lado, la creciente incorporación de metodologías de trabajo grupal impulsadas por la reforma en curso. Por otro lado, pone de manifiesto que el uso que se hace de los libros y cuadernos escolares es escaso y limitado. A la poca frecuencia de su uso se agrega cierta selectividad en las actividades que se realizan con los materiales: se privilegian las relacionadas al ejercicio de actividades mecánicas y se dejan de lado las que promueven el diálogo, la búsqueda de información, la reflexión y la comprensión.
3. A pesar de la variedad de contextos seleccionados, justamente con fines comparativos¹, los docentes esgrimen similares razones para justificar el poco uso que hacen de los libros y cuadernos de trabajo. Estas tienen que ver con: a) el nivel de dificultad de los libros; b) la inadecuación al contexto rural; c) la falta de capacitación en su uso y manejo; d) las dificultades de la situación multigrado.
4. En relación al nivel de dificultad que los docentes atribuyen a los textos, puede decirse que: a) esa percepción está relacionada con sus bajas

¹ Escuela polidocente multigrado (población quechuahablante, Cuzco); escuela polidocente multigrado (población castellano hablante, Lima) y escuela polidocente completa (población bilingüe, Cuzco).

expectativas respecto de lo que sus alumnos saben y pueden aprender; b) los libros y cuadernos de trabajo son difíciles de entender para los mismos docentes, quienes no se sienten preparados para trabajar con ellos e integrarlos en la nueva dinámica de clase que la reforma promueve.

5. La poca relación de los textos con la realidad de los niños rurales que los docentes señalan, entra en contradicción con el contenido de las lecciones observadas. Por lo general, en sus clases, los y las docentes tratan temas ajenos a la vida cotidiana de niños y niñas y no hacen mayor intento por relacionarlos a la realidad de sus alumnos. Al mismo tiempo, se observa que los nuevos libros y cuadernos de trabajo intentan ofrecer referentes más variados (y no únicamente urbanos y limeños) de modo que sea posible trabajarlos desde una óptica de diversificación curricular para diversas regiones, favoreciendo paralelamente el conocimiento de otras realidades.
6. La falta de capacitación en el uso y manejo de los nuevos libros es también señalada por los docentes como una carencia que les impide utilizarlos en mayor medida. En efecto, la política de distribución de materiales educativos no ha ido acompañada de una estrategia de capacitación que les permita familiarizarse con los nuevos materiales. Si bien es cierto que se han distribuido guías para el uso de los cuadernos de trabajo, los docentes rara vez las consultan y prefieren capacitaciones presenciales y clases demostrativas que les ayuden a integrar los materiales en la dinámica de sus clases.
7. Los materiales distribuidos han sido diseñados sobre la base del aula monogrado, es decir, para aulas en las cuales hay un solo grado. Ello representa un problema para los docentes que deben manejar más de un grado a la vez, pues aducen la dificultad de trabajar varios temas al mismo tiempo. Emerge entonces la pregunta sobre la pertinencia de ciertos materiales en aulas multigrado y la posible necesidad de contar con materiales complementarios más adecuados a las características de ese contexto educativo.
8. Sin embargo, la visión del aula de los docentes corresponde a un modelo monogrado tradicional en el cual todos los alumnos deben encontrarse haciendo lo mismo, al mismo tiempo y con el mismo material. Ello limi-

ta la posibilidad que ofrece el contar con textos variados que permitan trabajar en diversas actividades simultáneamente. Si bien es necesario considerar las particularidades del aula multigrado en la dotación de materiales, muchos de ellos ofrecen más recursos justamente para una situación educativa que los requiere.

9. Respecto al acceso que los niños y niñas tienen al uso directo de libros y cuadernos de trabajo, éste se ve restringido en diverso grado. En dos de los tres casos observados, el o la docente se constituye en una suerte de mediador entre el contenido de los libros y su transmisión a los alumnos y alumnas, que rara vez tienen un contacto directo con los materiales. La principal justificación para ello sería la de proteger el material del posible deterioro o pérdida a manos de los niños. Sin embargo, este papel de mediador que juega el docente revela también la concepción que el y la docente tienen respecto a su propio rol como transmisores de información.
10. Ahí donde los niños y niñas pueden entrar en contacto directo con libros y/o cuadernos de trabajo, se encuentra una gran receptividad de su parte. Altamente motivados por la curiosidad y el interés que despiertan los libros en un contexto en el cual son escasos, vemos un gran cuidado en su conservación y un mejor y mayor conocimiento de sus contenidos. Aún en los casos en que el acceso es restringido, la presencia ocasional de los libros y cuadernos de trabajo es recibida con el mismo interés por parte de los alumnos y alumnas.
11. Por último cabe destacar que, si el objetivo final que se persigue es mejorar la calidad de la educación, la distribución de materiales educativos, por sí sola, no genera el efecto esperado. Es necesario complementar esta medida con estrategias de capacitación y formación de los docentes, que les brinden las herramientas necesarias para utilizar adecuadamente los nuevos materiales con que cuentan. Tal estrategia no debe centrarse únicamente en contenidos “técnicos”, ya que es necesario también trabajar las expectativas que los docentes tienen de los alumnos rurales y fomentar una reflexión más completa respecto al papel que cumplen los libros como soporte del aprendizaje y las habilidades que buscan desarrollar.

Introducción

Entre 1997 y 1999 se ejecutó un nuevo programa de dotación de materiales educativos a las escuelas públicas de todo el país. Esta medida es parte de las estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación primaria.

Como en otras reformas educativas en la región con el mismo objetivo, se ha reconocido que el uso de los materiales constituye un refuerzo fundamental en la metodología pedagógica. Especialmente en las áreas rurales la dotación de materiales representa un soporte básico en un contexto caracterizado por la falta de material impreso y letrado.

Sin embargo, las evaluaciones realizadas en torno a las actuales reformas educativas en América Latina (Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Braslavsky y Cosse, 1997) han llamado la atención respecto a la virtual ausencia de los docentes en dichas reformas.

Más aún, la producción y distribución de materiales educativos parece constituirse en una alternativa a la mejora de la calidad de los docentes, de modo que los materiales reemplacen y cubran los vacíos de la baja formación que caracteriza a los docentes en los países en desarrollo.

No obstante, como señalan Villegas-Reimers y Reimers, son los docentes finalmente quienes pondrán en práctica las reformas y decidirán si usan o no los materiales y de qué manera. Por ello resulta necesario prestar atención a los docentes como actores de las actuales políticas de reforma educativa.

La presente investigación se planteó como objetivo principal analizar el uso que se hace de estos materiales en las aulas y las razones de los docentes para tomar las decisiones sobre su uso o no, así como la forma en que son trabajados. A través de estudios de caso en tres escuelas, exploramos algunos de los factores que estarían contribuyendo o limitando el uso adecuado de dichos materiales.

Aún cuando existe abundante bibliografía en el campo de las ciencias sociales respecto a la educación, el problema del uso de los materiales educativos en el Perú no ha sido explorado en su totalidad.

Por un lado, se ha señalado la escasez de textos e insumos para el aprendizaje en las escuelas rurales públicas como uno de los principales factores que limitan a sus estudiantes las posibilidades de lograr un adecuado aprendizaje (Pozzi-Escot y Zorrilla, 1994; López 1996; Montero et al, 1999).

Por otro lado, se ha resaltado su importancia como soporte en el proceso educativo, especialmente en las evaluaciones de programas de educación bilingüe (Rocwell et al, 1989; Pozzi-Escot, Zúñiga y López, 1991; López, 1996).

Finalmente, una serie de estudios han llamado la atención sobre la pertinencia de los contenidos de los textos escolares con relación al contexto cultural de los alumnos y alumnas. Estos estudios han mostrado que en la mayor parte de los casos la temática e ilustraciones de los textos resultaban ajenas y poco significativas frente a la experiencia cotidiana de los niños y niñas rurales (Valiente, 1988; Dietschy-Scheiterle, 1989; Montoya, 1990; Heise y Degregori, 1977²). Asimismo, los estereotipos de género transmitidos en los textos escolares y su inadecuación frente a la realidad cotidiana que supuestamente representan han sido también objeto de atención (Anderson, 1987; Luykx, 1997).

Indudablemente la pertinencia de los textos distribuidos juega un papel fundamental para su adecuado uso o no. Sin embargo, existen otros factores que influyen en el uso efectivo que se haga de esos textos y que deben ser explorados con mayor atención. Así, por ejemplo, la visión que el profesor tenga de sus alumnos en tanto grupo social y del conocimiento escolar que requieren, inciden en la forma en que el docente emplea los materiales (Anyon, 1981). Asimismo, las habilidades del docente para usar los materiales educativos e integrarlos como parte de la metodología en aula, aprovechándolos como recursos para el aprendizaje, deben ser también tomadas en cuenta.

Igualmente, las diversas concepciones respecto al aprendizaje y el conocimiento que se ponen en juego al confrontarse la práctica escolar con la cultura local, es otro de los aspectos -objeto de estudios antropológicos (Zutter, 1990; Dietschy-Scheiterle, 1989; Holland, Folley y Levinson, 1996)- que tiene gran influencia sobre la forma en que son usados los materiales educativos.

Por último, la propia percepción de los docentes sobre los textos y materiales educativos influirá en su decisión de usarlos o no. Esta percepción está,

² Como puede observarse por las fechas de publicación, se trata de estudios sobre textos anteriores a los producidos en los últimos años como parte del programa de dotación de textos. No hemos encontrado estudios similares que analicen los libros editados recientemente por el Ministerio de Educación.

sin duda, estrechamente ligada al contexto educativo en el cual el docente se desenvuelve y su percepción sobre lo que puede y/o debe hacer en tal contexto.

Por todo ello, decidimos aproximarnos al tema desde una perspectiva cualitativa que nos permitiera acceder a la práctica cotidiana de los docentes, a sus percepciones sobre los textos, a las razones por las cuales toman determinadas decisiones (y no otras) sobre el uso de los materiales.

Para eso combinamos observaciones de aula y entrevistas con los docentes a fin de contrastar prácticas y discursos.

Asimismo, procuramos involucrar en la investigación a otros actores del espacio educativo, como son los alumnos y alumnas y los padres y madres de familia, con el propósito de conocer cómo perciben el material que han recibido, su uso y su papel en el proceso educativo. Esto se hizo a través de entrevistas, dibujos y dinámicas.

Finalmente, tomamos en cuenta también a los funcionarios de los órganos intermedios del sector educación a fin de contextualizar en un ámbito más amplio las prácticas que observamos en cada caso.

Los criterios para seleccionar las escuelas, los lugares en que se ubican y algunas de sus características, así como los detalles de la metodología empleada, se presentan en la sección metodológica (capítulo 1).

El capítulo 2 brinda información de contexto sobre la política de distribución de materiales y textos escolares que se viene ejecutando actualmente y presenta a grandes rasgos cada uno de los casos estudiados, de modo que el lector pueda formarse una primera visión de conjunto de cada escuela y su dinámica.

En el capítulo 3 se analiza con mayor detalle las razones de los docentes para el uso concreto que hacen de los materiales en cada uno de los casos, así como las diversas modalidades de acceso que han establecido para el uso de los libros y cuadernos de trabajo por parte de los alumnos y alumnas.

Finalmente se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones derivadas de lo observado en cada una de estas escuelas.

Antes de concluir esta introducción debo agradecer a las personas que contribuyeron con el desarrollo de este trabajo. A los maestros y maestras de Ninaymi, Tambo y Colli; a los padres y madres de familia y a los niños y niñas en cada uno de estos lugares, sin cuya colaboración este trabajo no hubiera sido posible. A Ruro Cayturo y a Nelly Paucar por su ayuda en la traducción y

transcripción de las entrevistas. Muy especialmente debo referirme al apoyo de Francesca Uccelli y Rocío Trinidad, antropólogas que tuvieron a su cargo el trabajo de campo en Tambo y Colli respectivamente. Su interés y dedicación al proyecto contribuyeron a enriquecerlo y fueron especialmente motivadores, por lo cual les debo muchos de los aciertos de este trabajo. Los errores son, sin duda, de mi entera responsabilidad.

CAPÍTULO I

Aspectos metodológicos

1.1 Los casos seleccionados

La investigación se realizó en tres escuelas de la sierra rural escogidas con fines comparativos. En primer lugar, nos interesaba exponer la predominante realidad de las aulas multigrado³ en el ámbito rural: el 91,7% de las escuelas primarias públicas en el campo presenta esta situación (Montero et al, 1999). En segundo lugar, era necesario atender la diversidad cultural y lingüística que caracteriza las zonas rurales. Consideramos que ambos aspectos podrían influir de manera diferenciada en las prácticas a observar. Finalmente, las tres escuelas elegidas debían haber recibido los materiales educativos distribuidos por el Ministerio de Educación a fin de poder comparar su uso⁴.

En relación al primer punto, la situación multigrado, escogimos dos escuelas (Ninaymi y Colli) propiamente rurales que trabajan bajo la modalidad de *polidocencia multigrado*. Este término quiere decir que hay al menos un maestro atendiendo más de un grado a la vez en el mismo salón de clases. La

3 Las aulas multigrado se caracterizan por la presencia de un docente a cargo de dos o más grados a la vez agrupados en el mismo salón de clase.

4 Sin duda se pueden considerar muchos otros aspectos que diferencian a las escuelas rurales y las comunidades en que se ubican. Por ejemplo, el tipo de economía predominante, la relación de la comunidad con mercados locales y ciudades intermedias, así como el piso ecológico en el que se ubica el asentamiento, son factores que influyen en el tipo de producción y la forma en que ésta se organiza. Todo ello implica diversas demandas de trabajo infantil como parte de la economía familiar y configura una determinada relación con la escuela. Sin embargo, dimos prioridad a los criterios mencionados, que nos parecen centrales, de acuerdo al tiempo y los recursos disponibles para la investigación. Aún así puede encontrarse que los casos seleccionados reflejan algunas de estas diferencias.

tercera escuela (Tambo), por el contrario, es una escuela *polidocente completa*, es decir, con un docente para atender cada grado.

Tambo no es una escuela propiamente rural en términos del centro poblado en el que se ubica (capital distrital). Sin embargo, como muchas otras escuelas de sus características, asentadas en medio de la zona rural, recibe alumnos provenientes de las comunidades aledañas. Escogimos esta escuela puesto que en el imaginario de los padres, como hemos podido ver en otras investigaciones (Montero et al, 1999) las escuelas polidocentes, con un maestro por grado y ubicadas en los pueblos, son consideradas como de mayor calidad. Por ello, hacen un esfuerzo especial por enviar a sus hijos a estudiar ahí, con la esperanza de que reciban una mejor educación. Por la población que atiende esta escuela es parte de la realidad educativa rural. Nos interesaba establecer si efectivamente la calidad de la educación impartida ahí, en este caso con relación al uso de los materiales, era efectivamente mejor.

No obstante, la mayoría de los niños y niñas del campo asisten a la escuela de su comunidad, pues trasladarse a los pueblos resulta costoso en términos de tiempo y dinero⁵. Por ello se consideran las dos escuelas en comunidades.

Respecto al segundo punto, la diversidad cultural y lingüística, buscamos que las dos escuelas multigrado reflejaran dos situaciones claramente diferentes en términos lingüísticos. Así, escogimos una comunidad quechuhablante ubicada en el departamento del Cuzco (Ninaymi) y una comunidad castellanohablante en el departamento de Lima (Colli)⁶. La escuela cuzqueña no es atendida por ningún programa de educación bilingüe, situación frecuente en la zona andina que también es necesario resaltar. De este modo, se trabaja con los mismos materiales que en las otras escuelas, lo cual hacía posible una mirada comparativa.

Finalmente, en relación con el tercer punto, la dotación de materiales, las tres escuelas recibieron los mismos materiales educativos distribuidos por el Ministerio de Educación, en fechas más o menos similares en 1999 (entre mayo y junio).

5 En términos de tiempo, el traslado al centro poblado puede llevar más de dos horas de caminata o requerir transporte y permanencia en el pueblo; asimismo implica un tiempo en el que los niños y niñas no participan en las actividades de la economía familiar. En términos de dinero, los costos de transporte, alojamiento y alimentación aumentan, así como los de las cuotas para la APAFA y los gastos en útiles y materiales escolares. Finalmente el tiempo en que el niño o niña no produce como miembro de la familia es un costo que la familia debe asumir.

6 En Tambo la enseñanza se realiza exclusivamente en castellano, aunque muchos alumnos, especialmente los que provienen de comunidades, tienen como lengua materna el quechua.

Vale la pena detallar a qué nos referimos con materiales educativos. Además de los suministros básicos como son cuadernos, lápices, lapiceros, borradores, tajadores y colores, (contenidos en los paquetes escolares), han recibido cuadernos de trabajo de matemáticas y lenguaje para todos los grados de primaria, de 2º a 6º, así como un módulo básico de biblioteca de aula para cada grado, compuesto por alrededor de 35 títulos con material de referencia y lectura (diccionario, atlas geográfico, libros de cuentos, poesía, manualidades, medio ambiente, etc.). Asimismo, un conjunto de materiales didácticos de apoyo para la enseñanza de matemáticas, ciencias y comunicación integral, tales como cubos lógicos, regletas, tarjetas y juegos de palabras, lupas, tubos de ensayo, etc.

Inicialmente intentamos observar el uso de cada uno de ellos, pero ante tal variedad de materiales decidimos centrarnos particularmente en el uso de los libros de la biblioteca de aula y los cuadernos de trabajo⁷.

Optamos también por focalizar la observación en el aula de tercer grado, decisión que explicaremos con más detalle en la siguiente sección.

A continuación presentamos un cuadro resumen con algunos datos básicos sobre las escuelas y las comunidades en que se realizó la investigación⁸.

1.2 La metodología

Se utilizó la misma metodología en las tres escuelas. Ésta se basó en una aproximación cualitativa de tipo etnográfico que implicaba el uso de diversas técnicas: entrevistas a los docentes sobre la recepción y el uso de los materiales educativos; una guía de observación de aula que permitiera contrastar las entrevistas con el uso efectivo de materiales en el aula; entrevistas a los niños y sus padres y/o madres, en forma individual y/o colectiva; particularmente con los niños, realización de dibujos y dinámicas de trabajo grupal sobre sus nuevos libros.

Adicionalmente se hicieron entrevistas a los funcionarios de las USEs⁹ respectivas sobre la distribución y el uso de materiales educativos en las escue-

7 La lista de los materiales educativos distribuidos por el Ministerio de Educación a las escuelas primarias puede consultarse el anexo 1. En el anexo 2 se presenta la lista detallada de los títulos de la biblioteca escolar y el contenido del módulo de material didáctico para el tercer grado de primaria.

8 Información más detallada sobre cada caso se encontrará más adelante en el texto. Los nombres de lugares y personas han sido cambiados.

9 Unidad de Servicios Educativos.

Cuadro No.1
INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS CASOS SELECCIONADOS

	Ninaymi	Tambo	Colli
La escuela			
Número de docentes	2	13	2
Número de alumnos	77	453	25
Número de grados	1° - 6°	1° - 6°	1° - 6°
El aula			
Tercer grado	3°, 4°, 5°, 6°	3°	1°, 2°, 3°
La comunidad			
Ubicación	Cuzco	Cuzco	Lima
Altura (m.s.n.m.)	3700	2792	3000
Número de habitantes	287	5600	167
Lengua	Quechua	Castellano	Castellano
Principales productos			
	Cereales, tubérculos	Maíz, artesanías, comercio	Alfalfa, flores, quesos
Servicios básicos			
Agua	Fuera de la vivienda	Dentro de la vivienda	Fuera de la vivienda
Electricidad	No	Sí	No
SSH	No	Sí	No

las de su zona, para establecer el contexto en el cual estas escuelas funcionan. En el caso del sur andino, también se efectuaron algunas entrevistas adicionales a funcionarios de USEs cercanas (Apuurímac, Puno, Madre de Dios, otras USEs del Cuzco y la Dirección Regional del Cuzco).

Permanecimos una semana en cada escuela, entre los meses de octubre y noviembre de 1999, durante la cual observamos todas las jornadas escolares¹⁰ y realizamos las entrevistas y demás actividades.

Las entrevistas a funcionarios se hicieron en diversos momentos fuera de esta semana.

En dos casos (Tambo y Ninaymi) las escuelas habían sido visitadas en anteriores oportunidades. Cuando ha sido pertinente, hemos usado información de tales visitas, indicándolo en el texto.

¹⁰ La jornada escolar implica el día escolar completo, incluyendo las sesiones de clase, los momentos de formación y recreo, así como otras actividades que se realizan durante el horario escolar.

Cuadro No. 2
INSTRUMENTOS APLICADOS EN CADA ESCUELA Y MATERIAL RECOGIDO

Material recogido	Ninaymi	Tambo	Colli
Entrevistas a docentes	2	2	2
Entrevistas a niños/niñas	13	18	18
Entrevistas padres y madres de familia	6	4	7
Entrevista a funcionarios de la USE ¹¹	1	1	1
Observaciones de aula ¹²	4 jornadas	3 jornadas	5 jornadas

Inicialmente, centramos la observación en el aula de tercer grado, de modo que sea posible comparar el uso de materiales en las tres escuelas con un grupo específico. Idealmente, en tercer grado los niños ya dominan la lectoescritura o están en proceso de afianzarla, por lo que consideramos sería pertinente observar el uso que hacían de los materiales educativos, en especial libros y cuadernos de trabajo.

Sin embargo, en el caso de las escuelas multigrado, al encontrarse agrupados de modo diferente, observamos todos los grados. En efecto, en Ninaymi el tercer grado se agrupa con los grados superiores (aula de 3°, 4°, 5°, 6°) mientras que en Colli se agrupa con los grados inferiores (aula de 1°, 2°, 3°). Decidimos dedicar al menos dos jornadas a la observación del aula que agrupaba a los demás grados en cada caso, de modo que pudimos observar la dinámica para los seis grados. En Tambo mantuvimos la decisión original de observar únicamente el tercer grado, pues nos interesaba ver las diferencias entre las aulas monogrado y multigrado.

Cabe preguntarse si lo observado en tres escuelas es generalizable al conjunto de escuelas rurales y cuáles son los alcances que puede tener una investigación cualitativa.

Ciertamente no pretendemos hacer generalizaciones sobre la base de estos tres casos. Sin embargo, ellos han sido escogidos con fines comparativos de modo que sea posible apreciar singularidades y recurrencias en situaciones diversas.

¹¹ No se consideran las cinco entrevistas adicionales realizadas en otras USEs y regiones.

¹² Nótese que si bien en una semana deberían darse cinco días útiles de clases, esto sólo pudo observarse en un caso, puesto que las ausencias del docente, el simulacro de sismo y un paro regional acortaron los días útiles durante la semana de observación, situación por lo demás bastante frecuente por éstas u otras razones.

Asimismo, un estudio de tales características no puede realizarse con una cobertura extensa. La ventaja que nos ofrece esta aproximación es justamente indagar desde los mismos actores sobre sus comportamientos, actitudes y razones.

Así, creemos que es posible afirmar que situaciones como las que constituyen el objeto de esta investigación están presentes en muchas escuelas, según lo que hemos recogido a lo largo de visitas a diversos lugares y participación en eventos en los que tal problemática ha sido expuesta.

Con este trabajo pretendemos brindar elementos que permitan una aproximación a la cotidianidad de la actividad educativa en el campo -con relación al uso de los materiales educativos-, así como una mejor comprensión sobre lo que está sucediendo en las aulas rurales, que esperamos contribuyan a mejorar la atención a las necesidades que plantean.

CAPÍTULO II

Panorama general: del contexto amplio al escenario cotidiano

2.1 Contexto actual: el mejoramiento de la calidad de la educación primaria y la distribución de textos escolares

En el marco de las políticas educativas que actualmente se dan en el ámbito mundial, influenciadas por las agencias de cooperación internacional -como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Unión Europea (que actualmente constituyen las más importantes en el ámbito educativo peruano¹³)-, la dotación de materiales ha devenido en una de las estrategias prioritarias para elevar la calidad de la educación básica.

Esto es especialmente cierto para el caso del Banco Mundial, que constituye el actor con mayor incidencia en el diseño y ejecución de políticas educativas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en los países de la región.

Dentro de los objetivos y líneas de acción del Banco Mundial, entre sus propuestas respecto a la estrategia educativa en el aula, la dotación de materiales como libros de texto ocupa un lugar central, junto a consideraciones tales como elevar el tiempo de instrucción, concentrar esfuerzos en el aprendizaje de habilidades básicas, cubrir déficits que afectan el aprendizaje (salud y nutrición, enseñanza preescolar) y capacitar a los docentes.

13 En 1999, por ejemplo, el aporte del BM y del BID representó el 56.73% del total de la inversión en programas nacionales de educación (Ministerio de Educación, 1999).

Asimismo, entre las funciones que debe asumir el Gobierno Central para mejorar la calidad educativa propone tanto facilitar los insumos que influyen en el aprendizaje, como adoptar estrategias flexibles para la adquisición y uso de los mismos (Banco Mundial, 1996; Corragio y Torres, 1997).

En el Perú, como en otros países de América Latina involucrados en procesos de transformación y modernización del sistema educativo, diversos organismos públicos (como el Ministerio de Educación y el Ministerio de la Presidencia) y privados (ONGs, iglesias, organismos internacionales como UNICEF) han tomado medidas para atender la situación de escasez de insumos básicos para el aprendizaje que caracteriza a la escuela rural.

En los últimos años, por ejemplo, se han repartido paquetes escolares conteniendo suministros básicos (cuaderno, lápiz, borrador, lapicero) para cada alumno/a. Igualmente, el Ministerio de Educación, como parte del programa especial de Mejoramiento de la Calidad Educativa de la Educación Primaria (MECEP) ha elaborado y distribuido cuadernos de trabajo de 2º a 6º grado, un módulo básico de biblioteca de aula para todos los grados de primaria y un módulo de material didáctico para los cuatro primeros grados¹⁴.

En 1998 y 1999 el componente de materiales educativos del Proyecto MECEP BIRF ocupó el segundo lugar en el porcentaje total del presupuesto. En 1998 el gasto público¹⁵ invertido en la producción y distribución de materiales (libros y cuadernos de trabajo) fue de 16'844,014 soles, en tanto que para 1999 se presupuestaron 52'273,714 soles¹⁶.

Un primer problema al que se enfrentó esta medida fue cómo garantizar la distribución de estos materiales hasta las escuelas más alejadas que son, al mismo tiempo, las más necesitadas.

14 El Proyecto MECEP se inicia en 1995 con el objetivo de superar los problemas detectados en el diagnóstico educativo de 1993. La producción y distribución de materiales educativos es sólo uno de los componentes de este programa. Otros componentes del proyecto tienen que ver con aspectos curriculares (nueva estructura curricular para el nivel primario), pedagógicos (nueva propuesta sobre la metodología de enseñanza), de gestión (elaboración de proyectos de desarrollo institucional en cada centro educativo), de capacitación (plan nacional de capacitación docente en la nueva propuesta educativa y en el nuevo modelo de gestión), de evaluación (basada en el desarrollo de competencias y no de objetivos) y de infraestructura (mejora de locales y mobiliario escolar).

15 Fondos del Tesoro Público y de endeudamiento externo.

16 Ministerio de Educación, 1999; 1998. Estas cifras se refieren al presupuesto del programa especial de Mejoramiento de la Educación Primaria (MECEP BIRF), programa que en 1999 contó con el mayor presupuesto (59,88%). Existen otros programas en los que también se invierte en materiales educativos (Educación Inicial, Educación a Distancia, Educación Bilingüe, Educación Secundaria -MECEP BID-) que no incluimos por no contar con las cifras desagregadas del gasto en materiales educativos.

Como pudimos observar en la investigación que realizamos en 1998 (Montero et al, 1999), los materiales no siempre llegaron a los lugares más apartados. Sin embargo, la Encuesta Nacional a Docentes Rurales -aplicada en aquel estudio- arrojó que una proporción importante, el 67,23% de los encuestados, recibieron textos escolares durante el año y un 48,52% recibió materiales para el aula. Para 1999 se pretendía que todas las escuelas recibieran los materiales y se constituyó un equipo encargado de supervisar este proceso, que se realiza a través de los organismos intermedios del sector, como son USEs y ADEs¹⁷.

Al iniciar la investigación creímos pertinente, por tanto, indagar sobre las condiciones de distribución al menos en las áreas seleccionadas para el estudio. Para ello entrevistamos a funcionarios de la USE local (especialistas de primaria) en cada zona y, en el caso del sur andino, a algunos funcionarios de zonas cercanas (Apurímac, Puno, Madre de Dios y Dirección Regional del Cuzco, otras USEs en Cuzco).

En estas entrevistas constatamos que una serie de aspectos logísticos sobre la distribución de los textos habían sido resueltos con mayor eficacia que en 1998.

Para empezar, los materiales educativos, especialmente los cuadernos de trabajo, llegaron en un tiempo más oportuno. El año anterior, en las USEs entrevistadas, los materiales llegaron en los meses de agosto y setiembre, cuando el año escolar ya estaba bastante avanzado, lo cual dificultaba su uso y adopción por parte de los profesores. En cambio en 1999 los materiales estuvieron listos a principios del año escolar, distribuyéndose entre los meses de abril, mayo y junio. Sin duda la pertinencia en términos de tiempo es un factor que debe considerarse en la distribución de los materiales para garantizar un uso óptimo de los mismos.

Igualmente es necesario considerar el tiempo que toma distribuirlos. También en este caso notamos un mayor dinamismo en las USEs, gracias a las directivas de la sede central para realizar la distribución inmediata de los materiales. Aún así, en muchos casos la dispersión de los poblados y las dificultades de acceso que caracterizan a la zona rural imponen restricciones a la rapidez con que se distribuyen, tiempo que debería tomarse en cuenta para enviar oportunamente los textos.

17 ADE: Área de Desarrollo Educativo.

En relación a las dificultades que enfrentaron, los funcionarios entrevistados señalaron el problema de la falta de transporte para distribuir los materiales. Para resolverlo, buscaron aliados como municipios, agencias del gobierno y ONGs que apoyaran brindando movilidad. Gracias a este esfuerzo concertado los materiales pudieron ser distribuidos en cada escuela. Cuando se trataba de lugares más alejados, éstos se llevaban a un punto cercano e intermedio a donde pudieran acudir los docentes y directivos de la APAFA, así como los alumnos y alumnas de las escuelas cercanas.

Esta estrategia sin duda facilita la distribución, que de darse en la sede de la USE acarrearía muchos problemas para los docentes y padres de familia. En prácticamente todas las USEs cuyos funcionarios fueron entrevistados se logró cubrir el 100% de las escuelas. Si bien los entrevistados señalaron que, al hacerse la distribución con la nómina del año anterior, en algunas escuelas faltó material, el problema finalmente pudo remediarse. Este resulta manejable si la distribución se realiza temprano en el año escolar.

Sin embargo, un segundo problema queda pendiente con relación a la dotación de materiales educativos. Se refiere a su empleo una vez que llegan a las escuelas. ¿Se usan realmente? ¿Cómo se usan? ¿Con qué frecuencia? ¿Cuáles son las razones de los docentes para tomar estas decisiones? Son preguntas que no tienen una respuesta necesariamente obvia, pero son de central importancia.

También interrogamos a los funcionarios sobre su percepción acerca del uso efectivo de los materiales, dado que su trabajo los pone en contacto directo con las aulas rurales. Todos señalaron que efectivamente los materiales habían sido bien recibidos por docentes, padres y niños. Asimismo recalcaron la necesidad y utilidad de contar con ellos en las áreas rurales y en las zonas más pobres donde es muy difícil que los padres los adquieran. Sin embargo, al mismo tiempo, reconocieron que los docentes hacen un uso muy limitado de los materiales -según han observado en diversas visitas de supervisión-, básicamente porque no saben cómo utilizarlos.

En efecto, la política de distribución de materiales no ha ido acompañada de una estrategia de capacitación que oriente a los docentes en su uso y manejo. Tampoco el PLANCAD ha incorporado como parte de la capacitación que brinda una asesoría específica sobre los nuevos materiales¹⁸.

18. Excepto en el caso de algunos entes ejecutores del PLANCAD-EBI.

En este sentido, todos los entrevistados coinciden en señalar la necesidad de orientar a los docentes por medio de talleres y cursillos para el uso de los nuevos materiales, así como apoyarlos a través del seguimiento y asesoría de los especialistas. Fue interesante observar que en dos USEs se había tomado la iniciativa de organizar un curso de capacitación de este tipo, en un caso apoyados por una agencia de cooperación.

Así, si bien es altamente necesaria la dotación de textos y materiales educativos, su distribución no garantiza por sí sola un uso efectivo (y adecuado) de los mismos y ello es claro incluso al nivel de los órganos locales de educación.

Es necesario, por tanto, aproximarnos a las escuelas rurales e indagar por el papel que están jugando (o no) los nuevos libros y materiales en la práctica cotidiana que tiene lugar en sus aulas. A ello se dedica la siguiente sección.

2.2 Los libros en las escuelas

A continuación presentamos una breve descripción de la actividad escolar en cada uno de los casos observados, de modo que sea fácilmente visible el uso que se hace o no de los materiales educativos en las escuelas rurales. Mostramos a grandes rasgos el contexto pedagógico en el que se enmarca el uso o no de estos materiales, es decir la forma en que se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje. El escenario en cada uno de los casos es brevemente presentado al inicio de cada sección, de modo que permita identificar el contexto en el que opera cada una de las escuelas. Con todo ello, pretendemos ofrecer una visión panorámica de cada uno de los casos seleccionados, que permita más adelante volver sobre las razones y los supuestos que subyacen a cada una de las prácticas concretas observadas.

2.2.1 Ninaymi

Ninaymi es una comunidad pequeña de alrededor de 70 familias, ubicada en la sierra sur, departamento del Cuzco. Se localiza en la vertiente oriental de la cordillera de los Andes, a 3 700 metros sobre el nivel del mar.

La principal producción es de cereales (cebada, trigo), tubérculos (papa, oca, mashua) y maíz, una parte de la cual es destinada al autoconsumo y otra parte a la venta. La ganadería de ovinos es una importante actividad complementaria en la comunidad, en menor medida hay ganado vacuno.

La familia en general participa de las actividades agrícolas y ganaderas, distribuyéndose distintas actividades entre sus miembros de acuerdo a la edad y el género.

Los pobladores de la comunidad son quechuahablantes, con diversos grados de bilingüismo. La lengua materna de los niños es por tanto el quechua y es la que se usa predominantemente en la comunidad.

La comunidad cuenta con un servicio de agua potable externa a cada vivienda y con un botiquín comunal atendido por el promotor de salud. No tiene luz eléctrica ni servicios higiénicos, a excepción de la letrina de la escuela.

La escuela de Ninaymi cuenta con dos profesoras y dos aulas de clase para atender los seis grados de primaria, un total de 77 alumnos y alumnas. En un aula están agrupados primer y segundo grado (41 alumnos). En el otro salón están 3º, 4º, 5º y 6º (36 alumnos).

En el aula de 1º y 2º los niños están organizados en grupos por grado, cuentan con mesas y sillas como mobiliario y una pizarra en cada extremo del salón, una para cada grado. En la otra los niños han sido distribuidos también en grupos mixtos, pero se mezclan los de 3º y 4º de un lado y los de 5º y 6º de otro. Esta aula tiene una sola pizarra y sólo cuenta con carpetas usualmente arregladas en filas, pero que se reacomodan para el trabajo grupal.

La enseñanza en la escuela se realiza en castellano, si bien las profesoras usan el quechua para facilitar la comprensión de indicaciones, explicaciones y/o sanciones.

a. Organización de las sesiones de clase

El modo usual de trabajo de la profesora durante la clase consistía en una breve explicación sobre el tema a tratar, usando como apoyo la pizarra. Realizaba dibujos y copiaba definiciones y luego alguna tarea o ejercicio. Al terminar la explicación, los niños copiaban en su cuaderno lo que había sido escrito en la

pizarra. Algunas veces, desarrollaban los ejercicios en la pizarra antes de copiarlos en el cuaderno¹⁹.

Sin embargo, recientemente la profesora ha introducido nuevas estrategias de trabajo, en especial el trabajo en grupo. Los niños están organizados en grupos mixtos por género y grado (niños y niñas de 3º y 4º o de 5º y 6º). Para la labor grupal la profesora imparte indicaciones generales acerca del trabajo a realizar, usualmente precedidas por una explicación del tema como en su rutina habitual. Adicionalmente reparte materiales, como plumones y papelógrafos, para que los niños realicen el trabajo.

Hemos visto esta estrategia especialmente en el área de comunicación integral, donde los trabajos grupales usualmente consisten en la producción de oraciones. También en el área de personal social, donde los niños producen un pequeño texto sobre algún tema que la profesora ha explicado previamente (el combate de Angamos, la llegada de Colón a América), usando los datos que la profesora proporciona en su explicación y anota en la pizarra.

En lógico matemática sigue recurriendo a la estructura habitual de explicación, demostración, ejercicios y copiado. Las clases de Naturaleza y Comunidad que observamos en mayo utilizan también el esquema de explicación y copiado. Para ellas la profesora se apoya usualmente en un libro de texto del cual copia las definiciones en la pizarra.

b. Cómo se usan los libros

Los libros de la biblioteca de aula no se encuentran en el salón. Permanecen en sus cajas en el depósito de la escuela, que es a la vez dormitorio de la profesora. Las profesoras arguyen que es para proteger el material del que ellas son finalmente responsables. Afirman que al ponerlos en el aula corren el riesgo de desaparecer, que ya han perdido varios libros por dejarlos en el aula.

Aunque no pudimos observarlo en clase, las profesoras afirman que a veces los utilizan como material de apoyo para el trabajo en el aula, pero que es difícil usarlos porque sólo tienen un ejemplar de cada libro y no pueden trabajar con todos los niños así. Emplean los libros en la preparación de sus clases

¹⁹ Hemos visitado el aula de esta docente por tres años consecutivos, por lo cual podemos notar cambios introducidos recientemente. La última observación previa a esta visita se realizó en mayo de 1999, en la que observamos las características que acabamos de describir.

-esto si lo hemos observado-, pero no hay un acceso libre de los niños a este material.

En esta escuela los cuadernos de trabajo llegaron en cantidad suficiente para cada niño/a y fueron repartidos a cada uno de los alumnos, quienes los llevan cada día al colegio. Sin embargo, no hemos observado que sean usados durante las sesiones de clase. En dos cuadernos de trabajo revisados, pertenecientes a dos niñas de 5° y 6° grado, la de 6° tiene unas 25 páginas trabajadas en el cuaderno de matemáticas. En el de comunicación integral la de 5° no tiene nada escrito para el mes de octubre.

Al preguntar por su uso, la profesora señala dificultades para emplearlos. Estas tienen que ver: a) con el nivel de dificultad de los libros para los niños/as; b) con el contenido de los libros, que juzga ajenos a la realidad de los alumnos/as en sus temas y lenguaje, lo cual dificulta que los comprendan; c) con el hecho de tener que atender a 4 grados a la vez, lo que no le permite dedicar suficiente tiempo para explicar a cada grado la actividad que debe realizar con los libros, diferentes para cada grado (los otros grados se desordenan y confunden).

Es claro que la profesora encuentra de más utilidad las actividades en las que pueda involucrar a todos los grados a la vez, con una explicación general que les permita a todos trabajar en la misma actividad. Tradicionalmente esta actividad era el dictado o copiado de la pizarra. El trabajo en grupos constituye una innovación en esta línea que, según su propia percepción, le está dando buenos resultados.

Sin embargo, hemos podido observar que el contar con material de apoyo ha tenido efectos muy positivos. Hay material que se usa esporádicamente, como láminas sobre temas específicos, que ayuda a reforzar el contenido de la clase. Del mismo modo, que los docentes consulten los libros para usarlos en la preparación de la clase les da mayores recursos para organizar y renovar el contenido de cada sesión. Asimismo, suministros básicos como papelógrafos, plumones, tijeras, etc., les permiten desarrollar sin contratiempos el trabajo grupal y les ofrecen más recursos para diversificar la metodología del trabajo en aula.

2.2.2 Colli

Colli es un pequeño anexo de una comunidad mayor en la sierra de Lima. Se ubica a 3000 metros sobre el nivel del mar, en la vertiente occidental de la

cordillera de los Andes. Tiene una población aproximada de 170 personas de acuerdo al último censo nacional.

Su agricultura es diversificada, destacándose productos como alfalfa, papa, maíz, arvejas, habas y flores (para el mercado limeño). En segundo lugar, está la producción ganadera de vacunos, ovejas y cabras, para la extracción de carne, lana, leche y queso.

La población es castellanohablante, y si bien los miembros de la familia participan de las diversas actividades productivas, los niños y niñas afirman que de lunes a viernes no van a la chacra, haciéndolo sólo los fines de semana para poder estudiar.

Las viviendas cuentan con agua potable, pero carecen de energía eléctrica y servicios higiénicos, a excepción de los de la escuela.

La escuela es atendida por dos profesores que se distribuyen los seis grados de primaria (25 alumnos en total) entre ambos, haciéndose uno cargo de 1°, 2° y 3° (12 alumnos) y el otro de 4°, 5° y 6° (13 alumnos). Los niños están distribuidos en grupos, por grado en el primer salón y mezclados en el segundo.

Ambos salones tienen mesas y sillas en buenas condiciones, así como mobiliario complementario (pupitre, un estante para biblioteca, un armario para los materiales de los niños). La ambientación de ambos salones y el estado de la escuela en general son mucho más cuidados que en Ninaymi y Tambo.

a. Organización de las sesiones de clase

El trabajo en la clase de 4°, 5° y 6° está organizado sobre la base del trabajo grupal y articulado en torno a proyectos. Las sesiones de clase se inician introduciendo el tema a través de preguntas que el profesor dirige a los alumnos y alumnas en general, relacionadas al tema que va a tocar y/o a alguna actividad desarrollada previamente.

Tras las preguntas el profesor realiza una explicación sumaria del tema, apoyándose con la pizarra (para escribir una definición por ejemplo) y algunas veces retomando las respuestas de los niños. Concluida la explicación asigna una actividad para trabajar en grupos.

Para el trabajo en grupos, el profesor reparte papelógrafos y plumones. Asigna actividades, como expresar en sus propias palabras el concepto trabajado, realizar dibujos como ejemplos, resolver ejercicios o responder preguntas

que asigna de acuerdo al tema. Al terminar la actividad, un representante de cada grupo expone ante la clase el papelógrafo con el trabajo grupal.

Otra modalidad observada es agrupar a los niños de acuerdo al grado y trabajar una actividad en el cuaderno de trabajo de matemática. El profesor rota de grupo en grupo ayudando a los niños, pero como tarda entre grupo y grupo, los niños también se ayudan entre sí. El ambiente de trabajo es relajado, los niños conversan entre sí y se apoyan y levantan la mano libremente para llamar al profesor y preguntar por las indicaciones del ejercicio.

En el salón de 1º, 2º y 3º se usa asimismo la metodología de trabajo grupal, con la misma estructura que en el caso anterior para el caso de 2º y 3º. Para 1º se realizan como actividades dibujar y hacer planas.

La práctica de dejar ejercicios de matemática en la pizarra para que los niños resuelvan, cosa que hacen en grupo, no va acompañada sin embargo del mismo trabajo de apoyo observado en la otra clase. El profesor deja a los niños trabajando solos y se dedica a redactar un oficio. Al final saca algunos niños a la pizarra a resolver los ejercicios y los va corrigiendo. También utiliza esporádicamente la exposición (de contenido sumario) para explicar algún tema, y luego deja como tarea dibujos relacionados al tema.

b. Cómo se usan los libros

Los cuadernos de trabajo han sido repartidos a cada niño y niña, pero permanecen en el aula en un caso (aula 4º, 5º y 6º) y en el otro (aula 1º, 2º y 3º) se permite que los niños los lleven a casa y los trabajen ahí con sus padres.

El uso de los libros en esta escuela es bastante diferente con relación a los otros dos casos. Para empezar, los libros se encuentran en el aula, en un rincón designado como biblioteca de aula, ordenados en un pequeño mueble y al alcance de los niños, no sólo durante las horas de clase sino y principalmente después de terminada la jornada escolar.

La escuela abre a las 7:30 a.m., aunque las clases usualmente empiezan a las 8. Cierra a la 1 p.m., a la salida, pero vuelve a abrir de dos a cinco de la tarde para que los niños puedan venir a hacer sus tareas, consultar a los profesores y utilizar los libros de la biblioteca. Los niños asisten por las tardes para realizar estas actividades, ya que su trabajo en la chacra se limita a los fines de semana para permitirles estudiar.

Durante las clases observadas, los profesores emplearon los libros en tres ocasiones: en una, indicaron a los alumnos que los usen para copiar dibujos, en otra éstos realizaron actividades del cuaderno de trabajo, en la tercera pidieron a los niños que hagan una lectura silenciosa por algunos minutos (aunque sin monitorear tal actividad ni realizar preguntas sobre las lecturas).

Como en los otros casos, los profesores señalan que el uso limitado que hacen de los libros se debe a su nivel de dificultad (el uso de términos complejos) y a su inadecuación al contexto de los niños.

Sin embargo, tienen una actitud más abierta que los hace poner los libros al alcance de los niños, de modo de motivar su curiosidad hacia ellos y que se acerquen espontáneamente a consultarlos. De hecho los niños lo hacen durante la realización de sus trabajos, cuando han terminado, y por las tardes también.

En cada ocasión observada los niños mostraron una gran curiosidad e interés por los libros. Al mismo tiempo, bastante soltura y confianza para utilizarlos, a lo cual contribuye sin duda el hecho de contar con acceso libre al material y la actitud permisiva del profesor.

Estos niños conocen mejor que los de los otros dos casos el contenido de su biblioteca, señalan los libros que más les gustan, saben en cuales hay más dibujos de un tema u otro, todo ello derivado de una relación más constante con el material.

Sin embargo se observa que los niños no leen mucho los libros y que más bien les atraen las imágenes y los dibujos. Los profesores quizás refuerzan esta práctica al sugerirles el uso de los libros para copiar dibujos y no tanto como material para investigar, buscar respuestas, leer, etc.

2.2.3 Tambo

Tambo es una capital distrital en el departamento del Cuzco. Es relativamente grande ya que cuenta con 5 600 habitantes. Se ubica a unos 2 800 metros sobre el nivel del mar.

Las actividades predominantes en el lugar son el comercio, la artesanía, el turismo, la agricultura (maíz, cereales, tubérculos) y la ganadería.

El pueblo cuenta con agua potable en cada vivienda, así como luz eléctrica, servicios higiénicos, centro telefónico comunitario, un centro de salud y

una red de transporte que lo vincula con los principales pueblos y ciudades de los alrededores.

Tiene dos escuelas primarias y una secundaria, actualmente en refacción (por lo cual, en la tarde, se usan las aulas de la escuela primaria más grande para los alumnos de secundaria).

La escuela escogida ofrece los seis grados de primaria y hasta dos secciones por grado, pues atiende a una población de 453 alumnos y alumnas. Hay un profesor por aula (13 en total, incluyendo al director). Adicionalmente, alumnos de un Instituto Pedagógico cercano hacen sus prácticas durante el segundo semestre del año en esta escuela bajo la supervisión del profesor de aula.

A esta escuela asisten tanto los niños del pueblo como otros provenientes de comunidades cercanas (quechuahablantes). En ambos casos, los niños y niñas participan de las variadas actividades productivas familiares en diverso grado.

El salón de tercer grado escogido para el estudio tiene 29 alumnos y alumnas, que se organizan en cinco grupos, algunos mixtos y otros no. Cuentan con mesas, sillas y algunas bancas como mobiliario, así como una pizarra.

a. Organización de las sesiones de clase

La mayor parte de las actividades en la clase se organizan sobre la base del trabajo en grupos. El profesor inicia las clases con algún pequeño juego, una canción, ejercicios individuales en la pizarra, preguntas colectivas, para luego asignar actividades grupales, como pueden ser la resolución de ejercicios, llenar una tabla, responder preguntas, una ficha de trabajo, etc. Al final de la actividad, un representante de cada grupo expone el trabajo. Al terminar las exposiciones, en algunos casos el profesor realiza un breve dictado con las definiciones del tema trabajado en la actividad grupal y asigna algún ejercicio o tarea individual de refuerzo.

La practicante sigue un esquema de trabajo parecido, con la diferencia de que inicia su clase con una explicación más larga sobre el tema a tratar, realiza preguntas para chequear si están atendiendo y reteniendo información y usa el trabajo en grupos para que los niños desarrollen ejemplos. Tras la exposición de los trabajos grupales, los niños copian de la pizarra o de un papelógrafo

previamente preparado la explicación sobre el tema y se les asigna alguna tarea para casa.

Esta profesora recurre más al dictado o copiado de la pizarra en un afán por transmitir más contenidos a los niños; pero también para mantenerlos ocupados y tranquilos, pues su clase se desordena frecuentemente y no logra manejar al grupo. Su esquema es más rígido que el del profesor y la falta de flexibilidad le crea problemas con los niños que se aburren pronto y empiezan a hacer desorden. Grita y amenaza con castigos como medio de controlar este desorden, pero tiene poco éxito. Distribuye su tiempo y atención de modo desigual con cada grupo y termina reforzando el avance de los más rápidos, descuidando a los más lentos. Se aprecia cuidado en la preparación de su clase, elabora materiales previamente, escoge las actividades a realizar y le da más tiempo a los contenidos (si bien básicamente a través del copiado), pero su inexperiencia y poca paciencia con los niños derivan en situaciones de caos y desorden a lo largo de la jornada. Aun si el profesor se halla presente, éste no hace mayor intento por ayudarla.

b. Cómo se usan los libros

Los cuadernos de trabajo han sido repartidos a cada niño/a, pero permanecen apilados en un rincón del salón. Se usan únicamente a indicación del profesor, por lo tanto los niños no tienen un libre acceso a ellos, excepto cuando se asignan tareas para la casa y pueden llevárselos. A juzgar por el grado desigual de avance en los cuadernos, estos se trabajan más en casa que en la clase.

El profesor considera que los libros son difíciles para sus alumnos y que no reflejan el contexto de los niños, procedentes del campo y de las comunidades, por lo que los utiliza de modo limitado.

La biblioteca permanece en la dirección, en un mueble bajo llave, y aunque el profesor sostiene que los niños pueden usar el material cuando lo requieren, no hemos observado su utilización. Nuevamente el docente se constituye en un filtro a través del cual los alumnos acceden al material.

Los libros y materiales se hallan en la dirección debido a que por las tardes las aulas son ocupadas por los alumnos del colegio secundario cuyo local está en reparación. La presencia de los alumnos de secundaria genera cierto

temor de que el material se pierda, por lo cual los docentes prefieren mantenerlo seguro en la dirección.

Sumario

En los tres casos descritos se observa que la clase se organiza fundamentalmente en base al trabajo grupal. Encontramos a los niños y niñas organizados en grupos ya sea por grado o mezclados. El o la docente inicia su clase con una explicación previa a la que siguen las indicaciones para la tarea que debe desarrollarse en grupo. El docente brinda los materiales necesarios para la realización del trabajo grupal y monitorea la realización de la actividad, que culmina con la exposición de los trabajos.

Esta metodología de trabajo en aula contrasta con el tradicional dictado y copiado que aún es posible encontrar en otras escuelas y que incluso fue observada meses atrás (pero en el mismo año) en uno de los casos.

Sin embargo, no en todos los casos ni en todas las áreas se observa uniformemente esta nueva metodología. Ello revela un proceso progresivo de incorporación del trabajo grupal como parte de la metodología de trabajo en aula y que proviene de las capacitaciones que han venido dándose en los últimos años. Los docentes van incorporando estos cambios en distinto grado y en algunos casos mantienen algunos de los métodos con los que solían trabajar. Esto es especialmente observable en las aulas de primer grado que hemos podido visitar, donde hay todavía un uso frecuente de las planas y la resolución de operaciones matemáticas simples, aun cuando los niños estén organizados en grupos.

Con respecto al uso de los materiales, los tres casos presentan semejanzas y diferencias. La semejanza más saltante es el poco uso que se hace de los libros como parte de la clase²⁰ y las razones que esgrimen los docentes para justificar esta decisión: el nivel de dificultad de los libros, la poca relación de los contenidos con respecto al contexto de los niños y las dificultades que plantea el atender a varios grados a la vez con libros diferentes para cada grado.

²⁰ Cuando nos referimos al poco uso de los libros en la clase, hablamos de la manipulación directa de ellos por parte de los niños y niñas. Sin embargo, podemos decir que los libros sí son usados para la clase, en el sentido que el docente los emplea como material de referencia para preparar las actividades.

Asimismo, en los tres casos notamos un uso intensivo de suministros básicos (papelógrafos, plumones y otros útiles escolares), que también han llegado como parte de los materiales donados a las escuelas y que en los tres casos facilitan el empleo de la metodología de trabajo en grupo y, en general, brindan la posibilidad de diversificar las actividades en el aula.

Sin embargo, hay también diferencias significativas en el uso de los libros y especialmente en el acceso que se tiene a ellos. Así, en el caso de Colli los libros y cuadernos de trabajo son usados esporádicamente en clase, lo cual no parece ocurrir con mucha frecuencia en los otros dos casos. Asimismo en Colli los niños y niñas tienen acceso directo a libros y cuadernos de trabajo -al hallarse éstos en su aula- y tienen también libertad para usarlos durante las clases e incluso fuera del horario escolar (pero dentro de la escuela).

En contraste, en Tambo y Ninaymi los libros de la biblioteca escolar están fuera del alcance de los alumnos y alumnas. Guardados en la dirección en el primer caso, y en los cuartos de las profesoras en el segundo, la única manera en que estos libros llegan a los niños y niñas es a través de su profesor o profesora, que se constituye así en un intermediario.

Con los cuadernos de trabajo en estos dos casos también hallamos diferencias: los niños de Ninaymi poseen sus cuadernos y cargan con ellos todo el tiempo, mientras que los de Tambo deben dejarlos apilados en el salón en espera de una orden del profesor para trabajarlos, usualmente en casa.

Cabe resaltar finalmente que las diferencias y semejanzas que encontramos en el uso de los libros no aparecen en una relación tan directa con los criterios de lengua y situación multigrado/monogrado que consideramos para la selección de las escuelas.

Tanto en las escuelas de habla predominante o exclusivamente castellana como en la escuela quechua encontramos los mismos argumentos respecto a la dificultad de los textos.

Ello no quiere decir que la lengua materna de los niños no sea un factor a considerar, pero sí muestra que el escaso uso que se hace de los libros no se debe exclusivamente a este factor.

En los tres casos se encuentra una crítica al contenido de los textos por estar poco relacionados al contexto de los alumnos, ya sea que se trate de población rural indígena o población rural no indígena.

En relación a las diferencias que esperábamos encontrar entre aulas monogrado y multigrado, si bien en una de estas últimas se señalan dificultades adicionales para el uso de los textos, vemos poca variación entre las prácticas observadas en unas y otras.

Donde existe una diferencia significativa es en el mayor acceso a los libros y una mayor frecuencia en su uso, que se puede encontrar en una de las escuelas multigrado (Colli) y no tanto así en la otra (Ninaymi). Paradójicamente el aula monogrado presenta la situación de mayor restricción para el acceso y uso directo de los materiales por parte de los alumnos.

Así, las diferencias que plantean las diversas situaciones educativas seleccionadas parecen ocupar un segundo plano con relación a las decisiones y argumentos de los docentes. Ello indicaría que, si bien se toman en cuenta ciertas características del contexto educativo, la formación del docente, así como su experiencia de capacitación, son las que imprimen esta suerte de orientación común que encontramos en relación al uso de los libros y cuadernos de trabajo y que ayudarían a explicar asimismo las diferencias.

En el siguiente capítulo nos detendremos a analizar con mayor detalle las razones y argumentos de los docentes en relación al uso que hacen o no de los materiales educativos.

CAPÍTULO III

¿Por qué no se usan los libros?

Una primera constatación que se deriva de los casos presentados en la sección anterior es el escaso uso que se hace de los cuadernos de trabajo y la biblioteca de aula durante las clases.

Por las características del material distribuido, orientado hacia la manipulación directa del mismo por parte de los alumnos y alumnas, inicialmente nuestra noción de uso del mismo nos orientaba básicamente a observar cómo éste era trabajado en el aula y cómo era utilizado por los maestros y alumnos.

Sin embargo, durante el transcurso de la investigación comprendimos que el “uso” del material educativo también podía darse fuera de las aulas. Es decir, que también pueden constituir un material para el docente, para la preparación de sus clases, para la renovación y ampliación de los contenidos que maneja, etc., como efectivamente pudimos observar en algunos casos.

Al mismo tiempo, registramos diversas modalidades de acceso al material en las diferentes escuelas. Con ello nos referimos a que el uso y manipulación directa por los niños y niñas de “sus” cuadernos de trabajo y “su” biblioteca de aula adquiere distintas formas que involucran variados grados de restricción.

Nos concentraremos entonces en explorar las razones asociadas a las decisiones que toman los y las docentes tanto para el uso de libros y cuadernos de trabajo en el aula así como para restringir en mayor o menor medida su uso directo por parte de los alumnos y alumnas.

Tales decisiones no se toman arbitrariamente. Se enmarcan en un contexto más amplio que involucra los actuales cambios en la propuesta pedagógica para el nivel primario, la formación y experiencia con que el docente enfrenta

su trabajo y la existencia o no de medidas complementarias con que el sector educación acompaña esta política de distribución de materiales.

Asimismo, reconocemos que los libros constituyen un recurso que, si bien es usado de modo limitado todavía por los profesores, encierra un gran potencial y requiere de medidas complementarias que permitan maximizar los beneficios posibles.

En esa línea, debemos señalar que todos los profesores se muestran conformes con la medida de distribución de materiales educativos. Reconocen su importancia y utilidad, especialmente para el caso de las escuelas rurales. En ellas, la pobreza del medio limita las posibilidades de los padres para afrontar tales gastos. Garantizar la presencia de libros y materiales educativos contribuye a compensar las limitaciones que el contexto de pobreza impone sobre la educación en estas zonas.

Sin embargo, el material impreso, como son los libros y cuadernos de trabajo, es escasamente trabajado en clase y los profesores no tienen reparos en admitirlo. Argumentan como causa de esta decisión que tales libros y/o cuadernos son inadecuados a la realidad de los niños, que no reflejan su contexto, que no son acordes con la realidad de la escuela rural y especialmente con el aula multigrado y que adicionalmente no han sido capacitados para el uso de estos materiales y si lo han hecho esta capacitación no ha sido satisfactoria.

3.1 Dificiles de entender

Un argumento presente en los tres casos es que los textos escolares repartidos no son adecuados para el trabajo con los niños rurales. Cuando indagamos más respecto a qué implica esta “inadecuación”, encontramos que ella se manifiesta en dos aspectos. Primero, el nivel de dificultad de los textos en cuanto al lenguaje empleado y las actividades planteadas. Segundo, en cuanto a los contenidos, los maestros los juzgan ajenos a la realidad de los niños, más pensados para realidades urbanas o para la capital, pero no para zonas rurales.

Detengámonos primero en el nivel de dificultad de los textos. En Ninaymi por ejemplo, ambas profesoras están de acuerdo en que los libros y especialmente los cuadernos de trabajo son difíciles para los niños, debido a que usan palabras que sus alumnos desconocen así como temas que no manejan, más relacionados con el ámbito urbano. Asimismo, el que los libros estén en castellano y los alumnos

sean quechuhablantes limita el uso que pueden hacer de los libros. Las profesoras insisten en que estos niños requieren de libros más simples que puedan comprender.

Sin duda la cuestión del idioma es fundamental en este caso (y cabe preguntarse por qué esta escuela no emplea algún tipo de metodología bilingüe). Sin embargo en Colli, en donde hay una escuela igualmente multigrado pero con alumnos de habla hispana, encontramos exactamente el mismo argumento de parte de los profesores para explicar el uso limitado que hacen de los cuadernos de trabajo. Es decir, en ambos casos se señala que son libros difíciles de comprender para los niños, por el lenguaje y los contenidos así como por las actividades que plantean. Los mismos padres, en las entrevistas, indican su dificultad para entender el lenguaje usado en los libros y cómo muchas veces deben recurrir al diccionario para entender lo que dicen²¹.

En el caso de Tambo el profesor señala asimismo que los temas y preguntas que se tocan en los cuadernos de trabajo son demasiado abstractos para estos niños. ¿Requieren entonces algo menos abstracto, más simple?

En los tres casos, para muchos de los niños entrevistados, los cuadernos de trabajo muchas veces resultan difíciles de entender. Así, a pesar de que les gustan y disfrutan especialmente de sus ilustraciones, en ocasiones tienen dificultades con los textos escritos. Sin embargo, como más adelante veremos, es muy poca o ninguna la orientación que reciben de los profesores para trabajar con ellos.

Así, cierto grado de dificultad puede encontrarse en los nuevos materiales, que nunca se han manejado, y en un contexto en el que no solían manejarse cuadernos de trabajo ni libros en general.

Sin embargo, sin ninguna orientación para su uso, y con un uso restringido de los textos, pocas son las posibilidades de que tales dificultades se superen.

Por ello, la decisión de no trabajarlos o hacerlo de modo muy limitado (sólo ciertas actividades, las más fáciles, las que los niños pueden) nos lleva a preguntarnos más bien hasta qué punto este rótulo de dificultad que los docentes

²¹ Los padres que hacen estos comentarios son castellano hablantes, lo cual nos lleva a pensar en las diferencias entre el castellano usado en el campo y en los textos escolares. Diferencia que sería necesario considerar también en el diseño de los materiales. Los padres de la comunidad quechuhablante no comentaron respecto al nivel de dificultad de los textos, quizás porque han desistido de su lectura, colocando en el o la docente la responsabilidad por desarrollar las actividades escolares.

colocan sobre los materiales no refleja también cierta subvaloración de los alumnos y alumnas rurales.

En un interesante estudio en cinco escuelas norteamericanas de diverso status socioeconómico, Anyon (1980) mostró cómo, a pesar de compartir el mismo currículum y en algunos casos los mismos materiales, el currículum en uso y el empleo de los materiales varía de acuerdo a la clase social de los alumnos con quienes se trabaja.

Así, por ejemplo, en las escuelas de clase trabajadora, si bien se usan los mismos libros de matemáticas que en las escuelas de clase media, media alta y de elite, éstos son utilizados sólo en las partes que desarrollan ejercicios mecánicos y procedimientos simples, como pasos a ser seguidos, dejando sin trabajar las páginas que desarrollan habilidades de razonamiento matemático, inferencia e identificación de modelos.

Los profesores consideran que estos últimos ejercicios son muy difíciles para sus alumnos, a los que consideran flojos, con poco apoyo de parte de sus padres y que sólo requieren de lo básico.

En contraste, en los otros tres casos, se desarrollan las otras habilidades con diversos énfasis: en la escuela de clase media hay mayor flexibilidad en los procedimientos y se reconoce que un proceso cognitivo de algún tipo está envuelto en su práctica; en la de clase media alta se usan todas las páginas del libro que tocan modelos matemáticos y se pone énfasis en lograr el conocimiento a través del descubrimiento y la experiencia directa; finalmente en la de clase alta se pone mayor peso en el razonamiento matemático como proceso de toma de decisiones²².

Si bien Anyon analiza otras áreas del currículum y otros temas dominantes que emergen en cada una de estas escuelas, relacionándolos con las características de la sociedad norteamericana, este ejemplo revela cómo las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos y la visión que tengan de ellos influye en el tipo de enseñanza que se les brinda. Y este tipo de enseñanza genera a su vez diversas concepciones respecto al conocimiento y desarrolla

²² Para descartar la solución más fácil de responsabilizar a los estudiantes (la estrategia de "culpar a la víctima"), Anyon presenta de entrada los coeficientes intelectuales (CI) de los grupos de alumnos con los cuales realiza el estudio, mostrando que no hay diferencias significativas entre alumnos de diversa condición socioeconómica y que incluso en las escuelas de clase trabajadora es posible encontrar alumnos con CI superior al de algunos alumnos de la clase más alta.

distintas habilidades en los alumnos y alumnas y en su propia autopercepción de lo que son capaces de lograr.

En los casos particulares que nos ocupan podemos encontrar que, dadas las dificultades con los términos, preguntas y actividades que plantean los cuadernos de trabajo, los profesores sólo los usan ocasionalmente y no desarrollan la actividad tal como se plantea en el libro.

Por supuesto, nunca está demás cierta flexibilidad en el uso de los libros, pero al indagar para qué se usan encontramos que se trata de actividades mecánicas, ejercicios, copiado y práctica de lectura (sin la parte de comprensión).

En Ninaymi por ejemplo se asignan actividades como buscar palabras, copiar una lectura, leer un texto (pero no responder las preguntas planteadas en el cuaderno). Las demás actividades planteadas en el cuaderno de trabajo (trabajo grupal, planear un proyecto o actividad, discusión, investigación, análisis, crítica, etc.) no son usadas pues, según la profesora, son muy difíciles para los niños y toma mucho tiempo explicarles las indicaciones.

En Tambo se usan básicamente los ejercicios del cuaderno de matemáticas para la resolución de operaciones básicas y ocasionalmente alguna lectura. Las actividades más complejas en ambos cuadernos se dejan de lado.

En Colli igualmente pudimos observar la resolución de ejercicios de matemáticas, y también el empleo del cuaderno de lenguaje para practicar lectura, pero sin desarrollar las preguntas de comprensión que el libro plantea sobre ella ya que los docentes las consideran muy difíciles para los niños.

Así, los cuadernos de trabajo están siendo utilizados, parcial y esporádicamente, pero **sólo** para el ejercicio de habilidades básicas y operaciones mecánicas. Todas las actividades que involucran niveles más complejos de razonamiento, comprensión y reflexión son dejadas de lado, limitando de ese modo el desarrollo de estas habilidades por parte de los niños.

Volvemos a la petición de los maestros por libros más simples. ¿Qué implica esta "simplicidad"? ¿Consideran que sus alumnos no son aptos para niveles más complejos? La respuesta no deja de ser, a su vez, compleja.

Por un lado, la visión que tienen los maestros de sus niños está muy marcada por el contexto de pobreza que los rodea. Todos señalan su origen campesino, la pobreza de las familias, la deficiente alimentación y consecuente desnutrición, así como la falta de apoyo de sus padres por el escaso nivel

educativo que han logrado. Todo ello muestra una imagen marcada por la deprivación y las desventajas que enfrentan estos niños²³.

Y si bien es necesario reconocer la pobreza real en que viven los niños y sus familias, advertimos un enorme riesgo de descalificar a estos niños y sus habilidades, subvalorar su capacidad de aprendizaje y ofrecerles solo lo básico, reducir el nivel de expectativas de lo que pueden lograr y restringir el tipo de enseñanza que reciben.

Lo malo es que acá pueden aprender para un solo día por que... qué te digo, no lo ponen en práctica, o no recuerdan, no le toman mucha importancia a las cosas, tal vez les enseñamos cosas nuevas. Ya entonces, por ahí que nosotros trabajamos más de acuerdo a su realidad, para que ellos un poco más... lo recuerden, aparte de eso lo relacionen con su realidad y al relacionarlo ellos se acuerden, ¿no? Pero, digamos que les enseñamos algo, o que les hablemos de algo que ellos por primera vez escuchan, casi no le toman importancia, porque parece que eso proviene de la mentalidad desde los papás, porque ellos estudian solamente por cumplir creo, la gran mayoría solamente estudia solamente hasta terminar la primaria y de ahí, bueno, si tienen oportunidad, unos cuantos, será pues el 5%, sale a estudiar fuera, y sino se quedan acá en la comunidad, entonces sus estudios, lo que ellos quieren estudiar es solamente para aprender lo fundamental, ¿no? Escribir, firmar, sumar, restar, las matemáticas, lo básico nomás... (Eliana, docente de Ninaymi).

El testimonio de esta profesora nos conduce a preguntarnos sobre la influencia que puede tener sobre su práctica docente la visión que tiene de sus niños. Los demás profesores comparten muchas de estas apreciaciones sobre las limitaciones de sus alumnos y las de su contexto familiar. Ello puede llevarlos a reducir el horizonte de expectativas de lo que esperan lograr y a limitar el rango de actividades y contenidos a trabajar con este tipo de alumnado.

De hecho, tanto en el tipo de actividades para las que son usadas los libros, como en el desarrollo de las clases en general, no hemos visto que se realicen tareas que involucren mayores niveles de razonamiento, comprensión y entendimiento de los temas trabajados. Las actividades predominantes tienen que ver con el desarrollo de habilidades básicas y procedimientos mecánicos como la resolución de operaciones matemáticas simples.

²³ En otro artículo (Ames, 1999) he desarrollado en mayor detalle la visión que los docentes tienen de los alumnos rurales y cómo criterios referidos a la etnicidad y el género influyen en las expectativas que tienen respecto a ellos.

En el área de comunicación integral se observa, en comparación con el tradicional dictado y copiado, un avance con la introducción del trabajo grupal para la producción de textos simples. Sin embargo, las actividades de experimentación, investigación, búsqueda de información y/o reflexión brillan por su ausencia. Las explicaciones de los profesores acerca de los temas que tratan son bastante simples y el énfasis está puesto más bien en la retención de fechas, datos, definiciones antes que en la comprensión de los hechos o procesos que se trabajan²⁴.

De otro lado, sin embargo, al preguntar a los profesores por el tipo de conocimientos que sus alumnos requieren, éstos no manifestaron restricciones en las habilidades a transmitir.

En Ninaymi por ejemplo, la misma profesora (de los grados superiores) manifestó que a pesar de que tanto padres como niños están, aparentemente, interesados en lo básico -como es la lectoescritura y las operaciones matemáticas-, ella consideraba que necesitaban también "otras cosas" (aunque no llegó a definir las).

Al introducir la metodología del trabajo en grupo y la producción de textos desde los mismos alumnos, ella buscaba que "trabajen con la cabeza" según sus propias palabras. Ello indica una actitud de apertura y progresiva incorporación de los nuevos principios de la propuesta educativa y una búsqueda por introducir nuevas modalidades de trabajo en el aula.

Pero de la observación de sus clases y la limitación para realizar otras actividades, se nota que las habilidades que desarrolla se encuentran todavía a un nivel básico. Como se aprecia en sus comentarios, ello tiene que ver sin duda con lo que la docente considera que sus niños pueden hacer (y también con lo que ella misma considera que puede hacer).

Su compañera, encargada de los primeros grados, señala que sus alumnos necesitan aprender la lectoescritura, que es lo más difícil para ellos, especialmente porque desconocen el castellano.

²⁴ Podría pensarse que nuestra observación se ha centrado en grados iniciales, en los que todavía es difícil introducir estos elementos. Sin embargo, estos elementos deben estar presentes desde muy temprano en la formación escolar. Si bien en un principio en las tres escuelas nos concentramos en el aula de tercer grado, en los dos casos de escuelas multigrado - al hallarse distribuidas de diverso modo y al tratarse tan solo de dos aulas- pudimos observar el trabajo con los seis grados de primaria. En todos ellos encontramos el mismo tipo de actividades.

En Tambo el docente igualmente manifestó que los niños deben producir sus propios textos y registramos nuevamente un cambio de actitud frente a la práctica tradicional del dictado y copiado y el énfasis en la codificación y decodificación como metodología para el aprendizaje de la lectoescritura.

Sin embargo, también observamos que no se realizan actividades más complejas y que involucren una participación activa de los niños. Sobre los conocimientos que los niños requieren, el profesor señaló la necesidad de conocer la realidad del Perú y de sus distintas regiones, lo que se contradice en parte con las críticas que realizó en cuanto a la contextualización de los textos a la realidad inmediata de los niños y niñas.

En Colli, uno de los docentes consideraba que sus alumnos requieren conocimientos que les sirvan para ser útiles a la sociedad y enfatizó la necesidad de una cultura general. Nuevamente, en el discurso, va más allá de lo básico. El otro docente, si bien mencionó primero lo básico (matemáticas, lectura), agregó que el niño debe estar preparado para el futuro y familiarizado con los cambios y las cosas que están sucediendo.

Así, a nivel del discurso, los profesores no se quedan en las habilidades básicas como el objetivo de su trabajo educativo. Sin embargo en su práctica, esto es lo que observamos.

Asimismo, muestran dificultad para expresar con más claridad y precisión el tipo de conocimientos que sus alumnos requieren. Sus respuestas son bastante generales, se refieren a lo que les será útil en el futuro, a la realidad que deben conocer; pero les cuesta concretizar las habilidades que eso involucra.

Ello es revelador de las propias dificultades del docente para identificar y desarrollar habilidades de un nivel más complejo, que tendrían que ver con las características de su propia formación y experiencia educativa. Volveremos sobre este punto más adelante al abordar la falta de capacitación.

Al mismo tiempo, en sus respuestas en torno a los problemas que enfrentan para lograr que sus alumnos adquieran estos conocimientos vuelven a aparecer elementos que ponen el énfasis en las carencias de sus alumnos.

Como ya señalamos, estas respuestas giran en torno a la pobreza de los niños y sus familias y a la falta de apoyo de los padres en el trabajo educativo, dado su escaso nivel educativo.

Es aquí donde volvemos al punto inicial en el cual considerábamos que una visión centrada en las condiciones desventajosas de los niños y niñas po-

dría estar produciendo menores expectativas en ellos y ellas y, por tanto, la limitación del desarrollo de habilidades a un nivel básico, puesto que no los considerarían aptos para niveles más avanzados.

Sin embargo, no deja de ser contradictorio que, considerando que los padres tienen una imagen tan desvalorizada frente a los profesores -que les atribuyen escaso nivel educativo y, por ende, limitaciones para apoyar el trabajo escolar-, coloquen en ellos la responsabilidad de desarrollar las actividades de los cuadernos de trabajo.

Efectivamente, los cuadernos de trabajo son escasamente utilizados en el aula. En las tres escuelas los profesores asignan las actividades de ambos cuadernos como trabajo para la casa. Al mismo tiempo, los docentes se quejan del poco apoyo de los padres y de cómo los textos son difíciles de entender para ellos.

Los cuadernos han sido diseñados para el trabajo en aula. Involucran varias actividades para trabajar en grupo, diálogo, búsqueda de información, planificación, etc., y requieren de la orientación y guía constante del docente. Sin embargo, son asignados para trabajar individualmente en casa.

Sabiendo que son difíciles para los niños y sus padres y que la orientación del profesor es necesaria, la solución más lógica sería la de trabajarlos en clase, cosa que se hace de modo muy limitado.

No obstante, los profesores consideran que el tiempo en aula no les alcanza para desarrollar las actividades de los cuadernos de trabajo y por ello las asignan como tarea para la casa.

Al parecer los cuadernos son difíciles también para los profesores, que no se sienten preparados para orientar y manejar actividades muy diferentes a las que acostumbran desarrollar. Pero en vez de reconocerlo y trabajar en ello, derivan la responsabilidad en el niño/a y su familia.

3.2 Ajenos al contexto

Retomemos ahora la segunda dimensión de lo que los maestros consideran como inadecuado en los textos escolares distribuidos: su poca relación con el contexto de los niños.

Por un lado es interesante notar que, al menos en el discurso, han asumido la necesidad de brindar a sus alumnos conocimientos contextualizados de

acuerdo a su realidad. En la introducción señalamos que diversos estudios han resaltado cómo muchos de los textos escolares y la estructura curricular no han considerado en sus contenidos, organización e ilustraciones la realidad rural y la cultura propia de los niños y niñas de la sierra rural, que han sido diseñados frecuentemente desde los cánones de la cultura urbano-costeña (ver Valiente, 1988; Montoya, 1990; López, 1985).

Hay sin duda un largo camino por recorrer en ese sentido. Pero también hay variados esfuerzos por revertir la situación existente. La necesaria diversificación curricular de acuerdo al contexto de los alumnos es parte de la política educativa oficial y se promueve su aplicación entre los docentes.

Asimismo, la nueva propuesta educativa enfatiza la necesidad de partir de los saberes previos de los niños y niñas para el logro de aprendizajes significativos²⁵. De este modo se revaloriza la cultura y saberes propios del niño y la niña y se abre la posibilidad de que entren al espacio del aula. Diversos proyectos de Educación Bilingüe Intercultural han editado textos buscando adecuarlos a la realidad de los niños. Otras iniciativas en ámbitos monolingües han producido materiales y actividades educativas complementarias (como los huertos escolares, por ejemplo), buscando una mayor relación de los contenidos y aprendizajes escolares con la realidad del niño y la niña rural no indígena²⁶.

Los módulos de biblioteca de aula distribuidos en las escuelas han procurado asimismo ofrecer variedad de textos que acerquen a los niños a realidades propias y diversas, buscando ensanchar sus horizontes como parte de la tarea educativa que se propone la escuela²⁷. En los cuadernos de trabajo hemos podido observar igualmente intentos por incorporar variadas realidades y ofrecer una visión más amplia y rica del país y sus diversos contextos.

Considerando lo anterior, la crítica de los maestros a la adecuación de los textos a la realidad del niño merece ser examinada con mayor detenimiento. Si bien es pertinente hasta cierto punto, consideramos que puede ser también usada como excusa para no trabajar con los textos. En todo caso, más allá de las

25 En las palabras de la docente de Ninaymi, citadas en el acápite anterior, se aprecia como este concepto viene siendo incorporado entre los docentes, al menos a nivel del discurso que manejan. En los demás casos hemos encontrado también referencias similares.

26 Al respecto consultar Pozzi Scott y Zorrilla (1994) y Ames (1998).

27 Ver por ejemplo la lista detallada de los títulos que componen la biblioteca de aula de tercer grado que aparece en el anexo 2.

limitaciones que puede tener el material, deja de aprovecharse el potencial que éste ofrece.

Sin duda es interesante y positivo que los profesores y profesoras entrevistados manifiesten la necesidad de partir de saberes previos para lograr aprendizajes (mostrando con ello cierta incorporación de la propuesta educativa al menos en el discurso). Asimismo lo es su reclamo de que el contenido de los libros se relacione con la realidad y el contexto de los niños.

Sin embargo, al observar las clases encontramos muchas veces una contradicción entre esta crítica al contenido de los libros y el contenido mismo de las lecciones.

En Ninaymi, por ejemplo, durante la semana observada, dos de los temas trabajados en el aula de 3º hasta 6º fueron *El combate de Angamos* y *El Descubrimiento de América*. Ambas lecciones pusieron el énfasis en la retención de datos tales como fechas, nombres y otros detalles. A partir de ahí los niños y niñas debían producir un texto que resumiera la información transmitida por la profesora. No hubo ningún intento de situar los hechos en el marco de procesos, de explicar los eventos con relación a la importancia o relevancia que tuvieron para la historia peruana y mucho menos de relacionarlos con la realidad de los niños. Tampoco se hizo explícito el propósito de estudiar estos temas, su utilidad e importancia.

Un par de años atrás, en esta misma aula y con la misma docente, el tema trabajado durante la semana fue las culturas preincas. La metodología empleada entonces fue el tradicional dictado y copiado, usando como base un libro de texto Escuela Nueva. A escasos 500 metros de la comunidad, ruinas preincas se alzan silenciosas. Son parte del paisaje que los niños y niñas observan cotidianamente. Son parte también del imaginario simbólico y cultural que manejan. Las llaman, en quechua, la casa de los antiguos.

Relacionar el tema de las culturas preincas con un referente tan cercano y familiar para los niños sin duda les daría a éstos mayores elementos para comprender el tema trabajado, su propósito, la utilidad de estudiar el pasado, la posibilidad de considerarlo su pasado. Sin embargo, no hubo ninguna referencia que les permitiera hacer tal conexión.

Un último ejemplo proviene de una conversación casual con otra de las profesoras de la escuela, originaria de una zona cercana. La conversación giraba en torno a los *apus* y diversas historias relacionadas a apariciones,

mitología y creencias que ella sin duda compartía, como se hizo evidente a lo largo de la noche.

El rico mundo simbólico andino, poblado de presencias vivientes, es parte no solo de la cultura campesina, sino que también se halla presente en muchos grupos mestizos. Por ello me llamó la atención un papelógrafo –que quizás en otro contexto no me sorprendería– colocado como parte de la ambientación del aula de esta profesora, usado probablemente para alguna clase de Naturaleza y Comunidad. Era un esquema o mapa conceptual sobre la clasificación de los seres: seres vivientes y seres no vivientes. A un lado se agrupaban las plantas, animales y personas. Al otro, los cerros, ríos, rocas: los seres inertes.

En la cosmovisión andina estos últimos no son inertes. Esa apreciación sustenta un modo de relación particular con la naturaleza. No es el espacio para discutir la validez de un sistema clasificatorio sobre otro, ni vamos a restringir por ello los contenidos a desarrollar por la escuela. Pero este ejemplo, así como los otros, sirve para preguntarnos hasta qué punto el contexto es realmente incorporado en la actividad educativa como marco de referencia para entender temas nuevos, como objeto de análisis que permita entender sus fundamentos o compararlo con otras perspectivas.

¿Cuál es realmente el grado de inadecuación de los textos al contexto si los temas que se trabajan en la escuela son también ajenos a la realidad concreta e inmediata de niños y niñas? ¿Qué tan inadecuado es un texto en el que podemos encontrar una lectura sobre la trilla²⁸, una actividad fundamental en la comunidad donde esta escuela se ubica, dedicada fundamentalmente al cultivo de cereales? Sin duda los niños podrían discutir largamente en base a tal lectura comparándola con su propia experiencia, practicar la lectura sobre un texto, responder a preguntas para establecer comparaciones, podría motivarse la elaboración oral y el diálogo. Pero, por poner un ejemplo entre varios, aun si tal lectura estuviera ausente, queda la pregunta sobre los conocimientos que se esperan de la escuela.

Y aquí aparece otra contradicción. Si bien está demás reconocer la necesaria contextualización de los aprendizajes, ello no implica reducir los aprendizajes y conocimientos que provee la escuela al mundo conocido por el niño o la niña.

28. Cuaderno de trabajo Minka Tercer grado, p.60

Justamente su finalidad es ensanchar ese horizonte de conocimientos. Partir de la propia realidad permite una mejor apropiación de nuevos conocimientos, en la medida en que los nuevos aprendizajes se construyen sobre la base de aprendizajes previos y en la medida en que los conocimientos que el niño ya posee le permiten integrar los nuevos dentro de un marco de referencia. Pero ello no implica restringir el tipo de conocimientos y aprendizajes al ámbito exclusivamente local.

Las respuestas de los profesores sobre los conocimientos que los niños requieren hacen referencia de modo general a cosas que les sirvan para su futuro, al saber en general, al conocimiento de la realidad del país. ¿Por qué entonces este énfasis en que los libros hablen única y exclusivamente de su contexto específico, de su realidad? ¿Por qué, si finalmente ni el contenido mismo de las lecciones apunta en esa dirección?

Al mismo tiempo, en las entrevistas realizadas a los padres, se aprecia entre ellos que la escuela es justamente el espacio para acceder a otros conocimientos que permitan a sus niños y niñas relacionarse con un ámbito más amplio que el meramente local. Su expectativa es que la escuela brinde desde conocimientos básicos como lectoescritura, matemáticas y castellano, hasta otros más especializados como la computación y el inglés. La educación es vista como el medio a través del cual los niños y niñas podrán salir de su comunidad, encontrar trabajos mejor remunerados, aspirar a una profesión. Así, los conocimientos que se esperan de ella están ligados al ámbito extralocal y tienen sentido en la medida en que preparen a los niños para desenvolverse en éste.

Acaso podría estarse dando una equivocada interpretación de lo que implica la contextualización de los aprendizajes (y de los libros). Una interpretación que se queda muchas veces en la superficie, que se contenta por ejemplo con usar los nombres de los niños en las oraciones o en realizar una lista de las cosas observadas en un paseo por los alrededores²⁹. Que se queda en la crítica a los textos porque aparecen semáforos o helados, elementos “ajenos a la realidad de los niños”.

Pero una crítica que, sin embargo, no liga realmente los conocimientos de los niños con otros nuevos al nivel de la comprensión. Los nuevos conoci-

29. Ejemplos de las observaciones de aula.

mientos aparecen como un conjunto de datos a ser retenidos. Las operaciones básicas y la lectoescritura como procedimientos y pasos a ser seguidos.

En este sentido, los libros podrían ser utilizados para ir más allá de tales habilidades y procedimientos. Sin embargo son descalificados por su inadecuación al contexto.

Al mismo tiempo esta crítica rechaza contenidos nuevos, ignorando las ya múltiples relaciones que se establecen entre el campo y la ciudad y justamente la expectativa de padres y niños para que la escuela sirva efectivamente para acceder a otros espacios.

3.3 La falta de capacitación

Esto nos lleva a un punto también señalado por los docentes como una limitación para el uso de los textos: su falta de capacitación para manejar estos materiales.

Aquí conviene recordar que el y la docente rural se encuentran en medio de un proceso de cambio educativo. En los últimos cinco años se han venido introduciendo: una nueva estructura curricular basada en competencias en vez de objetivos, una nueva propuesta pedagógica que centra la actividad educativa en el aprendizaje y que considera al niño y la niña como actores centrales del mismo, nuevas estrategias metodológicas que buscan difundir una pedagogía activa de acuerdo con los nuevos supuestos en los que se basa la educación, una nueva organización de las áreas de trabajo y el énfasis por articular esas áreas antes que separar contenidos y habilidades de acuerdo a cursos definidos por temas específicos. La lista podría continuar pero baste esta muestra para establecer que son muchos y variados los cambios que el docente enfrenta en el espacio educativo.

Las constantes capacitaciones en la nueva propuesta han logrado paulatinamente introducir algunas modificaciones en la práctica docente, aunque también sea cierto que persiste mucho de lo anterior. Como todo proceso de cambio, este toma tiempo. Pero en las escuelas observadas existe entre los docentes cierto manejo de algunos conceptos de la nueva propuesta, al menos en el plano del discurso. También, a nivel de las prácticas, aun con limitaciones, notamos cambios en las estrategias metodológicas y en el tipo de actividades y productos de aprendizaje que se busca lograr.

Señalo todo esto por dos razones. La primera es mostrar que al encontrarse en un proceso de cambios, los profesores enfrentan muchas nuevas exigencias para las que en muchos casos no estaban preparados y para las que necesitan orientación y apoyo de modo que éstas encuentren sentido en su práctica concreta. La segunda es poner de relieve que en todo este proceso, a pesar de la lentitud y las limitaciones en la incorporación de nuevas metodologías y principios educativos, ésta se viene dando y hay en muchos maestros una actitud más abierta hacia los cambios y una apertura hacia los cursos y capacitaciones que les permitan mejorar su práctica pedagógica.

En ese marco llegan los nuevos materiales educativos, como un elemento novedoso a incorporar en el trabajo pedagógico. Entonces los maestros deben enfrentar tanto nuevas formas de trabajo y programación en el aula, como compatibilizar el uso de los nuevos materiales con aquellas. Es hasta cierto punto lógico que sientan cierta desorientación o confusión para encajar ambos elementos. Esa sería una de las razones para el todavía limitado uso que se hace de libros y cuadernos de trabajo.

Lo observado en las aulas y lo recogido en las entrevistas revela que los maestros usan los materiales educativos en la medida en que pueden incorporarlos al trabajo que vienen haciendo.

Sin embargo, mucho del material se desaprovecha al no entenderse su utilidad concreta en el proceso educativo. En el balance que hacen los profesores las dificultades que les plantea el material son mayores que los beneficios que pueden obtener de su uso.

Requieren entonces de más elementos que les permitan sacar mayor provecho del material con que cuentan. Ello implica no solamente una capacitación "técnica" en el uso de textos y cuadernos de trabajo. Supone también una reflexión más profunda sobre las habilidades que se quiere lograr con los alumnos y alumnas. El por qué y el para qué de la realización de las actividades que plantean los libros, o que se plantean con los libros, debe quedar claro para los docentes.

Los cuadernos de trabajo son utilizados para desarrollar ejercicios, para buscar palabras, para practicar lectura. Todas esas son actividades que tienen un sentido claro para los docentes, pues las han venido desarrollando antes y conocen su propósito y finalidad.

Las actividades "difíciles" tales como actividades en grupo que involucran diálogo, indagación, búsqueda de información, organización y planificación

de otras actividades, o aquellas que promueven actividades de comprensión y/o discusión de los textos leídos, no parecen tener objetivos tan claros y “realistas” (además de consumir mucho tiempo).

Las habilidades y competencias que contribuyen a desarrollar deben ser pues más claras para los maestros. De ese modo el tiempo invertido cobrará sentido y no se considerará una pérdida.

Igualmente, es necesario trabajar con ellos las expectativas que tienen sobre sus alumnos, de manera que tales habilidades no se vean como “inalcanzables” para cierto tipo de alumnado. Es fundamental cuestionar la visión devaluada que algunos tienen del alumno y la alumna rural y de las capacidades que puede desarrollar. Ello tanto con relación a la propuesta metodológica que se viene planteando en aulas, como con relación al uso de los textos y cuadernos de trabajo.

Un aspecto adicional a considerar con relación a la falta de capacitación va más allá de ésta y se vincula con la formación docente misma y la experiencia educativa del propio maestro/a.

Si nos detenemos a reflexionar ya no en la experiencia escolar de los docentes, marcada con toda probabilidad por la metodología tradicional y el énfasis en la retención de información antes que en su búsqueda y producción, sino incluso en su formación docente, ¿qué encontramos? Un excelente recuento etnográfico en dos instituciones de formación docente realizado por Oliart (1996) da cuenta que, desgraciadamente, hay muy poco énfasis en las actividades que desarrollen un pensamiento crítico, un razonamiento independiente y criterios que les permitan utilizar diversas circunstancias como situaciones educativas. Asimismo, hay un nivel sumamente bajo en los contenidos de las clases.

El énfasis está puesto en la transmisión, retención y memorización de datos, antes que en el análisis de los supuestos en que se basan teorías educativas o estrategias metodológicas. Se insiste también marcadamente en las formas: la presentación de los trabajos, su limpieza, el uso de colores, títulos y subtítulos pertinentes, etc.

No es extraño entonces que los docentes apliquen las mismas exigencias en su trabajo con los niños y niñas: indicaciones para usar el lapicero rojo y el azul para esto o para aquello, castigos para quienes ensucian sus cuadernos, observaciones sobre la presentación de las tareas, etc.

Al preguntarnos por el tipo de educación que queremos ofrecer a los niños y niñas, no podemos dejar de interrogarnos por el tipo de educación que reciben aquellos encargados de proporcionársela.

El desarrollo de habilidades que permitan un uso efectivo y flexible de los más diversos recursos educativos, incluyendo libros y otros materiales, y que conduzcan al logro de competencias de variado nivel de complejidad entre los alumnos es tarea tanto de las instituciones de formación docente como de los espacios de capacitación para los docentes en ejercicio.

Es una tarea que involucra no sólo orientaciones técnicas sino una comprensión mayor sobre el por qué y el para qué de las actividades, así como la posibilidad de reflexión sobre los mecanismos y procesos envueltos en la acción educativa.

Tenemos entonces que los docentes, envueltos en un proceso de cambios que implica nuevas exigencias (y no poca confusión) para ellos, con una preparación que no les facilita la adaptación a nuevos materiales, acostumbrados a trabajar sin ellos por años y con bajas expectativas respecto a las actividades que sus alumnos puedan realizar, enfrentan de pronto la dotación de nuevos y variados textos con los que trabajar.

Todos reconocen la utilidad de la medida y su innegable necesidad en un contexto marcado por la pobreza. Sin embargo, no se encuentran preparados para trabajar con el nuevo material. Evidentemente no es necesario esperar hasta que lo estén: la única forma en que estarán preparados es trabajando con el mismo, conociéndolo en la práctica y experimentando con él. Pero requieren de apoyo y orientación en tal proceso.

A excepción de Ninaymi, en los demás casos estudiados los docentes no recibieron ningún curso de capacitación para el manejo de los nuevos materiales distribuidos. En Ninaymi, las docentes señalaron que el curso que recibieron fue inadecuado. Fue realizado por otros docentes que a su vez recibieron capacitación (estrategia de capacitación en cascada), pero las docentes no estaban satisfechas con los resultados.

Si bien es cierto que los cuadernos de trabajo vienen acompañados con guías metodológicas para el maestro, también es verdad que “los maestros rurales leen poco y desisten en la aplicación de formatos, guías o manuales que requieran varias horas para su revisión fuera del tiempo de trabajo en las aulas o escuelas” (UNICEF, 2000: p.7).

Los funcionarios entrevistados en las USEs, maestros a su vez, reconocieron la existencia de este problema entre los docentes rurales como una de las principales trabas para usar adecuadamente el material.

Sin embargo, los maestros están favorablemente dispuestos hacia cursos de actualización y capacitación. Todos los docentes entrevistados señalaron su interés en recibir capacitación sobre el manejo de textos y cuadernos de trabajo y reconocieron la necesidad de recibir tales capacitaciones. Esta actitud de apertura debería aprovecharse.

La distribución de libros y materiales educativos requiere entonces de estrategias complementarias tales como brindar orientaciones metodológicas, talleres y prácticas demostrativas que permitan al docente incorporar el uso de los textos en el trabajo en aula. De este modo se podría lograr un mayor y mejor uso de los libros en las escuelas, cosa que su sola distribución aparentemente no logra de por sí.

Esas estrategias podrían ser parte de los cursos de capacitación que actualmente se vienen dando en el marco del PLANCAD, aprovechando así la oportunidad para ligar el manejo de textos con la metodología en aulas que tales cursos plantean. Pueden ser asimismo parte de la estrategia que se viene diseñando para el Sistema Nacional de Capacitación Permanente (SINCAP).

Las entrevistas a funcionarios de las USEs pusieron de manifiesto que en el ámbito local muchas veces se ha tomado la iniciativa de brindar cursos y talleres sobre el uso de materiales para los docentes (en la USE de Ninaymi y la ADE de Colli, por ejemplo).

Estos funcionarios consideran como parte de los deberes del especialista de primaria la supervisión, seguimiento y orientación a los maestros para el trabajo en aula (que implica el uso de los materiales).

Contar con su apoyo sería de gran ayuda para los docentes y para el desempeño de su labor educativa. Sin embargo, muchas veces los especialistas no pueden cubrir todas las escuelas por limitaciones de tiempo, transporte y por la necesidad de cumplir con otras directivas que emanan desde la sede central.

Habría entonces que redefinir las prioridades en el trabajo de estos funcionarios, evitar sobrecargarlos de actividades, enfatizar la importancia del trabajo de acompañamiento a los docentes, mejorar sus posibilidades para acceder a las escuelas brindándoles ciertas facilidades, y estimular las iniciativas en esa orientación que vienen dándose en los órganos intermedios del sector educación.

Pero vale la pena recalcar que si bien la capacitación en el uso de materiales puede ser una estrategia que contribuya a su mejor uso, esta no puede restringirse a un contenido meramente técnico que explique cómo usar tal actividad o tal otra en este o aquel libro.

Es necesario considerar más elementos que ofrezcan a los docentes criterios para usar los libros, los materiales, las situaciones pedagógicas que devienen de su uso y que les permitan avanzar hacia el logro de habilidades más complejas entre sus alumnos. Y que les brinden asimismo una mayor flexibilidad para utilizar una mayor variedad de estrategias de trabajo en el aula con miras a alcanzar tales logros.

3.4 La situación multigrado

Un último aspecto a considerar entre las limitaciones que los docentes señalan para el uso de los libros y cuadernos de trabajo tiene que ver con la situación multigrado.

Los cuadernos de trabajo han sido diseñados sobre la base del aula monogrado, en la que todos los alumnos a cargo de un docente cursan el mismo año de estudios. Sin embargo, la situación multigrado en la cual el docente tiene a su cargo dos, tres y hasta cuatro grados a la vez plantea dificultades para su uso. Las aulas multigrado tienen una presencia predominante en las escuelas rurales: en el 91,7% de esas escuelas se trabaja bajo esta modalidad (Montero et al., 1999).

La profesora de Ninaymi señala que, al tener cuatro grados a su cargo, muchas veces le es difícil manejar 4 textos a la vez: mientras explica a un grupo el otro se desordena, unos terminan antes que otros, no le alcanza el tiempo para dedicarse a todos.

En su metodología es observable que prefiere recurrir a actividades que involucren a los cuatro grados, de modo que la situación sea más fácilmente manejable.

Los docentes de Colli no expresaron esta dificultad, pero tienen una menor carga de alumnos por docente (12 y 13 niños en cada aula), lo cual plantea menos dificultades para el manejo del grupo. En cambio, en Ninaymi las profesoras tienen 41 y 36 alumnos en cada aula.

Los cuadernos de trabajo pueden ser útiles también en este tipo de aulas, pero hay que preguntarse si otros materiales y textos complementarios más

pertinentes a la situación multigrado permitirían un mejor uso y organización del tiempo.

En diversos países donde se ejecutan proyectos para la atención a escuelas multigrado (Subirats et al, 1991; Torres, 1991; CONAFE, 1996) se han desarrollado variedad de textos autoinstructivos que permiten a los alumnos trabajar en grupos mientras el profesor o profesora atiende a otros grupos o grados. Asimismo el interaprendizaje, es decir el apoyo y enseñanza entre pares, es uno de los componentes de vital importancia en la metodología multigrado.

También es necesario cuestionar los supuestos que subyacen en la práctica pedagógica y particularmente en el trabajo de los docentes en el aula. Por ejemplo, para explicar el poco uso que hacen de los textos de la biblioteca escolar, las docentes de Ninaymi arguyeron durante las entrevistas que sólo cuentan con un ejemplar de cada uno y no con uno para cada niño³⁰. Es decir, para ellas todos los alumnos deben realizar la misma actividad, con el mismo material de preferencia.

Esta metodología caracterizaba el trabajo tradicional en el aula monogrado. Sin embargo, ha sido cuestionada. Y ni que decir en el aula multigrado, donde niños y niñas pertenecientes a diversos grados comparten el mismo espacio.

En el caso del aula monogrado, se reconoce que niños y niñas no muestran un desarrollo homogéneo, que tienen diversos ritmos de aprendizaje y que es necesario considerar esa realidad en la planificación del trabajo en el aula.

En el aula multigrado es más evidente la diversidad. La metodología desarrollada para esta situación enfatiza la necesidad de asignar tareas de acuerdo al nivel en el que se encuentran los niños, es decir graduando el nivel de dificultad de cada actividad y los objetivos que se persiguen con cada grupo aun cuando se trabaje el mismo tema. Asimismo requiere de mayor flexibilidad en las actividades a utilizar, posición contraria al modelo tradicional que espera que todos los niños hagan lo mismo y al mismo tiempo.

En un contexto en el que se diversifiquen las actividades, el hecho de contar con un ejemplar de varios libros no representa un problema sino más bien un recurso con el cual trabajar. Pero para ser identificado como tal, es necesario entender el contexto en el que puede ser útil.

³⁰ Ya hemos apreciado las dificultades que señalan para trabajar con textos en los que si cuentan con uno para cada niño, pero solo por grado y no para el conjunto de alumnos de la clase.

Formadas como docentes para trabajar en aulas monogrado, las profesoras aplican los principios aprendidos para las mismas a la situación multigrado. En el aula de 1^o y 2^o la profesora usa dos pizarras, una para cada grado, y divide su tiempo entre ambos grados, reproduciendo de esta manera la metodología monogrado. Las actividades que los integran son bastante esporádicas y tienen que ver más bien con juegos, canciones o rezos.

En el aula de 3^o a 6^o el método usual consiste en dividir la pizarra en dos y hacer un dictado diferente para cada bloque (3^o y 4^o, y 5^o y 6^o). Nuevamente se trata de convertir un aula multigrado en dos monogrado, desaprovechando la posibilidad de interaprendizaje entre los niños mayores y los menores.

Con la introducción del trabajo en grupo que observamos en la última visita, se abre un espacio para aprovechar las diversas habilidades de los niños de modo que puedan aprender unos de otros. La profesora es más consciente ahora de las nuevas posibilidades que esta metodología ofrece. Ha ido buscando y experimentando como trabajar mejor con sus niños. Sin duda esto constituye un avance frente al dictado y copiado. Sin embargo, continua manejando el aula sobre el esquema monogrado, planteando la misma actividad en muchos casos sin diferenciar niveles (excepto en matemáticas, donde asigna ejercicios más sencillos al bloque de 3^o y 4^o).

Así, los docentes buscan responder a la situación multigrado. Pero tienen una formación que no les brinda suficientes elementos y que plantea como la norma un aula homogénea, lo cual crea dificultades para el manejo que hacen de la variedad de grados, edades y niveles que enfrentan. Ello se traduce también en su empleo de los libros y en los juicios que elaboran sobre su pertinencia.

Es necesario pues considerar la especificidad del aula multigrado, tanto en la provisión y diseño de los materiales como en la capacitación que se brinde para su uso. Tomar en cuenta, por ejemplo, que las estrategias de organización y manejo de la clase, así como la programación y las actividades a emplearse deben tomar en cuenta la presencia de alumnos de diversos niveles al interior del aula.

3.5 El contacto con los libros: protección, mediación y acceso

En las tres escuelas hallamos diversas modalidades de acceso al material, que tienen implicancias sobre el proceso educativo de los niños y sobre

los beneficios potenciales que se pueden obtener de los materiales educativos.

Al describir el uso de los materiales en Ninaymi, por ejemplo, hemos señalado cómo los libros permanecen en cajas en el depósito y dormitorio de las profesoras. Ellas los usan a veces para preparar sus clases, pero escasamente en el aula por el hecho de tener un ejemplar de cada texto. Esto manifiesta una concepción limitada sobre los usos y funciones de una biblioteca de aula. Se ve el uso de los libros como parte de actividades que todos deben realizar al mismo tiempo y se ignora su potencial para diversificar actividades, para ser usados como material de referencia, como fuente de información a la que se recurre a través de la búsqueda e incluso como simple objeto de curiosidad por parte de los niños.

El mantener los libros fuera del alcance de los niños no es una decisión arbitraria. Las profesoras se sienten responsables por el material que han recibido: temen que se dañe o se pierda, ya que finalmente son ellas quienes tendrán que rendir cuentas por el mismo. Es una actitud positiva el tener cuidado con los libros, preocuparse por su permanencia de modo que sirvan más adelante a otros niños y niñas.

Pero cuando el celo por proteger los materiales termina por alejarlos del uso directo de los niños, esa actitud se convierte en un aspecto negativo para el proceso educativo de los alumnos y el servicio que se les ofrece. Si no son usados los libros se tornan un recurso inútil. Aunque sean empleados por las docentes para la preparación de sus clases, su principal finalidad es que estén al alcance de los niños.

En reiteradas oportunidades se ha señalado que la zona rural carece de estímulos escritos (como pueden apreciarse en la ciudad) y que la posesión de libros y material impreso es limitada (Oliart, 1999; Montero et al, s/f). En ese contexto las bibliotecas escolares constituyen un recurso que pretende llenar algunos vacíos, acercar a los niños al mundo de la lectura y de la información escrita. ¿Pero cómo hacerlo si los libros permanecen en cajas? ¿Cómo estimular a los niños para el uso de éstos si nunca los ven, si no los pueden tocar?

En este caso vemos que para las profesoras el cuidado del material es más importante que el libre acceso de los niños al mismo.

Ello remite a dos aspectos importantes. El primero, cómo se conceptualiza el proceso educativo, qué papel tienen los libros, la relación que los niños establecen con ellos, por qué es necesario o no que trabajen con ellos, que los

conozcan, que se acerquen con interés o mera curiosidad hacia el material impreso. El segundo, cómo se ve a los niños, cómo se asume que no tendrán cuidado con los libros, que los maltrataran y no los sabrán usar porque no están acostumbrados a tenerlos.

Con relación al primer punto, al hablar de las fuentes de donde proviene el conocimiento, las profesoras señalaron: los docentes, la radio, los periódicos. No pusieron un énfasis único en los libros, si bien los consideraron fuentes de información. Hubo un mayor énfasis en las personas, pero también en la mediación que realizan estas personas.

De modo similar, los padres de esta escuela también acentuaron el rol central del docente como fuente de los conocimientos escolares. Y si bien los consideraron necesarios, los libros aparecieron sólo en forma marginal en una de las entrevistas.

Veamos un ejemplo del papel mediador del docente. En una clase la profesora de 1º y 2º copió en un papelógrafo un cuento breve que aparecía en uno de los libros de la biblioteca escolar para su grado. Al tenerlo en el papelógrafo, (preparado con anticipación, ilustrado con un dibujo) podía leerlo para todos, mostrarlo a toda la clase, es decir involucrar a la clase entera en una actividad colectiva y homogénea, que como ya hemos visto es un concepto dominante sobre lo que se debe hacer en clase.

Sin embargo los niños nunca vieron el libro de donde procedía el texto. No tuvieron la oportunidad de revisarlo, detenerse en otros cuentos, en otras lecturas que aparecían ahí.

Del mismo modo, la practicante de Tambo solía presentar la información a los niños en papelógrafos, previamente preparados (con mucho esmero hay que decir), en los que se copiaba fragmentos de los libros, pero sin trabajar directamente con ellos.

Las docentes se convierten pues en mediadoras de la información que viene en los textos. Se dan el trabajo de copiarla en la pizarra, en papelógrafos, de producir material extra que les consume tiempo. Pero desconocen la importancia y necesidad de que el niño y la niña aprendan a manejar esas fuentes de información, que se relacionen con ellas, que las interroguen y se familiaricen con los libros.

Colli presenta una situación distinta. En la escuela, los libros están dentro del aula, en un estante y en un rincón especialmente designado como bi-

biblioteca escolar y rincón de lectura. Los niños tienen libre acceso a los libros durante la clase, usualmente para buscar dibujos para ilustrar su trabajo y algunas veces para hacer lectura silenciosa. Pueden tomar cualquier libro para ello. Por las tardes, la escuela permanece abierta de dos a cinco para que los niños acudan a hacer sus tareas, consultar a los profesores y revisar los libros.

Los profesores tienen muy clara la necesidad de poner los libros al alcance de los niños para que se familiaricen con ellos, para que “los cojan, los agarren y que escojan a su gusto los libros”. Es decir, reconocen la importancia de que los niños se relacionen directamente con los libros, los manipulen y se acerquen a ellos guiados por su propia curiosidad y no solo a indicación del maestro o a través de su mediación.

Como consecuencia de esta medida los maestros han observado que los niños demuestran gran interés y curiosidad por los libros. En efecto, los alumnos de esta escuela conocen mucho mejor el contenido de su biblioteca escolar. A diferencia de los otros casos, la conocen. No sólo conocen los títulos sino lo que hay en ellos.

En Tambo, contrariamente a lo que esperábamos por tratarse de una escuela de pueblo, más grande y con mayor infraestructura, el acceso a los materiales es aun más restringido que en Ninaymi. Los libros y módulos permanecen en un armario bajo llave en la oficina del director. Si bien es cierto que ello se debe a una medida de seguridad, pues los alumnos de secundaria ocupan temporalmente las aulas de primaria por la tarde, ello no quita que el acceso está restringido al uso directo de los niños. El docente señala que puede pedir los libros y materiales cuando los necesite. Pero nuevamente se establece una mediación entre los libros y los niños.

Los cuadernos de trabajo han sido distribuidos a los niños, pero están apilados en una ventana del aula y los alumnos no pueden tomarlos libremente. Sólo salen de ahí cuando el profesor deja una tarea para desarrollar en casa.

Esto nos conduce al segundo aspecto, cómo ven los profesores a los niños. El temor de que maltraten los libros y no sepan manejarlos se sobrepone a la necesidad de que trabajen con ellos, especialmente en Ninaymi y Tambo.

Una vez más encontramos visiones desvalorizantes sobre los alumnos rurales: no saben cuidar las cosas, se las roban, se las llevan a su casa, en casa no saben cuidarlas, se van a ensuciar, maltratar, etc. Visiones que obedecen más a prejuicios que a realidades.

Los niños rurales cuidan mucho sus libros, justamente porque son un bien muy escaso para ellos, difícil de obtener por la pobreza de las familias y por la misma dinámica en el campo, donde los materiales escritos son pocos y donde la información se transmite mayoritariamente de modo oral.

Los niños cuidan (y quieren) sus libros gracias al ejemplo de los cuadernos de trabajo. Estos, a indicación de la USE y por directiva del Ministerio de Educación, son repartidos a cada niño y niña y permanecen como su propiedad.

Al menos en Ninaymi, los niños poseen sus cuadernos de trabajo. Los llevan y los traen todos los días a la escuela. Los cargan bien envueltos en *chuspas* o *llicllas* para que no se maltraten. Cuando están en clase y han terminado alguna actividad, los sacan, los miran, calcan un dibujo, pintan. Recorren sus páginas con cuidado y curiosidad. A veces el compañero de al lado curioseas y, motivado, saca su propio libro, busca la página en que el vecino se ha quedado, entonces comentan, pintan.

Lo mismo hemos visto en Tambo, donde la mayoría de los niños y niñas tienen un libro de lectoescritura propio³¹ (ya que el material donado no lo utilizan como tal), que llevan con ellos a las clases. En algunos momentos de la clase lo sacan para copiar dibujos o para ayudarse con alguna tarea, sin que medie indicación del profesor.

Los libros concitan pues la atención y el interés de los niños, quienes los revisan con curiosidad e interés y comentan entre ellos. Cuando les preguntamos por sus libros, nos dijeron que los tienen “limpios y forraditos”, frase que encierra el cuidado con que los tratan.

En uno de los cuadernos de trabajo encontré un folleto que donamos a Ninaymi en 1998. Era un folleto con dibujos e información sobre la comunidad, en la que habíamos realizado una investigación y un pequeño censo. Como parte de la devolución de los resultados de la investigación produjimos este material con la intención de que sea útil como material de lectura y como fuente de información de la propia comunidad. Casi dos años después, ahí estaba entre las páginas del cuaderno de trabajo, intacto, cuidado. No para que se comprobaran sus buenas condiciones, sino porque pertenecía a la niña que lo llevaba consigo y que lo usaba con cuidado.

31 *Carlitos y Carolina. Lecturas Integradas. Tercer grado.* Everardo Zapata Santillana. Ediciones Coquito, Editorial Navarrete, 1995.

Entrevistamos a los niños sobre sus libros, sobre qué les gusta y qué no. Los únicos libros que conocían en Ninaymi eran los cuadernos de trabajo, pues no tenían acceso a la biblioteca escolar. En Tambo, además de los cuadernos, conocían el libro *Carlitos y Carolina*, que sus padres habían comprado. Cuando hicimos con ellos un concurso de dibujo con el tema *Mis libros*, sus trabajos fueron una gran respuesta. La mayoría de los niños no dibujaban los libros aislados: se dibujaban a sí mismos y a su comunidad, sus casas, sus chacras, sus animales y ellos en medio de ese paisaje familiar, detallado, con el libro entre las manos, leyendo.

Ello no puede menos que llevarnos a la conclusión de que es fundamental poner esa presencia en el escenario, brindar a los niños la posibilidad de relacionarse con los libros como una presencia familiar a la cual puedan acercarse con espontaneidad, motivar una relación directa con la información escrita. Todo ello como parte del proceso educativo en el que están inmersos. Obviamente la sola presencia de los libros no nos garantiza el logro de aprendizajes. Como ya hemos visto, es necesario que los profesores den orientación sobre su uso y manejo. Pero eso no debe implicar que la orientación se de sólo a través de la mediación y que, en esa medida, restrinja el acceso directo de los niños a los libros.

En Colli los docentes no dejan de estar preocupados por garantizar el cuidado de los libros y materiales a su cargo, pero mantienen los libros en el aula convencidos de la necesidad de ponerlos al alcance de los niños. Como una manera de lograr ambas cosas (acceso y seguridad), han dispuesto que los libros sólo pueden salir de la escuela si los padres dejan como prenda su libreta electoral. Ante la restricción que hay para llevarlos a casa -por el temor a que se pierdan-, han decidido que la escuela permanezca abierta por las tardes, tanto para alumnos como para ex alumnos, lo cual permite que los niños continúen usando los libros fuera del horario escolar.

Los cuadernos de trabajo han sido distribuidos a cada niño, pero sólo en un aula los niños se los pueden llevar a casa, en la otra se aplica la misma restricción que con la biblioteca de aula. Allí, los cuadernos de trabajo permanecen en un armario donde cada niño tiene un cajón (donde guardan sus materiales de trabajo), pero pueden usarlos cuando quieran y también tienen la posibilidad de trabajar con ellos por las tardes.

Los padres de esta escuela consideran que los libros, o al menos los cuadernos de trabajo, deberían salir más libremente a casa, de modo que ellos

puedan revisar el avance de sus hijos y apoyarlos. Saben que los cuadernos de trabajo han sido repartidos a los niños y encuentran por ello contradictorio que no los puedan sacar a casa. Los argumentos del director sobre la posibilidad de que se pierdan o maltraten no los convencen, pues estiman que los niños cuidaran sus libros (mencionan que sus hijos tienen mochilas, como demostrando que tienen un espacio donde transportarlos con cuidado).

Al mismo tiempo, entre estos padres recogimos una mayor variedad de respuestas respecto a de dónde provienen los conocimientos. En éstas, si bien estaba presente el maestro, el libro también era considerado fuente de conocimiento, así como las experiencias de los mismos niños, lo que se aprende en la familia, la radio y la televisión. Es decir, para estos padres era más clara la necesidad de que los niños estén en contacto con y manipulen los libros, tanto dentro como fuera de la escuela, para familiarizarse con ellos y conocerlos mejor. En cierto modo aplican al conocimiento escolar las mismas estrategias de aprendizaje que se usan en la familia: aprender mirando, viendo, haciendo.

En Ninaymi los padres también señalaron éstas como las estrategias para aprender en el ámbito familiar. Sin embargo no las trasladaron al ámbito escolar. Para ellos el docente era ahí el principal encargado de transmitir los conocimientos. Dado el carácter externo que tales conocimientos revisten, probablemente consideran que tienen sus propios procedimientos.

En resumen, el temor de que los libros se pierdan o maltraten y la responsabilidad que los docentes sienten frente a ellos impide en dos de los casos observados que éstos estén al alcance de los niños.

En Colli, si bien esta preocupación está presente y se toman algunas medidas para garantizar su permanencia, los libros están a disposición de los niños, tienen un espacio determinado en el aula y su acceso es libre para que los alumnos se acerquen a ellos con espontaneidad y curiosidad.

Teniendo en cuenta que las observaciones en esta escuela se realizaron casi al finalizar el año escolar, en este caso se demuestra que la presencia de los libros en el aula no implica su deterioro, que los niños cuidan los libros y que el tenerlos a la mano contribuye a reforzar su relación con estos materiales, a acercarse con interés y curiosidad hacia ellos.

Sus dibujos, por ejemplo, fueron muy diferentes a los producidos por los niños y niñas de Ninaymi y Tambo. Al tener a su alcance la biblioteca escolar se les pidió escoger el libro que más les gustara, dibujar lo que más les atraía del

libro y escribir por qué. Al hacerlo demostraron tener un buen conocimiento del contenido general de los libros y en muchos casos incluso señalaron las páginas en que se encontraban sus textos e ilustraciones favoritas³².

Sin embargo, en las entrevistas estos niños se refirieron más que nada a las ilustraciones.

Como ya habíamos observado en las otras escuelas, las ilustraciones son el atractivo principal de los libros para niños y niñas. La lectura de los textos propiamente ha sido rara vez observada.

La ausencia de estímulos por parte de los docentes para realizar actividades de búsqueda de información, de comprensión de lectura, etc., limita el uso que los niños hacen de los libros. No abogamos por actividades compulsivas de lectura, que lejos de desarrollar un gusto por ella lo inhiben. Pero si es necesario que se promueva y se dé sentido, dentro de la experiencia de los niños, a la lectura de los textos.

También hay que señalar que un primer contacto a través de los dibujos puede dar paso a la curiosidad natural por acercarse al contenido de los textos, como se aprecia en el comentario escrito de varios niños en sus dibujos. Pero aquí nuevamente el papel del docente como facilitador de este proceso juega un rol central.

Sumario

En este capítulo analizamos las razones de los docentes para utilizar de modo limitado los libros y cuadernos de trabajo con que cuentan. Una primera razón tiene que ver con el nivel de dificultad que atribuyen a los textos. Esa percepción aparece relacionada con bajas expectativas respecto de lo que sus alumnos saben y pueden aprender. Al mismo tiempo, encontramos que los libros y cuadernos de trabajo son difíciles de entender para los mismos docentes, quienes no se sienten preparados para trabajar con ellos e integrarlos en la nueva dinámica de clase que la reforma promueve.

En cuanto a la recurrente queja respecto a la poca relación de los textos con la realidad de los niños rurales, detectamos serias contradicciones entre esa crítica –y el pedido de materiales adecuados al contexto– y el contenido de las

32 En el anexo 3 se presenta una selección de dibujos de las tres escuelas.

lecciones. Por lo general, en sus clases, los y las docentes tratan temas ajenos a la vida cotidiana de niños y niñas y no hacen mayor intento por relacionarlos a la realidad de sus alumnos.

En relación con los libros y cuadernos de trabajo, ubicamos en éstos intentos por ofrecer referentes más variados (y no únicamente urbanos y limeños) de modo que sea posible trabajarlos en distintas regiones y favorezcan el conocimiento de otras realidades.

Estos puntos se vinculan al problema de la formación docente y la falta de capacitación en el uso y manejo de los nuevos libros que expresan los profesores. Formados en otra tradición y acostumbrados a trabajar con escaso material impreso, la presencia de los libros es tan novedosa que no les resulta fácil integrarla en su dinámica de clases, especialmente en un contexto de cambios donde están sujetos a múltiples exigencias y no poca confusión.

Por último, el hecho de contar con materiales diseñados para cada grado representa también un problema para los docentes que deben manejar más de un grado a la vez, pues aducen la dificultad de trabajar varios temas paralelamente.

Simultáneamente su visión del aula corresponde a un modelo monogrado tradicional, en el cuál todos los alumnos deben encontrarse haciendo lo mismo, al mismo tiempo y con el mismo material. Esto limita la posibilidad que ofrece el contar con textos variados que permitan trabajar en diversas actividades a la vez.

En el contexto de aulas multigrado se pone sobre el tapete el tema de la pertinencia de ciertos materiales y la posible necesidad de contar con otros complementarios, más adecuados a las características de ese contexto.

Al explorar las diversas modalidades de acceso a los libros y cuadernos que los docentes permiten en sus aulas, descubrimos que la preocupación por cuidar el material bajo su responsabilidad hace que, en dos de los casos, los docentes restrinjan el uso directo de los mismos por parte de los alumnos y alumnas. De esa manera, el contenido de los libros llega a los niños y niñas a través del docente, que se constituye en una suerte de mediador. Ello corresponde con una visión del docente como transmisor (o fuente) de conocimientos y limita el contacto directo de los niños y niñas con sus libros, desperdiciándose así oportunidades de aprendizaje que se derivan del uso directo de éstos.

En la única escuela en que los libros están al alcance de los niños, los textos se encuentran en buenas condiciones y los alumnos demuestran un mayor

y más amplio conocimiento de sus contenidos, así como interés y entusiasmo al acercarse a ellos. Esas actitudes se observan también en las otras escuelas cuando se dan situaciones en las que los niños pueden entrar en contacto directo con los libros o cuadernos de trabajo.

En las tres escuelas los niños y niñas conservan con cuidado sus libros y cuadernos de trabajo, contradiciendo así la opinión predominante entre los docentes, convencidos de que sus alumnos no sabrán cuidar el material.

Conclusiones y recomendaciones

Al examinar las distintas razones por las que los docentes no usan o usan escasamente o de forma limitada el material educativo donado, especialmente los libros y cuadernos de trabajo, hallamos varios aspectos interrelacionados. Los retomaremos a continuación a fin de delinear algunas recomendaciones que permitan hacer frente a los problemas encontrados.

a) El primer aspecto es el referido al nivel de dificultad de los libros y cuadernos de trabajo. No hay que desestimar en primera instancia las críticas de los maestros. Mas bien deben obligarnos a una lectura más atenta de los textos que se vienen ofreciendo a los alumnos y alumnas rurales. El análisis de los textos escapa a los objetivos de la presente investigación, pero sería conveniente considerarlo en estudios posteriores. De esta manera podría dilucidarse mejor cuáles son los aspectos “difíciles” o problemáticos que presentan los textos y por qué.

Eso no significa que haya que restringir las metas y logros de aprendizaje que se espera de los alumnos y alumnas rurales, que tienen derecho a una educación de calidad como el resto de los niños y niñas peruanos.

Por ello, hemos puesto un énfasis especial en mostrar cómo el nivel de dificultad que se atribuye a los textos está también relacionado con las bajas expectativas que los docentes tienen sobre los alumnos y alumnas rurales, justamente por su condición campesina, su pobreza y las características de su contexto familiar y cultural, muchas veces considerado como inferior.

Es indispensable que se atienda a las condiciones que afectan el aprendizaje (como los mismos maestros sugieren) y que tienen que ver con la salud y la nutrición. Sin embargo, las condiciones reales de pobreza en el campo no pueden justificar que se ofrezca a estos niños y niñas un menor nivel en las habilidades que la escuela supuestamente debe promover. Reconocer que es necesario garantizar habilidades básicas no implica renunciar a habilidades de mayor nivel cognitivo que involucran procesos de razonamiento, comprensión y reflexión.

Es necesario que la formación y capacitación docente provea a los profesores de los contenidos y las estrategias que les permitan desarrollar esas habilidades e identificar los libros como recursos útiles para ello.

Los cambios que se vienen dando en las estrategias metodológicas para el trabajo en aula no pueden pues ir separadas de un mejor nivel en los contenidos y el desarrollo de actividades que promuevan la experimentación, reflexión, búsqueda de información y comprensión.

b) El segundo aspecto es el relativo a la necesaria adecuación de los libros al contexto de los niños y niñas rurales. La crítica al respecto se fundamenta en diversos estudios que han señalado cómo los textos escolares muchas veces presentan realidades ajenas al contexto cultural de niños y niñas rurales.

Sin embargo, la popularización de esta postura ha llevado a una errónea interpretación de lo que significa la adecuación al contexto, tomándola en un sentido muy restringido. Al mismo tiempo que se rechazan los libros por no hablar de los referentes inmediatos de los niños y niñas, el contenido de las lecciones que desarrollan los maestros se refiere mayoritariamente a temas ajenos al contexto del niño y la niña y en la mayoría de los casos no se hacen esfuerzos por articularlos con experiencias y conocimientos que tengan sentido para ellos. Simultáneamente, tanto los maestros como los niños y sus padres, reconocen en la escuela un espacio para la adquisición de otros conocimientos que provienen del mundo que está más allá de la comunidad y el ámbito estrictamente local.

El introducir nuevos temas no se contradice con la contextualización de los aprendizajes, pero es en este sentido que parece darse una confusión entre los docentes.

Pero, por otro lado, los profesores también tienen propuestas que deben ser recogidas. El planteamiento que hiciera el docente de Tambo, de crear libros con la participación de docentes de la zona y sobre temas propios, sin duda aportaría a una mayor variedad y riqueza de los textos que se pueden ofrecer en las escuelas rurales. Asimismo, involucraría a los maestros en la creación de sus propios materiales, dándoles mayor familiaridad con textos elaborados por ellos mismos y con los que van a trabajar.

Los concursos regionales de literatura infantil, cuyos textos se recogen en algunos de los libros que integran la biblioteca escolar, son un paso en esa dirección. Estimular la publicación de autores locales y regionales y promover

la participación de alumnos y docentes contribuiría a enriquecer el contenido de las bibliotecas escolares.

c) El tercer punto es el de la falta de capacitación de los profesores. El examinarlo nos condujo hasta el problema de la formación docente. Los maestros reconocen la necesidad de capacitarse y actualizarse para el uso de los nuevos libros y materiales (algunos padres también lo señalaban como una necesidad). Pero al mismo tiempo la rigidez que observan para incorporar los libros en el trabajo en el aula proviene de ciertos vacíos en la formación docente. Vacíos que tienen que ver asimismo con el nivel de habilidades que los docentes están -o sienten que están- en capacidad de desarrollar en sus alumnos.

La distribución de libros y materiales educativos debería ir acompañada de estrategias de capacitación, orientación y seguimiento, para garantizar un mejor uso y manejo de los mismos. Esta capacitación no debe verse como un asunto meramente técnico -en el sentido de ocuparse sólo del uso de los libros, sino que debe ir acompañada de una reflexión más amplia sobre por qué y para qué usarlos. Es decir, a qué se apunta con su uso, qué tipo de habilidades se quieren desarrollar, qué papel cumplen los libros como soporte para el aprendizaje y en el marco de la nueva propuesta educativa.

Al mismo tiempo, es indispensable que en los espacios de capacitación que se ofrecen a los docentes rurales se reflexione sobre el impacto que tienen las expectativas negativas sobre los niños y se las cuestione.

d) El cuarto aspecto estudiado es la manera como son atendidas las aulas multigrado y la necesidad de atender su especificidad. Los docentes son formados y capacitados en estrategias para la atención a aulas monogrado. Sin embargo, en las áreas rurales la mayoría de ellos deben hacer frente a una situación muy diferente.

Resulta entonces urgente elaborar estrategias metodológicas para el trabajo en aulas multigrado, que les permitan utilizar de modo más flexible los materiales con que cuentan. Al mismo tiempo, debe considerarse la elaboración de materiales educativos complementarios, especialmente diseñados para el trabajo en aulas multigrado. Ello proveería a los docentes de mayores recursos para enfrentar con éxito su labor cotidiana.

e) Finalmente, el quinto tema analizado se refiere al acceso que niños y niñas tienen a los materiales educativos donados. Aunque las situaciones examinadas presentan diversos grados de restricción en el uso directo que los

niños y niñas hacen de los textos, en un caso pudimos observar los efectos positivos que tiene el permitir y promover el contacto y manipulación directa de los libros y materiales educativos y su presencia física en el salón de clases.

Es urgente y necesario insistir sobre este punto con los docentes: si bien es cierto que hay que cuidar de libros, cuadernos y material didáctico, estos se tornan inútiles si no son utilizados directamente por los alumnos. Su conservación no puede ir en contra del fin último de su presencia en la escuela: contribuir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Ante una lista tan larga de aspectos a considerar y tras un balance que resalta el escaso uso efectivo de los materiales educativos, podría primar cierto escepticismo respecto a lo que es posible lograr en las escuelas rurales. Para no caer en bajas expectativas y subestimar el potencial de los docentes, hay que reconocer una serie de aspectos positivos que hemos observado en las escuelas:

i) Primero, el interés que se ha generado en los docentes por recibir cursos de capacitación y actualización que les permitan desarrollar mejor su trabajo educativo. Quizás el haber sido capacitados en los últimos 5 años en el marco del PLANCAD ha contribuido a ello. Sin duda hay muchas críticas que se pueden hacer a tales cursos y una de las principales es no tomar en cuenta la experiencia misma del docente. Pero el recibir la atención de diversas instituciones ha desarrollado, en un sector por mucho tiempo abandonado y marginado, una mayor apertura hacia estos cursos y una convicción de que es posible acceder a ellos.

ii) Un segundo punto es la experiencia del docente y la docente rural. A pesar de las muchas veces difíciles condiciones en que deben trabajar y las pocas herramientas que su formación docente les ofrece para el trabajo específico en el aula rural y multigrado, en muchos docentes existen actitudes de indagación, búsqueda y experimentación por estrategias de trabajo en el aula que permitan mejorar los aprendizajes. Sin duda son muy cautos en esta búsqueda y se mantienen cerca de los modelos que conocen por temor a fracasar. Sin embargo, la presencia de esta actitud, que les permite ir incorporando cambios lenta y paulatinamente, es una potencialidad que debe estimularse. Así, partir de las propias formas en que enfrentan el trabajo cotidiano, antes que hacer tabula rasa de toda su experiencia, permitiría una mayor apropiación de cambios que contribuyan a mejorar los aprendizajes de

sus alumnos, como podría ser un uso más intenso y variado de los libros, cuadernos de trabajo y material didáctico que hoy tienen a su disposición.

iii) En tercer lugar, mediante entrevistas a los funcionarios de los órganos intermedios del sector educación (USEs, ADEs y Direcciones Regionales), hemos sabido de una serie de iniciativas -como organizar talleres y cursos de capacitación para el uso de materiales- que muestran una preocupación por brindar apoyo y orientación al docente en su trabajo con los nuevos materiales, aun sin que medien directivas de la sede central por organizar tales cursos. La preocupación por brindar este mismo apoyo y orientación a través del acompañamiento y el seguimiento en las propias aulas del docente, a cargo de los especialistas, constituye otro elemento que, junto con el anterior, debe ser estimulado en el ámbito de los órganos intermedios. Para ello es necesario redefinir y priorizar las tareas de estos especialistas, muchas veces sobrecargados con otro tipo de labores administrativas.

iv) Son asimismo de gran importancia los esfuerzos hechos a diversos niveles del sector educación por hacer llegar los materiales educativos en un tiempo adecuado y en el menor plazo posible. Continuar mejorando los mecanismos de distribución y hacerlo en tiempo oportuno (es decir al inicio del año escolar) debe constituirse en parte permanente de la estrategia por contribuir al mejor uso de los materiales educativos en el campo.

v) Finalmente, vale la pena resaltar la opinión de los usuarios a los que van dirigidos estos materiales: los niños y las niñas rurales. Ahí donde pueden acceder a parte o la totalidad de los materiales distribuidos, la posibilidad de contar con libros y cuadernos de trabajo atractivos, coloridos, variados y novedosos es ampliamente valorada y, más aun, disfrutada. Niños y niñas aprecian sus libros, los cuidan y se acercan a ellos con gran curiosidad e interés. En un contexto marcado por la escasez de tales materiales, la experiencia de tenerlos a su alcance es para ellos positiva y estimulante.

Actualmente se evalúa el impacto de las diversas actividades realizadas para mejorar la calidad de los aprendizajes e introducir una serie de cambios en la educación primaria. Al mismo tiempo se vienen diseñando nuevas estrategias para mantener y/o mejorar tales intervenciones, como la posibilidad de estructurar un sistema de capacitación permanente para los docentes en ejercicio.

En ese contexto esperamos que resultados como los que se presentan aquí puedan ser de utilidad para atender a los diversos factores que limitan un me-

por uso de libros y materiales educativos y, por ende, una mejor calidad de los aprendizajes. Esperamos no pecar de optimistas al pensar que es tan posible como necesario. Pero consideramos que no debemos renunciar a las más altas expectativas de lo que se puede lograr.

Bibliografía

- AMES, Patricia
 1999 “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”. En TANAKA, M. *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. IEP, Lima
 1998 Mejorando la escuela rural: *Tres décadas de proyectos educativos en el campo*. Documento de Trabajo N° 96, IEP, Lima
- ANDERSON, Jeaninne.
 1987 “Imágenes de la familia en los textos y vida escolares”. En: *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, Vol. 1, N° 1, FOMCIENCIAS. Lima
- ANYON, Jean
 1981 “Social Class and Social Knowledge”. In: *Curriculum Inquiry* 11 (1), 1981
- BANCO MUNDIAL.
 1996 *Prioridades y estrategias para la educación: Examen de Banco Mundial. El desarrollo en la práctica*. Banco Mundial, Washington, D.C., 1996 (1995: 1ª edición en inglés)
- BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo.
 1997 *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile. PREAL. 33 p. (Documentos, 5).
- CONAFE
 1996 *Educación Comunitaria Rural: Una experiencia mexicana. Consejo Nacional de Fomento Educativo*. México D.F.
- CORRAGIO, José Luis y Rosa María TORRES.
 1997 *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y mé-*

todos. Fundación de Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

DIETSHY-SCHEITERLE, Annete

1988 “Ciencias Naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?”. En: *Allpanchis* N° 29/30, año XII, IPA, Cuzco

HEISE, María y Carlos IVÁN DEGREGORI

1977 “Contenidos ideológicos de la Reforma educativa y su influencia en las aulas rurales”. En: *Tarea* N° 19/20, Lima

JUNG, Ingrid et al.

1989 *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. PEB-Puno, UNA. Lima

LEVINSON, Bradley A.; Douglas E. FOLEY and Dorothy C. HOLLAND (eds.)

1996 *The cultural production of the educated person: Critical Ethnographies of schooling and local practice*, SUNY Press, Albany

LOPEZ, Luis Enrique

1984 “Tengo una muñeca vestida de azul”. En: *Autoeducación. Revista de educación popular* N° 10/11, mayo/setiembre, Lima

1996 “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. En: *Revista Andina*, año 14, N° 2, diciembre 1996. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco.

LUYKXS, Aurolyn

1997 “Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos”. En: ARNOLD, Denise (comp.) *Más allá del silencio: las fronteras de género en los andes*. CIASE/ILCA, La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1998 *Plan Institucional 1999*. Ministerio de Educación. Lima

1998 *Lineamientos de Política Educativa*. Ministerio de Educación. Lima

MONTERO, Carmen; OLIART, Patricia y AMES, Patricia

s/f *Informe final de la investigación “La exclusión educativa de las niñas del campo”* (ms.), IEP.

MONTERO, Carmen; OLIART, Patricia; AMES, Patricia; CABRERA, Zoila y Francesca, UCCELLI

1999 “La escuela rural: Estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención”. Informe Final de Investigación (ms.), IEP.

MONTERO, Carmen

1990 *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. FAO, Lima

MONTOYA, Rodrigo

1988 *Por una educación bilingüe en el Perú*. CEPES - Mosca Azul, Lima

OLIART, Patricia

1999 “Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre educación y globalización en la sierra rural”. En: Degregori, C.I. y Portocarrero, G. *Cultura y globalización*. Red para el desarrollo de las CCSS, PUCP, Lima

1996 *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de Trabajo, GRADE, Lima

POZZI SCOTT, Inés y Javier ZORRILLA

1994 “Educación Rural: Estado de la Cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional”. En: *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*. Foro Educativo. Lima

POZZI-ESCOTT, Inés, Madeleine ZÚÑIGA y Luis Enrique LÓPEZ (eds.)

1991 *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS, Lima.

ROCWELL, Elsie; Ruth MERCADO; Héctor MUÑOZ; Dora PELLICER y Rafael QUIROZ

1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. PEB-Puno, Lima

- SUBIRATS, José; Ivonne NOGALES y Gustavo GOTTRET
1991 *Proyecto Escuela Multigrado. Evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia*. UNICEF, CEBIAE
- TORRES, Rosa María
1991 *Escuela Nueva: Una innovación desde el Estado*. Quito: Instituto Fronesi
- UCCELLI, Francesca
1998 "Lineamientos mundiales de las reformas educativas en América Latina". Documento interno, Instituto de Estudios Peruanos.
- VALIENTE, Teresa
1988 *Las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. GTZ, Lima
- VILLEGAS-REIMERS, Eleonora; REIMERS, Fernando.
1996 "¿Dónde están los sesenta millones de docentes?" La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo. En: *Perspectivas*, Vol. 26, N° 3, setiembre 1996. París : UNESCO. pp. 505-531.
- ZUTTER, Pierre de
1990 "El sistema educativo andino". En: MONTERO, Carmen. *La escuela rural: variaciones sobre un tema*.

ANEXOS

ANEXO 1
Lista de materiales educativos producidos y distribuidos por el
Programa MECEP entre 1997-1999³³

1997

Material para el alumno	Grados
Módulo de biblioteca de aula	Primer grado Segundo grado
Módulo de material didáctico	Primer grado Segundo grado

1998

Material para el alumno	Grados
Módulo de biblioteca de aula	Tercer grado Cuarto grado
Cuadernos de trabajo	Segundo grado Tercer grado Cuarto grado
Material para el docente	Grados
Estructura curricular básica	I ciclo (segundo grado) II ciclo (tercer y cuarto grado)
Guías didácticas	Segundo grado Tercer grado Cuarto grado

³³ Presentamos la lista de materiales producidos entre 1997 y 1999, en orden cronológico, de modo que pueda verse el avance en la cobertura para la producción y distribución de los mismos. Recién en 1999 es que se contó propiamente con el conjunto completo de materiales para los seis grados de educación primaria.

1999

Material para el alumno	Grados
Módulo de biblioteca de aula	Quinto grado Sexto grado Educación Inicial
Cuadernos de trabajo	Segundo grado Tercer grado Cuarto grado Quinto grado Sexto grado
Módulo de material didáctico	Tercer grado Cuarto grado Educación Inicial
Textos de Ciencia y Ambiente	Quinto grado Sexto grado
Material para el docente	Grados
Estructura curricular básica	I ciclo (primer grado) III ciclo (quinto y sexto grado)
Guías para el uso de los cuadernos de trabajo de Lógico Matemática y Comunicación Integral	Segundo grado Tercer grado Cuarto grado Quinto grado Sexto grado
Manual para el docente (PLANCAD)	

ANEXO 2
Lista detallada de materiales educativos producidos y distribuidos para tercer grado de educación primaria (Programa MECEP)³⁴

Módulo de biblioteca de aula

1. Poemario infantil	2. Geniecitos 3	3. Crea con huevos
4. Ilusión 4	5. Chiquiciencias 3	6. Por qué no al cigarro
7. Rabito orejas gachas II	8. Jugando con las ciencias	9. Los pequeños empresarios 3
10. Ratoncita de la pradera	11. Alquimia	12. Recreo deportivo
13. Ciencia y Tecnología 3	14. Como escuchan mis oídos	15. Mi Perú maravilloso 3
16. Leyendas infantiles peruanas 3	17. Medio ambiente 3	18. Modela con barro
19. Fábulas y leyendas	20. La deforestación tropical	21. Aprendamos gramática con Tuki 3
22. Lo mejor de las fábulas	23. El efecto invernadero	24. Gramática integral 3
25. Usando lo usado	26. La capa de ozono	27. Pati juega y razona 3
28. Biólogos 3	29. Un mundo mejor para todos los niños	30. Pukllay
31. Nuestro mundo	32. Desecho de alimentos	33. Atlas del Perú
34. Diccionario Escuela Nueva Infantil		

Módulo de material didáctico

1. Jarras de medidas de capacidad	2. Porta tubos de ensayo	3. Mapa político del Perú
4. Juego de cubos	5. Juego de 6 tubos de ensayo	6. Cuenticontando 1, 2, 3 y 4
7. Juego de poliedros desarmables	8. Reloj	9. Cascabeles
10. Imanes	11. Brújula	12. Tamborines con dos baquetas
13. Lupas (4 unidades)	14. Balanza de plástico	15. Manual de uso, producción y mantenimiento
16. Juego de pesas	17. Salterios (pandereta brasilera)	

³⁴ Un conjunto similar de materiales, con variaciones en títulos y tipo de material didáctico, ha sido distribuido para todos los grados de educación primaria. Presentamos la lista de los materiales para el caso de un grado de modo que sea visible el tipo y cantidad de material distribuido. La lista completa tomaría varias páginas.

Cuadernos de trabajo

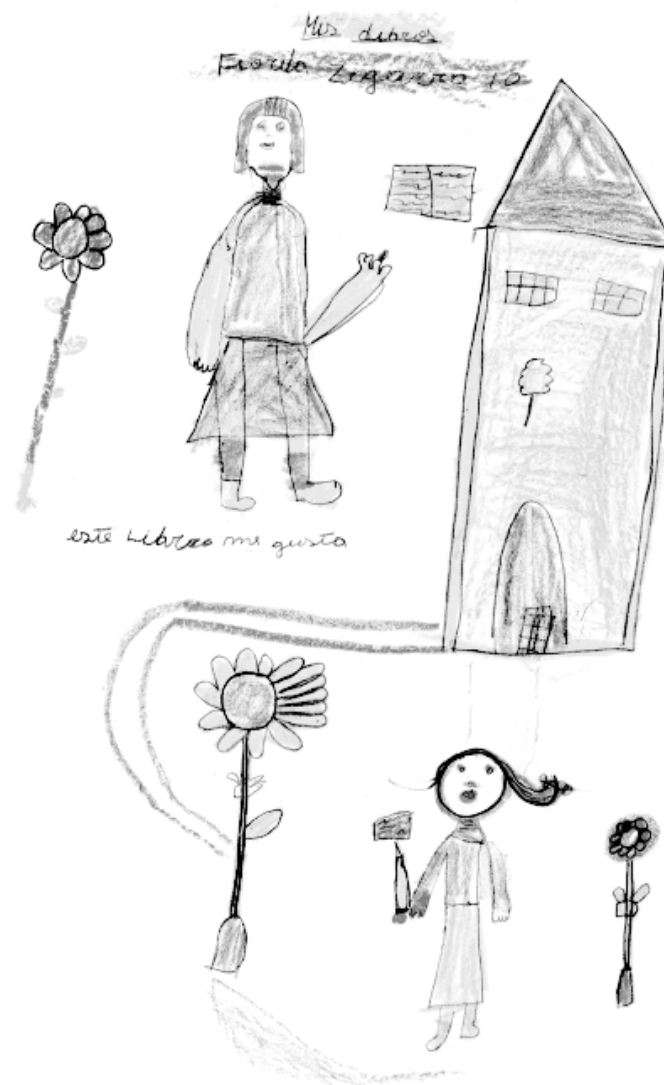
Cuaderno lógico - matemática «Aprendamos matemática»	Cuaderno de comunicación integral Magilengua	Cuaderno de comunicación integral «Minka»
---	---	--

Guías didácticas

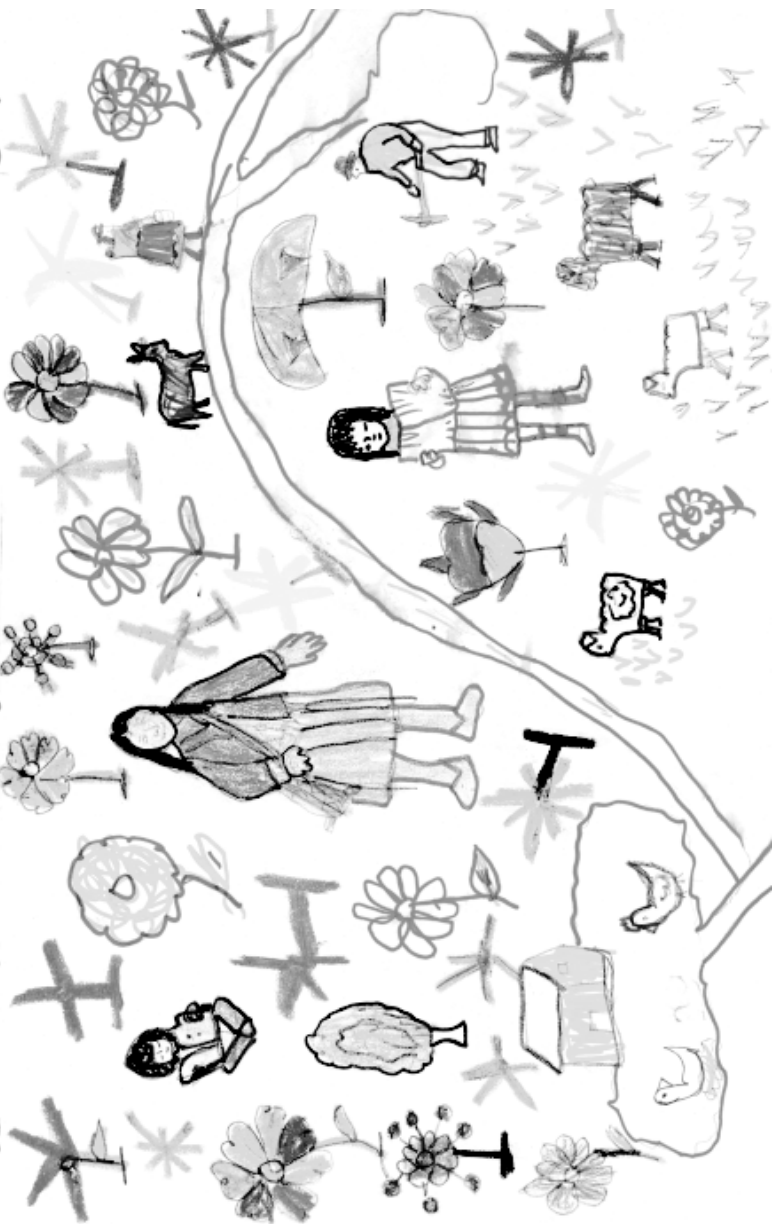
Guía para el uso del Cuaderno de Trabajo del Area Lógico-Matemática	Guía para el uso del Cuaderno de Trabajo Minka del Area de Comunicación Integral	Guía para el uso del Cuaderno de Trabajo Magilengua del Area de Comunicación Integral
---	--	--

ANEXO 3

Selección de dibujos de los niños y niñas de Tambo, Colli y Ninaymi



VERÓNICA PERALTA QUISPE



A mi me gusta el libro de Cosmos 4

Por que me me gusta muchos recorta Textos Tambien por los animales y los peces por que tiene muchas tarrotes y los dibujos y me gusta conocer libros animales por especial por los animales en especial de la paja de lorio por que es bonito es el mundo de califas



El loro

A mi me gusta los animales