



INFORME FINAL

**REDUCCIÓN DE LA
DESERCIÓN ESCOLAR
EN LA SECUNDARIA
RURAL EN LA
AMAZONÍA PERUANA**

Oscar Espinosa
Eduardo Ruiz



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

GRADE

REDUCCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA SECUNDARIA RURAL EN LA AMAZONÍA PERUANA

Informe Final
Proyecto FORGE

Autores:

Oscar Espinosa¹
Eduardo Ruiz²

Con colaboración de:

José Carlos Ortega

Septiembre, 2017

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú –FORGE que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo –GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

¹ Antropólogo y profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

² Educador y profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Presentación	9
1. La educación secundaria en la Amazonía	9
2. La deserción y abandono escolar en la Amazonía	11
3. Objetivo y lugares seleccionados para la investigación de campo	13
4. Información detallada sobre los centros educativos seleccionados	16
4.1. Región Loreto, Provincia de Maynas, Distrito de San Juan Bautista:	16
CENTRO EDUCATIVO 60093 – JOSÉ OLAYA BALANDRA (SANTO TOMÁS)	16
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL MILAGRO” – FE Y ALEGRÍA	17
4.2. Región Ucayali, Provincia de Coronel Portillo, Distrito Callería:	19
CENTRO EDUCATIVO DE LA CN PATRIA NUEVA DE MEDIACIÓN	19
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CN NUEVO SAPOSOA	20
4.3. VRAEM, Región Junín, Provincia de Satipo, Distritos de Mazamari y Pangoa	22
COLEGIO ALDEA DEL NIÑO “BEATO JUNÍPERO SERRA” DE MAZAMARI	22
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS AVELINO CÁCERES	23
4.4. Región Amazonas, Provincia de Bagua, Distrito de Imaza	25
CENTRO EDUCATIVO FE Y ALEGRÍA 62 “SAN JOSÉ”	25
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “TEETS TSEJE” DE LA CN DE NAZARETH	26
4.5. Región San Martín, Provincia de Mariscal Cáceres, Distrito de Juanjui	27
CRFA CAYENA - VARONES	27
CRFA SANTA MARTHA – MUJERES	28
4.6. Región Madre de Dios, Provincia de Tambopata, Distrito de Inambari	29
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR	29
INSTITUCIÓN EDUCATIVA 2 DE MAYO	30
5. Resultados del trabajo de campo	31
5.1. “Sentidos comunes” y estereotipos	31
“PROBLEMAS ECONÓMICOS”	32
“PROBLEMAS FAMILIARES”	32
“A MÁS RURALIDAD, MÁS DESERCIÓN”	33
“EMBARAZOS ADOLESCENTES”	33

5.2. Razones para concluir la secundaria	33
PROYECTO DE VIDA ASOCIADO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	34
SER “MEJORES” QUE SUS PADRES/MADRES	34
5.3. Principales causas de la deserción escolar	35
AUSENTISMO DE PROFESORES	35
ABANDONO O DESINTERÉS DE PADRES/MADRES DE FAMILIA	36
TRABAJAR O “CRECER” EN LUGAR DE ESTUDIAR	37
COYUNTURAS Y CONTEXTOS DESEFAVORABLES	37
5.4. El caso de los albergues	38
6. Árbol de problemas	41
6.1. Principales causas de deserción	41
FACTORES SOCIALES	41
FACTORES ECONÓMICOS	42
FACTORES EDUCATIVOS	43
6.2. Principales consecuencias de la deserción	44
6.3. Árbol de problemas (Gráfico)	45
7. Análisis y selección de alternativas (ASA)	47
7.1. Criterios y elección de causas para el Análisis y Selección de Alternativas	47
7.2. Análisis y Selección de Alternativas (ASA)	48
7.3. Iniciativas en curso promovidas por el Ministerio de Educación	54
7.4. Algunas experiencias implementadas en América Latina	61
8. Propuesta y Marco Lógico	62
8.1. Propuesta	62
8.2. Marco Lógico	65
9. Comentarios y recomendaciones finales	70
Bibliografía revisada	73

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su agradecimiento a todos los docentes, estudiantes, madres y padres de familia que fueron entrevistados en esta investigación así como a las siguientes personas e instituciones por su apoyo en el desarrollo del estudio:

1. Región Madre de Dios

REGIÓN MADRE DE DIOS		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Óscar GUADALUPE ZEVALLOS	Asociación HUARAYO
	Jhemy QUISPE AQUISE	Estadístico, DGI - DRE Madre de Dios
	Luis Arturo QUISPE PAUCAR	UGEL Tambopata
	César FERNANDEZ	UGEL Tambopata
IGLESIA	María Trinidad MOCKABEE MURILLO	ODEC - Madre de Dios
	Manuela CARPIO BUSTINZA	Directora de RESSOP
DIRECTORES	Javier Luis KEA MONJE	Simón Bolívar (Mazuko)
	Rosalía VARGAS HUANCA	2 de Mayo (52072)

2. Región Loreto

REGIÓN LORETO		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Julio PAREDES	Director, Red Rural Fe y Alegría Loreto
	Anderson AREVALO	Psicólogo, Red Rural Fe y Alegría Loreto
	Doris ZEGARRA	Psicóloga, Red Rural Fe y Alegría Loreto
	Aldo VERA MACEDO	Director de UGEL
	David REYES	Unidad de estadística, DREL
	Oscar YAPAPASCA	Gerente de Desarrollo Social, Municipalidad de San Juan Bautista
	Joyce ARREAGA	Subgerente de Educación, Municipalidad de San Juan Bautista
	Víctor ARCE BARDALES	Profesor, Subgerencia de Educación, Municipalidad de San Juan Bautista
	Leonardo TELLO	Profesor y director de Radio Ucamara (Nauta)
	César SANCHEZ	Coordinador Territorial Loreto, Dirección General de Gestión Descentralizada
DIRECTORES	Ricardo ARICARA YSCO	Colegio El Milagro (Carretera Iquitos-Nauta)
	Josefa TORRES JIMENEZ	Colegio José Olaya, Santo Tomás

3. Región Ucayali

REGIÓN UCAYALI		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Juliana AYALA AMARINGO	UNICEF – UCAYALI
	José AVILA GARCIA	Especialista en TOE - DREU
	Karen LA ROSA AVILA	Movimiento Manuela Ramos
	María Teresa REVILLA CHAVEZ	Educadora, consultora
	Karina LLANOS FALCON	CMP Flora Tristán
	Zoila GARCIA GRANDES	DGI – DREU
	Pablo FLORES	Estadístico, DGI – DREU
	Lila Mercedes CHUMBE SANTA MARIA	UGEL Coronel Portillo

	Ivonne AREVALO PEREZ	UGEL Coronel Portillo
	Lipolita RIOS MACEDO	UGEL Coronel Portillo
	Elías PICOTA	Especialista EIB, UGEL Coronel Portillo
DIRECTORES	Lucila RENGIFO NUNTA	Nuevo Saposoa
	Edwin SHAHUANO RENGIFO	Patria Nueva – B

4. VRAEM: Satipo, Mazamari y Pangoa

VRAEM (SATIPO, MAZAMARI Y PANGO)		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Walter HEREDIA	Educador, Director de ONG Proccam y de Radio Amazónica
	Antonio SANCHO	Educador, asesor de CARE
	Rosario ZEVALLOS	Jefa de Gestión Institucional, UGEL Satipo
	Hilda FRANCISCO PAQUI	Dirigente de ARPI – SC
	Ruth BUENDIA	Presidenta de CARE (Central Ashaninka del Río Ene)
	Ana JANAMPA	Asesora, área pedagógica de CARE
	Lucy GUTIERREZ	Asesora, área pedagógica de CARE
	Juan Rubén RUIZ ZEVALLOS	Director Pedagógico de Nopoki (Atalaya)
	Luis CAMPOS	Coordinador de CODEVRAEM, Mazamari
	Milton VILA ANTEZANA	Especialista de Educación, Área de Educación y Cultura, Municipalidad de Mazamari
	Ana TAMBIL	Educadora, Proyecto Tsirote-Comunicación Ciudadana, Mazamari
	Nelson FIGUEROA	Director del Proyecto Tsirote-Comunicación Ciudadana, Mazamari
	Orlando SALCEDO	Director de UGEL de Pangoa
	Rolando APARCO BENITO	Presidente de Cooperativa Pangoa
	Alvino NUÑEZ	Directivo de Cooperativa Pangoa
DIRECTORES	Elvis CURI	Subdirector del Colegio Aldea, Mazamari
	Noé BALVIN	Colegio Andrés Avelino Cáceres, Pangoa

5. Región Amazonas

REGIÓN AMAZONAS		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Miguel CORONEL VILLEGAS	Especialista Tutoría, UGEL - Bagua
	Birgit WEILER	Asesora del Vicariato de Jaén
	Paola HUACO	Tesista, Antropología PUCP
DIRECTORES	Rosa Elvira VILLAR RONCEROS	Col. San José, Fe y Alegría 62
	Tomás LOZANO ROMERO	Col. Teets Tseje (Nazareth)

6. Región San Martín

REGIÓN SAN MARTÍN		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Adolfo MESÍA	Especialista UGEL Moyobamba
	Henry VASQUEZ	Estadístico, DRE San Martín
	Manuel DEL AGUILA SAAVEDRA	Especialista UGEL Mrcal. Cáceres
	Nilver VILCHEZ VARGAS	Especialista UGEL Mrcal. Cáceres
	Graciela LERMA QUISPE	Especialista UGEL Mrcal. Cáceres
	Salustiano SALAS NAMAYA	Especialista UGEL Mrcal. Cáceres
	Josefa RUIZ DAVILA	Especialista UGEL Mrcal. Cáceres
	Pedro RAMIREZ	Especialista UGEL Mrcal. Cáceres
	DIRECTORES	Róger SANCHEZ HIDALGO
Violeta GONZALEZ CACHIQUE		Encargada, CRFA Santa Martha

7. Lima

REGIÓN LIMA		
	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN
EXPERTOS	Claudia VELARDE	Plan Selva, Minedu
	Johanna JONQUET	Plan Selva, Minedu
	Judith LOAYZA	DISER, Minedu
	María del Pilar MENDOZA	Tutoría, Minedu
	Iván PALOMINO	Tutoría, Minedu
	Manuel GRÁNDEZ FERNÁNDEZ	DEIB, Minedu
	Candelaria RÍOS INDACOCHEA	DEIB, Minedu
	Mariella BAZÁN MACERA	SRM y SER+, Minedu
	Maclovio OLIVARES TARRILLO	Plan Internacional

PRESENTACIÓN

El presente documento es el informe final de una consultoría solicitada por el proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), realizada con la finalidad de afinar y precisar las causas de la deserción escolar en la secundaria rural en la región amazónica peruana. Este documento incluye información sobre los lugares y centros educativos seleccionados, una presentación de los principales resultados de las entrevistas y visitas hechas en el campo, así como un árbol de problemas, una selección de intervenciones y una propuesta general final que permita al Ministerio de Educación elaborar y precisar intervenciones adecuadas respecto al tema

1. La educación secundaria en la Amazonía

El acceso a la educación básica regular en la Amazonía es relativamente reciente. Durante siglos, la única escolaridad disponible en la región amazónica era aquella a cargo de los misioneros católicos que se basaba fundamentalmente en brindar algunos rudimentos de lecto-escritura y enseñar el catecismo cristiano a algunos jóvenes varones indígenas. Hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, con el auge de la explotación del caucho, algunas ciudades amazónicas comenzaron a crecer demográficamente, y entonces, la iglesia católica comenzó a ampliar su oferta educativa a niños jóvenes que se criaban en las ciudades. En la segunda década del siglo XX esta oferta comenzó a incluir también a niñas y adolescentes gracias a la presencia de misioneras y religiosas mujeres. La mayoría de los colegios tradicionales importantes en las ciudades amazónicas que hoy son colegios públicos comenzaron como colegios religiosos promovidos por la iglesia católica.

A principios del siglo XX también comenzaron a llegar a la región amazónica peruana otras iglesias. La primera de estas fue la iglesia adventista que comenzó también a establecer instituciones educativas en distintas ciudades y comunidades indígenas. Particularmente importante ha sido la presencia de esta iglesia en la Selva Central (La Serna 2012).

Tal como hemos señalado en una investigación anterior (Espinosa 2008),¹ a partir de 1930 el Estado peruano también mostró una mayor preocupación por la educación de los indígenas. El gobierno creía que el principal problema del indígena era la ignorancia, y que la manera de integrarlo a la vida nacional pasaba por civilizarlo a través de la educación formal. Así, en 1931 se aprobó la organización de un plan especial de educación para los niños indígenas, y se creó una oficina especial –la Dirección de Educación Indígena– para coordinar y supervisar las actividades correspondientes a este fin (Ballón 1991: Vol.2, 220). Y algunos años después,

¹ Los siguientes párrafos dedicados al rol de ILV en esta historia han sido tomados de la misma investigación.

en 1941, la Ley Orgánica de Educación Pública (Ley No.9359), en su art.130, explícitamente afirmaba que: “los indígenas de las selvas orientales serán incorporados a la civilización por medio de escuelas ambulantes e internados sujetos a planes especiales” (Ballón 1991: Vol.2, 273-274). Para llevar a cabo esta tarea, el gobierno, al igual que en la época colonial y el siglo XIX, contaba con la colaboración de los misioneros católicos; pero también creó sus propias “Brigadas de Culturización Indígena” para reforzar dicha labor.

En 1945, el Estado peruano firmó un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para hacerse cargo de la educación de los indígenas de la Amazonía peruana, y al mismo tiempo formar y capacitar a maestros indígenas. Al año siguiente, el ILV dio inicio a las primeras investigaciones lingüísticas entre los pueblos amazónicos y comenzó a implementar las primeras escuelas bilingües de la región.

El proyecto educativo del ILV coincidía plenamente con el proyecto del Estado peruano de integrar a la población indígena a la unidad política de la nación peruana (Larson et al. 1979). Por ello, no sorprende el amplio apoyo que esta institución recibió durante décadas de parte de políticos, militares, empresarios, intelectuales –e incluso indigenistas– peruanos. En 1952 el ILV estableció en coordinación con el Ministerio de Educación el primer curso de capacitación de profesores bilingües en su local principal en Yarinacocha (Ucayali). Un año después, veinte jóvenes procedentes de diferentes pueblos indígenas de la Amazonía comenzaban su formación en este programa. Hay que precisar que, en esta época, estos jóvenes se preparaban para ser maestros o profesores sin haber terminado sus estudios básicos. Es decir, que comenzaban a ejercer como profesores en las escuelas bilingües mientras que al mismo tiempo iban terminando sus estudios de primaria y de secundaria. Hoy en día esto ya no es así, aunque sí puede ser frecuente el caso de profesores bilingües que enseñan durante el año escolar mientras concluyen su formación profesional durante las vacaciones.

El ILV tardó más de diez años en admitir a mujeres indígenas a sus programas de formación. En 1965 se incorporó a las primeras mujeres, pero con ciertas restricciones. Tenían que ser esposas de profesores bilingües y, lo más importante: no eran admitidas al programa de formación de docentes, sino a un curso especial de “Economía Doméstica” o cuidado del hogar (Shell 1979: 134). En este programa se enseñaba a las mujeres indígenas, no solamente a leer y escribir, sino principalmente cómo cocinar, coser, cuidar de la salud, la higiene y de los niños. Este programa femenino del ILV hace más explícito aún su proyecto civilizador. Por mucho tiempo, el ILV consideró que era mejor formar docentes varones. Según Mildred Larson la razón de esta opción no era la falta de habilidad o de inteligencia de las mujeres, sino que por razones culturales la mayoría de comunidades indígenas consideraba que dicho rol era más propio de los varones. El ILV consideraba que, eventualmente, las mujeres indígenas también podrían ser buenas profesoras, pero siempre y cuando cumplieran ciertos requisitos como: no tener hijos pequeños, ser lo suficiente mayores y maduras como para evitar sospechas en su relación con los jóvenes varones, enseñar preferentemente sólo a mujeres y niñas, enseñar en presencia de sus esposos (que podrían trabajar también en las mismas escuelas como profesores, directores o personal auxiliar), y sobre todo, no ofender a las comunidades donde trabajen con actitudes impropias para una mujer (Larson et al. 1979: 242-243).

El programa de formación de maestros bilingües del ILV fue la primera instancia de formación de docentes indígenas de la Amazonía peruana. En 1983 este programa se convirtió

formalmente en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha. Para ese entonces ya existían otros programas de formación o capacitación de maestros bilingües, como el PEBIAN (Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo) que existía desde 1975, aunque este no otorgaba título profesional a sus alumnos.

En las décadas siguientes, el Estado peruano fue ampliando su oferta educativa en la Amazonía, empezando por la primaria, aunque siempre con dificultades para ofrecer una educación de calidad que llegase a todas las comunidades y pueblos de la región. En parte, el crecimiento demográfico en la Amazonía debido principalmente a la inmigración de pobladores provenientes de los Andes hizo que las ciudades crecieran, y con ellas, también aumentó el número de niños, niñas y adolescentes a ser educados.

Hoy en día, la mayoría de comunidades y centros poblados cuentan con escuelas primarias, sin embargo, el Estado sigue enfrentando diversos desafíos para la implementación de un servicio educativo de calidad, sobre todo a nivel secundario. El clima y las inundaciones anuales, la dispersión de la población y las distancias geográficas; la diversidad cultural y étnica; entre otros factores, exigen de parte del Estado una mayor flexibilidad y creatividad para brindar una educación adecuada a la realidad amazónica.

2. La deserción y abandono escolar en el Perú y la Amazonía

La deserción escolar en zonas rurales del Perú, sobre todo a nivel de la educación básica secundaria, constituye un problema grave y urge resolverlo. Según el INEI, la tasa bruta de asistencia escolar para niños/as y adolescentes entre 12 y 16 años para el año 2013 fue del 92.3 % a nivel nacional, reduciéndose a 89.8 % para zonas rurales.²

En el caso de las comunidades indígenas amazónicas, esta situación se agrava. Así, el Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana de 2007 muestra que entre la población indígena amazónica de 15 años o más, solamente el 28.7% alcanzó algún año de educación secundaria (INEI 2009). Asimismo, en el grupo etario de 12 a 17 años se registra un porcentaje de asistencia escolar entre 64% y 66%, cifra muy inferior al porcentaje que presentan sus pares de lengua castellana (85%), aymara (83%) o quechua (83%) (Benavides et al. 2010). En relación a la variable de género, existe una mayor deserción escolar entre las mujeres (21.5 %) que entre los varones (18.8%). Y en ambos casos, el riesgo más elevado de desertar se ubica en el paso de la primaria a la secundaria: 6% para los niños y 7% en el caso de las niñas (Lavado & Gallegos 2005).

En la literatura revisada (Alcázar 2004, Cueto et al. 2010, Oliart 2011, Espinoza et al. 2012, Sarmiento & Zapata 2014) se tiende a agrupar las causas de la deserción escolar en tres rubros: el de problemas o razones familiares o sociales; el de los problemas o razones económicas; y, finalmente, el de los problemas internos al sistema educativo y vinculados a su eficacia.

En el caso de los llamados “problemas familiares”, la literatura revisada prioriza solamente ciertos aspectos y mezcla razones de tipo económica con otro tipo de consideraciones. Así, por ejemplo, Cueto et al. (2010: 13-14) hablan de “razones familiares” y mencionan como causas de deserción la realización de tareas en el hogar, el embarazo y la maternidad. Para el caso de Chile, Espinoza et al. (2012) mencionan que entre los factores familiares comunes a los hogares

² <http://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/gross-attendance-rate>

de los desertores se encuentran el pertenecer a familias numerosas y/o monoparentales, en las cuales los padres/madres de familia tiene bajos niveles de escolaridad y graves problemas económicos. También señalan que el bajo nivel socioeconómico y los problemas familiares se expresan en un “pobre desempeño escolar” y en “escaso involucramiento parental”, que a su vez serían la “antesala del abandono” de la escuela.

El segundo tipo de razones corresponde a los “problemas económicos”. Al respecto, es frecuente considerar a la pobreza como principal variable explicativa de la deserción escolar. Y cuando se brinda mayor detalle, generalmente la razón que aparece con mayor frecuencia es la necesidad de las familias de contar con el aporte económico de los hijos, en especial de los varones, en dinero o trabajo, además de los gastos propios destinados por las familias directamente a la educación (Cueto 2004, Alcázar 2008, entre otros).

Al respecto, en referencia al caso peruano, los estudios realizados en la zona andina o en la costa indican también la importancia del trabajo infantil/juvenil para la economía familiar, así como las expectativas y planes familiares que determinan los años de escolaridad de sus hijos o hijas (Uccelli 1999, Olivera 2010, MacDonald 2011). Sin embargo, en la región amazónica esto no siempre ocurre así. En general, en la Amazonía existe una mayor autonomía por parte de los jóvenes y adolescentes en el momento de definir sus opciones de escolaridad o laborales. Esto no implica, sin embargo, que la familia no cumpla un rol importante: en algunos casos, favoreciendo la deserción escolar, y en otros promoviendo la culminación de los estudios secundarios y eventualmente la posibilidad de continuar con estudios superiores.

Otra razón mencionada en relación a las razones económicas, pero que también supone otros factores como el geográfico, es la relación entre distancia de la institución educativa, tiempo requerido para llegar a ella y gasto en que debe incurrir el estudiante o su familia para cubrir los gastos de transporte (Alcázar 2008: 16-17). Para el caso de la región amazónica se tendría que añadir, además, los gastos y las complicaciones logísticas que implica que los y las hijas adolescentes tengan que mudarse a vivir a otra comunidad o centro poblado para continuar con los estudios secundarios.

Finalmente, es importante señalar que la variable económica resulta más compleja en la medida en que la experiencia de los programas sociales de transferencias monetarias que supuestamente tendrían como efecto la reducción de la deserción escolar, no han logrado tener un impacto significativo, tal como se desprende de las evaluaciones hechas sobre el Programa Juntos en el Perú (Perova y Vakis 2010).

Por ello, para una adecuada comprensión del problema de la deserción, es necesario contar también con estudios cualitativos de mayor profundidad que ofrezcan explicaciones más complejas y detalladas sobre las razones detrás de la deserción escolar y sobre el escaso impacto de los programas de transferencias monetarias. En este sentido, se debe complementar una mirada a las condiciones estructurales como la pobreza, discriminación, inequidad de género y escasa oferta educativa con el punto de vista de los propios actores de la educación, principalmente de los adolescentes y sus familias.

En la bibliografía revisada también se señala otro tipo de “razones externas al sistema [educativo]” como accidentes, enfermedades, prestación del servicio militar, etc. (Cueto et al. 2010), que eventualmente podrían articularse a razones de tipo familiar y económico, por

ejemplo, en el caso de muerte o enfermedad crónica del padre o madre de familia. Así mismo la bibliografía no da cuenta de otro tipo de situaciones sociales que ponen en riesgo la salud y la seguridad de jóvenes y adolescentes o la economía familiar, como pueden ser los impactos de cambios ambientales (sequías, inundaciones, plagas, contaminación del agua, etc.), o actividades ilícitas (extracción ilegal de oro o madera, narcotráfico, prostitución, etc.). Al respecto, también merecería la pena realizar investigaciones de mayor envergadura sobre estos temas.

Finalmente, en relación a los factores propiamente educativos, en la bibliografía consultada resalta el problema de la infraestructura deficiente (Cueto et al 2010, Francke 1994); y en el caso de las comunidades indígenas, lo que se podría llamar un “bilingüismo y una interculturalidad deficiente”. Al respecto, la bibliografía sobre deserción escolar pone más énfasis en el aspecto lingüístico en la medida en que los y las jóvenes vernáculo hablantes no adquieren en la educación primaria competencias suficientes para desempeñarse adecuadamente en la secundaria en la que solamente se utiliza el castellano (Rodríguez 2012: 89, 90; Vásquez et al 2009) ya que todavía no existe aún una secundaria intercultural bilingüe que se haya implementado en el país.

Tanto para la población indígena como para el resto de la población amazónica, resulta fundamental enmarcar el proceso de escolaridad en los contextos sociales y culturales propios. Es decir, no se puede explicar la deserción escolar rural en la Amazonía, o incluso en distintas áreas o regiones de la Amazonía, a partir de generalizaciones basadas en experiencias de otros lugares, ya sea de la costa o de los Andes peruanos o de otros países; aunque evidentemente otras realidades y otras experiencias pueden contribuir a entender mejor lo que ocurre en esta región y también a buscar soluciones más integrales para reducir la deserción y el abandono escolar.

En este sentido, una mirada más integral, que articule los distintos factores de la deserción escolar, sean familiares, sociales, económicos o educativos resulta más beneficiosa en la medida en que en la realidad vivida por los y las estudiantes amazónicos y sus familias, estos factores se dan de manera conjunta y se influyen mutuamente. La distinción entre factores solo debería tener una finalidad analítica y didáctica, ya que cualquier solución al problema debe de tener en consideración el conjunto de elementos tal como se podrá apreciar en la propuesta que se presenta al final de este informe. Sin embargo, también es importante señalar que el Ministerio de Educación, teniendo como horizonte la complejidad e integralidad de estos factores, tiene como responsabilidad prioritaria atender los factores que corresponden prioritariamente al sector educativo.

3. Objetivo y lugares seleccionados para la investigación de campo

El objetivo principal de la consultoría es diseñar una o un conjunto de intervenciones que busquen reducir los niveles de deserción de niños, niñas y adolescentes en la Amazonía peruana.

Para ello se condujo una serie de visitas y entrevistas en seis regiones de la Amazonía peruana. De ahí que tanto los resultados aquí presentados como la propuesta que aquí alcanzamos, recogen la información recopilada en las seis regiones amazónicas priorizados para realizar el trabajo de campo. Estas seis regiones son las siguientes: Amazonas, Loreto, Madre de Dios, San Martín, Ucayali y el VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro).

En las 6 regiones hemos recolectado información en siete distritos: Inambari (provincia de Tambopata, Madre de Dios), San Juan Bautista (provincia de Maynas, Loreto), Callería

(provincia de Coronel Portillo, Ucayali), los distritos de Mazamari y Pangoa (provincia de Satipo, Junín) correspondientes al VRAEM, el distrito de Chiriaco (provincia de Bagua, Amazonas) y el distrito de Juanjui (provincia de Mariscal Cáceres, San Martín).

Debido a los condicionamientos temporales y económicos de esta consultoría, se dedicó aproximadamente entre una semana y diez días a la visita de cada una de estas regiones. En este tiempo, se realizaron visitas a por lo menos 2 colegios secundarios por cada región, teniendo en consideración diversos criterios que permitan brindar una información amplia sobre los distintos contextos socio-culturales en los que se ubican estas instituciones educativas.³ En cada centro educativo hemos entrevistado al personal directivo, docentes, alumnos y alumnas de los últimos años⁴ y a algunos de sus familiares.

El trabajo de campo se propuso identificar, ubicar y entrevistar a desertores en cada distrito visitado pero el cometido resultó muy difícil: en casi todos los casos habían abandonado la zona, en otros no se los pudo ubicar en las direcciones proporcionadas, hubo incluso resistencias de parte de la familia o de las parejas.⁵

Así mismo hemos entrevistado a autoridades del sector educación de la región, de las diversas UGEL, así como a expertos y personas representativas de la sociedad civil local⁶ que pudieran brindar información de calidad sobre el tema de la deserción escolar en la región.⁷

Los distritos seleccionados corresponden a aquellos que tienen mayores índices de deserción, según información provista por el Plan Selva. En todos los casos, excepto en el de la región Amazonas, hemos seleccionado al distrito ubicado en el primer lugar. En el caso de Amazonas hemos considerado el distrito ubicado en el tercer lugar debido a que el distrito ubicado en primer lugar tiene territorios en zonas selváticas y andinas, y el que está en segundo lugar es exclusivamente andino.

Es importante indicar desde un inicio la incongruencia entre las estadísticas y los criterios que el Minedu utiliza para calificar a una zona como “rural”. Según el Minedu, existen tres tipos de ruralidad determinados a partir de la consideración del rango de población por centro poblado y tiempo de desplazamiento a la capital de provincia más cercana (según el Censo INEI 2007). Así, el Ministerio de Educación propone tres tipos de ruralidad:

Tipo 1: Si la población del centro poblado rural donde se encuentra ubicada la institución educativa es menor a 400 habitantes y al mismo tiempo se encuentre a una distancia de desplazamiento mayor a dos horas de la capital provincial más cercana.

³ Para el caso de Madre de Dios, Ucayali y San Martín se visitaron además colegios secundarios mencionados por algunos expertos entrevistados: Colegios Nuestra Señora de Las Mercedes (Puerto Maldonado, Madre de Dios), La Inmaculada (Pucallpa, Ucayali) y Jesús Alberto Miranda Calvo (Moyobamba, San Martín). Y en el caso de Mazamari también se obtuvo información indirecta referida al centro educativo de la comunidad nativa de Potsoteni, que además cuenta con un albergue.

⁴ En el caso de los CRFA en Juanjui sólo se pudo entrevistar a los estudiantes de 1er y 2do años pues los de 3ro, 4to y 5to años habían cumplido sus 15 días de permanencia en el Centro y habían vuelto a sus casas y comunidades.

⁵ La ubicación efectiva y la entrevista de desertores sólo se logró en dos distritos: Inambari (Madre de Dios) y Callería (Ucayali); y aun así, hubo serias dificultades para que nos concedieran una entrevista.

⁶ Véase en el anexo el listado con las personas entrevistadas y las instituciones a las que pertenecen. En el anexo se incluyen también los nombres de los estudiantes y padres de familia entrevistados.

⁷ En alguna de las reuniones de coordinación que se tuvo con los responsables del Plan Selva se propuso ampliar las entrevistas para incluir a otros sectores y programas sociales, sin embargo, debido a contar con un tiempo muy ajustado para el trabajo de campo fue imposible llevarla a la práctica.

Tipo 2: Si la población del centro poblado rural donde se encuentra ubicada la institución educativa es menor a 400 habitantes y al mismo tiempo se encuentre a una distancia de desplazamiento menor a dos horas de la capital provincial más cercana.

Tipo 3: Si la población del centro poblado rural donde se encuentra ubicada la institución educativa es mayor a 400 habitantes.

Sin embargo, la lista de distritos con mayor deserción escolar considerados como “rurales” no cumplen con estas características en su totalidad; es decir, dentro de dichos distritos podrían encontrarse centros educativos propiamente “rurales” y al mismo tiempo otros que no lo son. Es decir, son distritos parcialmente rurales y en algunos casos predominantemente urbanos. Así, por ejemplo, los distritos de Callería (Ucayali), San Juan Bautista (Loreto) y Banda de Shilcayo (San Martín) son mayoritariamente urbanos. El caso de Callería resulta el más llamativo ya que incluye al corazón urbano de Pucallpa, capital de la región, donde se encuentran los colegios secundarios más grandes y más antiguos de la ciudad como el Faustino Maldonado, el Colegio Inmaculada, etc. De manera similar, los distritos de San Juan Bautista y Banda de Shilcayo corresponden a sectores importantes de las ciudades de Iquitos, también capital de la región, y de Tarapoto, que es la ciudad más poblada de la región San Martín. Lo mismo se podría afirmar del distrito de Chachapoyas (Amazonas) que no hemos incluido en la consultoría.

Cuadro N°1
Población total por distrito

Distrito	Población (aprox.)
Callería (Ucayali)	225,000 hab.
Imaza (Amazonas)	21,500 hab.
Inambari (Madre de Dios)	10,000 hab.
Juanjui (San Martín)	28,000 hab.
Mazamari (VRAEM)	28,000 hab.
Pangoa (VRAEM)	29,600 hab.
San Juan Bautista (Loreto)	155,000 hab.

Elaboración propia en base a información del INEI, censo 2007.

Esta situación nos llevó a tener un mayor cuidado en la selección de los centros educativos: si hubiéramos ido a los que cuentan con mayores índices de deserción nos hubiéramos quedado, posiblemente, dentro del ámbito urbano. Por ello se seleccionaron dos centros educativos por cada región, con el objetivo de tener un panorama amplio de casos. Así, seleccionamos algunos centros localizados en comunidades nativas (Patria Nueva, Nuevo Saposoa y Nazareth), en sectores rurales cercanos a centros urbanos (Santo Tomás), así como algunos ubicados en capitales distritales considerados como centros urbanos pequeños (Mazuco, Mazamari o Pangoa). En estos últimos casos, vale la pena señalar que no corresponden a los criterios de ruralidad estrictos del Minedu antes mencionados. Cabe mencionar que la población estimada para las ciudades de Mazamari y Pangoa bordean los 15 mil habitantes, mientras que Mazuco bordea los 10 mil habitantes. Asimismo, hemos incluido dos centros educativos de la modalidad CRFA (Centros Rurales de Formación en Alternancia) localizados cerca de Juanjuí (San Martín).

Para visibilizar más las diferencias de género hemos seleccionado algunos centros educativos sólo de mujeres (Chiriaco y CRFA). Es importante recordar que, aunque el objetivo central de esta consultoría no ha sido profundizar en el tema de las diferencias de género, sí se ha buscado encontrar alguna evidencia que pueda brindar pistas para trabajos futuros a mayor profundidad.

También se han visitado colegios públicos encomendados a una gestión privada que son considerados en sus regiones como colegios “más atractivos” o con mayor demanda (Fe y Alegría “El Milagro”, Colegio Aldea del Niño en Mazamari). Finalmente, hemos seleccionado centros educativos que cuentan con albergues para sus estudiantes (Fe y Alegría “El Milagro”, Colegio Aldea del Niño en Mazamari, CRFA en Juanjui).

A continuación, presentamos la lista detallada de centros pre-seleccionados:

Cuadro N°2
Centros educativos seleccionados

Región	Distrito	Colegios seleccionados
Loreto	San Juan Bautista	José Olaya (Santo Tomás) Fe y Alegría “El Milagro”
Ucayali	Callería	CN Nuevo Saposoa CN Patria Nueva
VRAEM	Mazamari Pangoa	Aldea del Niño (Beato Junípero Serra) Colegio Andrés Avelino Cáceres
Amazonas	Imaza	Fe y Alegría 62 San José, Chiriaco (mujeres) CN Nazareth
San Martín	Juanjui	CRFA Cayena (varones) CRFA Santa Martha (mujeres)
Madre de Dios	Inambari	52072 (Dos de Mayo) Simón Bolívar (Mazuco)

4. Información detallada sobre los centros educativos seleccionados

4.1. Región Loreto, Provincia de Maynas, Distrito de San Juan Bautista

CENTRO EDUCATIVO 60093 – JOSÉ OLAYA BALANDRA (SANTO TOMÁS)

Según el Minedu, este centro educativo corresponde al Tipo 3 de ruralidad.⁸ Sin embargo, la base de datos Escale (ver cuadro No.4) lo clasifica como un colegio urbano.⁹

La localidad de Santo Tomás se ubica a unos 16 km., aproximadamente, de la ciudad de Iquitos. Y por ello, la ambigüedad de clasificarlo como urbano o rural.

Cabe mencionar también que un porcentaje importante de las familias que viven en la localidad de Santo Tomás pertenecen al pueblo kukama, aunque no siempre explicitan su identidad étnica. Asimismo, un porcentaje alto de las familias, principalmente las kukama, se dedican a la pesca como una actividad económica prioritaria.

⁸ Según el Anexo No.4 con el Padrón de Instituciones Educativas Públicas ubicadas en zona rural.

⁹ http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1152982&anexo=0

Cuadro N°3
Datos generales del colegio José Olaya Balandra de Santo Tomás

60093 JOSE OLAYA BALANDRA

Secundaria
 Pública - Sector Educación
 Área geográfica: Urbana
 Código modular: 1152982
 Código de local: 365368

Fuente: Escale, Minedu

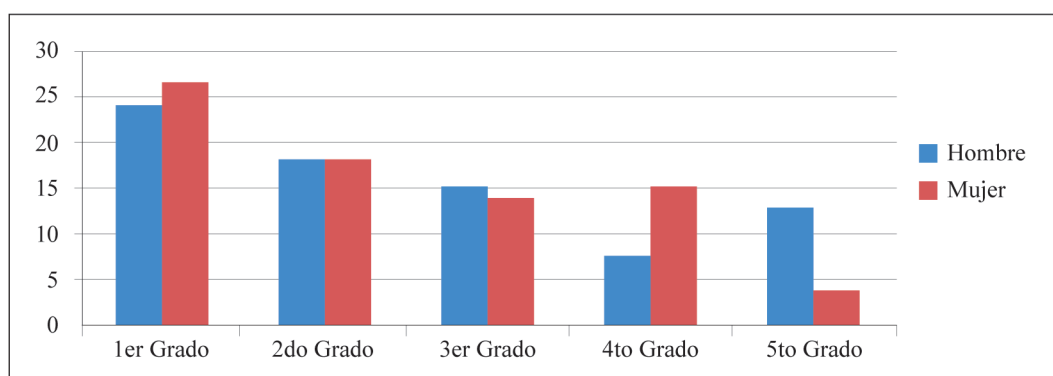
Como se puede observar en los siguientes cuadros (No.4 y No.5), la tasa de matrícula desciende considerablemente en los dos últimos años de la secundaria (4to y 5to grados). Asimismo, la tasa de matrícula de los varones es superior a la tasa de mujeres en el último grado de esta institución educativa.

Cuadro N°4
Número de alumnos/as matriculados 2015

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	78	77	24	26	18	18	15	14	8	15	13	4

Fuente: Escale – Minedu.

Cuadro N°5
Proporción entre hombres y mujeres matriculados



Fuente: Escale-Minedu

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL MILAGRO” – FE Y ALEGRÍA

El segundo centro educativo seleccionado para el distrito de San Juan Bautista fue el Colegio “El Milagro” que pertenece a la red rural de Fe y Alegría No.47. Se trata de un colegio secundario que cuenta con un albergue. Un porcentaje importante de los alumnos que se matriculan en este colegio proviene de la misma red rural de escuelas primarias de Fe y Alegría. La red cuenta con centros educativos en 21 caseríos ubicados en la carretera Iquitos-Nauta, de estos, 17 son de

nivel primario y solo 4 de secundaria, incluyendo a “El Milagro” que es el único con albergue o internado.

El hecho de pertenecer a la red Fe y Alegría, de administración privada, hace el colegio más atractivo para los padres de familia en la medida en que el seguimiento a los profesores está garantizado. La red Fe y Alegría en Loreto cuenta además con un equipo técnico que supervisa a todos los centros educativos que forman parte de la red. Este equipo cuenta, además, con dos psicólogos (un psicólogo y una psicóloga) que entre otros temas trabajan también el de la deserción escolar. Asimismo, la red de Fe y Alegría en Loreto cuenta con un Instituto Superior Tecnológico en la misma localidad del colegio “El Milagro”, de tal manera que los alumnos que terminan la secundaria fácilmente pueden continuar sus estudios en este IST.

El Colegio “El Milagro” se encuentra en el Km.21 de la carretera Iquitos – Nauta. Y según el Minedu, este centro educativo está clasificado como del tipo 1 de ruralidad. En este caso, los datos coinciden con los presentados en la base de datos Escale.

La mayoría de padres de familia se dedican a actividades agropecuarias y son mayoritariamente mestizos, y viven en los pueblos ubicados a lo largo de la carretera Iquitos-Nauta.

Cuadro N°6
Datos generales del Colegio “El Milagro”

EL MILAGRO
Secundaria
Pública - En convenio
Área geográfica: Rural
Código modular: 0682211
Código de local: 366909
Estado: Activo

Fuente: Escale, Minedu.

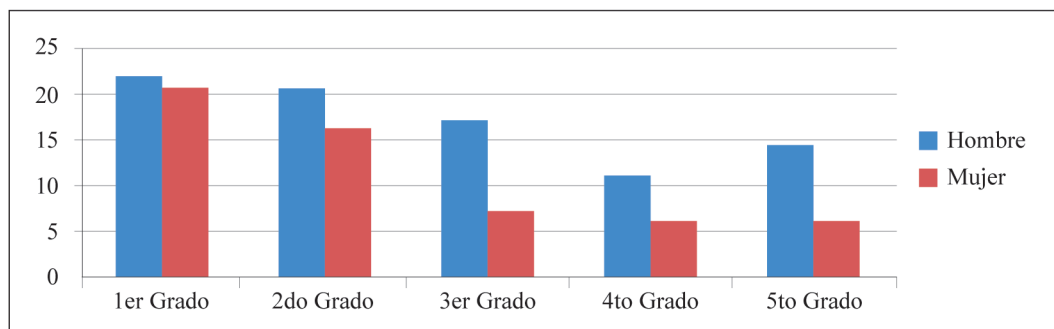
En relación a la matrícula cabe mencionar que el número de varones es más alto que el de mujeres (ver cuadros No.7 y No.8). Esto podría deberse a que se trata de un albergue, y que una de las orientaciones principales del colegio es la formación agropecuaria.

Cuadro N°7
Matrícula del colegio “El Milagro”

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	88	56	22	21	21	16	18	7	12	6	15	6

Fuente: Escale – Minedu.

Cuadro N°8
Relación entre hombres y mujeres matriculados



Fuente: Escale-Minedu

4.2. Región Ucayali, Provincia de Coronel Portillo, Distrito Callería:

CENTRO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD NATIVA PATRIA NUEVA DE MEDIACIÓN

El primer centro educativo seleccionado para el distrito de Callería fue el colegio secundario de la comunidad nativa de Patria Nueva de Mediación, conocida simplemente como “Patria Nueva”, perteneciente al pueblo shipibo-konibo. Según el Minedu, el centro educativo de esta comunidad está clasificado como del tipo 1 de ruralidad.

La comunidad nativa de Patria Nueva está ubicada sobre el río Ucayali, a unas 6 horas, aproximadamente, de viaje en bote río abajo desde la ciudad de Pucallpa. Se trata de una comunidad nativa de tamaño mediano, con unas cuarenta y tantas familias viviendo en la comunidad. La mayoría de las familias de la comunidad se dedican principalmente a la pesca y la agricultura. Sin embargo, es importante mencionar que las grandes inundaciones frecuentes sufridas en los últimos años han afectado estas actividades, obligando a algunas familias a migrar hacia otros lugares, entre ellos, la ciudad de Pucallpa.

Cuadro N°9
Datos generales del colegio secundario de Patria Nueva

PATRIA NUEVA-B

Secundaria
Pública - Sector Educación
Área geográfica: Rural
Código modular: 0817833
Código de local: 495727
Estado: Activo

Fuente: Escale, Minedu.

En términos de matrícula, el colegio de esta comunidad es bastante pequeño, con un total de 35 alumnos/as matriculados en el año 2015 (ver cuadro No.10). Asimismo es importante mencionar la desproporción entre varones y mujeres matriculados. El total de mujeres matriculadas es la mitad del de varones. El porcentaje de mujeres no llega al 40 %. Esta situación se agrava en los dos últimos años de secundaria, donde solamente hay 1 mujer matriculada en 5to de secundaria

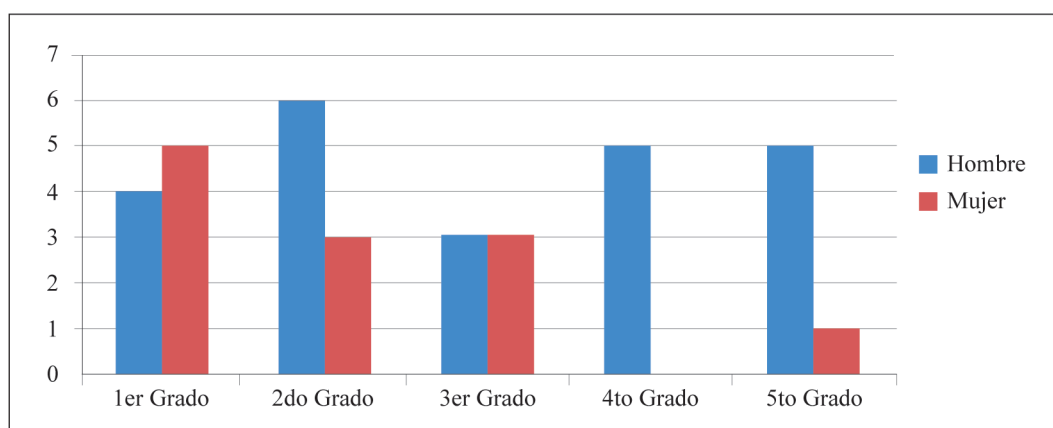
y ninguna en 4to de secundaria, frente a 5 varones matriculados en cada uno de estos grados (ver cuadros No.10 y 11).

Cuadro N°10
Matrícula de alumnos por grados en 2015

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	23	12	4	5	6	3	3	3	5	0	5	1

Fuente: Escale-Minedu

Cuadro N°11
Relación entre hombres y mujeres matriculados



Fuente: Escale-Minedu

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CN NUEVO SAPOSOA

El segundo centro educativo seleccionado para el distrito de Callería fue el colegio secundario de la comunidad nativa de Nuevo Saposoa, también del pueblo shipibo-konibo. Según el Minedu se trata también de un centro educativo del tipo 1 de ruralidad.

La comunidad nativa de Nuevo Saposoa se ubica sobre el caño de Callería, un afluente del río Ucayali, a unas 6 horas en bote, aproximadamente, río abajo desde la ciudad de Pucallpa. En la época seca se puede viajar un tramo por trocha carrozable desde la ciudad de Pucallpa, por unas 3 horas aproximadamente, y luego hay que hacer un tramo por río de unas dos horas aproximadamente.

Cuadro N°12

Datos generales del colegio secundario de Nuevo Saposoa

NUEVO SAPOSOA-B

Secundaria
 Pública - Sector Educación
 Área geográfica: Rural
 Código modular: 0817866
 Código de local: 494332
 Estado: Activo

Fuente: Escale, Minedu.

La comunidad de Nuevo Saposoa es un poco más pequeña que la de Patria Nueva de Mediación y al igual que esta ha sido duramente afectada por las grandes inundaciones de la última década. En la actualidad se calcula que hay unas 150 personas viviendo en la comunidad, ya que algunas familias han migrado por motivo de las inundaciones hacia otros lugares, principalmente hacia la ciudad de Pucallpa.

En relación a la matrícula escolar, esta es bastante menor a la de Patria Nueva, con un total de 21 alumnos matriculados en el año 2015 (ver cuadro No.13). En este caso, sin embargo, la relación entre hombres y mujeres es más igualitaria, estando matriculados un total de 10 varones y 11 mujeres (ver cuadros No.13 y No.14).

Cuadro N°13

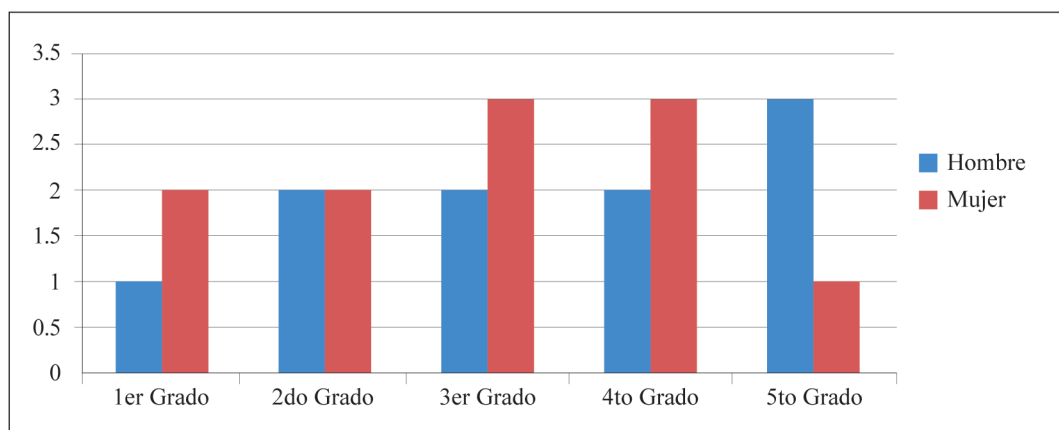
Matrícula de alumnos en el colegio secundario de Nuevo Saposoa

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	10	11	1	2	2	2	2	3	2	3	3	1

Fuente: Escale-Minedu.

Cuadro N°14

Relación entre varones y mujeres matriculadas en Nuevo Saposoa



Fuente: Escale-Minedu

4.3. VRAEM, Región Junín, Provincia de Satipo, Distritos de Mazamari y Pangoa

Para la región clasificada como parte del VRAEM, se seleccionaron los distritos de Mazamari y Pangoa, ambos ubicados en la provincia de Satipo, región Junín.

COLEGIO ALDEA DEL NIÑO “BEATO JUNÍPERO SERRA” DE MAZAMARI

El primer centro educativo seleccionado como parte del VRAEM fue el Colegio Aldea del Niño “Beato Junípero Serra” ubicado en la ciudad misma de Mazamari. Según la base de datos Escale este colegio estaría ubicado en una zona urbana, y no figura en el Padrón de Instituciones Educativas Públicas ubicadas en zona rural del Minedu. Sin embargo, este colegio cuenta con un internado o albergue que recibe a adolescentes que provienen de diferentes comunidades indígenas del distrito.

El colegio Aldea del Niño es administrado de forma privada por la iglesia Católica y cuenta con donaciones y apoyos de diversas instituciones nacionales y del extranjero. Este colegio cuenta, además, con una notable infraestructura, que junto con el hecho de ser administrada por la iglesia Católica le da un gran prestigio entre los padres de familia de Mazamari, pero también de otros distritos aledaños, incluyendo a la capital provincial de Satipo que se encuentra a una media hora, aproximadamente, en colectivo. Por ello, hay una creciente demanda de pobladores urbanos que quieren que sus hijos o hijas estudien en este colegio que fue originalmente pensado para niños y adolescentes indígenas.

Cuadro N°15

Datos generales del colegio Aldea del Niño de Mazamari

ALDEA DEL NIÑO BEATO JUNIPERO SERRA

Secundaria

Pública - En convenio

Área geográfica: Urbana

Código modular: 1439272

Código de local: 652265

Estado: Activo

Fuente: Escale, Minedu.

En relación a la matrícula, para el año 2015 hay 328 alumnos matriculados en total (ver cuadro No.16). De estos, 180 provienen de las comunidades nativas y viven en el albergue; es decir, poco más de la mitad del total de alumnos de la secundaria, mientras que el resto vive, en su mayoría, en la ciudad de Mazamari y en sus alrededores. Es importante señalar que de 1ro a 4to de secundaria los alumnos están divididos en dos salones: el salón “A” corresponde a los alumnos y alumnas que viven en el albergue, mientras que en el salón “B” estudian los alumnos locales. Solamente en 5to de secundaria se juntan ambos grupos.

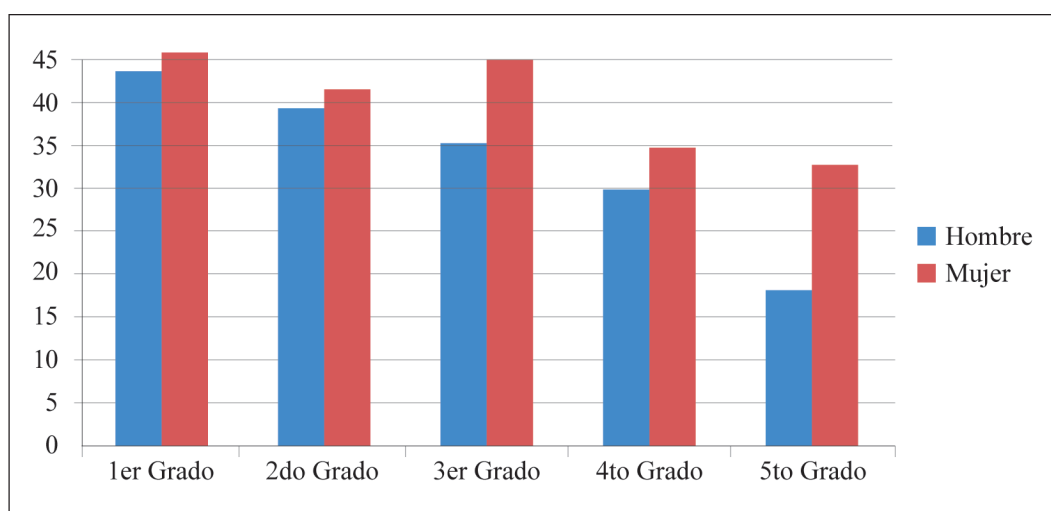
En relación a las diferencias de género, el número de mujeres es mayor que el de los varones, siendo la diferencia más notoria en el último año de secundaria, donde el número de alumnas (para el año 2015) prácticamente duplica al de varones (ver cuadros No.16 y No.17).

Cuadro N°16
Matrícula por grados para el año 2015 colegio Aldea del Niño

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	150	178	39	41	35	37	32	40	27	31	17	29

Fuente: Escale-Minedu.

Cuadro N°17
Relación entre varones y mujeres matriculados en 2015



Fuente: Escale-Minedu

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS AVELINO CÁCERES

El segundo centro educativo seleccionado en la región del VRAEM fue el colegio Andrés Avelino Cáceres en la capital del distrito de Pangoa. La actual ciudad de Pangoa está conformada por dos secciones que correspondían originariamente a dos centros poblados distintos: San Ramón de Pangoa que es propiamente una comunidad nativa, y San Martín de Pangoa que correspondía a la zona donde vivían los mestizos. Hoy en día ambas zonas forman parte de la ciudad de Pangoa.

Al igual que en el caso de Mazamari, el Minedu clasifica a este colegio como urbano (ver cuadro No. 18). Y al igual que en Mazamari también, un porcentaje de los padres de familia viven en la ciudad y se dedican principalmente al comercio y al sector servicios. Sin embargo, a diferencia de los habitantes locales de Mazamari, en este caso hay un porcentaje alto de padres de familia que se dedican a la agricultura. En algunos casos se trata de familias que viven en los alrededores de la ciudad de Pangoa de tal manera que sus hijos pueden ir y volver al colegio todos los días desde sus casas, pero también en muchos casos se trata de familias que viven a varias horas de distancia y que dejan a sus hijos en cuartos alquilados mientras que estudian la secundaria.

Cuadro N°18

Datos generales del colegio Andrés Avelino Cáceres de Pangoa

30637 ANDRÉS AVELINO CÁCERES

Secundaria

Pública - Sector Educación

Área geográfica: Urbana

Código modular: 1522945

Código de local: 241245

Estado: Activo

Fuente: Escala, Minedu.

En relación a la matrícula, el colegio cuenta en el año 2015 con un total de 274 alumnos (ver cuadro No.19), pero sin una diferencia notable entre varones y mujeres (ver cuadros No.19 y No.20). Sin embargo, si se nota una matrícula menor en el último año de secundaria, que tiene aproximadamente la mitad de alumnos que hay matriculados en los primeros años de ésta (ver cuadro No.19).

Cuadro N°19

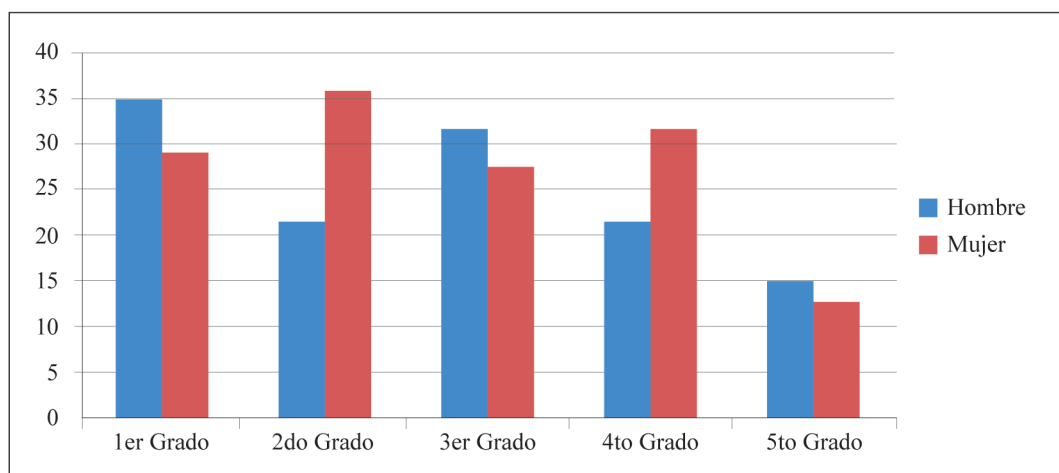
Matrícula total para el año 2015 del colegio A.A. Cáceres de Pangoa

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	126	138	35	29	22	36	32	28	22	32	15	13

Fuente: Escala-Minedu.

Cuadro N°20

Relación entre varones y mujeres matriculados en el año 2015



Fuente: Escala-Minedu

4.4. Región Amazonas, Provincia de Bagua, Distrito de Imaza

CENTRO EDUCATIVO FE Y ALEGRÍA 62 “SAN JOSÉ”

El primer centro educativo seleccionado para la región Amazonas fue el colegio Fe y Alegría No.62 “San José”, para mujeres, ubicado en el centro poblado de Chiriaco, capital del distrito de Imaza. Según el Minedu, este colegio corresponde al tipo 1 de ruralidad.

La mayoría de alumnas de este colegio provienen de comunidades indígenas awajún del distrito, pero también de otros distritos de la región, sobre todo de la provincia de Condorcanqui. El colegio cuenta también con un internado o albergue, tanto para las alumnas de secundaria como para las de primaria. En el año 2015 hay 450 alumnas que viven en el albergue.

Cuadro N°21

Datos generales del colegio Fe y Alegría No.62 – “San José”

FE Y ALEGRÍA 62 “SAN JOSÉ”
Secundaria
Pública - En convenio
Área geográfica: Rural
Código modular: 1104801
Código de local: 004734
Estado: Activo

Fuente: Escala, Minedu.

En relación a la matrícula, se ve una considerable disminución entre las alumnas matriculadas en los últimos grados de secundaria respecto a las alumnas matriculadas en los primeros años, llegando a estar matriculadas en 5to año aproximadamente el 30% del número de alumnas matriculadas en el 1er año (ver cuadros No.22 y 23).

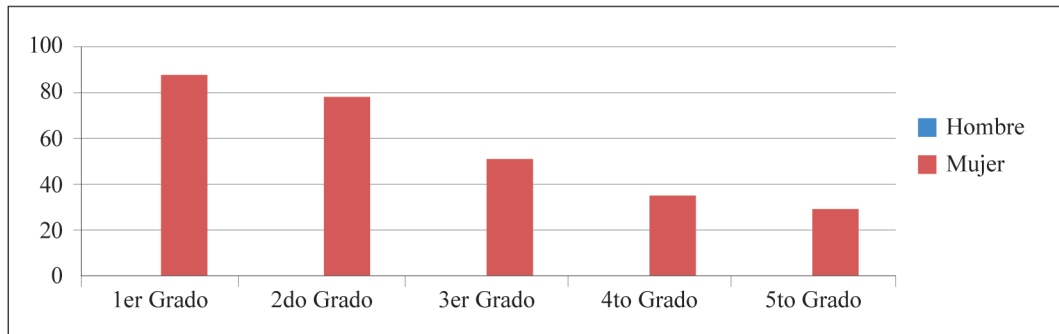
Cuadro N°22

Matrícula total para el año 2015 en el colegio Fe y Alegría 62

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	0	278	0	88	0	77	0	49	0	34	0	30

Fuente: Escala-Minedu

Cuadro N°23
Matrícula para el año 2015



Fuente: Escala-Minedu

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “TEETS TSEJE” DE LA C.N. DE NAZARETH

El segundo centro educativo seleccionado para la región Amazonas corresponde al colegio secundario “Teets Tseje” ubicado en la comunidad nativa de Nazareth. Según el Ministerio de Educación, este colegio corresponde al tipo 1 de ruralidad.

El colegio también cuenta con un albergue que en el año 2015 ha acogido a 37 alumnos provenientes de otras comunidades o anexos awajún. Los alumnos que provienen de las comunidades más cercanas se van a sus casas los fines de semana, mientras que los que vienen de más lejos se tienen que quedar siempre. En otros casos, los alumnos o alumnas viven en pequeñas casitas –prácticamente chocitas– que sus padres de familia construyen para ellos. Un problema muy grave que enfrentan estos alumnos que vienen de lejos es el de no contar con una alimentación adecuada.

La diferencia en la matrícula entre hombres y mujeres, sobre todo a partir de 3er año de secundaria es bastante significativa; llegando en algunos casos a una diferencia entre 80% de varones frente a solo un 20% de mujeres.

Cuadro N°24
Datos generales del colegio secundarios “Teets Tseje”

TEETS TSEJE
Secundaria
Pública - Sector Educación
Área geográfica: Rural
Código modular: 0623405
Código de local: 004786
Estado: Activo

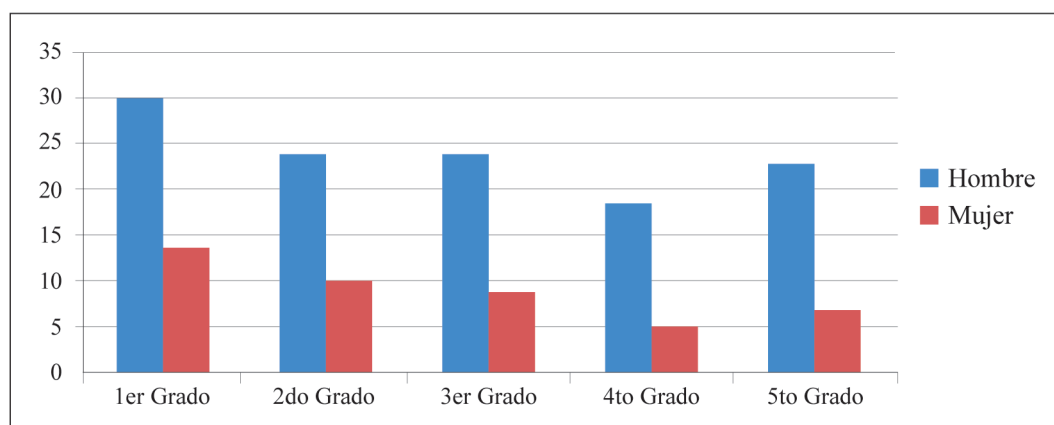
Fuente: Escala, Minedu

Cuadro N°25
Matrícula total para el año 2015 del colegio “Teets Tseje”

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	120	45	30	14	24	10	24	9	19	5	23	7

Fuente: Escala-Minedu

Cuadro N°26
Relación entre varones y mujeres matriculados en colegio “Teets Tseje”



Fuente: Escala-Minedu

4.5. Región San Martín, Provincia de Mariscal Cáceres, Distrito de Juanjui

CRFA CAYENA – VARONES

El primer centro educativo que se visitó fue el CRFA Cayena para varones, administrado privadamente, y ubicado en el centro poblado Cayena a pocos kilómetros de la ciudad de Juanjuí sobre la carretera Fernando Belaunde Terry. Según el Ministerio de Educación, este centro educativo corresponde al tipo 3 de ruralidad.

Tanto en este centro educativo como en el CRFA para mujeres visitados en esta región, los padres de familia tienen que aportar 50 soles mensuales para la alimentación de sus hijos durante la estadía en el colegio.

Cuadro N°27
Datos generales del CRFA Cayena

CRFA CAYENA
Secundaria
Pública - En convenio
Área geográfica: Rural
Código modular: 1592518
Código de local: 805555
Estado: Activo

Fuente: Escala, Minedu

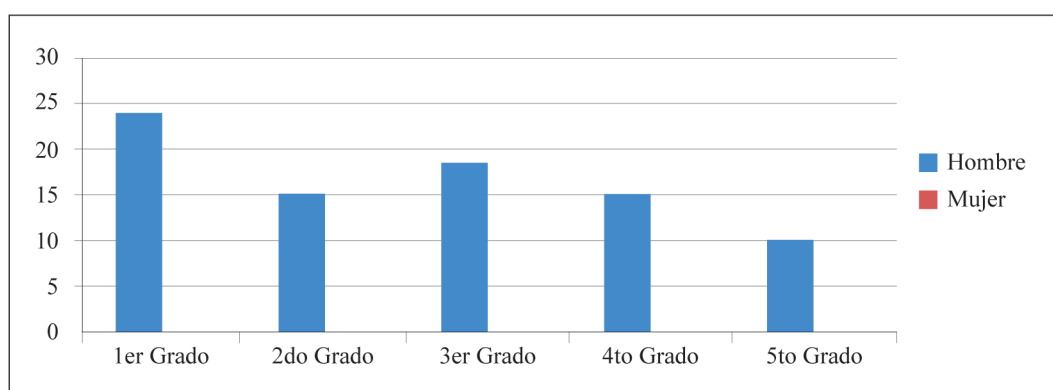
En relación a la matrícula se aprecia una diferencia de aproximadamente el doble de alumnos matriculados en primero de secundaria respecto a los alumnos matriculados en 5to año (ver cuadros No.28 y No.29).

Cuadro N°28
Matrícula total para el año 2015 en el CRFA Cayena

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	83	0	24	0	15	0	19	0	15	0	10	0

Fuente: Escale-Minedu

Cuadro N°29
Alumnos matriculados en 2015 en CRFA Cayena



Fuente: Escale-Minedu

CRFA SANTA MARTHA – MUJERES

El segundo centro educativo visitado en la región San Martín fue el CRFA Santa Martha para mujeres, administrado privadamente, ubicado en el centro poblado de Huayabamba, a pocos kilómetros al sur de la ciudad de Juanjui. Según el Minedu, este centro educativo al igual que el CRFA Cayena, corresponde al tipo 3 de ruralidad. Asimismo, este CRFA, al igual que el de varones, tiene problemas de infraestructura y mobiliario.

Cuadro N°30
Datos generales del CRFA Santa Martha

CRFA SANTHA MARTHA
Secundaria
Pública - En convenio
Área geográfica: Rural
Código modular: 1592534
Código de local: 805485
Estado: Activo

Fuente: Escale, Minedu.

En términos de la matrícula correspondiente al año 2015, se puede apreciar una diferencia notable entre el número de alumnas matriculadas en el 1er grado de secundaria y el de alumnas del 5to grado de más del doble (ver cuadro No.31).

Cuadro N°31
Matricula total para el año 2015 del CRFA Santa Martha

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	0	74	0	22	0	13	0	20	0	10	0	9

Fuente: Escala-Minedu

4.6. Región Madre de Dios, Provincia de Tambopata, Distrito de Simón Bolívar

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR

El primer centro educativo seleccionado para la región Madre de Dios es el colegio Simón Bolívar, ubicado en la ciudad de Mazuco, capital del distrito. Este colegio es considerado urbano por el Minedu.

La mayoría de familias se dedica a actividades relacionadas con la minería del oro, principalmente en el sector comercio y servicios. Y debido al incremento en el precio del oro, las actividades agropecuarias han disminuido considerablemente en la zona en los últimos años.

Cuadro N°32
Datos generales sobre el colegio Simón Bolívar

SIMÓN BOLIVAR

Secundaria

Pública - Sector Educación

Área geográfica: Urbana

Código modular: 0579367

Código de local: 394832

Estado: Activo

Fuente: Escala, Minedu.

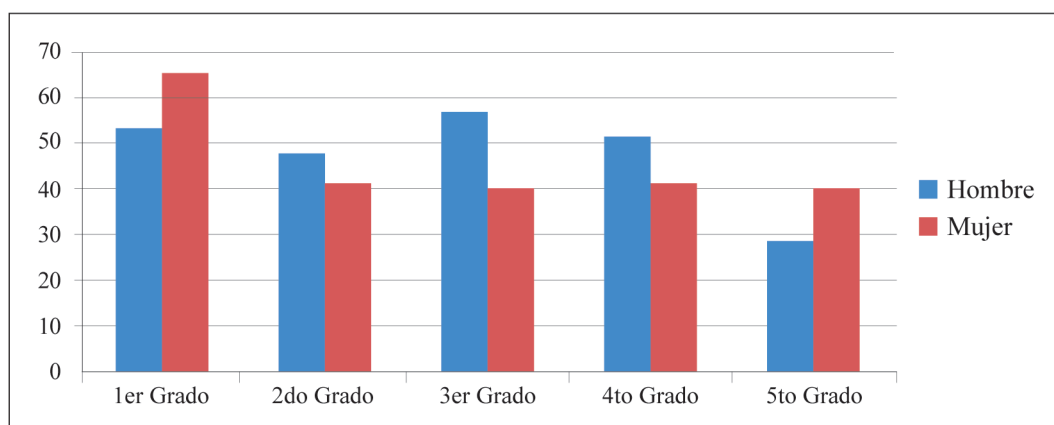
En relación a la matrícula, en el año 2015 hay 467 alumnos matriculados (ver cuadro No.33). En términos de la proporción entre hombres y mujeres no existe una diferencia significativa en términos totales, pero sí hay diferencias en algunos años. En el 3er grado hay 1/3 más de hombres que de mujeres, mientras que, a la inversa, en 5to año hay casi 1/3 más de mujeres que de hombres (ver cuadros No.33 y No.34).

Cuadro N°33
Matrícula total para el año 2015 en el colegio Simón Bolívar

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	239	228	53	65	48	41	58	40	51	42	29	40

Fuente: Escala-Minedu

Cuadro N°34
Relación entre hombres y mujeres matriculados en el año 2015



Fuente: Escala-Minedu

INSTITUCIÓN EDUCATIVA 2 DE MAYO

El segundo centro educativo seleccionado fue el colegio 52072, ubicado en el centro poblado 2 de Mayo, en el km.161 de la carretera de Puerto Maldonado a Quincemil, cerca de la ciudad de Mazuco. Según el Minedu, este colegio está considerado como del tipo 1 de ruralidad.

Cuadro N°35
Datos generales del colegio 52072 – 2 de Mayo

52072

Secundaria

Pública - Sector Educación

Área geográfica: Rural

Código modular: 1633296

Código de local: 394870

Estado: Activo

Fuente: Escala, Minedu.

En relación a la matrícula para el año 2015, el total de alumnos matriculados es de 38, habiendo una diferencia importante entre hombres y mujeres, siendo los primeros casi el doble que los segundos (ver cuadros No.36 y No.37). Cabe mencionar que se trata de un colegio secundario

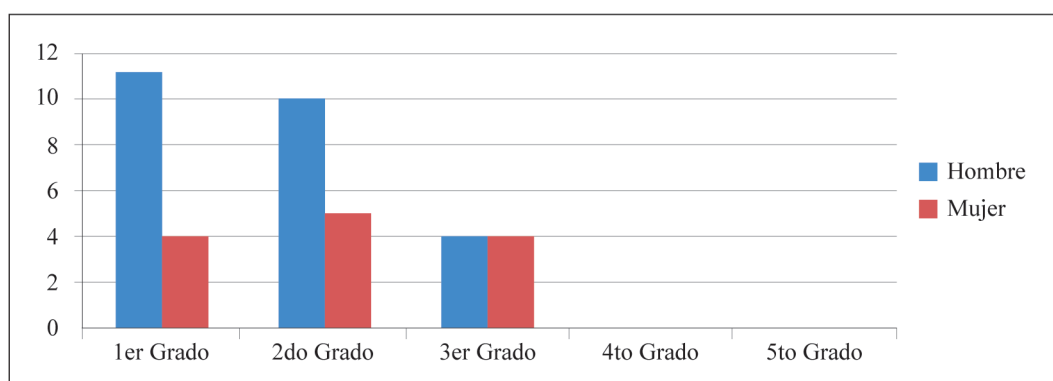
que sólo tienes tres años funcionando, y por lo tanto todavía no hay alumnos en los dos últimos grados.

Cuadro N°36
Matrícula total correspondiente al año 2015

Nivel	Total		1°GRADO		2°GRADO		3°GRADO		4°GRADO		5°GRADO	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	0	74	0	22	0	13	0	20	0	10	0	9

Fuente: Escale-Minedu

Cuadro N°37
Relación entre hombres y mujeres matriculados en 2015



Fuente: Escale-Minedu

5. Resultados del trabajo de campo

A partir de estas visitas y entrevistas planteamos los siguientes resultados, que agrupamos en las siguientes secciones:

1. Sentidos comunes y estereotipos
2. Principales causas para que jóvenes y adolescentes concluyan la secundaria
3. Principales causas de deserción o abandono escolar en la secundaria
4. Situación de los albergues

5.1. “Sentidos comunes” y estereotipos

Un resultado bastante notorio en la mayoría de entrevistas es que existen algunos “clichés” o estereotipos respecto a la deserción escolar que se han convertido en una especie de “sentido común” sobre el tema. Estos estereotipos se caracterizan por afirmaciones de tipo general que no tienen una mayor fundamentación empírica o que brindan una información muy superficial e imprecisa. Los estereotipos más comunes se refieren a los “problemas económicos”, “problemas familiares”, a la “ruralidad” de la deserción, y a los embarazos adolescentes. Es importante recalcar que la existencia de estos estereotipos no significa que se niegue la existencia de

problemas económicos, familiares, etc.; el problema con estos estereotipos es que simplifican la realidad y no permiten una comprensión más fina del problema de la deserción escolar.

“PROBLEMAS ECONÓMICOS”

Es frecuente escuchar que la deserción escolar se debe a razones económicas, pero no se especifica mayormente a qué tipo de problemas económicos se refieren; si estos son temporales (por ejemplo, causados por una enfermedad o pérdida de trabajo del padre o madre de familia) o si son más estructurales y permanentes; si se deben a una coyuntura especialmente negativa en la producción agropecuaria o en los precios; si se necesita el aporte económico o en fuerza laboral de los hijos/hijas; etc.

En entrevistas más a profundidad con los y las estudiantes, con algunos docentes y sobre todo con expertos locales, esta información se puede precisar más. En el caso de Pangoa y Mazamari, por ejemplo, existen muchas familias endeudadas con agencias financieras que se han visto perjudicadas por la roya amarilla que es la plaga que destruyó muchos cafetales en los últimos dos años, y que ha obligado a muchos padres de familia a sacar a sus hijos del colegio para que ayuden con la economía doméstica.

Una situación similar se advierte en Ucayali y Loreto con los problemas de alimentación o las chacras perdidas por las grandes inundaciones de los últimos años debido a los cambios climáticos. En Nuevo Saposoa y Patria Nueva (Callería, Ucayali) era evidente advertir varias viviendas abandonadas por familias completas que habían migrado a Pucallpa o Yarinacocha en búsqueda de mejores ingresos y recursos.

Para el caso del distrito de Inambari (Tambopata, Madre de Dios) deben tenerse consideraciones mayores: según estimados de Oscar Guadalupe (Asociación Huarayo) con la fiebre del oro habrían llegado unos 50 mil mineros a diferentes partes de la región, situación que ha supuesto un aumento inédito en la demanda educativa. Sin embargo, la dedicación de las familias a la agricultura ha disminuido, las familias suelen migrar de un distrito a otro en búsqueda de oportunidades directas e indirectas vinculadas con la minería. La minería ha logrado que actividades como el comercio y los servicios se expandan con lo que el acceso a dinero se ha incrementado así como la también la posibilidad de que adolescentes y jóvenes se inicien temprano en la bebida o en el consumo de drogas. Estas actividades también son frecuentemente ubicadas bajo el rubro de los denominados “problemas familiares”.

“PROBLEMAS FAMILIARES”

De manera similar, muchas personas, incluyendo autoridades educativas, repiten que el abandono escolar se debe a “problemas familiares”, sin especificar qué tipo de problemas son éstos.

Las entrevistas a profundidad nos han permitido detectar una gama amplia de situaciones que van desde el abandono de uno o de los dos padres del hogar (por razones económicas, crisis de la pareja, enfermedad o fallecimiento¹⁰), problemas de alcoholismo, problemas de maltrato y violencia familiar, problemas de “incomprensión” (conflictos entre padres y adolescentes), entre otros.

¹⁰ En el caso de un par de desertores en Madre de Dios el abandono del colegio se produjo a raíz de la muerte de la madre y porque la abuela materna no podía hacerse cargo de la totalidad de nietos (que ascendía a 6), razón por la que los dos mayores se dedicaron a trabajar en diversas labores (venta, albañilería, etc.).

Un aspecto importante respecto a los llamados “problemas familiares” está referido a la ausencia de los padres de familia en casa y en la escuela. La ausencia en la casa está referida a la búsqueda de recursos y dinero, cuestión que parece ser una de las metas prioritarias de las familias migrantes en Madre de Dios. La ausencia en la escuela está relacionada con el nivel de escolaridad alcanzado por los padres, o abuelos, que en muchas oportunidades no les permite seguir el proceso de estudios de sus hijos.

En algunos casos, bajo el término “problemas familiares” se trata de problemas económicos: necesidad de la familia de contar con el aporte de los hijos en trabajo o dinero, o dificultades para mantener los gastos que demanda la educación escolar, etc.

“A MÁS RURALIDAD, MÁS DESERCIÓN”

Existe una idea generalizada, sin sustento empírico, de que hay más deserción en las zonas rurales que urbanas, y que hay más deserción aún, si se trata de las comunidades nativas frente a los lugares con población mestiza. Así, aparecen con frecuencia afirmaciones del tipo: “aquí no tenemos mucho abandono, el abandono escolar se da más en las zonas rurales”, o “el problema de la deserción se da sobre todo en las comunidades nativas”. Este tipo de comentarios aparecen también entre las autoridades educativas, los directores de colegios, los docentes, padres de familia y entre el alumnado, y reflejan en muchos casos relaciones de discriminación y hasta de racismo.

“EMBARAZOS ADOLESCENTES”

También es frecuente señalar el embarazo como causa principal de la deserción, principalmente entre las jóvenes y adolescentes. Sin embargo, a partir de las entrevistas a profundidad aparece en la mayoría de colegios visitados que, usualmente solo hay uno o dos casos de chicas que abandonan los estudios por razones de quedar embarazadas. En la mayoría de casos, además, el embarazo constituye un problema más para los padres de familia que para las propias jóvenes, y se insiste mucho en la idea de ser un “mal ejemplo”. Finalmente, cabe mencionarse que en las entrevistas a profundidad se ha señalado que un gran porcentaje de las jóvenes que quedaron embarazadas retoman los estudios posteriormente o concluyen la secundaria en un CEBA.

Las entrevistas con expertos y a profundidad con estudiantes y padres revelaron también que ha habido cambios en la percepción sobre el asunto del embarazo adolescente: hace unos ocho o diez años atrás los prejuicios y actitudes eran más negativos y las adolescentes abandonaban definitivamente el colegio, cosa que en la actualidad no sucede siempre. En algunos casos, los profesores y profesoras animan a las chicas embarazadas, y a sus parejas, a continuar los estudios y a culminar la secundaria; sin embargo, sigue existiendo un estigma en torno a las chicas embarazadas, sobre todo por parte de los padres y madres de familia. En muchos casos, para evitar este estigma, las jóvenes madres prefieren continuar sus estudios en un CEBA.

5.2. Razones para concluir la secundaria

La principal razón o motivación para concluir los estudios secundarios es el tener un plan o proyecto de vida que incluya los estudios superiores. Entre los y las jóvenes que están concluyendo el 5to de Secundaria, como entre sus familiares, es común escuchar expresiones del tipo: “quiero ser un buen profesional”, “quiero poder tener los estudios que mis padres no pudieron tener”, “quiero llegar a ser alguien en la vida”, y otras frases similares.

PROYECTO DE VIDA ASOCIADO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Según los propios jóvenes, la principal razón para continuar los estudios es para continuar estudiando a nivel superior, ya sea en una universidad o en un instituto tecnológico. Es interesante mencionar, además, que son absolutamente excepcionales los casos de jóvenes que quieran dedicarse a la docencia.

En Juanjui, incluso, los expertos de la UGEL mencionaron los comentarios y actitudes negativas que respecto a la docencia circulan entre los adolescentes y jóvenes. Un comentario en particular está relacionado con las remuneraciones menores entre los profesores respecto a otros profesionales, razón por la cual a los docentes se les moteja como “*pobresores*”.

Una parte importante de la motivación para seguir estudiando surge de los propios deseos, habilidades y capacidades de los y las jóvenes, pero también es fundamental el rol de los padres y madres de familia, hermanos u otros familiares mayores, y en menor medida, también el testimonio y los consejos que reciben de sus profesores en el colegio.

En términos de diferencias de género, es notorio que las estudiantes de últimos años de la secundaria tienen proyectos post-escolares mejor definidos que sus compañeros masculinos.

SER “MEJORES” QUE SUS PADRES/MADRES

Otra de las razones que más se repiten es la de continuar estudiando para “ser mejores” que los padres, y muchos añaden, además, que sus padres no pudieron concluir sus estudios o cumplir sus sueños. En este sentido, se trata de jóvenes que han interiorizado o se han apropiado, en la mayoría de los casos, del deseo de sus familiares. Al respecto cabe señalar que la gran mayoría de padres de familia, sobre todo las mamás, no terminaron la secundaria.

También es frecuente la mención a ser “buenos profesionales”. No solamente a ser profesionales, sino a ser “buenos” profesionales. En este sentido, al estudio, se le suma otro “deber ser” más: el de ser “buenos” o “mejores”. Al respecto, cabe mencionar que en varios casos, se utilizan estos criterios para diferenciarse también de aquellos que abandonaron el colegio: no eran “buenos”, se juntaron con “malas compañías”, no tenían un plan de vida personal, no querían “mejorar” o “progresar”, etc.

En este sentido, a veces el énfasis se pone en las posibilidades de conseguir un buen o mejor trabajo si se tienen más estudios (sean técnicos o universitarios), mientras que en otros casos, el énfasis está puesto en el estudio mismo. En el primer caso se trata de mejores remuneraciones que les posibiliten mejores condiciones de vida y mayores posibilidades de acceso a dinero a diferenciar lo que poco que logran sus padres al vender los productos de las chacras (comunidades awajún y shipibo, CERFAs de Juanjui). En el segundo caso se trata de una respuesta más frecuente entre los alumnos y alumnas que tienen mejor desempeño en el colegio (mejores notas, más gusto por el estudio).

Mientras más fuerte y clara sea esta motivación, los jóvenes están dispuestos a seguir estudiando “como sea”. Y en general, son las mujeres las que tienen más claro lo que quieren estudiar y los medios para llegar a sus metas. Esta diferencia es tanto más significativa en la medida en que en la mayoría de colegios visitados había más alumnas que alumnos en 5to de secundaria. El ejemplo de colegio San José (Fe y Alegría 62) en Chiriaco, que es exclusivamente femenino,

corroborar esta aseveración: son pocas las deserciones de chicas por embarazo o enamoramiento; muchas poseen claridad respecto a que quieren estudiar después del colegio y a que deben procurar buenos resultados en sus estudios. Aquí más bien sucede que aquellas estudiantes que repiten tienden a abandonar el colegio.

Desde la perspectiva de los jóvenes, un requisito fundamental para poder cumplir su proyecto de vida es el apoyo familiar, tanto emocional como económico. Y además, en el caso de aquellos que tienen hermanos o hermanas mayores, existen más posibilidades para poder terminar la secundaria; más aún si alguno o más de uno de estos hermanos ha terminado sus estudios, tanto en términos de ejemplo y testimonio, como de colaboración económica con el hogar para sostener los estudios de los hermanos/as menores.

5.3. Principales causas de la deserción escolar

La principal causa de deserción escolar se podría resumir en la falta de acompañamiento y seguimiento de los y las estudiantes, tanto por parte de sus profesores como de sus familias; así como el problema más general de la ausencia real de los docentes.

AUSENTISMO DE PROFESORES

El abandono o ausentismo por parte de los profesores aparece en las entrevistas como un asunto más grave, tanto para los alumnos y los padres de familia como para las autoridades educativas locales y regionales. Pero además, este abandono constituye una de las principales causas de deserción escolar.

En el caso de las zonas más alejadas y en las comunidades nativas, el ausentismo o deserción docente es más agudo y tiene impactos más fuertes no solo en términos de deserción por parte de los alumnos sino de la calidad de la educación en general.

De manera contrario, tanto los alumnos como los padres de familia valoran mucho el hecho de que los profesores cumplan con asistir a clases o atiendan con mayor dedicación a sus estudiantes. Esto ocurre, por ejemplo, en colegios como Fe y Alegría (Loreto, Amazonas) o Aldea del Niño (Mazamari) donde las autoridades del colegio no solamente ejercen un mayor control sobre sus docentes, sino que además generan un ambiente laboral donde los y las profesoras se sienten más comprometidas y responsables de sus estudiantes.

Pero además, es importante indicar que no sólo se trata de deserción o ausentismo físico, sino de falta de interés por parte de los profesores. Para los y las jóvenes es fundamental el vínculo personal que se establece con sus maestros, y si estos no están presentes o no tienen interés en acompañarlos.

Por el contrario, cuando se logra generar un vínculo positivo, los y las jóvenes sienten un mayor interés por asistir al colegio, ya que saben que ahí van a ser acogidos, apreciados, reconocidos, etc. Y aunque fueron pocos los y las estudiantes entrevistadas que hicieron referencia a experiencias positivas con sus maestros, estas experiencias fueron muy importantes en la trayectoria académica de estos alumnos.

En la mayoría de los casos, el ausentismo de los alumnos no genera, por parte de las autoridades de los colegios (directores y/o docentes), una preocupación personal por saber qué está pasando

con sus alumnos/as, sino que se espera el plazo correspondiente para declararlos como desertores. En muchos casos se mencionó que esta debería ser tarea de psicólogos/as, pero que no contaban con plazas para este personal.

Las autoridades educativas insisten, además del problema de los sueldos, en las dificultades propias del trabajo en zonas rurales alejadas: el costo para trasladarse, la lejanía de las ciudades, las costumbres diferentes, la falta de comodidades, la ausencia de oportunidades de capacitación, etc. Es frecuente, en zonas más alejadas, que los profesores renuncien poco tiempo después de asumir sus cargos, y en muchos casos son reemplazados por personas que no están capacitadas.

Así entonces, a los prejuicios respecto a la profesión docente, a los datos respecto a que los mejores estudiantes no quieren dedicarse a la docencia, habría que agregar que los mejores profesores abandonan las zonas rurales, lo que implica que estas zonas no hay profesores especialistas, cuestión que directores mencionan y que los estudiantes advierten.

En muchos colegios los docentes son contratados a último minuto, y la mayoría no han terminado sus estudios o no han estudiado educación (caso de Mazuco, Callería, Juanjui, y en las zonas alejadas de Mazamari y Pangoa¹¹). Al respecto, el director de estudios del Centro Nopoki indicó que las UGEL contratan a los estudiantes de pedagogía antes de que terminen sus estudios, porque les falta cubrir muchas plazas. En otros casos, como en el Colegio Andrés Avelino Cáceres de Pangoa, ubicado a pocas cuadras de la plaza de armas de la ciudad, la mitad de las plazas que necesitaban para que funcione la secundaria recién fueron creadas en el mes de Agosto del presente año.

Finalmente, el cambio y la rotación constante de los docentes no facilita la creación de vínculos entre los alumnos con sus maestros.

En el caso de la UGEL de Satipo se mencionó también la existencia reciente de amenazas por parte de Sendero Luminoso en las zonas rurales fronterizas entre la provincia de Satipo con las zonas altas del valle del Mantaro, principalmente con la provincia de Concepción. Al parecer, este año Sendero Luminoso habría expulsado a profesores en uno o dos lugares, y esta situación ha generado un cierto temor generalizado entre los profesores de la región.

ABANDONO O DESINTERÉS DE PADRES/MADRES DE FAMILIA

La otra causa principal mencionada tanto por alumnos/as como profesores fue el abandono o desinterés de los padres/madres de familia. Esto es más notorio en las zonas donde la actividad agrícola hace que los padres vivan en la chacra y dejan a los hijos/as en la ciudad. Lo paradójico de esta situación es que los padres de familia hacen un esfuerzo grande para conseguir los recursos económicos necesarios para la educación de sus hijos/as, pero al estar estos solos en la ciudad, muchas veces abandonan los estudios.

En otros casos, el abandono escolar se debe a la existencia de distintos tipos de problemas que enfrentan las familias: falta de recursos económicos, maltrato y violencia doméstica, alcoholismo, tensiones entre padres e hijos adolescentes, etc.

En las entrevistas realizadas en el Colegio “El Milagro” de Fe y Alegría en la carretera Iquitos-Nauta, se mencionó que algunos padres encuentran en el albergue una forma de deshacerse de

¹¹ También ocurre lo mismo en el distrito de Río Tambo que no se visitó, pero al que se hizo referencia en Satipo, Mazamari y Pangoa.

sus hijos. Sin embargo, como casi todos los alumnos vivían lejos, no se pudo corroborar esta opinión vertida por personal vinculado al colegio.

Una experiencia interesante es la que viene implementándose por la Municipalidad de San Juan Bautista en Loreto. La subgerencia de Educación de la Municipalidad han implementado un sistema de promotoras que son madres de familia y que visitan a las familias de los niños y adolescentes cuando ven a éstos deambulando o jugando en la calle. En algunos casos se coordina además con la DEMUNA (Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescente), sobre todo si hay señales de abandono o de violencia doméstica. Sin embargo, es necesario señalar que este sistema de promotoras funciona en las zonas urbano-marginales del distrito y no en las zonas rurales.

TRABAJAR O “MADURAR” EN LUGAR DE ESTUDIAR

Algunos alumnos también abandonan los estudios para dedicarse a trabajar. En algunos casos lo tienen que hacer para poder mantenerse a sí mismos o para contribuir a la economía de sus familias. En el caso de los hermanos/as mayores esta responsabilidad es más fuerte, ya que deben contribuir al cuidado o al sustento de sus hermanos/as menores.

En otros casos los jóvenes buscan conseguir dinero rápido para gastos de consumo personal: ropa, celulares, diversión, etc. En estos casos la presión social juega un rol importante, y se pueden percibir, además, diferencias más marcadas entre zonas más rurales y más urbanas.

En general, los directores y docentes consideran a los chicos más rurales como “más sanos”, mientras que los más urbanos son calificados de “maleados”. En algunos casos se mencionó también como una causa de deserción la vinculación con pandillas y el consumo de drogas.

En muchos casos se mencionó en las entrevistas que un porcentaje importante de los jóvenes que abandonan los estudios terminan migrando a grandes ciudades (como Pucallpa, Cuzco, Chiclayo, Trujillo, Lima). Sin embargo, también un porcentaje importante de los que terminan la secundaria también migran a las grandes ciudades y Lima, ya sea para continuar estudiando o para trabajar. Además, muchos de los y las jóvenes viajan durante las vacaciones escolares a trabajar a Lima y a otras ciudades grandes (Jaén, Tarapoto, Trujillo, Lima, Ica), generalmente acompañando a familiares.

Un caso con características singulares está referido a las experiencias entre los y las adolescentes y jóvenes awajún: tanto en el Colegio San José como en el Colegio Teets Tseje (comunidad de Nazareth) los procesos de enamoramiento, supongan o no embarazo, pueden ser causa de abandono escolar entre chicos y chicas. Una explicación probable indica que esta determinación podría estar relacionada con la necesidad de ser considerados como adultos por el resto de la comunidad, una condición altamente valorada en la sociedad awajún, así como en otras sociedades indígenas.

COYUNTURAS Y CONTEXTOS DESFAVORABLES

Es importante indicar que en algunas regiones se han dado en los últimos años coyunturas especialmente favorables para la deserción escolar, y en otros casos se trata de situaciones algo más permanentes que constituyen parte del contexto regional que no favorece la culminación de los estudios.

En el caso de Ucayali, en las comunidades visitadas se mencionó como un factor importante la frecuencia de grandes inundaciones debido al cambio climático. En efecto, en los años 2010, 2012 y 2015 se han producido grandes inundaciones, con la consiguiente pérdida de chacras y otras dificultades que están motivando que varias familias abandonen sus comunidades y migren a las ciudades, principalmente a Yarinacocha y Pucallpa.

En las comunidades visitadas en Callería (Ucayali) la pesca sigue siendo una actividad muy apreciada que permite no sólo buena alimentación sino también la obtención de dinero puesto que los mejores pescadores suelen ofrecer los pescados en los puertos de Yarinacocha y de Pucallpa a buenos precios. Varios de los estudiantes acompañan a sus padres en las faenas de pesca e incluso en el proceso de venta en los puertos.

En el caso de Mazamari y Pangoa se mencionó a la “roya amarilla” (la plaga que atacó al café hace un par de años) como una causa importante para el abandono escolar. Muchas familias quedaron endeudadas con agencias financieras y han tenido que retirar a sus hijos del colegio para poder pagar sus deudas.

En otras regiones se producen abandonos temporales en que los hijos e hijas colaboran con sus padres en actividades agropecuarias o, como en el caso del Colegio Santo Tomás en Maynas, en la venta en puestos de comida en las playas cuando el río baja.

También ha sido notorio, en algunas regiones, un relativo silencio respecto a ciertos temas delicados, como el transporte de drogas o la explotación sexual de los menores. Estos temas fueron mencionados de manera esporádica por algunos alumnos/as, pero en general, la mayoría de autoridades, docentes y padres de familia no hacían alusión a ellos.

Finalmente cabe mencionar el contexto de riesgo en zonas como Pangoa (VRAEM) y Madre de Dios debido a las actividades ilícitas de la minería ilegal, el narcotráfico y la explotación sexual. En estas regiones merecería la pena realizar investigaciones a más profundidad para ver cómo afectan la deserción escolar.

5.4. El caso de los albergues y de la educación en alternancia

En los 7 distritos visitados encontramos siete colegios que cuentan con albergues: El Milagro de Fe y Alegría (Maynas), Aldea del Niño (Mazamari), Potsoteni (Mazamari), San José y Teets Tseje (Chiriaco), y los CRFA Cayena y Santa Martha (Juanjui). Hemos podido visitar 6 de ellos y además obtuvimos información sobre el funcionamiento del albergue de Potsoteni a través de la Central Asháninka de Río Ene (CARE), la organización indígena que promovió su creación.

En general, se percibe a los albergues como una facilidad dada la distancia que existen en algunas zonas respecto a los colegios secundarios más cercanos. Sin embargo, los albergues también tienen sus propias complicaciones, principalmente en términos de recursos económicos para garantizar una buena alimentación, y eventualmente en la falta de personal idóneo para hacerse cargo del albergue y acompañar a los/las jóvenes durante las noches.

En el caso del Colegio Aldea del Niño (Mazamari), se mencionó en las entrevistas que varios jóvenes indígenas abandonaron el albergue, y por lo tanto el colegio, por “no acostumbrarse” en general, y por la comida (cantidad y tipo de alimentos) en particular. Sin embargo, mencionaron que este año 2015 la alimentación había mejorado un poco. Al respecto, el subdirector mencionó

que este año estaban recibiendo apoyo de la Municipalidad de Mazamari para mejorar la calidad y la cantidad de los alimentos.

Otro tipo de problema que apareció en el caso del Colegio Aldea del Niño fue el de ciertas tensiones entre quienes viven en el albergue (jóvenes indígenas) y aquellos que no viven en el albergue. Cabe mencionar que este Colegio se ha convertido en uno de los más prestigiosos en la zona debido a la calidad académica, la disciplina y la infraestructura con la que cuentan. Esto ha llevado a que varias familias con mejor situación económica, tanto de Mazamari como de Satipo, prefieren enviar a sus hijos/as a este colegio. De ahí que aparezcan a veces situaciones de tensión que surgen de la discriminación y el racismo.

Algunos padres de familia se han quejado porque sus hijos/as tienen que estudiar junto con chicos indígenas. Esta situación se da sobre todo entre los padres de familia de 5to de Secundaria, ya que de 1ero a 4to los jóvenes indígenas estudian en un salón diferente al de los jóvenes locales, pero en 5to año estudian juntos.

También se mencionó en las entrevistas que la directora del colegio, que es una religiosa católica, controla la disciplina dentro del local escolar, pero que fuera, en las calles de la ciudad se han presentado casos de “*bullying*”.

Importa mencionar que varios estudiantes encuentran como algo positivo poder estudiar junto a jóvenes que provienen de las comunidades nativas, aunque se hizo evidente en la dinámica de las entrevistas grupales que los y las jóvenes locales eran más extrovertidos y acaparaban la palabra, manteniéndose, la mayoría de chicos y chicas indígenas en silencio.

En el caso de los albergues del colegio San José y del colegio Teets Tseje, ambos en Chiriaco y dedicados a adolescentes y jóvenes awajún, hay importantes diferencias en las circunstancias en que se encuentran. En el caso del albergue del colegio San José, que pertenece a la red de Fe y Alegría, acoge sólo a mujeres (unas 450 en total) desde 4to de primaria hasta el final de la secundaria. El colegio acoge en sus aulas también a estudiantes externos de Chiriaco o de comunidades cercanas (como Wachapea). Vale aclarar para el caso de esta institución educativa que posee los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria; pero, sólo los dos primeros niveles son mixtos y el de secundaria está dedicado exclusivamente a mujeres. En general, las instalaciones del colegio San José son confortables, espaciales y bien cuidadas. Los niños y niñas y las adolescentes poseen buena alimentación, provista por Fe y Alegría.

La directora del centro aclaró que aunque la alimentación estaba asegurada, sin embargo, el proceso de obtención no estaba exento de dificultades. En este colegio hay personal disponible para el cuidado y la vigilancia de las estudiantes por las tardes, las noches y los fines de semana. Los fines de semana las estudiantes salen acompañadas por maestros y maestras a hacer compras comunes o personales a Chiriaco o a alguna otra ciudad cercana (Imacita, o Bagua Chica).

La situación de este albergue contrasta con la del que funciona en el colegio de Nazareth. El albergue de Nazareth funciona junto al colegio y acoge únicamente a varones, unos 37 en total. Además, otros 25 estudiantes (entre varones y mujeres) viven en pequeñas casitas construidas en la misma comunidad para alojar a los que vienen de otras comunidades. Sin embargo, todos estos estudiantes permanecen casi todo el año solos, sin padres, pues provienen de comunidades lejanas, varias de ellas ubicadas en la provincia de Condorcanqui. Su asistencia al colegio no siempre es segura ya sea porque deciden no ir o porque a veces se enferman y no hay quien

vea por ellos. Algunos de los padres visitan a sus hijos en los meses de julio o agosto, pero la mayoría de los estudiantes ve a sus familiares recién hacia fin de año, entre diciembre y marzo.

En lo que se refiere a su alimentación, durante la semana el desayuno y el almuerzo de los estudiantes están asegurados, cosa que no sucede con la cena ni con la alimentación los fines de semana, cuando el colegio no funciona. Además, ya que los estudiantes no son vigilados suelen salir hasta muy tarde aprovechando que hay motocarristas cerca y van a Chiriaco. A veces se quedan en esta ciudad a trabajar algunos días durante la semana con la finalidad de conseguir dinero para gastos personales y dejan de asistir a clases.

Los albergues de los CRFA Cayena y Santa Martha (Juanjui) funcionan como requerimiento de esta modalidad y la situación en que funcionan es precaria. La precariedad está marcada tanto por las condiciones materiales, como por el espacio disponible y las condiciones de alimentación diaria. Aunque el albergue de Cayena, dedicado solo a varones, posee mayor espacio y un área dedicada a una cancha de fútbol, el espacio disponible en el albergue para los estudiantes (40 de Primer y Segundo año, y 46 de Tercero a Quinto) resulta reducido.

La alimentación está a cargo de los padres de familia, quienes deben abonar 50 soles para la quincena de permanencia de los jóvenes en el CRFA. El director y los profesores indicaron que el monto resulta insuficiente, máxime si algunos padres no envían el dinero requerido. Sin embargo, algunos de los padres envían víveres con sus hijos para cuando regresan de sus comunidades y casas lo que permite superar los problemas de alimentación. Además, el equipamiento de los albergues es mínimo (camas y colchones exactos) y la cocina no exhibe tampoco mayor equipamiento. Puesto que durante los meses de junio a setiembre existe posibilidad de pesca (conocida como *mijano* o *mijanada*) esto mejora el menú de los estudiantes.

En cuanto al albergue del CRFA Santa Martha, solo de mujeres, el espacio disponible es mucho menor que en el caso del CRFA Cayena de varones. Este CRFA atiende a 64 mujeres en total: 26 adolescentes en Primero y Segundo años y a 38 de Tercero a Quinto. Y aunque el número de estudiantes es menor que el del CRFA Cayena de varones el espacio del que dispone esta institución educativa es mínimo: los salones son pequeños, no existe un área específica para alimentación, la cocina es pequeña y no poseen área de esparcimiento (espacio para deportes). Los problemas de alimentación y la cifra que los padres deben abonar son similares a los del CRFA Cayena.

Un dato positivo, sin embargo, es que en el caso de ambos CRFA, la mayoría de las familias se dedican al cultivo del cacao, producto que se vende bien y a precios competitivos. Además, algunos cultivan maíz y plátano. En este sentido, si se estabilizan los ingresos económicos de las familias, se podría garantizar también una mejor alimentación en los albergues.

En general, esta modalidad, todavía poco estudiada para el caso de la Amazonía, es la que presenta menores tasas de deserción escolar, ya que ofrece a los y las jóvenes la posibilidad de una formación complementaria útil para desarrollar un proyecto de vida post-escolar que no pase necesariamente por la educación superior.

6. Árbol de problemas

En esta sección se retoma la información recogida durante el trabajo de campo con el objeto de ubicar las principales causas de la deserción escolar y de pensar intervenciones posibles que permitan enfrentar este problema en la secundaria en Amazonia.

Debido a que en este trabajo la deserción escolar en la región amazónica peruana constituye el problema central, el árbol de problemas presentará información acerca de las causas y las consecuencias de la deserción escolar en la educación secundaria en esta región.

6.1. Principales causas de deserción

El punto de partida para el análisis es la información recogida durante las visitas a las instituciones educativas secundarias priorizadas en el trabajo de campo y correspondientes a las seis regiones amazónicas visitadas entre 31 de agosto y el 6 de octubre de 2015. Es importante mencionar, además, que en caso que las causas también aparezcan en la literatura revisada, dicha coincidencia se mencionará de manera explícita. Y en el caso en que las causas no hayan aparecido en el levantamiento de información o no lo hayan hecho de manera evidente, éstas se indican con un asterisco ubicado al final de la causa anotada.

Tal como se mencionó anteriormente, la mayoría de autores (Alcázar 2004, Cueto et al. 2010, Oliart 2011, Espinoza et al. 2012, Sarmiento y Zapata 2014) tiende a agrupar las causas de la deserción escolar en tres rubros: el de problemas o razones familiares o sociales, que aquí denominaremos “factores sociales”; el de los problemas o razones económicas, que en este informe presentaremos como “factores económicos”; y, finalmente, el de los problemas internos al sistema educativo, vinculados a su eficacia, que llamaremos aquí “factores educativos”.

LOS FACTORES SOCIALES

La categoría “factores sociales” incluye a lo que se podría considerar “factores personales” así como también los “factores familiares”. Entre los “factores personales” consideramos los de embarazo/maternidad (y eventualmente también paternidad), ausencia de proyecto de vida asociado a la educación superior, y la búsqueda de reconocimiento como adultos, elemento que aparece con mayor nitidez entre los y las jóvenes indígenas, en particular en las comunidades awajún. Y consideramos como “factores familiares”, los conflictos entre padres y adolescentes, el maltrato y la violencia familiar, el desinterés de los padres por el proceso educativo de sus hijos, el abandono o muerte de uno de los padres y, finalmente, el alcoholismo.

La categoría “ausencia de proyecto de vida” está vinculado con la idea de una orientación hacia el futuro por parte de los y las jóvenes que pasaría por continuar su formación en instituciones de educación superior, sean técnicas o universitarias. Generalmente esta mirada a futuro implica la expresión del deseo de “progresar”. Este progreso puede ser expresado como un deseo de llegar a una mejor situación personal (laboral, estatus social, etc.) respecto a la de sus padres; con la posibilidad de conseguir un mejor trabajo (condiciones laborales, estatus, y/o mayor remuneración); así como con la continuación de estudios superiores (que a su vez conlleva a varias de las anteriores situaciones: progreso, mejora de estatus, condiciones laborales, sueldos, etc.). También este rubro incluiría a los deseos de satisfacción personal en el sentido de “vocación”, es decir de dedicarse en la vida a aquello que les gusta hacer o que hacen bien y con placer; sin embargo, debido a que la mayoría de jóvenes se encuentran en una situación

económica precaria o vulnerable, predomina un cierto pragmatismo y una subordinación de lo vocacional, aunque sin desaparecerlo por completo.

Una categoría particular que apareció con mucha fuerza en la visita al campo en los colegios awajún fue la búsqueda de ser reconocidos y considerados como “adultos” por parte de sus padres y de otras personas mayores. En este sentido, ser adultos supone establecer una relación de pareja o casarse. En este caso, no tiene que existir necesariamente una situación de embarazo de por medio, sino que lo que se busca es convertirse en adulto pleno para ser reconocido como tal por la comunidad. En estos casos casi siempre supone el abandono del colegio por parte de la pareja. Esta situación también es frecuente en otras sociedades indígenas de la Amazonía peruana, como entre los asháninka, yine, etc., tal como confirmarse en la literatura correspondiente (Gow 1991, Del Popolo 2009, Rodríguez Romaní 2013, Gastelú 2015).

La categoría “desinterés de los padres de familia” se refiere en particular a la educación de sus hijos, bien sea porque no pueden ayudarlos en sus tareas, porque dedican su tiempo a otras tareas (chacra, pesca, comercio), porque están físicamente ausentes por razones laborales o porque el lugar de residencia de la familia no es el mismo que el de los o las estudiantes de secundaria. Al respecto, la literatura revisada prioriza solamente algunos de los elementos antes mencionados. Así, por ejemplo, Cueto et al. (2010: 13-14) solo incluyen entre las causas de deserción escolar: la realización de tareas en el hogar, el embarazo y la maternidad. Y para el caso de Chile, Espinoza et al. (2012) incluyen la pertenencia a familias numerosas y/o monoparentales, en las cuales los padres/madres de familia tiene bajos niveles de escolaridad y graves problemas económicos.

LOS FACTORES ECONÓMICOS

En el caso de los “factores económicos” enumeramos en primer lugar la necesidad, para muchas familias, de contar con el aporte económico de los hijos, en especial de los varones, en dinero o trabajo, además de los gastos propios destinados por las familias directamente a la educación. Es importante, en este sentido señalar que a los gastos básicos (útiles, cuadernos, papel, uniforme, etc.), hay que incluir también los gastos que surgen debido a la distancia que existe entre el hogar familiar y el centro educativo. Así, Alcázar (2008: 16-17) menciona, por ejemplo, los gastos de transporte para movilizarse hasta la institución educativa.

En el caso de la Amazonía, como ya se mencionó, habría que añadir que en las zonas rurales la mayoría de jóvenes que estudian en la secundaria tienen que hacerlo fuera de sus propias comunidades o lugares de origen. Si la distancia entre el hogar y el centro educativo es corta y hay condiciones geográficas que lo permiten, entonces se desplazarán caminando; sin embargo, en la mayoría de los casos las distancias son mayores, o hay que cruzar ríos o lagos, y entonces se requiere gastar en combustible (para botes o motos), o en pasajes (moto taxi, colectivos, botes ajenos, etc.).

La mayoría de jóvenes, sin embargo, tiene que mudarse a vivir a otra localidad (comunidad, pueblo, ciudad) para seguir estudiando, ya que la distancia entre el hogar y el centro de estudios es muy grande, y no permite ir y venir el mismo día. En muchos casos, además, la migración de estudiantes también se debe a una búsqueda de una mayor calidad educativa. En este sentido, la experiencia de la poca y mala educación recibida en los colegios más cercanos impulsa a las familias y a los y las jóvenes a buscar colegios más grandes o prestigiosos en las ciudades. Esto

implica, entonces, gastos mayores de alojamiento y alimentación que complican seriamente la situación económica de muchas familias, llevando entonces al abandono escolar temporal, para ahorrar o colaborar en la adquisición de dinero familiar, o al abandono definitivo.

Para el caso de las familias cuya subsistencia e ingresos dependen de la agricultura o de otras actividades rurales (pesca, recolección, etc.) es necesario anotar también como causa de deserción las coyunturas ambientales negativas (plagas, sequías, inundaciones, etc.) que generan menores ingresos en las familias. Este ha sido el caso notado en las zonas cafetaleras del VRAEM afectadas por la roya amarilla en años anteriores y que ha llevado a muchas familias a situaciones económicas complicadas debido a su endeudamiento con instituciones financieras.

Asimismo, incluimos también entre los factores económicos el referido a la migración laboral asociada a diversas actividades económicas, como el comercio, la tala ilegal de la madera, y sobre todo a causa de la minería ilegal e informal en el caso de Madre de Dios.

La investigación de campo, así como la revisión bibliográfica apuntan, pues, a ver de manera articulada los factores sociales y económicos, que se influyen mutuamente y que en muchos casos no es posible mantener por separado.

LOS FACTORES EDUCATIVOS

En el caso de los “factores educativos”, éstos corresponden a una diversidad de problemas de gestión institucional y/o pedagógica. Consideraremos aquí problemas tales como los bajos sueldos de los docentes (a pesar de los bonos que eventualmente pueden recibir), las distancias de las instituciones educativas y el elevado costo que el traslado acarrea, la ausencia de oportunidades de capacitación, las dificultades para acostumbrarse a estilos de vida diferentes en el caso de las comunidades nativas, entre otros.

Estos problemas de orden económico, material y socio-cultural explican, aunque no por completo, el ausentismo de profesores. Con la categoría “ausentismo de profesores” nos referimos tanto a su ausencia física, como a su falta de responsabilidad en el cumplimiento de sus labores como docentes, así como también al desinterés que éstos muestran por la situación educativa o personal de sus estudiantes. Esta falta de responsabilidad y compromiso puede deberse tanto a las razones de tipo económico y material que hemos enumerado como a razones subjetivas (ausencia de vocación docente, choque cultural y desmotivación en general). Asimismo, la falta de control y seguimiento por parte de las autoridades educativas agudiza el problema.

Otro problema que cae dentro de los factores educativos se refiere a la “subutilización del tiempo de tutoría”. Aquí nos referimos a diversos problemas que surgen en la implementación de las tutorías como, por ejemplo, el hecho de que la designación de tutores y la vigilancia de lo que hacen en este espacio queda al criterio de los directores, y muchas veces resulta difícil saber si estas horas se trabajan realmente y si además se abordan cuestiones que atañen a las necesidades, preocupaciones o intereses de los estudiantes. Además, el espacio de las tutorías es fundamental sobre todo si se considera que la mayoría de centros educativos no cuenta con personal especializado (p.ej. psicólogos) que puedan ayudar a los y las estudiantes a lidiar, justamente, con aquellas situaciones que les llevan a abandonar los estudios.

Otro tipo de problema educativo es el referido a la infraestructura y que aquí presentamos bajo la categoría de “colegios con infraestructura deficiente”. Esta causa aparece mencionada con

frecuencia en las entrevistas con directores, profesores, estudiantes y padres de familia, así como en la literatura revisada (Cueto et al 2010, Francke 1994). En algunas entrevistas, este fue un tema sobre el que se insistió fuertemente, sobre todo por parte de los y las directores de los colegios. En este rubro se incluyen necesidades básicas como número de aulas, el estado físico de éstas, la falta de ventilación adecuada frente al fuerte calor, etc.; pero también se incluyen otras necesidades de infraestructura y equipamiento como laboratorios de cómputo, bibliotecas, espacios aptos para actividades recreativas y deportes, etc. Particularmente crítica es la situación de aquellos colegios que cuentan con albergues, sea en la modalidad CRFA o en otras modalidades, donde a los problemas de infraestructura de aulas se suman los espacios para dormitorios, cocina, comedor y otros espacios comunes, además de problemas logísticos para asegurar una alimentación y salud adecuadas (calidad, diversidad y pertinencia de alimentos, botiquines, etc.).

Dentro de los problemas educativos se debe incluir también aquellos que surgen de la diversidad cultural y lingüística que hemos agrupado bajo el rubro titulado “bilingüismo deficiente”. La elección del aspecto lingüístico sobre el intercultural en esta categoría se debe principalmente al rol preponderante que tienen los problemas vinculados al manejo del idioma castellano. Este tipo de problemas se presentan principalmente en el caso de las comunidades nativas, puesto que la población vernáculo hablante no adquiere en primaria competencias suficientes para desempeñarse adecuadamente en castellano, por no existir una alternativa bilingüe en la secundaria, o por la calidad misma de la enseñanza bilingüe. Esta causa de deserción escolar también ha sido corroborada en la literatura revisada (Rodríguez 2012: 89, 90; Vásquez et al 2009).

Finalmente, en la categoría de gestión institucional y/o pedagógica también se están considerando otros problemas tales como el gran tamaño de las UGEL selváticas y los problemas que supone para una administración eficiente; la oportunidad en la creación y el cubrimiento de las plazas docentes; las coordinaciones entre distintas áreas, sectores u oficinas al interior del propio sector educación; etc.

6.2. Consecuencias principales de la deserción

En esta sección, presentamos, como parte del árbol de problemas, seis efectos o consecuencias principales de la deserción escolar. Tres de ellas aparecieron nítidamente en las entrevistas, y las otras tres aparecen más claramente en la literatura revisada.

Las tres primeras están directamente relacionadas con los deseos y expectativas de los y las jóvenes estudiantes (y en menor medida de sus familias). Estas tres primeras consecuencias son:

- Ausencia de una mejora en su situación respecto a la de sus padres
- Dificultad de acceso a trabajos bien remunerados
- Impedimentos al acceso a la Educación Superior

Estas consecuencias están también vinculadas con la insistencia de los y las estudiantes respecto a sus deseos de “progresar” y tener una mejor situación con respecto a la de sus padres, en especial en relación con lograr una educación que los padres no pudieron obtener o acceso a trabajos mejor remunerados o con un mayor estatus social. Esta consecuencia está en directa

relación al logro de estudios superiores, que es otra de las consecuencias mencionadas.

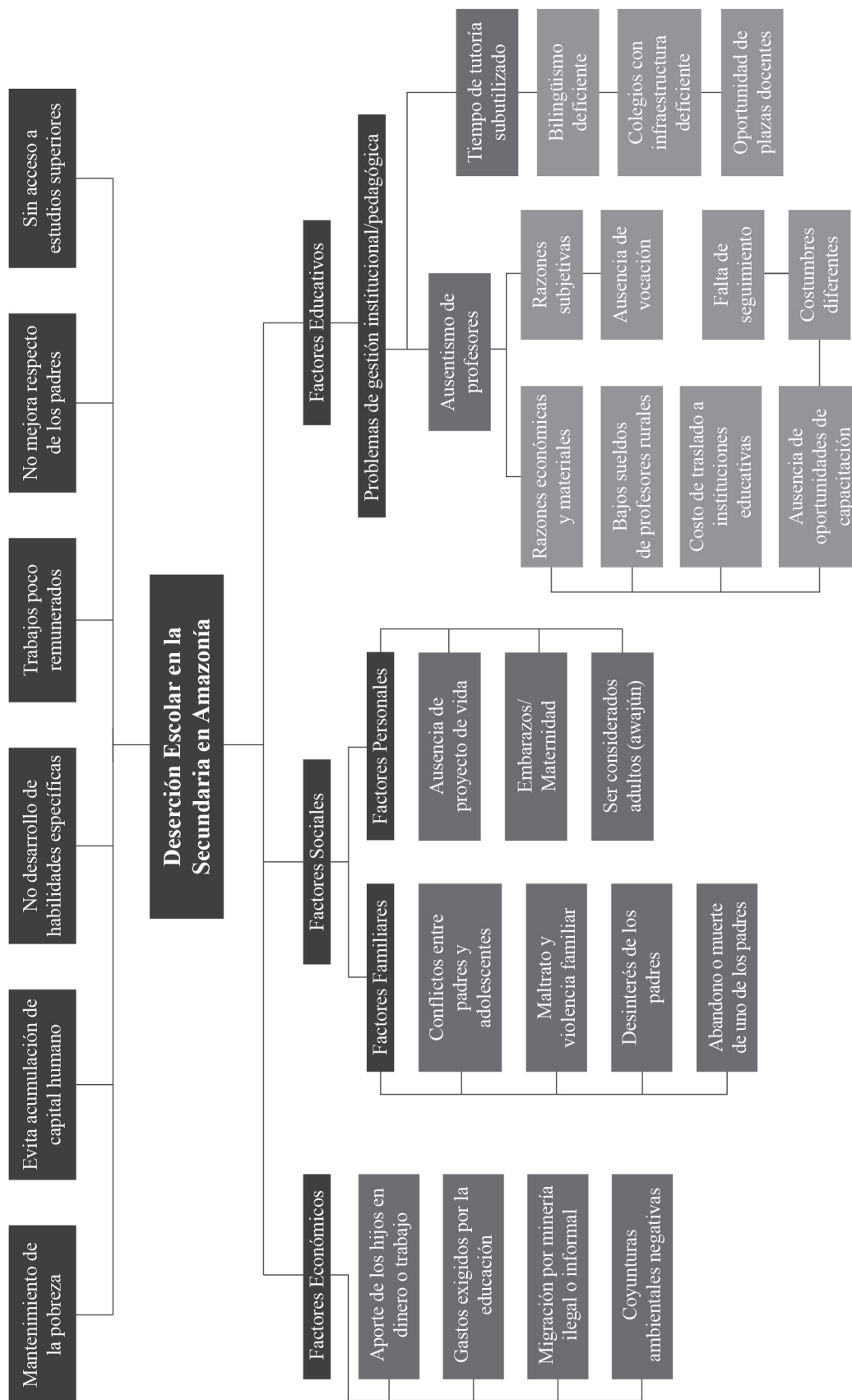
Ahora bien, la literatura especializada para el caso peruano menciona otras tres consecuencias que vale la pena incluir:

- Mantenimiento de la pobreza (Alcázar et al 2001)
- No acumulación de capital humano (Rodríguez 2012)
- Falta de desarrollo de habilidades específicas (Rodríguez 2012)

Evidentemente, estas tres están relacionadas con las anteriores e insisten en el mantenimiento de la pobreza y de la falta de oportunidades para una vida digna que esta implica. Cabe la pena añadir que las tres se enmarcan dentro de un determinado modelo o visión de desarrollo que valora la educación formal y los ingresos económicos como éxito en la vida y como valores a los que todas las personas deberían aspirar. El mismo uso del término “capital humano” presupone este modelo.

6.3. Árbol de problemas (gráfico)

A continuación, presentamos de manera gráfica el árbol de problemas esbozado en las páginas anteriores:



7. Análisis y selección de alternativas (ASA)

En base a las causas de la deserción educativa podemos iniciar el proceso de presentación y selección inicial de oportunidades de intervención. Para ello definimos primero algunos criterios esenciales en base a los cuales procederemos a la elección de causas para el análisis y selección de alternativas.

En el momento del análisis y selección de alternativas (ASA) procederemos a confrontar las alternativas posibles con las iniciativas y actividades en curso en el Ministerio de Educación y con algunas iniciativas y propuestas internacionales.

7.1. Criterios y elección de causas para el Análisis y Selección de Alternativas (ASA)

El primer criterio a partir del cual elegir causas, e intervenciones posibles, es separar y concentrarse en los factores educativos en un sentido más restrictivo. Este criterio posee la ventaja, además, de seguir la lógica sectorial según la cual funciona el Estado peruano. Esto supondría entonces priorizar todas aquellas causas directamente vinculadas con el sector educación, esto es, aquellas que caen dentro de la competencia del Ministerio de Educación. Estas son las causas o razones que Cueto et al. (2010) consideran “internas” al sistema educativo.

Ahora bien, no siempre es el caso que todos aquellos factores considerados como educativos sean los únicos recomendables, pues bajo los rubros correspondientes a los factores sociales o factores económicos aparecen varios que vinculan el quehacer educativo a nivel de las instituciones educativas y del trabajo en aula con los padres de familia y con los y las estudiantes. Lo dicho constituiría un segundo criterio de elección: aquellas causas que vinculan factores no estrictamente educativos, sean sociales o económicos con el quehacer al interior de las instituciones educativas y que suponen actores diversos como las comunidades o las familias.

De acuerdo a estos dos criterios procedemos a seleccionar las siguientes causas que permitan pensar iniciativas de intervención o elementos de una iniciativa mayor:

“Ausentismo de profesores”. Aquí nos concentramos en dos cuestiones estrechamente vinculadas: la necesidad de la presencia física de los profesores en el aula y su dedicación efectiva en el horario de clases, así como el interés por el proceso educativo y por la situación personal de los estudiantes a su cargo. Asimismo, consideramos aquellas otras cuestiones con las que el problema del ausentismo de profesores está vinculado: por un lado, las razones de orden económico y material como los bajos sueldos de los maestros rurales, el elevado costo de traslado a las instituciones educativas, la ausencia de oportunidades de capacitación, las dificultades propias de convivir con costumbres diferentes y la falta de seguimiento y/o acompañamiento docente.

Asimismo, incluimos las razones de orden subjetivo como la ausencia de vocación docente y de motivación para el trabajo. Este último elemento se relaciona, en muchos casos, con el hecho de que un porcentaje importante de personas contratadas como docentes en los colegios rurales de la Amazonía no tienen formación docente completa o provienen de otras áreas, como la formación técnica agropecuaria u otras carreras técnicas, y esto a pesar de que la norma requiere que los docentes tengan título pedagógico. En la práctica, las UGEL tienen que contratar a este personal o dejar a los centros educativos sin personal. Este factor está ligado, además, a otro que señalamos en el árbol de problemas: la oportunidad de las plazas docentes.

Hasta aquí van señalados ocho factores educativos distintos que pueden proveernos de diversas posibilidades de intervención. Consideramos también otros tres factores educativos más: el tiempo de tutoría subutilizado, o incluso no utilizado; la constatación de un bilingüismo deficiente; la realidad de colegios con infraestructura que debe ser mejorada o con equipamiento que debe ser implementado.

Hemos logrado, siguiendo el primer criterio que establece la concentración en factores de orden educativo, 11 causas que necesitarían convertirse en actividades de intervención.

Ahora bien, bajo la consideración del segundo criterio podríamos incluir casi todas, si no todas, las causas que se encuentran ubicadas en el rubro correspondiente a los factores sociales. Sin embargo, existen dos que se pueden vincular estrechamente al trabajo educativo y que corresponden de manera colectiva a la institución educativa, a los padres de familia (y/o a la comunidad) y a los y las estudiantes mismos: se trata de la ausencia de un proyecto de vida y del desinterés de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Estos dos factores participan de ambos ámbitos, el social y el educativo, y en sus propuestas y líneas de trabajo el Ministerio de Educación les otorga un rol por intermedio del trabajo en tutoría y por medio de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA).

En relación con el proyecto de vida debe tenerse en consideración que una parte importante de la motivación para seguir estudiando surge de los propios deseos, habilidades y capacidades de los y las jóvenes, así como a sus logros y rendimiento al interior de la escuela.

El resumen, del conjunto de causas anotadas en nuestro árbol de problemas hemos optado por seleccionar tan solo a trece de ellas. El siguiente paso consiste en un análisis de estas alternativas para seleccionar la(s) más idónea(s) que permitan establecer una intervención prioritaria.

7.2. Análisis y Selección de Alternativas (ASA)

Las causas indicadas y seleccionadas anteriormente se presentarán en el siguiente cuadro de Análisis y Selección de Alternativas (ASA) como problemas que, mediante la consideración de diversos componentes (acciones, actores, recursos, tiempo, objetivos), permitirán señalar y discutir los pros y contras para su implementación como intervenciones.

Ahora bien, aunque se considerará como mejores propuestas aquellas que no involucren a diferentes sectores del Estado, este no será criterio suficiente para dejarlas de lado. Además, se debería elegir como mejores intervenciones a aquellas que apoyen los cometidos de la propuesta, es decir, reducir el abandono y la deserción escolar, favorecer la culminación de la secundaria, y lograr mayores niveles de aprendizaje.

Cuadro N° 38
Análisis y selección de alternativas

N°	Problema	Acciones	Actores	Recursos	Tiempos	Objetivos
1	Ausentismo de profesores	Seguimiento de los procesos de control y acompañamiento de docentes que hacen las UGEL. Establecimiento de mecanismos de comunicación de las APAFA con las UGEL.	Ministerio de Educación, directores, asociaciones de padres de familia.	Recursos ordinarios del MinEdu o de las UGEL. Evaluar la disponibilidad efectiva de recursos.	Si las UGEL cumplieran con sus funciones de control y supervisión, no debería demandar tiempo adicional.	Asegurar que las UGEL y las APAFA supervisen y controlen la asistencia de los docentes.
2	Bajos sueldos de los profesores rurales	Asegurar incentivos para aquellos profesores en zonas rurales que demuestren responsabilidad con su labor diaria en aula.	Ministerio de Economía, Ministerio de Educación.	Supone incremento en el Presupuesto general del sector educación.	Necesita de un tiempo prolongado y de negociaciones de tipo político para el logro del cometido.	Incrementar los sueldos de los profesores rurales o diseñar una propuesta de incentivo condicionado a resultados.
3	Costo de traslado a las instituciones educativas (para profesores y estudiantes)	Asegurar incentivos para aquellos profesores en zonas rurales que demuestren responsabilidad con su labor diaria en aula.	Ministerio de Economía, Ministerio de Educación, Gobiernos Locales.	Supone incremento en el Presupuesto del sector.	Necesidad de un tiempo y de negociaciones para el logro del cometido.	Diseñar una propuesta de incentivo normalizado, condicionada a resultados y con participación de los gobiernos locales (Municipios distritales o provinciales).
4	Ausencia de oportunidades de capacitación (para directores y docentes)	Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Ministerio de Educación, organismos de cooperación.	Recursos de diversos ámbitos del sector educación (Plan Selva, DES, UGEL, DRE). Requeriría presupuesto adicional.	60 días para conformación de equipo en sede central y coordinaciones con las UGEL y las DRE.	Capacitar a los profesores para el trabajo en aula, para el ascenso y/o concursos públicos, etc.
5	Costumbres diferentes especialmente en comunidades nativas)	Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Ministerio de Educación, diversos ámbitos al interior del sector, comunidades locales, padres de familia.	Recursos de diversos ámbitos del sector educación (Plan Selva, DES, UGEL, DRE). Requeriría presupuesto adicional. Podría requerir concurso del Ministerio de Cultura.	60 días para conformación de equipo en sede central y coordinaciones con las UGEL y las DRE.	Aclarar cuestiones relativas a costumbres, comidas y eventualmente calendarios distintos. Generar un único equipo que vea acompañamiento docente y tutoría.

6	Seguimiento y acompañamiento docente	Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Ministerio de educación, supervisores, especialistas.	Recursos ordinarios del MinEdu o de las UGEL. Evaluar la disponibilidad efectiva de recursos.	Si las DRE y las UGEL cumplieran con sus funciones de control y supervisión, el tiempo adicional necesario no debería ser excesivo.	Acompañar a los profesores en el proceso de planificación curricular (articulación anual, unidades de aprendizaje, diseño de sesiones de aprendizaje), en su labor de aula (ejecución de sesiones, estrategias metodológicas, interacción profesor-estudiante, evaluación), retroalimentación.
7	Ausencia de vocación docente	Proceso de formación magisterial que posibilite a los candidatos discernir su dedicación al trabajo en aula o en la docencia	Ministerio de Educación, centros de formación magisterial (institutos, universidades), Defensoría del Pueblo.	Recursos ordinarios, recursos de cooperación internacional.	Indeterminado	Supervisar los procesos de selección y formación de candidatos como docentes. Revalorar la labor docente en los ámbitos locales, regionales y nacionales.
8	Oportunidad de plazas docentes	Reconsideración de los cronogramas de los procesos administrativos en la sede central y en las sedes regionales / locales.	Ministerio de Educación, las DRE y las UGEL	Ordinarios. No requeriría presupuesto adicional.	No debería requerir tiempo adicional.	Agilizar los procesos administrativos en la sede central y en las sedes regionales / locales.
9	Subutilización del tiempo dedicado a la tutoría.	Actitud rectora de los directores. Elección de los profesores idóneos. Formación de los profesores tutores. Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Ministerio de Educación, especialistas en tutoría.	Recursos ordinarios del MinEdu o de las UGEL. Evaluar la disponibilidad efectiva de recursos.	60 días para conformación de equipo en sede central y coordinaciones con las UGEL y las DRE. Trabajo de temas clave, en especial proyecto de vida, a lo largo del año.	Acompañar la labor tutorial del docente a la par que el acompañamiento pedagógico y la supervisión del trabajo efectivo en aula. Introducir temas clave para la labor tutorial: proyecto de vida, actitudes frente a problemas familiares, etc.

10	Bilingüismo deficiente (Educación Intercultural Bilingüe)	Observación de la planificación curricular y del trabajo en aula en colegios que acogen estudiantes provenientes de escuelas EIB y que funcionan en comunidades nativas.	Ministerio de Educación (Plan Selva, Digeibira, Educación Primaria, DES) comunidades, especialistas en EIB.	Ordinarios. No requeriría presupuesto adicional.	Indeterminado	Lograr claridad sobre los objetivos anuales y los logros de aprendizaje en áreas clave (comunicación, matemáticas). Buscar mecanismos de revalorización de lenguas minoritarias frente al castellano.
11	Colegios con infraestructura deficiente	Mejoramiento de la infraestructura básica, priorizando los albergues CRFA y de colegios que acogen a estudiantes de zonas alejadas.	Ministerio de Educación, Ministerio de Economía, comunidades, familias.	Supone cambios e incremento en el Presupuesto general del sector y se enlaza con procesos al interior del Ministerio de Economía.	Indeterminado	Dotar a los CRFA y otras instituciones de ambientes necesarios para el desarrollo óptimo de sus labores educativas.
12	Ausencia de proyecto de vida (entre los estudiantes)	Introducción del proyecto de vida como tema central de la tutoría. Utilización de los mismos equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones	Estudiantes, profesores, tutores, familia.	Recursos de diversos ámbitos del sector educación (Plan Selva, DES, UGEL, DRE). Requeriría presupuesto adicional.	60 días para conformación de equipo en sede central y coordinaciones con UGEL y DRE. Trabajo de temas clave, en especial proyecto de vida, a lo largo del año.	Implementar espacios de reflexión a lo largo de la Secundaria. Lograr que estos espacios permitan a los y las adolescentes tomar distancia de sus situaciones peculiares y pensar a mediano plazo.
13	Desinterés de los padres de familia en los estudios de sus hijos	Talleres de trabajo y sensibilización de los docentes respecto del papel de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.	Ministerio de Educación, las APAFA, instituciones educativas, docentes.	Recursos de diversos ámbitos del sector educación (Plan Selva, DES, UGEL, DRE). Requeriría presupuesto adicional.	Indeterminado	Sensibilizar a los padres de familia respecto a la importancia de su rol de acompañamiento del proceso educativo de sus hijos.

Consideradas de modo individual, se han seleccionado trece posibles intervenciones seleccionadas del conjunto de causas o razones de deserción escolar identificadas a partir del trabajo de campo y de la revisión de la bibliografía especializada en el tema. Asumiendo ahora ambos criterios de selección una opción plausible sería pensar en reunir aquellas posibles intervenciones que posean alguna relación:

Así entonces, para enfrentar el ausentismo de profesores (propuesta 1) y retomar las dos posibilidades que apuntan a cuestiones económicas (propuesta 2: bajos sueldos de los profesores rurales; y propuesta 3: costo de traslado a las instituciones educativas) se podría pensar en involucrar a los gobiernos locales o incluso a otras instituciones u organizaciones que trabajan en diversas zonas para que, como aliciente, procuren el traslado de los docentes a zonas alejadas o con difícil acceso. Por ejemplo, en el VRAEM se ha utilizado en diversas ocasiones transporte militar aéreo para llevar material educativo a las escuelas más lejanas. Se podrían aprovechar este tipo de viajes para llevar también al personal docente.

Como única iniciativa, ésta no podría asegurar la presencia real y efectiva/afectiva de los profesores en aula ni de manera mecánica la disminución de los índices de deserción, por ello debería reforzarse mediante la implementación conjunta de la propuesta 6 (seguimiento y acompañamiento docente) a cargo de las UGEL. Esta iniciativa podría pensarse como un potenciamiento del enfoque territorial en el marco de la educación de calidad (Acuña et al. 2015).

La anterior iniciativa podría considerar también la implementación de talleres de capacitación y sensibilización dirigidos a especialistas, y a través de éstos, a los docentes, con lo cual se estarían trabajando de manera simultánea las propuestas 4 (ausencia de oportunidades de capacitación) y 5 (adaptación de los docentes a las costumbres diferentes en el caso del trabajo en comunidades nativas).

En el caso de la propuesta 7 (ausencia de vocación), también podría articularse en este enfoque de articulación territorial, pues se podría procurar atraer a individuos hábiles con capacidad para el trabajo en aula. A mediano y largo plazo, otras iniciativas como la “beca vocación de maestro” de PRONABEC, podrían ir contribuyendo también a superar este problema.

También se podría incluir como parte de este enfoque de articulación territorial a la propuesta 8 (oportunidad de plazas docentes), problema que constituye una causa, aunque remota, del proceso de deserción entre estudiantes. Cuando las plazas se destinan de manera inoportuna (fuera de tiempo) las clases en comunidades y en zonas rurales se inician con uno o hasta dos meses de atraso lo que implica ya una desventaja, que se acumula año tras año, para los estudiantes de estos colegios. En otros casos, los docentes asignados para cubrir muchas plazas rurales, sobre todo en las zonas alejadas y en las comunidades nativas, renuncian rápidamente, dejando sus puestos vacíos, demorándose muchas veces la contratación de sus reemplazos. A esto se suma, además, que muchas plazas quedan vacantes en los concursos de nombramiento docente. En el concurso del año 2015, por ejemplo, para el caso de Loreto, solamente se cubrió una de cada seis plazas (1/6 del total), para en el caso de Ucayali fue 1 de cada 5, etc. En este sentido, las DRE y las UGEL, conociendo de antemano la repetición anual de estos problemas podrían prever con tiempo mecanismos que faciliten y aceleren la resolución de estas dificultades vinculadas a las plazas docentes.

La propuesta 9 (tiempo de tutoría subutilizado) podría ayudar a enfrentar problemas propios de contextos interculturales y bilingües, así como, la orientación a los alumnos sobre sus planes de vida. La contratación de psicólogos o psicólogas no garantizaría necesariamente un mejor acompañamiento a los alumnos, sobre todo en contextos rurales y/o interculturales, ya que usualmente no reciben este tipo de capacitación en su formación profesional. Además, el poder contar con este tipo de personal en todos los centros educativos supondría un incremento importante en el número de plazas y, por lo tanto, la necesidad de contar con un presupuesto significativamente mayor para el sector educación. En este momento, lo más conveniente sería aprovechar mejor el espacio de las tutorías, así como las plazas docentes que ya existen.

Más específicamente, en relación a la propuesta 10 (bilingüismo deficiente), aunque esta posible intervención se circunscriba al caso EIB no es por esa razón que debe dejarse de lado, sino porque esta se ha venido implementando de manera prioritaria en la educación primaria y no en la educación secundaria. Al respecto, habría que ir evaluando los avances que se vienen dando para la implementación del nuevo plan nacional de EIB que ha estado siendo consultado a las organizaciones indígenas en los últimos meses.

Respecto de la undécima propuesta (colegios con infraestructura deficiente), podría plantearse una serie de estrategias diferenciadas que incorpore a otros actores (por ejemplo, cooperativas articuladas a CRFA), mecanismos de participación mixta como las Asociaciones Público Privadas (APP), y las Obras por Impuestos (OxI) que promueve el Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PONIED). Estas iniciativas constituyen un modo mixto de abordar la enorme brecha de 63 mil millones de soles que hay en términos de infraestructura¹², particularmente para centros educativos de zonas rurales de la Amazonía, pero también para muchos de los que se encuentran en zonas urbanas. En este sentido, también, dados los recursos limitados para invertir en infraestructura, se debería priorizar aquellas instituciones que cuentan con albergues (en las modalidades CRFA y otras).

Finalmente, quedan dos últimas propuestas que provienen de los factores sociales: la propuesta 12 (“ausencia de un proyecto de vida”) y la propuesta 13 (desinterés de los padres de familia). Ambas tienen relación directa con la deserción de jóvenes y adolescentes (Espinoza et al. 2012) y el modo más directo de abordarla sería a través del trabajo en tutoría, en sesiones planificadas con los estudiantes y en talleres preparados para los padres. Los recursos didácticos que el Ministerio de Educación propone actualmente para esta tarea¹³ considera el tema “Los retos de mi vida” dirigido a alumnos de 4to año de secundaria y presenta también una cartilla de orientación vocacional y plan de vida para estudiantes de secundaria¹⁴.

Sin embargo, el proyecto de vida no se restringe a orientaciones vocacionales, pues está referido a decisiones respecto a formas de vida, integración económica, decisiones familiares, planificación familiar, etc. que suponen un proceso de construcción a lo largo de la secundaria. Este tipo de procesos con adolescentes supone despertar en ellos procesos reflexivos respecto a las decisiones que involucran la dirección de la propia vida. Estos procesos se tornan difíciles en el caso de familias rurales y de comunidades nativas pues los jóvenes que deciden por estudios superiores o por trabajos mejor remunerados en la ciudad deben enfrentar la decisión de separarse de sus familiares.

¹² Cfr. <http://www.minedu.gob.pe/p/> y http://www.minedu.gob.pe/p/pdf/presentacion_infraestructura.pdf

¹³ Cfr. <http://tutoria.minedu.gob.pe/secundaria/recursos-didacticos.html>

¹⁴ Cfr. <http://tutoria.minedu.gob.pe/secundaria/assets/cartilla-orientacion-vocacional-i.pdf>

Las actitudes de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos tampoco son fáciles de discernir. Muchas veces se asientan en la experiencia de que la asistencia al colegio no supone retornos rápidos de lo invertido o porque los padres, aunque afirman que estudiar es necesario para sus hijos, muchas veces advierten que sus hijos no aprenden todo lo que debieran o necesitan. Por tanto, estas dos posibilidades también podrían pensarse de manera conjunta quizá a través de la capacitación de docentes por zonas o de especialistas de las UGEL.

Ahora bien, aunque hemos mencionado someramente cuatro intervenciones posibles que se podrían implementar o fortalecer desde el Ministerio de Educación para atacar estos problemas, sin embargo, estas cuatro intervenciones no agotan la riqueza de lo que se viene haciendo y proponiendo desde el Ministerio de Educación.

7.3. Iniciativas en curso promovidas por el Ministerio de Educación

Las referencias para esta necesaria confrontación serán las acciones y objetivos propuestos para las alternativas de intervención en el cuadro No.38, en base a las cuales hallamos varias acciones y actividades del Ministerio de Educación que responden a tales referencias. Presentamos las acciones y actividades que se vienen implementando actualmente desde el Ministerio de Educación en el siguiente cuadro y a continuación procederemos a hacer una breve descripción de éstas.

Cuadro N° 39
Alternativas propuestas e iniciativas del Ministerio de Educación

N°	Problema	Acciones	Objetivos	Iniciativas desde el Minedu
1	Ausentismo de profesores	Seguimiento de los procesos de control y acompañamiento de docentes que hacen las UGEL. Establecimiento de mecanismos de comunicación de las APAFA con las UGEL.	Asegurar que las UGEL y las APAFA supervisen y controlen la asistencia de los docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinero electrónico. 2. Edutrack (UNICEF). 3. Pago a través del PIAS. 4. Semáforo Escuela.
2	Bajos sueldos de los profesores rurales	Asegurar incentivos para aquellos profesores en zonas rurales que demuestren responsabilidad con su labor diaria en aula.	Incrementar los sueldos de los profesores rurales o diseñar una propuesta de incentivo condicionado a resultados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento de sueldo y siete asignaciones. o bonificaciones. 2. Vivienda docente (desde Plan Selva. 3. Dinero electrónico.
3	Costo de traslado a las instituciones educativas (profesores y estudiantes)	Asegurar incentivos para aquellos profesores en zonas rurales que demuestren responsabilidad con su labor diaria en aula. Proporcionar apoyo de movilidad para los estudiantes.	Diseñar una propuesta de incentivo normalizado, condicionada a resultados y con participación de los gobiernos locales (municipios distritales o provinciales).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación de directores (apoyo de FFAA para traslado. 2. Sistematización de experiencias de modalidades de transporte escolar promovidas o ejecutadas por Gobiernos regionales o locales. 3. Rutas solidarias.

4	Ausencia de oportunidades de capacitación (para directores y docentes)	Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Capacitar a los profesores para el trabajo en aula, para el ascenso y/o concursos públicos, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación de directores en coordinación con la Dirección de Fortalecimiento de las Gestión Escolar. 2. Acompañamiento desde la DISER.
5	Costumbres diferentes (caso Comunidades nativas)	Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Aclarar cuestiones relativas a costumbres, comidas y eventualmente calendarios distintos. Generar un único equipo que vea acompañamiento docente y tutoría.	Acciones e iniciativas desde el Ministerio de Cultura: enfoque intercultural en la gestión pública.
6	Seguimiento y acompañamiento docente	Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Acompañar a los profesores en el proceso de planificación curricular (articulación anual, unidades de aprendizaje, diseño de sesiones de aprendizaje), en su labor de aula (ejecución de sesiones, estrategias metodológicas, interacción profesor-estudiante, evaluación), retroalimentación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañamiento pedagógico multigrado para primaria que se ampliaría a Secundaria desde el 2017 (desde la DISER). 2. Secundaria Rural Mejorada y SER+ (desde la DES). 3. Seguimiento en tutoría (desde la ex DITOE).
7	Ausencia de vocación docente	Proceso de formación magisterial que posibilite a los candidatos discernir su dedicación al trabajo en aula o en la docencia.	Supervisar los procesos de selección y formación de candidatos como docentes. Revalorar la labor docente en los ámbitos locales, regionales y nacionales.	PRONABEC – Beca “vocación maestro”
8	Oportunidad de plazas docentes	Reconsideración de los cronogramas de los procesos administrativos en la sede central y en las sedes regionales / locales.	Agilizar los procesos administrativos en la sede central y en las sedes regionales / locales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de plazas docentes en Amazonía. 2. Asignación de plazas docentes para IIEE comprendidas en el Plan Selva (concurso de acceso a la carrera magisterial de 2015). 3. Equipo Los Magníficos de Plan Selva-DISER.
9	Subutilización del tiempo dedicado a la tutoría.	Actitud rectora de los directores. Elección de los profesores idóneos. Formación de los profesores tutores. Conformación de equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Acompañar la labor tutorial del docente a la par que el acompañamiento pedagógico y la supervisión del trabajo efectivo en aula. Introducir temas clave para la labor tutorial: proyecto de vida, emprendimiento, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañamiento pedagógico (desde la DISER). 2. Secundaria Rural Mejorada y SER+ (desde la DES). 3. Seguimiento en tutoría (desde la ex DITOE).

10	Bilingüismo deficiente (caso EIB)	Observación de la planificación curricular y del trabajo en aula en colegios que acogen estudiantes provenientes de escuelas EIB y que funcionan en comunidades nativas.	Lograr claridad sobre los objetivos anuales y los logros de aprendizaje en áreas clave (comunicación, matemáticas). Buscar mecanismos de revalorización de lenguas minoritarias frente al castellano.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañamiento desde la DEIB para primaria se ampliará a secundaria desde el 2017. 2. Plan Nacional de EIB contempla servicio EIB para IIEE de nivel secundario.
11	Colegios con infraestructura deficiente	Mejoramiento de la infraestructura básica de los albergues CRFA y de colegios que acogen a estudiantes de zonas alejadas.	Dotar a los CRFA y otras instituciones de ambientes necesarios para el desarrollo óptimo de sus labores educativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciativas público-privadas y Obras por impuestos (desde PRONIED). 2. Focalización secundaria con residencia, CRFA, modalidad tutorial.
12	Ausencia de proyecto de vida (entre los estudiantes)	Introducción del proyecto de vida como tema central de la tutoría. Utilización de los mismos equipos itinerantes de capacitadores conformados por personal de la sede central y de las regiones.	Implementar espacios de reflexión a lo largo de la Secundaria. Lograr que estos espacios permitan a los y las adolescentes tomar distancia de sus situaciones peculiares y pensar a mediano plazo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguimiento en tutoría (desde la ex DITOE). 2. Campaña comunicacional “Con secundaria completa sí la haces” (desde la DES). 3. Secundaria Rural Mejorada y SER+ (desde la DES).
13	Desinterés de los padres de familia en los estudios de sus hijos	Talleres de trabajo y sensibilización de los docentes respecto del papel de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.	Sensibilizar a los padres de familia respecto a la importancia de su rol de acompañamiento del proceso educativo de sus hijos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Edutrack (intervención de UNICEF). 2. Secundaria Rural Mejorada y SER+ (desde la DES).

Para el problema del **ausentismo de los profesores** en aula o en la IE se consideran dos iniciativas que se enfilan hacia el recojo de información y seguimiento de la asistencia de profesores y estudiantes, así como de la llegada de materiales. Estas son las iniciativas *Edutrack* (desarrollada por UNICEF) y *Semáforo escuela* (desde el Ministerio de Educación).

La primera iniciativa recoge información a través de preguntas que se envían a través de mensajes los viernes a 3 reporteros previamente elegidos que usualmente son el director, el jefe de la comunidad y un representante de los padres de familia. Las preguntas inquieran por la asistencia de docentes y estudiantes (diferenciando género) y sobre el arribo a tiempo de materiales y dinero para mantenimiento escolar. Como el software es flexible las preguntas podrían ampliarse. Edutrack supone el compromiso de la comunidad en la educación de sus adolescentes y jóvenes.

“Semáforo escuela” es un mecanismo de monitoreo del Ministerio de Educación con presencia a nivel de las UGEL y que consiste en recoger información sobre las instituciones educativas, como por ejemplo la presencia de docentes en el aula. En las visitas al campo, esta iniciativa fue alabada por algunos directivos de las DRE, pero en algunos lugares no llega a funcionar todavía.

Otras dos iniciativas están referidas al cobro de sueldos, dinero electrónico y PIAS. La propuesta de uso de dinero electrónico es aún un programa piloto. El PIAS es un barco de la Marina que lleva servicios básicos del Estado (RENIEC, Banco de la Nación, servicios de

salud, entre otros) a las comunidades ubicadas en las cuencas de los ríos Putumayo, Pastaza y Morona. El uso del dinero electrónico (a través del celular) y del PIAS (a través de cajeros del Banco de la Nación móviles) evitaría la ausencia de los profesores que viajan hasta las grandes a cobrar; el dinero electrónico, además, evitaría el gasto en comisiones bancarias y en transporte hacia y desde el banco.

La iniciativa liderada por Plan Selva-DISER consiste en que el “Equipo de Apoyo de Gestión a las UGEL”, también conocido como “Los Magníficos”, visite las UGEL y recoja información diversa, incluida aquella sobre necesidades de docentes, cantidad de plazas existentes, razones por las que algunas plazas no están cubiertas, etc.

El **sueldo de los profesores** contratados, más de 117 mil maestros, se ha incrementado en agosto de 2015¹⁵ desde sueldos que iban de entre S/. 1,005 y S/. 1,097, a montos de S/. 1,243, S/. 1,396 y S/. 1,694, según la jornada laboral. Además, se han establecido siete bonificaciones mensuales distintas y acumulativas: por trabajar en zona rural, de S/.70, S/.100 y S/.500 en función al grado de ruralidad; por trabajar en zona de frontera, de S/.100; por trabajar en el VRAEM, de S/.300; S/.200 por trabajar en institución educativa unidocente; S/.140 por trabajar en institución educativa multigrado; los profesores que trabajen en instituciones educativas bilingües percibirán una asignación de S/.50; por último, el docente acreditado en la lengua originaria de la zona, percibirá una bonificación de S/.100. Se está pensando en una campaña que busque promocionar estos beneficios económicos o bonificaciones para docentes que trabajen en zonas rurales.

En relación con el asunto de los sueldos y del bienestar docente Plan Selva ha propuesto levantar viviendas temporales para docentes, esta iniciativa está por aprobarse y sus lineamientos y criterios de selección de zonas y centros educativos se encuentran todavía en fase de preparación en PRONIED.

El tercer problema está referido al **costo de traslado** hacia las instituciones educativas, tanto para el caso de docentes como el de los estudiantes. Para apoyar a estos últimos se han implementado la iniciativa *Rutas solidarias* que consiste en la entrega de bicicletas que faciliten el traslado hasta las instituciones educativas. Plan Selva está proponiendo entregar bicicletas a algunos docentes en escuelas de la selva donde esté presente el programa de Rutas Solidarias.

Evidentemente, el uso de bicicletas funciona en determinados lugares donde los profesores pueden ir y venir en el mismo día de su centro educativo en poco tiempo, pero no cuando las distancias son muy grandes, y donde hay condiciones geográficas que lo permiten. Sin embargo, en la mayoría de regiones en la selva esta medida no llega a solucionar el problema del transporte.

También existen otras modalidades de transporte escolar promovidas y ejecutadas por los Gobiernos regionales y/o por los Gobiernos locales, por ejemplo, el sistema de transporte escolar que el Gobierno local promueve en Indiana (Loreto). Está en curso el análisis de la sostenibilidad de estas experiencias con la supervisión y recolección de la información por Plan Selva y la elaboración de un manual en coordinación con consultores en el que se especifiquen los pasos a seguir para implementar intervenciones similares.

¹⁵ Cfr. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=33799>

Finalmente, en muchas regiones, las Fuerzas armadas apoyan con el traslado de directores durante los procesos de capacitación.

El cuarto problema consiste en la ausencia de **oportunidades de capacitación** tanto para directores como para docentes que se encuentran en zonas alejadas. En la actualidad existe un proceso de acompañamiento desde la DISER en el marco del PELA llamado Acompañamiento pedagógico multigrado y cuya primera fase ha ido de 2013 a 2015. Esta iniciativa posee dos áreas de fortalecimientos de capacidades: i) acompañamiento pedagógico (con visitas al aula y/o espacios educativos, estrategias colaborativas como los grupos de inter-aprendizaje, y talleres de actualización docente) y ii) programas de formación con certificación (vía un acuerdo con la Universidad Cayetano Heredia para el período 2014-2015).

La segunda fase de esta iniciativa comenzaría el año 2016 y concluiría el 2018. Esta segunda fase incluirá a 6404 centros educativos unidocentes, multigrado, de primaria y monolingües castellano. Para el año 2017 se piensa ampliar a instituciones educativas secundarias pero sólo de las modalidades CRFA, Internados y Tutorial (que trabajan 2 ½ días en el centro educativo y 2 ½ días en la casa a través de docentes-tutores).

Además de este proceso de acompañamiento desde la DISER existe un proyecto de capacitación de directores cuyos colegios será intervenidos por Plan Selva en el rubro de infraestructura. Este proceso de capacitación se coordina con la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar del Ministerio de Educación.

El quinto problema consiste en la adaptación a **costumbres diferentes** que deben conocer y aceptar los docentes de nivel secundario que trabajan en instituciones educativas que funcionan en comunidades nativas: aquí estamos frente, por ejemplo, al problema del bilingüismo logrado o no por los estudiantes, las relaciones y problemas de parentesco, la comida y el acceso a servicios (agua, luz, desagüe); entre otros problemas. Al respecto existe una iniciativa del Ministerio de Cultura que consiste en aportar una mirada positiva sobre la diversidad cultural y proponer criterios para desarrollar una gestión pública con enfoque intercultural: integralidad, transversalidad, institucionalidad, reconocimiento e igualdad (Kogan et al 2014).

El **seguimiento y acompañamiento docente** constituye el sexto problema. Hemos mencionado a propósito de las oportunidades de capacitación el proceso de acompañamiento pedagógico conducido desde la DISER que se concentra en escuelas monolingües castellano-hablantes y que buscará ampliar su horizonte el 2017 para incluir colegios secundarios de las modalidades CRFA, Albergues y Tutorial. Existen, de otro lado, tres intervenciones más: Secundaria Rural Mejorada y SER+ desde la DES y Seguimiento en tutoría desde la ex DITOE. Como varios de los componentes de estas intervenciones a la vez trabajan acompañamiento docente en áreas de comunicación, matemática y tutoría con concentraremos aquí Secundaria Rural Mejorada y en SER+ y dejaremos el acompañamiento en tutoría para el noveno problema.

SER+ constituye la continuación del esfuerzo de acompañamiento y focalización iniciado por Secundaria Rural Mejorada (SRM). SRM¹⁶ pretende que los y las estudiantes de zonas rurales puedan formarse integralmente en el ámbito humano, académico y productivo. Con tal finalidad para el 2015 focalizó 214 instituciones educativas, 70 de las cuales forman parte de las mil que cuentan con Jornada Escolar Completa (JEC). El énfasis de la intervención está puesto

¹⁶ Cfr. http://jec.perueduca.pe/?page_id=1236#

en tres aspectos: i) Gestión de las instituciones bajo un enfoque participativo y democrático, ii) Fortalecimiento de las capacidades de los docentes de Matemática y Comunicación para incorporar el enfoque por competencias y las metodologías de Aprendizaje basado en Proyectos y Aprendizaje–Servicio y iii) Articulación de la comunidad con la institución educativa.

El Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria (SER+) tiene como finalidad mejorar la calidad de la oferta educativa que reciben los escolares de secundaria en zonas rurales, en especial en las áreas de matemática y comunicación por sus efectos en las oportunidades que en el futuro tendrán los estudiantes de acceder al mercado laboral y/o a educación superior. SER+ también busca abordar las problemáticas de deserción y violencia escolar, las cuales repercuten fuertemente en el bienestar individual y grupal dentro de la escuela, además de impactar en los aprendizajes.

SER+ funcionaría mediante equipos de tres acompañantes: el acompañante en Comunicación, el acompañante en Matemáticas y el acompañante Social Comunitario (que en SRM se llama Soporte Social Productivo). Esta iniciativa focaliza para el 2016 267 escuelas secundarias rurales en varias regiones (Huánuco, Amazonas, Loreto, etc.), manteniendo 144 escuelas de la iniciativa SRM, esto es separando las de JEC, y agregando alrededor de 123 nuevas. El acompañante social comunitario busca vincular las áreas curriculares con los proyectos sociales a través de cuatro líneas de acción: (1) fortalecer equipos de tutoría (con temas como proyecto de vida, embarazo adolescente, etc.); (2) acompañamiento para el abordaje de deserción y violencia escolar (trabajando con el director, el CONEI, el comité de tutoría); (3) fuera de la escuela, a través de jornadas de sensibilización (talleres, campañas) de la población acerca de los problemas de deserción y violencia escolar; y finalmente, (4) identificación de actores locales (defensoría, fiscalía, incluso tambos) con los que se pueda lograr un trabajo coordinado. Existen aquí instancias de coordinación intersectorial, como los CODER (Consejos educativos rurales) que tienen como mayor problema el garantizar su sostenibilidad.

El octavo problema identificado es el de la **oportunidad de las plazas docentes**, alrededor del cual se han producido algunos logros, así como una iniciativa del Plan Selva – DISER.

Respecto a los logros ya alcanzados en el año 2015 se tiene la creación de nuevas plazas docentes en Amazonía: 42 plazas para Madre de Dios, 118 para Amazonas, 776 para Loreto (incluyendo 203 plazas para la provincia de Datém del Marañón), 551 plazas para San Martín, 219 plazas para Ucayali, 224 plazas para Satipo, etc. Otros de los logros fue la asignación de plazas docentes para aquellas instituciones que están comprendidas en el Plan Selva en el concurso de acceso a la Carrera pública magisterial (agosto 2015): de las 20,000 plazas creadas, 6,163 (el 30.82%) fueron asignadas a la región amazónica.

La iniciativa liderada por Plan Selva-DISER consiste en que el “Equipo de Apoyo de Gestión a las UGEL”, también conocido como “Los Magníficos”, visite las UGEL y recoja información diversa, incluida aquella sobre necesidades de docentes, cantidad de plazas existentes, razones por las que algunas plazas no están cubiertas, etc.

La **subutilización del tiempo dedicado a la tutoría** constituye nuestro noveno problema: Aquí existen, como en el caso del problema de seguimiento y acompañamiento docente, tres iniciativas, dos de las cuales ya han sido mencionadas a propósito del problema mencionado. La tercera iniciativa es la referida al seguimiento en tutoría por parte de la ex DITOE. Esta

área ha monitoreado y evaluado a 40 centros educativos urbanos y rurales y ha prestado asistencia técnica en tutoría a los “soportes social comunitarios” que implementan el modelo de la secundaria rural mejorada. Además, ha elaborado 60 sesiones de tutoría para prevenir la violencia y la deserción escolar. Y ha desarrollado un programa de prevención del consumo de drogas en 20 regiones del país, beneficiando a 339,664 estudiantes del nivel secundaria, a 548 instituciones educativas y a 19,170 docentes tutores.

El área de tutoría ha participado, además, en cinco Ferias bajo el lema: “Con secundaria completa, sí la Haces”. Estas ferias se organizan en el marco de la campaña “Acceso, permanencia y conclusión en la educación secundaria para el logro de los aprendizajes y mejora de la calidad de vida”. Con módulos de educación para una vida sin drogas y educación sexual integral. Estas ferias, sin embargo, se han implementado en zonas urbanas.

El equipo de comunicadores de la DES condujo durante 2014 y 2015 la campaña comunicacional “Con Secundaria Completa Sí la Haces”, que llegó a 8600 colegios secundarios en once regiones. Entre los mensajes transmitidos figuran: la obtención de un trabajo mejor remunerado, el acceso a estudios superiores, el acceso a becas y la posibilidad de salir de la pobreza si se culmina la secundaria. La estrategia consiste en la realización de talleres de 1 ó 2 semanas con cine foros e intervenciones a través de la formación cívica. En algunos casos, como por ejemplo, en el distrito de El Cenepa (provincia de Condorcanqui, Amazonas), los estudiantes produjeron material de reflexión para sus propios compañeros.

El décimo problema lo constituye el problema que hemos llamado de **ilingüismo deficiente**. Al respecto, la DEIB ampliará su programa de acompañamiento en EIB de primaria para la secundaria recién en el año 2017 en una experiencia piloto con 20 colegios secundarios. Debe considerarse el hecho de que el Plan Nacional de EIB, cuyo proceso de consulta concluye en enero 2016, considera entre las metas al 2021 de su primer objetivo específico –referido al acceso, permanencia y culminación oportuna de los estudios– que el 50% de niños, niñas y adolescentes indígenas reciban EIB en el nivel secundario.

Sobre el undécimo problema, **colegios con infraestructura deficiente**, ya se han mencionado algunas de las propuestas que se vienen implementando desde PRONIED.

En relación al duodécimo problema, **ausencia de proyecto de vida** entre los estudiantes, habría que recordar lo apuntado a propósito de las intervenciones desde SRM, lo propuesto para SER+, así como las propuestas que se vienen implementando desde el área de tutoría. Además, habría que considerar también la campaña “Con Secundaria Completa Sí La Haces” promovida por la DES.

Para el decimotercer y último problema habría que retomar lo dicho a propósito de Edutrack y de la intervención SER+.

Hasta aquí tenemos entonces que la casi totalidad de iniciativas posibles detectadas a partir del trabajo de campo se vienen trabajando desde distintas instancias del Ministerio de Educación, generalmente de manera focalizada, o se prevén como intervenciones en los próximos años. Vale recalcar también que no todas las iniciativas tienen como prioridad la Amazonía rural.

Queda claro también que el problema de la deserción no puede ser abordado sin considerar la mejora y la calidad de los aprendizajes en las áreas básicas, el involucramiento de los docentes

en el desempeño de sus estudiantes, la labor de la familia en el proceso de estudios de sus jóvenes y el papel del seguimiento a través de la tutoría.

7.4. Algunas experiencias implementadas en América Latina

La revisión de las experiencias internacionales como *Escuelas en movimiento* de Argentina, las *Cuatro estrategias contra la repitencia y la deserción* en Colombia y otras iniciativas de mejora implementadas en diez países de América Latina listadas por Zorrilla (2009: p.147-149), confirman la percepción acerca de que la mayoría de propuestas se piensan y se implementan desde los respectivos órganos rectores de la educación. Asimismo, se viene acumulando una importante experiencia latinoamericana en torno a la educación en alternancia como alternativa especialmente apropiada para las zonas rurales (Abdala 2004, García-Marirrodriaga & De los Ríos 2005, García-Marirrodriaga 2009, Roca Álvarez 2010, entre otros).

En general, estas iniciativas se concentran en planes de mejoramiento y fortalecimiento de los centros educativos en áreas como la gestión institucional o pedagógica, la tutoría y el acompañamiento de los estudiantes; y en el caso de la alternancia, en la articulación entre educación y desarrollo rural que posibilita la empleabilidad de los y las jóvenes estudiantes una vez que concluyen la secundaria.

En el caso de las *Escuelas en movimiento*¹⁷ de Argentina, tenemos las iniciativas de la “Mesa de gestión socio-comunitaria” y las “Tutorías académicas y de acompañamiento”. La “Mesa” incluye no solamente a los centros educativos, sino también a otras instituciones sociales locales (centros de jubilados, jardines maternos, centros de salud, comisarías del menor, centros del adulto, sub-comisarías, academias municipales y delegaciones municipales) a las que convoca en torno a 5 objetivos comunes: i) crear lazos entre los distintos actores distritales, ii) unificar criterios para el desarrollo de niños y adolescentes, iii) sensibilizar a la comunidad acerca de la solidaridad para mejorar la calidad de vida, iv) desplegar acciones que promuevan la convivencia en un distrito saludable, v) desarrollar el sentido de pertenencia a la institución educativa entre los estudiantes mediante la participación activa en eventos por y para la comunidad toda.

En cuanto a la iniciativa de “Tutorías” se encontró que las tutorías académicas, que se propusieron primero, no eran suficientes pues permanecía la inasistencia de los estudiantes, razón por la cual se pensó en las tutorías de acompañamiento con tutores adultos de la zona del pueblo originario Atacama, quienes trabajan y conversan con los padres y ven las causas de inasistencia de los niños. Estos tutores visitaban incluso a las casas de los estudiantes y los llevaban a la escuela si es que encontraban que no habían asistido a la escuela.

Estas dos iniciativas, sin embargo, no aportan una perspectiva novedosa respecto al asunto de la deserción escolar y mantienen varias de las características que hemos señalado en las intervenciones que el Ministerio de Educación viene implementando en el país. Además, en nuestro medio existen varias instancias de coordinación como los CIES (Comités Impulsores de la Educación Secundaria), los comités regionales para la prevención del trabajo infantil, y otras instancias regionales o locales o intentos de espacios de concertación cuya permanencia y actividad se pierden al poco tiempo.

¹⁷ Cfr. <http://escuelasenmovimiento.educ.ar/>

Si consideramos ahora las propuestas o programas de mejora de la escuela que presenta Margarita Zorrilla, encontramos que la propuesta de *Zonas de Atención Prioritaria (ZAP)* en la Ciudad de Buenos Aires implementada a partir de 1996, y el *Programa Escuelas de Calidad (PEC)* de México, implementado desde el año 2001, aprovechan el encuentro de propuestas surgidas desde los centros educativos con lineamientos y capacidades desarrolladas desde las instancias rectoras.

ZAP funcionó bajo las premisas de construir un programa intersectorial, con participación voluntaria de directores de área, supervisores y directores escolares, siendo el diseño de los proyectos específicos colectivo (Zorrilla 2009: 149). El PEC de México tiene como cometido la construcción de un modelo mexicano de escuela pública eficaz e incidir en mejoras educativas que lleguen hasta el nivel del aula. La participación de las escuelas es voluntaria y concursan a través de proyectos escolares de innovaciones pedagógicas y curriculares por recursos para su puesta en práctica (Zorrilla 2009: 149).

Estos dos programas de mejoras inciden en la búsqueda de la intervención desde las escuelas, pero porque las instancias rectoras propician un papel más activo de las instituciones educativas mismas. Y esto es precisamente lo que no hemos visto en los proyectos e intervenciones que hemos revisado en nuestro medio: se trata casi siempre de intervenciones e iniciativas que surgen desde arriba, desde el Ministerio de Educación, pero que no propician un papel más directo de las propias instituciones educativas con participación de otras instancias de la sociedad civil local.

Esto entonces nos pone en una pista: podrían pensarse iniciativas que jueguen con la lógica del encuentro o que propicien el encuentro de propuestas desde las instituciones educativas secundarias rurales con lineamientos básicos propuestos por el Ministerio de Educación, por ejemplo, a través de proyectos innovadores.

A continuación, entonces, vamos a sugerir una alternativa que otorgue un rol más protagónico a los actores desde la escuela (directivos, docentes, estudiantes) y desde la comunidad (padres de familia, asociaciones) y el gobierno local (municipios distritales o provinciales), pero que a la vez produzca el fortalecimiento de capacidades de gestión a nivel del Ministerio de Educación, de las Direcciones Regionales de Educación y de las UGEL. Asimismo, esta alternativa también podría ayudar a cerrar brechas de inequidad en los contextos de diversidad cultural y étnica de la Amazonía rural

8. Propuesta y Marco Lógico

En esta sección vamos a presentar los elementos centrales de la propuesta sobre la cual hemos venido adelantando algunos elementos, e inmediatamente después presentamos una Matriz de Marco Lógico que pueda coadyuvar a su implementación.

8.1. Propuesta

La propuesta tendría como nombre preliminar: “Promoviendo la resolución de la problemática de la Deserción escolar y de los Aprendizajes de calidad desde las escuelas en la Amazonía rural”.¹⁸

¹⁸ Para el desarrollo de esta iniciativa, se podrían consultar los siguientes documentos: *Creando y elaborando proyectos innovadores* (Serie: Proyectos innovadores para instituciones educativas 2). Lima: Plan Internacional Perú, 2010; *Manual de administración de proyectos comunitarios*. Noviembre 2015. Lima: Plan Internacional;

Como hemos señalado esta propuesta debe incorporar ciertos **lineamientos** propuestos desde el Ministerio de Educación. Estos deben contener por los menos las siguientes indicaciones:

- ◇ Temas clave: deserción escolar y mejora de aprendizajes. Por lo tanto, se espera que la institución educativa asuma como suyos ambos temas y los plasme en sus documentos de gestión.
- ◇ Tipo de proyecto: proyecto de innovación educativa (pedagógica, curricular, tutoría, materiales, proyectos productivos, etc.)
- ◇ Priorización de zonas: comunidades rurales, de preferencia comunidades indígenas. Eventualmente se podría priorizar también una región específica.
- ◇ Priorización de tipo de institución educativa: se podría priorizar los colegios que cuentan con albergues o CRFA.
- ◇ La intervención puede pensarse en el lapso de 5 años (2016-2021).

Para asegurar el ajuste de los proyectos de innovación a estos lineamientos el Ministerio debe asegurar la conformación de **equipos técnicos** a nivel nacional, regional y local en los que trabajen en conjunto educadores, planificadores (o economistas) y especialistas en rendición de cuentas (administradores o contadores).

En la fase de pre-implementación de los proyectos, las instituciones educativas deberían procurar la conformación de **comités de gestión** conformados por docentes, padres de familia y miembros de la comunidad, y eventualmente de representantes de otras instituciones de la sociedad civil local, de manera tal que asegure el trabajo en conjunto y la rendición de cuentas.

En la propuesta del proyecto las instituciones educativas deberían poder **articular este proyecto** a otros documentos de gestión institucional (PEI, PCI, PCA, PT).

En esta fase de pre-implementación los equipos técnicos regionales y locales deben desarrollar **talleres de capacitación** para docentes en proyectos de innovación con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes. Además, los equipos técnicos locales deben **asesorar la elaboración de proyectos** de innovación en las instituciones educativas o en las zonas priorizadas.

En la fase de **implementación** los proyectos deben pensarse para el lapso de duración del **año escolar** (marzo a diciembre) o eventualmente a los calendarios escolares de la región. Cualquier prolongación debe estar sujeta a la calidad de los logros, a la rendición de cuentas y a la estabilidad de los comités de gestión.

El proyecto considerará **fondos** o recursos económicos facilitados por el Ministerio de Educación a través, por ejemplo, de FONDEP, o eventualmente de la Cooperación Internacional, así como un **fondo de apalancamiento** (del 10% del total del proyecto) aportado por la comunidad a través de materiales, trabajo, terreno, etc. Los gobiernos regionales y locales podrían aportar también con fondos para aquellos proyectos aprobados o ganadores.

Los fondos otorgados podrían oscilar en entre 5,000 y 10,000 soles y su desembolso y gasto debe estar de acuerdo a un **plan de trabajo**.

Por último, debe planificarse un **proceso de seguimiento** a través de los equipos técnicos locales y regionales, los que deben trabajar con los equipos técnicos nacionales.

Ahora bien, puesto que se trataría de proyectos de innovación educativa que deben funcionar con un monto limitado anual (de máximo 10 000 soles), que además necesitan pensar un plan de trabajo que debería seguirse por equipos técnicos debe tenerse en cuenta algunas indicaciones complementarias:

- Puesto que se trata de vincular deserción escolar y mejora en aprendizajes de calidad los proyectos deberán presentar el espacio de la escuela como atractivo para los estudiantes en riesgo de abandonarla; por lo tanto, deberán presentar información sobre cuántos estudiantes presentan riesgo de deserción y establecer las causas o razones presentes en el entorno del colegio secundario.
- A partir de las causas señaladas las propuestas deberán conjugar ambas finalidades para responder de manera inmediata a la problemática detectada. Así, por ejemplo, si las razones señalan deficiencias en la lectura del castellano, entonces es posible que el proyecto plantee la creación de material didáctico que acompañe el trabajo diario de los estudiantes a nivel del vocabulario (por ejemplo, generando sus propios diccionarios o listados personales), de la sintaxis (por ejemplo, facilitando la recolección de ejemplos de oraciones y variantes de construcciones), de la ortografía (señalando correcciones e incorrecciones o variaciones según el uso de letras que se confunden al momento de escribirlas, como b y v, la c, la s y la z, la p y c, la h).
- Para que este material sea útil y manejable, el equipo local (los especialistas en Matemáticas y Comunicación principalmente) deberá discernir con el equipo de profesores involucrados en el propuesta de proyecto la posibilidad de trabajar, para seguir con el ejemplo propuesto, todos los niveles propuestos (vocabulario, sintaxis, ortografía) a lo largo del proyecto o empezar por uno e incluir progresivamente los otros, o mantener uno permanente y trabajar alternativamente en el año los otros dos.
- En este caso, el proyecto deberá incluir horas de trabajo adicionales de los docentes para la preparación del material didáctico, la provisión de material necesario para el material didáctico e incluso la provisión de material de lectura extra (compra de libros, folletos, diarios, revistas etc.) que fuera necesario.
- Los proyectos posibles pueden incluir la realización de talleres permanentes a lo largo del año escolar como por ejemplo talleres de cine o de música y danza, talleres productivos textiles, de cocina o de panadería. También se puede pensar en ferias escolares deportivas que conlleven trabajo en aula, como la redacción de crónicas de los encuentros o de biografías de los mejores jugadores, de ejercicios y problemas matemáticos, etc. Finalmente, puede pensarse también en proyectos de biohuertos o de cría de animales menores para su venta. Lo esencial es pensar en proyectos que respondan de manera directa a la demanda detectada en el colegio secundario en relación a desertores potenciales y a problemas de aprendizaje.

Tres son los **resultados clave** que se pueden vislumbrar en esta propuesta:

1. El Ministerio de Educación y las DRE fortalecen sus capacidades de gestión con instituciones educativas de la Amazonía rural a través de proyectos innovadores con énfasis en deserción y mejora de aprendizajes

2. Las instituciones educativas de Amazonía rural fortalecen sus capacidades a nivel de la organización, planificación e implementación de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes.

3. Las instituciones educativas, la comunidad y los padres de familia de Amazonía rural se comprometen en conjunto con la implementación de los proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes. Para el caso sería conveniente trabajar en aquellas zonas o comunidades en que exista ya un trabajo previo de involucramiento de la comunidad y de las familias en la educación de adolescentes y jóvenes, como por ejemplo las zonas en que funciona el piloto de Edutrack.

Teniendo a la vista estas líneas maestras es posible diseñar ahora una Matriz de Marco Lógico del proyecto.

8.2. Marco Lógico

A continuación, presentamos la matriz del marco lógico en base a los alcances propuestos en la sección anterior.

Cuadro N° 40
Matriz del Marco Lógico

Objetivos	Indicadores Verificables Objetivamente	Medios de Verificación	Supuestos
Fines			
Contribuir a asegurar la permanencia y culminación de la secundaria con óptimos logros de aprendizaje de los y las estudiantes de los colegios secundarios en la Amazonia Peruana	% de estudiantes de las IIEE de la Amazonia rural permanecen y culminan la secundaria y muestran un mejor nivel de aprendizaje	Reporte del Escale.	Condiciones económicas, sociales y ambientales estables.
Propósito			
Que los adolescentes y jóvenes de colegios secundarios en la Amazonia culminen el proceso de estudios secundarios a través de la implementación de proyectos innovadores promovidos por las IIEE y que logren aprendizajes pertinentes y de calidad	Disminución en un 40% de los índices de deserción de las IIEE secundarias durante el primer año de implementación de la iniciativa.	Reportes estadísticos de las DRE, UGEL e IIEE.	Cambio de gobierno. Cambio de autoridades regionales y locales
	Mejora en un 40% en el índice de logros de las IIEE secundarias durante el primer año de implementación de la iniciativa.	Reportes estadísticos de las DRE, UGEL e IIEE.	
Componentes			
1. El Ministerio de Educación y las DRE fortalecen sus capacidades de gestión con IIEE de la Amazonia rural a través de proyectos innovadores con énfasis en deserción y mejora de aprendizajes	Elaboración de un documento de lineamientos generales para la elaboración e implementación de proyectos innovadores con énfasis en deserción y mejora de aprendizajes en IIEE secundarias de la Amazonia rural.	Un documento de lineamientos o normativa de elaboración e implementación de proyectos innovadores.	Cambio de gobierno. Cambio de autoridades regionales y locales
	El 80% de las regiones cuentan con equipos técnicos fortalecidos.	Informes de los talleres de capacitación de equipos nacional y regionales.	
	El 100% de los equipos técnicos culminan con el proceso de capacitación	Informes de los talleres de capacitación de equipos nacional y regionales.	

<p>2. Las IIEE de Amazonía rural fortalecen sus capacidades a nivel de la organización, planificación e implementación de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes.</p>	<p>El 80% de IIEE secundarias de Amazonía rural promueven proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizajes.</p> <p>El 80% de IIEE secundarias de Amazonía rural implementan proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes.</p> <p>El 80% de los proyectos de innovación con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes están articulados con los documentos de gestión de las IIEE secundarias de Amazonía rural.</p>	<p>Documentos de los proyectos de innovación.</p> <p>Documentos de informe y monitoreo.</p> <p>Proyecto de innovación con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje en IIEE de Amazonía rural.</p> <p>Documentos de gestión (Proyectos Educativos Institucionales, PEI; Proyectos Curriculares Institucionales, PCI; Proyectos Curriculares de Aula, PCA; Planes de trabajo, PT).</p>	<p>Huelgas de maestros.</p>
<p>3. Las IIEE, la comunidad y los Padres de familia de Amazonía rural se comprometen en conjunto con la implementación de los proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejora de aprendizajes.</p>	<p>El 80% de proyectos de innovación cuentan con comités de gestión constituidos.</p> <p>El 80% de comités de gestión completa el proceso de capacitación.</p> <p>El 80% de comités de gestión realiza planes comunicacionales dirigidos a la comunidad.</p> <p>El 80% de comités de gestión desarrolla rendición de cuentas del proyecto a la comunidad.</p>	<p>Actas de conformación de los comités de gestión.</p> <p>Informes de los talleres de capacitación de los comités de gestión. Fotografías.</p> <p>Actas de reuniones comunales. Fotografías.</p> <p>Gasto del dinero de acuerdo a plan de trabajo.</p> <p>Rendición de cuentas a través de facturas y boletas.</p>	<p>Condiciones ambientales estables sin inundaciones.</p>
<p>Actividades</p>			
<p>1.1. Conformación de equipos técnicos nacional, regionales y locales conformados por educadores, planificadores y especialistas en rendición de cuentas (administradores o contadores).</p>	<p>80% de equipos técnicos nacional, regionales y locales constituidos.</p>	<p>Actas de conformación de equipos técnicos nacional, regionales y locales.</p>	<p>Estancamiento de las políticas educativas</p>
<p>1.2. Diseño de lineamientos para la elaboración e implementación de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje en IIEE secundarias de la Amazonía rural.</p>	<p>Elaboración de un documento de lineamientos generales para la elaboración e implementación de proyectos innovadores.</p>	<p>Documento de lineamientos.</p>	<p>Estancamiento de las políticas educativas</p>

1.3.Elaboración de línea de base, mapeo y selección de las regiones o localidades de la Amazonía para la implementación de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje.	Punto de referencia (línea de base). Documentos de mapeo y selección.	Línea de base. Documento de mapeo.	Estancamiento de las políticas educativas
1.4.Programa de capacitación en diseño de Proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje dirigido a los equipos técnicos nacional y regionales.	Talleres de capacitación en diseño de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje.	Lista de participantes en los talleres de capacitación. Informes de aprendizaje	Estancamiento de las políticas educativas
1.5.Elaboración de la ruta de implementación de los proyectos de innovación con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje para IIEE de la Amazonía rural.	Un documento de ruta de implementación de los proyectos de innovación.	Documento de ruta de implementación.	Estancamiento de las políticas educativas
1.6.Diseño de la evaluación de medio término y de la evaluación final de la intervención.	Evaluación de medio término. Evaluación final de la intervención.	Reportes de evaluación media y final.	Estancamiento de las políticas educativas
1.7.Diseminación de las mejores propuestas de innovación	Desarrollo de ferias locales y regionales de proyectos de innovación. Desarrollo del primer encuentro nacional de proyectos de innovación.	Fotografías. Informes de las ferias y del encuentro nacional.	Estancamiento de las políticas educativas
1.8.Creación y diseño del Plan comunicacional.	Elaboración de un plan comunicacional.	Documento de plan comunicacional.	Estancamiento de las políticas educativas
2.1.Programa de capacitación dirigido a docentes de IIEE de nivel secundario de la Amazonía rural en diseño de Proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje.	Talleres de capacitación para docentes de IIEE en diseño de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje.	Lista de participantes en los talleres de capacitación. Informes de aprendizaje. Fotografías.	Huelgas de maestros.
2.2.Asesoría en la elaboración de proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje para IIEE secundarias de Amazonía rural.	El 80% de IIEE secundarias de Amazonía rural recibe asesoría para la elaboración de proyectos innovadores.	Informes de asesoría.	Huelgas de maestros.
2.3.Articulación de los Proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje con los documentos de gestión institucional de las IIEE secundarias de Amazonía rural.	El 100% de los proyectos se encuentran articulados al PEI.	Proyecto de innovación con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje en IIEE de Amazonía rural. Proyectos Educativos Institucionales (PEI).	Huelgas de maestros.

2.4. Implementación de los Proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje en IIEE secundarias de Amazonía rural.	Plan de trabajo de cada proyecto innovador.	Informes de seguimiento y monitoreo de los proyectos innovadores.	Huelgas de maestros.
2.5. Acompañamiento, seguimiento y monitoreo desde los Equipos técnicos regionales y locales de los Proyectos innovadores con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizajes en IIEE secundarias de Amazonía rural.	Plan de acompañamiento, seguimiento y monitoreo de los proyectos innovadores de las IIEE secundarias de Amazonía rural.	Informes de seguimiento y monitoreo de los proyectos innovadores.	Huelgas de maestros.
2.6. Feria local o regional de los Proyectos de innovación con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje en IIEE secundarias de Amazonía rural.	Desarrollo de ferias locales y regionales de proyectos de innovación.	Fotografías. Informes de las ferias y del encuentro nacional.	Huelgas de maestros.
2.7. Primer encuentro nacional de los Proyectos de innovación con énfasis en deserción escolar y mejoras de aprendizaje en IIEE secundarias de Amazonía rural.	Desarrollo de ferias locales y regionales de proyectos de innovación.	Fotografías. Informe del encuentro nacional.	Huelgas de maestros.
3.1. Conformación de los comités de gestión por cada proyecto innovador.	El 80% de proyectos de innovación cuentan con comités de gestión constituidos.	Actas de conformación de los comités de gestión.	Huelgas de maestros.
3.2. Programa de capacitación dirigido a los comités de gestión de cada proyecto innovador.	El 80% de comités de gestión completa el proceso de capacitación.	Informes de los talleres de capacitación de los comités de gestión. Fotografías.	Huelgas de maestros. Condiciones ambientales estables sin inundaciones.
3.3. Difusión en cada comunidad de las actividades del Proyecto innovador.	El 80% de comités de gestión realiza planes comunicacionales dirigidos a la comunidad.	Actas de reuniones comunales. Fotografías.	Huelgas de maestros. Condiciones ambientales estables sin inundaciones.
3.4. Acompañamiento y monitoreo de los proyectos innovadores a cargo de los comités de gestión.	Informes de acompañamiento y monitoreo.	Documentos de informe y monitoreo.	Huelgas de maestros. Condiciones ambientales estables sin inundaciones.
3.5. Rendición de cuentas del proyecto innovador a la comunidad educativa, UGEL, DRE y MimEdu.	El 80% de comités de gestión desarrolla rendición de cuentas del proyecto a la comunidad educativa, UGEL, DRE y MimEdu.	Gasto del dinero de acuerdo a plan de trabajo. Rendición de cuentas a través de facturas y boletas.	Huelgas de maestros. Condiciones ambientales estables sin inundaciones.

9. Comentarios y sugerencias finales

Sugerimos que la propuesta arriba presentada podría complementarse con las siguientes consideraciones y sugerencias:

- (1) Consideramos que la **tutoría** es un espacio clave para trabajar el tema de la deserción escolar, sus distintas causas y consecuencias. Evidentemente, el Ministerio de Educación viene implementando una serie de iniciativas para fortalecer este espacio, pero no está de más insistir una vez más en su importancia. Los resultados del trabajo de campo y las experiencias de otros países corroboran la importancia de este espacio escolar. Para el caso de la Amazonía, además, el Minedu tendría que pensar la tutoría desde una perspectiva intercultural, que supone un conocimiento de la realidad económica y del contexto social y cultural de las familias de la región. En el caso de los centros educativos con alumnado indígena, también en una perspectiva bilingüe. En este sentido, el personal que capacita y hace seguimiento a los tutores debe tener en consideración estas dos dimensiones: la intercultural y la bilingüe.
- (2) Proponemos que se considere también la posibilidad de priorizar la **educación en alternancia** a través de los CRFA o instituciones educativas con **albergues**. La investigación de campo, así como la bibliografía revisada señalan un mayor éxito en este tipo de programas que se adaptan mejor a la realidad rural y que ofrecen alternativas concretas de empleo posterior a los y las jóvenes estudiantes. Evidentemente, este tipo de modalidad resulta más necesaria en zonas más rurales, pero también se ha mostrado su buen funcionamiento en zonas rurales cercanas a grandes ciudades.

Para ello recomendamos una mayor investigación sobre estas modalidades, sobre la que todavía hay pocos estudios realizados para el caso peruano (Barletti 2009 y 2013; Cueto 2010), y menos aún para la región amazónica.

Asimismo, se requiere investigar más sobre alternativas productivas viables. La mayor parte de proyectos de desarrollo rural que se vienen implementando en la región amazónica hoy en día se basan en el cultivo del cacao; sin embargo, valdría la pena investigar otro tipo de proyectos alternativos viables en términos económicos, pero también culturales y ambientales. Por ejemplo, en la región San Martín se viene trabajando exitosamente el cacao. En el caso del VRAEM también se podría trabajar con café y cacao, al respecto se podría contactar a las distintas cooperativas cafetaleras y establecer convenios con ellas. De hecho, la cooperativa cafetalera de Pangoa viene implementando un trabajo especial con jóvenes cafetaleros (tanto varones como mujeres) con el que se podría articular este tipo de iniciativas.

- (3) Recomendamos también que se aproveche la oportunidad de implementar estas nuevas iniciativas desde una perspectiva de **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**, sobre todo en la medida en que se está concluyendo con la etapa de consulta para el nuevo plan nacional de EIB y porque el Ministerio de Educación viene preparándose para comenzar a implementar la secundaria EIB a partir del año 2017.
- (4) En relación a la situación en particular de las adolescentes, las diferencias de **género** en relación a la deserción no se deben reducir al tema del embarazo o la maternidad de las estudiantes. Por el contrario, un aspecto fundamental en la decisión de las adolescentes para continuar o abandonar los estudios es su plan de vida. El trabajo de

campo realizado nos indica que la deserción escolar de las adolescentes no se debe únicamente al embarazo, sino principalmente a la inexistencia de un proyecto de vida a futuro que contemple la posibilidad de seguir estudiando a nivel superior.

Si bien es cierto que en la última década y media se han realizado algunas investigaciones sobre género y educación en zonas rurales, incluyendo la Amazonía (Aikman 2002, Ames 2006 y 2013, Benavides 2007, Montero y Tovar 1999, Montero 2006, Oliart 2004, Zumaeta y Limachi 2007), sin embargo, se tendrían que realizar estudios a mayor profundidad sobre lo que viene ocurriendo en los centros educativos secundarios de la Amazonía y las expectativas a futuro de las jóvenes y adolescentes rurales, incluyendo la educación superior.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la diversidad de situaciones socio-culturales que existen en la región amazónica y, por lo tanto, las relaciones de género, el machismo y las prácticas patriarcales se experimentan de distinta manera en las diversas sociedades indígenas o en entre la población rural amazónica. En este sentido, resultaría importante investigar sobre estas diferencias en relación a la escolaridad de las niñas y adolescentes indígenas.

- (5) Queda pendiente, también, obtener una información más detallada sobre cómo las **economías ilegales** vienen afectando la deserción escolar. En la región amazónica se encuentran presentes prácticamente todos los tipos de economía ilegal que existen en el mundo: narcotráfico, minería ilegal del oro, tala ilegal de madera, contrabando, trata de personas, y distintos tipos de mafias. Asimismo, en las ciudades y zonas periurbanas vienen creciendo la presencia de pandillas juveniles, bandas delincuenciales y otras formas de criminalidad que involucran a jóvenes y adolescentes. En el presente trabajo se han recogido alguna información al respecto, pero creemos que este tema merece investigaciones de mayor profundidad.
- (6) También hace falta mejorar el sistema de recolección de **estadísticas** del Ministerio de Educación. Al respecto habría que mencionar que se han encontrado diferentes deficiencias en el registro de datos:
 - a. **Registro en el cambio o transferencia de colegios:** Si bien es cierto que este tipo de problema se ha ido reduciendo en los últimos años, todavía se encuentran problemas, sobre todo en las zonas rurales cercanas a las ciudades. No todos los padres de familia hacen los trámites a tiempo, o no saben hacerlos adecuadamente, y es muy común la matrícula simultánea en dos y a veces hasta tres colegios. En algunos casos, la regularización de la matrícula se demora. En estos casos, los alumnos pueden aparecer como “desertores” cuando están estudiando en otro colegio.
 - b. **Falta de registro de abandono escolar:** En algunos casos, para evitar que se pierdan las plazas docentes o que se cierre un colegio, los directores optan por no registrar los abandonos.
 - c. **Falta de registro de alumnos matriculados:** En el otro extremo, existen también casos de alumnos que están asistiendo al colegio pero cuya matrícula no está regularizada debido a que no cuentan con partida de nacimiento o DNI. Este tipo de situación es más frecuente en las comunidades nativas y colegios más

alejados.

- d. Resulta particularmente importante incluir en la data estadística a los y las alumnas que cursan estudios en los **CEBA (Centros de Educación Básica Alternativa)**. El trabajo de campo arrojó como resultado que un número importante de alumnos que desertan de los colegios rurales en la región amazónica en realidad continúa estudiando bajo esta modalidad.
 - e. **Preguntas censales:** Finalmente, conversando con docentes y con expertos del área estadística en las UGEL, mencionaban que en los últimos años se han eliminado de las preguntas censales la pregunta por las causas de deserción o abandono. Quizás, al respecto, habría que volver a incluirla.
- (7) La creación de diversas **becas para estudios superiores** por parte de PRONABEC, principalmente la “Beca 18” en sus distintas modalidades vienen constituyendo un importante aliciente para que los y las estudiantes terminen la secundaria. En este sentido, valdría la pena articular la propuesta que aquí presentamos con coberturas focalizadas de becas para estudios superiores, y con programas de nivelación que preparen mejor a los estudiantes para continuar en la educación superior, sea técnica o universitaria.

Estrechamente relacionado al tema de las becas, en el trabajo de campo se encontró que la existencia de convenios entre los centros educativos con institutos técnicos superiores para la capacitación certificada en temas específicos (como, por ejemplo, en algunos conocimientos de electricidad, mecánica o turismo) para los estudiantes de los dos últimos años de secundaria constituyen un factor importante para promover la culminación de los estudios. En este sentido, en el proceso de definición o de implementación de este proyecto se podría motivar la participación activa de estas instituciones de educación superior, o en todo caso, la creación de alianzas estratégicas con éstas. Un caso particularmente relevante fue el del convenio entre el Colegio Aldea de Mazamari con SENATI.

- (8) Finalmente, en el momento de evaluar y seleccionar los lugares o regiones donde se podría comenzar a implementar estas propuestas, valdría la pena tomar en consideración aquellos sitios en que ya existen experiencias exitosas de colaboración entre la institución educativa, las familias o comunidades locales y los gobiernos municipales. Entre las regiones que visitamos, encontramos muy buenas experiencias en el distrito de San Juan Bautista (Loreto), Callería (Ucayali) y Mazamari (VRAEM).

BIBLIOGRAFÍA REVISADA

- Abanto Cabanillas, Alicia. 2011. "Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: supervisión de la Defensoría del Pueblo", *Tarea*, 76: 17-20.
- Abdala, Ernesto. 2004. "Formación por alternancia: Un esbozo de la experiencia internacional", en E. Abdala et al. *Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora*. Montevideo: CINTERFOR, OIT, CECAP, El Abrojo, pp.11-28.
- Abramovay, Miriam & Mary Garcia Castro. 2003. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Acuña, Rodolfo et al. 2015. *Programas presupuestales. Diseño, revisión y articulación territorial 2017*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas, Dirección General de Presupuesto Público, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)-Programa Reforma del Estado orientada a la ciudadanía, Buena Gobernanza, Programa de Cooperación al Desarrollo Económico, Secretaría de Estado para Asuntos Económicos SECO.
- Aikman, Sheila. 2002. "Women's oral knowledge and the poverty of formal education in the SE Peruvian Amazon", *Gender & Development*, 10 (3): 41-50.
- Aikman, Sheila y & Nitya Rao. 2012. "Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education", *Theory and Research in Education*, 10 (3): 211-228.
- Alcázar, Lorena et al. 2001. *Trabajando y estudiando en América Latina rural: decisiones críticas de la adolescencia*. Lima: Apoyo.
- Alcázar, Lorena. 2008. "Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú", en M. Benavides (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Ames, Patricia. 2005. ¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú. C.I. Degregori (ed.). *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana*. Lima: PUCP, UP, IEP, pp.356-391.
- Ames, Patricia, ed. 2006. *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población.
- Ames, Patricia. 2013. *Cambios en las estrategias de vida de las jóvenes mujeres rurales y su impacto en la demografía del mundo rural*. Ponencia presentada en el Seminario Permanente de Investigaciones Agrarias XV, Chachapoyas, del 20 al 22 de agosto 2013.
- Ames, Patricia y Vanessa Rojas. 2011. *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- Ballón, Francisco. 1991. *La Amazonía en la Norma Oficial Peruana: 1821-1990*. Lima: Centro de Investigación y Promoción Amazónica-CIPA. 4 vol.

- Barletti, José. 2009. “La alternancia en la Educación Secundaria Rural”, *Tarea*, 72: 64-68.
- Barletti, José. 2013. “La Educación Secundaria Rural en el Perú”, ponencia presentada en el Seminario Permanente de Investigaciones Agrarias XV, Chachapoyas. (Inédito)
- Bassi, Marina et al. 2013. *Is the Glass Half Empty or Half Full? School Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America*. Inter-American Development Bank (IDB). IDB Working Paper Series No.IDB-WP-462.
- Benavides, Martín. 2006. “Las escuelas, las familias y el género”, en P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA, UPCH, pp.233-256.
- Benavides, Martín. 2007. *Educación de las niñas: Lecciones del proceso peruano*. Lima: GRADE.
- Benavides, Martín et al. 2010. *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Blackwell, Aaron D. et al. 2009. “Growth and Market Integration in Amazonia: A Comparison of Growth Indicators Between Shuar, Shiwiar, and Nonindigenous School Children”, *American Journal of Human Biology*, 21: 161–171.
- Cardoso, Ana R. & D. Verner. 2011. “Factores de la deserción escolar en Brasil. El papel de la paternidad temprana, la mano de obra infantil y la pobreza”, *El Trimestre Económico*, 78 (2): 377-402.
- Carrillo Montenegro, Rita. 2006. “La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas”, en P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA, UPCH, pp.303-321.
- Cueto, Santiago y Donald R. Winkler (eds.) 2004. *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Cueto, Santiago. 2004. “Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú”, *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12 (35): 1-42. Recuperado [15 agosto 2015] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n35/>
- Cueto, Santiago y Walter Secada. 2004. «Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú». En Patricia Arregui et al. *¿Es posible mejorar la educación peruana?* Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago et al. 2010. *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Lima: GRADE, CIES. (Documento de Trabajo; 56).
- Cueto, Santiago (coord.). 2010. *Estudio sectorial de servicios y resultados educativos de educación secundaria en las modalidades de educación presencial, a distancia y en alternancia*. Lima: GRADE.

- Da Silva, Mónica R. et al. 2013. “Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio”, *Educação e Pesquisa*, 39 (2): 403-417.
- Dayrell, Juarez. 2003. “O jovem como sujeito social”, *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 24: 40-52.
- Dayrell, Juarez et al. 2009. “Juventude e escola”, en Marilia Pontes Sposito (ed.) *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm. Vol.1, pp.57-126.
- Del Popolo, Fabiana et al. 2009. *Juventud indígena y afro descendiente en América Latina: Inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud.
- Espinosa, Oscar. 2008. “Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú”, *Revista_ISEES – Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2: 85-116.
- Espinoza, Oscar et al. 2012. “Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile”, *Revista de Ciencias Sociales*, 18 (1): 136-150.
- Fraga, L. & V. Oliveira Costa. 2014. “Impressões sobre a escola e o abandono escolar de adolescentes com quem a lei entra em conflito”, *Revista Eletrônica de Educação*, 8 (2): 81-100.
- Francke Ballvé, Pedro. 1994. *La educación pública, los pobres y el ajuste*. Lima: Centro de Asesoría Laboral-CEDAL, Asociación Pro Derechos Humanos-APRODEH.
- García-Marirrodriaga, Roberto & Ignacio De los Ríos C. 2005. “La formación en alternancia y el desarrollo rural en América Latina: El caso de Colombia”, *Estudios Geográficos*, 46 (258): 129-160.
- García-Marirrodriaga, Roberto (ed.). 2009. *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. Guatemala: AIMFR, UNESCO.
- Gastelú, Roxana. 2015. *Trayectorias educativas de jóvenes indígenas asháninka del distrito de Río Tambo, Satipo. Una aproximación a las diversas experiencias de la escolaridad*. Lima: PUCP. Informe final de Trabajo de Campo conducente a la Tesis de Licenciatura en Antropología. (Inédito).
- Gow, Peter. 1991. *An Amazonian myth and its history*. Oxford: Oxford University Press
- Hernández, M., y D. Raczynski. 2014. “Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3).
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática). 2009. *Censos Nacionales 2007: IX de Población y VI de Vivienda. Resultados definitivos de las Comunidades Indígenas. Resumen Ejecutivo*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

- Kogan, Liuba et al. 2014. *Enfoque intercultural: aportes para la gestión pública*. Lima: Ministerio de Cultura – Dirección General de Ciudadanía Intercultural.
- La Serna, Juan Carlos. 2012. *Misiones, modernidad y civilización de los campas. Historia de la presencia adventista entre los asháninkas de la selva central peruana (1920-1948)*. Lima: UNMSM-Fondo Editorial de la Facultad de CCSS.
- Larson, Mildred et al. (eds.). 1979. *Educación Bilingüe: Una experiencia en la Amazonía peruana*. Lima: ILV, Prado Pastor Editor.
- Lavado, Pablo y J. Gallegos. 2005. *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Informe Final de Proyecto CIES. Lima: Universidad del Pacífico, CIES.
- MacDonald, Dara. 2011. “Reproducing Inequality? The Process of Secondary School Abandonment in Rural Highland Peru”. Tesis de Maestría. University of Oxford.
- Manacorda, Marco. 2006. “Grade Failure, Drop out and Subsequent School Outcomes: Quasi-Experimental Evidence from Uruguayan Administrative Data”. Disponible en: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:yKEzp6MWI6MJ:scholar.google.com/+manacorda+grade+failure&hl=es&as_sdt=0,5 Recuperado [15 agosto 2015]
- Montero, Carmen. 2006. “La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?”, en P. Ames (ed.), *Las brechas invisibles: Hacia una equidad de género en la educación*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población, pp. 203-32
- Montero, C. y T. Tovar. 1999. *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: IEP. Documento de Trabajo No. 106.
- Oliart, Patricia. 2004. “¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”, en I. Schicra (ed.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata, pp. 49–60.
- Oliart, Patricia. 2011. “Mediocridad y corrupción: los enemigos de la educación pública”, en L. Pásara (ed.). *Perú ante los desafíos del siglo XXI*. Lima: PUCP, pp.295-325.
- Olivera, Inés. 2010. “Interrupción escolar y arreglos familiares: Aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación familia-escuela”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1 (2): 113-140.
- Pariguana, Marco. 2011. *Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú. Informe final*. Lima: CIES, GRADE.
- Perova, E. y R. Vakis. 2010. *El impacto y potencial del programa Juntos en Perú: Evidencia de una evaluación no-experimental*. Lima: Programa Juntos, Banco Mundial.
- Roca Álvarez, Ángela. 2010. *Educación por alternancia: Una oportunidad para la inserción social de jóvenes desertores en el Municipio de Guatemala*. Tesis de Licenciatura en Educación. Guatemala: Universidad del Istmo.

- Rodríguez Lozano, Efraín. 2012. “¿Barreras lingüísticas en la educación?: la influencia de la lengua materna en la deserción escolar”, *Economía*, 35 (69): 83-151.
- Rodríguez Romani, Rosario. 2013. *Nuevos roles, nuevos planes, nuevas expectativas, ¿nuevas mujeres?: El caso de las mujeres adolescentes de la comunidad nativa yánesha Tsachopen*. Tesis de Licenciatura en Antropología. Lima: PUCP.
- Shell, Olive A. 1979. “Capacitación de maestros bilingües”, en M. Larson et al. (eds.). *Educación Bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima: ILV, Ignacio Prado Pastor, pp.115-139.
- Uccelli, Francesca. 1999. “Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos”, en M. Tanaka (ed.). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP, pp.187-256.
- Vásquez, Enrique et al. 2009. *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: TAREA.
- Zorrilla, Margarita. 2009. “Repensar la escuela como escenario del cambio educativo”, en A. Marchesi et al (eds.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas educativas 2021*. Madrid: OEI, Fundación Santillana, pp.143-167.
- Zumaeta, Carlos y Luis Limachi. 2007. *Educación, equidad y género: Caso Iquitos. Informe Final*. Iquitos: UNAP, CIES.