

UNESCO - ECLA - UNDP
PROYECTO "DESARROLLO Y EDUCACION



UNESCO - CEPAL - PNUD
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE"

DEMOCRATIZACION Y EDUCACION BASICA
EN LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA
Raúl Vargas Vega

Borrador
Distr.
RESTRINGIDA
DEALC
Fichas/13
Marzo 1981
Original: ESPAÑOL

800802

HECHO EL DEPOSITO QUE MARCA
LA LEY N° 11728

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES

Avda. Callao 67 - 4º Piso - 1022 Buenos Aires
Casilla de Correo 4191 - 1000 Buenos Aires
Teléfonos 40-0429 / 40-0431
Dirección cablegráfica UNATIONS
Buenos Aires - República Argentina

INDICE

	<u>Página</u>
1. Consideraciones generales	1
1.1. Democratización e igualdad de oportunidades	1
1.2. Democratización educativa y democracia política	3
1.3. Democratización educativa y marginalidad.	4
1.4. Educación básica y democratización de la educación.	5
2. La reforma educativa peruana y la Educación básica regular (EBR). . .	7
2.1. El diseño de la reforma	7
2.2. La educación básica regular: características, ubicación y fines	8
3. Evolución de la Educación básica regular entre 1960 y 1978 y su relación con la democratización	10
3.1. Comportamiento de la oferta y la demanda.	11
3.2. La relación campo-ciudad en la Educación básica regular	13
3.3. Participación pública y privada en la Educación básica regular.	14
3.4. La matrícula femenina en la Educación básica regular.	16
3.5. Eficiencia interna de la Educación básica regular	16
4. Políticas de acción en la Educación básica regular peruana.	17
4.1. La nuclearización y proceso de participación popular.	17
4.2. Programas de educación no formal.	20
4.3. La Educación Bilingüe (Aspectos de la educación rural).	23
4.4. La Tecnología Educativa como factor democratizador.	26
4.5. Capacitación y reentrenamiento docente.	29
5. Conclusiones.	31

Lista de cuadros

	<u>Página</u>
1. Número y representatividad de educandos de primaria diurna o EBR (I y II ciclo) 1950-1978.	39
2. Comportamiento de indicadores de democratización de EBR (I y II ciclos) períodos antes y de reforma (1960-1978)	40
3. Población, matrícula y déficit, según edad de 6-14 años de edad . . .	41
4. Indicadores de democratización de la educación en seis Departamentos, según su mayor o menor urbanidad-ruralidad.	42

	<u>Página</u>
5. Inversiones en el sector educación, en seis departamentos según su mayor o menor urbanidad-ruralidad (1968-1978)	43
6. Participación del sector público y rprivado en EBR (I y II Ciclos) o equivalente	44
7. Tendencia en la participación del sector público y privado en EBR .	45
8. Evolución de matriculados en EBR según sexo	46
9. Tasas de éxito del I y II ciclo de EBR 1960-1978.	47
10. Tasas de escolaridad hasta los 21 años de edad según nivel educativo del padre: 1972 (por cien)	48

Anexos

1. Estructura porcentual de los matriculados en EBR (primaria diurna) según edad y grado - 1970	31
2. Modelo básico para el primer ciclo de Educación Básica Regular (Educación Bilingüe).	32

1. Consideraciones generales

El presente trabajo intenta señalar aspectos preponderantes de la Reforma Educativa en relación con la democratización de la Educación Básica Regular, tomando como término de referencia no sólo propósitos y realizaciones del nuevo sistema, sino también el desempeño de la educación primaria y secundaria en los últimos ocho años anteriores al proceso de reformas iniciado en 1968 1/.

Frente a la abundante literatura sobre la expansión de los servicios educativos, bajo el presupuesto de que con ello se alcanzaba mayor desarrollo e igualdad de oportunidades, propia de la veintena 1950-1970 2/, resulta ahora frecuente abordar el tema de la democratización de la educación como forma conceptualmente más comprensiva y con mayor profundidad de análisis para las situaciones nacionales.

Es de interés, por tanto, esclarecer algunos aspectos para determinar, si en efecto es democratizadora la educación básica regular peruana instituida a partir de 1972, y determinar algunos criterios cuantitativos y cualitativos que nos demuestren la realidad de tal criterio.

1.1. Democratización e igualdad de oportunidades

La expansión de la oferta educativa, de contornos explosivos en la veintena 50-70, traducida fundamentalmente en espectaculares incrementos en la matrícula escolar, la población docente y la construcción de locales escolares, encuentra sus causas determinantes en los siguientes factores:

- a) el crecimiento demográfico a una tasa promedio anual del 3,0%.
- b) la migración del campo a la ciudad, y la consiguiente expansión de las urbes con una creciente demanda de servicios sociales, entre los que incluye la educación.
- c) la incorporación creciente del contingente femenino en la demanda educativa.
- d) la presión social por una ampliación de oportunidades educativas que sucesivos gobiernos pretendieron paliar con una estrategia lineal de incremento de construcciones escolares y mayor asignación de recursos al sector educación.
- e) la generalización de la idea de que la educación era la vía más eficaz para alcanzar la movilidad social capaz de modificar el marco de una sociedad estacionaria, tradicional o 'bloqueada'.

f) un determinado comportamiento histórico que crece bajo los parámetros del pensamiento liberal de fines de siglo pasado reiterado en el modernismo de comienzos de este siglo, la reforma universitaria de Córdoba (1918) y algunos intentos populistas de los años 1930-40, tendiente a considerar la universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria elemental, como elemento de desarrollo y de equilibrio integrador del país.

En la mayoría de las causas someramente descriptas subyacen algunos supuestos que conviene sacar a luz. Por un lado, la confianza indiscutida de que mediante una educación única y universal se pueden solucionar los grandes males sociales y económicos del país; por otro lado, la equiparación mecánica entre educación y escolarización, de tal modo que no se perciben otros canales de socialización y educación y, además, que el modelo escolar se constituye en un patrón único de organización educativa extensivo a todo el territorio nacional; y, finalmente, la simplificación de la igualdad de oportunidades hasta hacerla coincidir sinonímicamente con las posibilidades de acceso a la matrícula escolar de los primeros grados, o de la secundaria o la universidad.

La elocuencia de los hechos, sin embargo, se ha encargado de destruir muchos de esos supuestos. De hecho la expansión de los servicios educativos no sólo no ha garantizado la cobertura de las necesidades de escolaridad elemental de la población, sino que ha demostrado en la práctica una ineficacia global al acentuar la pirámide educacional, reflejo y síntoma de la aguda estratificación social, las desigualdades pronunciadas entre las regiones y las clases sociales y los desequilibrios de una sociedad desintegrada; y, finalmente, tal expansión ha acentuado muchos de los rasgos de una sociedad problemática, indicando la existencia de un abismo creciente entre los fines educacionales y los fines sociales de un progresivo desarrollo integral e integrador.

De allí que la situación educativa del país a los inicios de la década del 70 exigía un replanteo global del sistema educacional, teniendo en cuenta que la igualdad de oportunidades educativas dista mucho de ser una mera igualdad de acceso al sistema escolar y que, en todo caso, un esfuerzo democratizador de la educación debería igualmente garantizar que el sistema educativo otorgue igualdad de permanencia y término de los ingresantes. La democratización educativa incluye, asimismo, una ampliación considerable de las opciones educacionales; no obstante el ámbito escolar las ha reducido a escalones diferenciados y selectivos, que van de la primaria a la educación superior pasando por la educación secundaria, y que no permiten la atención a quienes quedan a mitad de camino o a los segregados del sistema o a aquellos que jamás ingresaron en él.

Otra instancia de consecuencias determinantes para la construcción de un sistema educacional democrático, está representada por el marco global del país y las características sociales y económicas de su ordenamiento institucional. Existen determinantes precisos que hacen que por más extensa que sea la cobertura escolar, especialmente en los primeros grados, se produzcan severas dificultades de ineficacia del sistema en su conjunto, desigualdades en la selección y el pasaje de un escalón educacional a otro y bajas tasas de éxito educativo. Esos condicionantes son, planteados grosso modo, los siguientes:

a) diferencias o disparidades regionales en el interior de un mismo país;

b) concentración urbana de los medios educativos en detrimento de vastas zonas rurales y diferencias en las propias ciudades entre el centro urbano y los barrios marginales;

c) disparidades de poder, relación y trato derivadas de diferencias raciales y étnicas;

d) disparidades por rango social;

e) diferencias en los sistemas de evaluación, concurso y contabilización de las adquisiciones educativas;

f) disparidades surgidas por falta de escolaridad temprana;

1.2. Democratización educativa y democracia política

Es frecuente asimilar a un mismo concepto, o cuando menos a una vertiente común, el sentido de democratización de la educación con el de democracia en términos políticos. En rigor, no son necesariamente correspondientes: la impregnación democrática de un sistema educativo depende menos del aparato formal-jurídico-representativo que de los pasos reales que tiendan a flexibilizar la estructura de poder político y a contar con un diseño nacional de transformaciones sociales y económicas que lleven a ampliar la participación global de la base social y las instituciones populares ^{3/}. En efecto, las limitaciones y las diferenciaciones que se presentan en el ámbito educativo pueden presentarse en una democracia formal, y delatan más bien la incapacidad de este sistema para atacar los desequilibrios internos entre grupos sociales, entre regiones y zonas, entre urbe y campo, entre el país legal y el país real. Probablemente resulte más ilustrativo aplicar el análisis, como lo ha hecho Germán Rama ^{4/}, a los estilos de desarrollo postulados por la élite gubernativa y su reflejo con los contenidos y acciones educacionales. En el caso peruano, descartada ya la tesis de una dualidad esencial a nivel nacional, y más bien aceptadas las profundas diferencias internas como resultado de interacciones de dominación interna y dependencia externa, se tendría más bien una escala profundamente marcada de diversas instancias educacionales con demandas y ofertas esencialmente distintas, tanto en cantidad cuanto en calidad.

Un aspecto que reviste singular importancia en este contexto es el de la filosofía, el de los objetivos, métodos y contenidos que se han aplicado en la educación. En la medida en que se ha carecido, en nuestro recorrido histórico de un proyecto nacional propio, se puede apreciar que la educación trabaja para 'parcialidades' nacionales que procura otorgarles una legitimación global, extensiva a la totalidad de la nacionalidad. Y así, contra lo predicado por la finalidad democrática del Estado y la Nación, el sistema educacional frecuentemente asume principios carentes del sentido de una realidad propia, profundiza las desigualdades sociales y acentúa la estratificación predominante. Finalmente, donde los valores y principios de la democracia tendrían que aplicarse y demostrarse actuantes en el plano educacional, es en los contenidos educativos. Ese es un desafío serio y ha sido, en el fondo, una de las fuentes principales de divergencias en la Reforma educativa peruana iniciada en 1972.

1.3. Democratización educativa y marginalidad

Aplicado en sus primeros alcances al enfoque económico-social, el concepto de 'marginalidad' se ha extendido prácticamente a todos los órdenes y áreas de estudio 5/. Por marginalidad se ha caracterizado la situación de vastos sectores de la población que permanecen al margen de las decisiones y realizaciones de un esfuerzo de desarrollo nacional y, por tanto, de los beneficios que éste supone.

En el aspecto cultural, que es el más directamente vinculado a la acción educativa, la marginalidad se relaciona con la llamada "cultura de la pobreza", de modo que se entiende que la marginalidad económico-social genera una suerte de subcultura a la que se asocian determinados valores, comportamientos y formas lingüísticas, altamente diferenciadas del resto de la sociedad. Normalmente el sistema educativo hace caso omiso de esta situación bajo el supuesto de que es posible normalizarla mediante la imposición de contenidos y esquemas que entiende 'nacionales' pero que, en rigor, se desprenden de una formulación ideológica adscrita a modelos procedentes de los centros mundiales hegemónicos. Ese supuesto es el que, en definitiva, hace que se establezca una contradicción constante entre el sistema educativo y la demanda social de la educación, generando, no sólo problemas cuya derivación será finalmente política, sino una inadecuación del sistema a la dinámica realidad social.

En la doctrina y teoría educativas habrán de surgir, como consecuencia de esta situación, dos niveles de acción paradójicamente convivientes pero no necesariamente coincidentes. Por un lado, la política educacional oficial, que exige obediencia a sus resoluciones, lo que explica por ejemplo la carencia de una tradición educativa surgida de la propia acción educativa de las bases, y las contradicciones del sistema cuando se trata de ver su eficacia, sentido y éxito en el conjunto nacional. Por otro lado, la acción espontánea, un tanto anárquica y en muchos casos huérfana de comprensión oficial, del propio magisterio que se adapta más a la realidad concreta, y que suscita mayor énfasis en las necesidades y cambio de rumbos de la educación nacional. Esta tradición, cuya potencialidad doctrinal y práctica haría posible atender con realismo a las varias instancias y configuraciones que asume la cultura y la sociedad peruanas, no ha sido suficientemente estudiada.

Otro punto de atención relevante es el que se refiere a las realidades culturales de enclave, procedentes del mundo prehispánico y que, por muchos años, fueron vistas como 'islas antropológicas' sugestivas, con un cierto pintoresquismo, pero desprendidas de lo que se entendía como lo 'nacional'. Evidentemente la discusión sobre los grupos aborígenes en nuestro país tiene una datación que parte de la conquista, y la introducción de Occidente en nuestra historia. No es el caso hacer una rememoración exhaustiva, aunque quizás convenga puntualizar algunas constantes. En todas aquellas ocasiones en las que se ha defendido y auspiciado que el Perú asuma como propias sus culturas aborígenes, la respuesta condicional ha sido señalar nuestra arraigada pertenencia al Occidente cristiano, como si se tratase de una línea divisoria invencible. Una postulación mediadora ha señalado el mestizaje esencial de la vida peruana, aunque subrepticamente este mestizaje sea asumido como una incorporación a los valores de Occidente, o sea con una clara intencionalidad de subsumirse en éstos. Lo real es que tales

grupos aborígenes existen y no obstante políticas etnocidas del pasado, han crecido y mantienen una configuración propia. No se ha establecido el grado de aculturación o si guardan muchos elementos de la cultura originaria pese al impacto de la conquista y el desarrollo republicano. Algunos estudios han señalado con atención que tanto desde el punto de vista de una concepción del mundo, organización social, relaciones de producción y de comercio, estos grupos aborígenes presentan una radical diferencia con el mundo occidental, y su trayectoria histórica así como las manifestaciones ideológicas propias deberían traducirse e incorporarse al ámbito de la vida nacional. Estos problemas repercuten en la acción educativa, especialmente en los sectores agrarios y campesinos, aunque en gran medida no han sido materia de un esfuerzo particular por parte de la educación oficial.

1.4. Educación básica y democratización de la educación

El concepto de Educación básica pretende responder a los desafíos que provocaba la anterior organización de niveles sucesivos e independientes unos de otros. El concepto de Educación básica, en sustitución de los tradicionales niveles de primaria o elemental y de secundaria, podía suponer para algunos únicamente un cambio de nomenclatura, sin atender a sus amplios propósitos de democratización, en la misma medida en que otros planteaban una integral modificación del sistema educativo donde ella estaba destinada a incluirse como una columna vertebral. Las preocupaciones dominantes que llevan a postular una Educación básica son las siguientes:

a) el convencimiento de que era preciso ampliar las oportunidades educativas a los jóvenes y niños de todos los grupos socioeconómicos, lo cual implicaba una diversificación encaminada a satisfacer necesidades especiales de grupos e individuos o a compensar las desventajas iniciales de los menos favorecidos;

b) la necesidad de una mejor redistribución de los conocimientos, toda vez que se asistía a una revolución del saber que ha hecho que cada diez años, en promedio, se doble el volumen de los conocimientos al par que la necesidad de aplicarlos en la vida cotidiana crece continuamente. Esto comporta una ampliación de los períodos de escolarización, y la necesidad de garantizar que la educación sea un proceso continuo e iterativo al alcance de la población, lo cual vincula la educación básica dentro de la perspectiva de la educación permanente;

c) la necesidad de fortalecer la base de los conocimientos generales para permitir al alumno beneficiarse con una formación profesional que responda a las cada vez más complejas, solicitudes del mercado de trabajo. Asimismo se procura que la educación prepare mejor para la vida cívica y ciudadana en la medida en que las responsabilidades y los roles sociales ocupan cada vez a mayor número de individuos;

d) la necesidad de disminuir la deserción en los sistemas educativos - por ineficacia de los mismos - y de aumentar las posibilidades de retorno y de recuperación por parte de los que hacen abandono del sistema educativo, o de aquellos que en creciente número encuentran dificultades de ingreso al mercado de trabajo;

Es indudable que la Educación básica al pretender responder a estas cuestiones fundamentales, se inscribe claramente dentro de una perspectiva democrática. No se trata únicamente de aumentar años de escolaridad a la educación primaria, ni de fusionar la primaria con la secundaria por un prurito unitarista. Más que definirse por su duración -que puede variar entre los 9 y los 11 años de escolaridad- la Básica procura superar la división celular o estratificada de los niveles de educación, cuyo objetivo selectivo comportaba una visión elitista, o cuando menos, la idea de que las adquisiciones culturales podían realizarse en determinado tiempo y durar lo que la vida útil del individuo en materia laboral y social.

En la idea de una Educación básica se asume que siendo un primer escalón del sistema no está supeditado, por un lado, a una linealidad que desemboca en el escalón inmediato superior hasta llegar a la universidad o los centros superiores de educación, y por otro, que pueda en su propio contexto desarrollar un individuo integrado con su sociedad, definido en sus aptitudes y comportamiento, susceptible de una elección vocacional más segura respecto a sus potencialidades, y abierto a la comprensión de una realidad contemporánea, cambiante y exigente. Por eso se dice que la Educación básica es un primer escalón no ya del sistema sino de la educación permanente, consagrada como una necesidad inseparable del hombre de hoy. La Educación básica puede ser la única y la última en términos de escolaridad, pero no implica que el individuo se sienta frustrado o inhabilitado si no puede continuar estudios formales.

Del mismo modo la noción de Educación básica, no se cierra sobre el sistema escolar únicamente, sino que tiende a constituirse en un ciclo flexible y amplio que puede aplicarse tanto al mundo de los adultos, como al de los jóvenes o al de los niños. Su estructuración permite por definición no cifraria tanto como una primera parte del sistema escolar sino también como un nivel susceptible de extenderse a los jóvenes y adultos que no concurren a la escuela o que no la aprovecharon suficientemente.

Todo lo señalado, sin embargo, no agota una discusión aún no zanjada en torno a los contenidos imperantes en un ciclo de Educación básica. Un primer fenómeno frecuente es que el ciclo básico suele estar supeditado, como antes la primaria, a los dictados y a la lógica de la educación superior. En el área de los conocimientos, por ejemplo, la organización de las asignaturas o materias tiende a reproducir, con una gradualidad comprensible por la edad, la organización inherente al mundo universitario, de modo que se incumple un objetivo primordial que es el de enseñar a aprender, más que a acumular conocimientos, enseñar a descubrir y a inventar antes que a reproducir lo que está moldeado por una experiencia académica de naturaleza diferente 6/. Otro fenómeno, de arraigada estirpe en los países subdesarrollados, es el que uniforma los contenidos tanto para el campo como para los sectores marginales urbanos en virtud de valores, actitudes, experiencias y conocimientos propios del mundo urbano medio. Este hecho habrá de condicionar las posibilidades de éxito de los educandos no urbanos, y distorsionar luego las expectativas de los mismos, provocando su migración y generando profundas alteraciones en la ocupación espacial del territorio y en el mercado ocupacional. Este fenómeno nos coloca de plano en el nudo de la cuestión: ¿es o no conveniente que la educación básica imparta un contenido común? En caso de optar por contenidos diferenciados en función de variables predeterminadas, ¿quién y qué instancias

están en mejor disposición y capacidad para establecerlos? De allí que cuando se habla de un ciclo básico surgen de inmediato dos grandes requerimientos o prerrequisitos para su aplicación: por un lado, la formulación de una doctrina y una praxis curricular adecuada, y por otro, la participación, capacitación y disposición del personal docente que habrá de realizar su aplicación, pues éste se convierte en uno de los elementos esenciales para las innovaciones que se proponen.

2. La reforma educativa peruana y la Educación básica regular (EBR)

2.1. El diseño de la reforma

El supuesto fundamental en el que se basa la Reforma Educativa peruana promulgada en 1972 descansa en que ésta "tiene como papel esencial establecer un nuevo ordenamiento de la educación que contribuya a dinamizar las acciones de los otros sectores y a garantizar, en consecuencia, que el proceso revolucionario se afirme, acelere y profundice" 7/. Es decir que se inscribe dentro de un proceso de transformación integral de la nación peruana. De allí que se sostenga que la educación "ha dejado de ser algo previo o aditivo a la transformación estructural" y que su problemática no puede ser enfrentada "como una simple modernización de procedimientos e instalaciones". La nueva Ley dice que uno de sus fines es "la educación para la transformación estructural de la sociedad peruana" con lo que se llegará a la "liberación y afirmación del ser nacional". Es importante destacar esta característica por cuanto luego se derivará de ella dos rasgos esenciales constantemente enfatizados:

- provocar en el educando una conciencia crítica, que habrá de suscitar "la justa perspectiva del conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación" 8/; y

- lograr la actividad y constante participación de los educandos, de los padres y de la comunidad en el proceso educativo, con lo que se establece "una educación comunitaria, fundada en una comunidad educada por el diálogo y por la participación responsable". Una concepción así busca concretar la libertad de educación y afirmar "los imperativos de la autoeducación, la educación permanente y la educación no escolarizada". Se trata, en definitiva, de una educación en la que "todos participan ..., todo el tiempo, educándose a sí mismos y a los demás y no necesariamente dentro del marco rígido del sistema escolar" 9/. Hay en estos dos rasgos esenciales una prevalecte influencia del pensamiento de P. Freire, una preocupación por formas no escolarizadas y la búsqueda de una revitalización de la escuela de claras resonancias illichianas.

Como bien lo señala Stacy Churchill 10/, el interés que suscita la ley educativa peruana en el ámbito internacional se debe a que postula vías concretas para dilucidar algunos tópicos que especialistas y foros internacionales, han lanzado en procura de adecuar la educación a los desafíos contemporáneos. Así, con lo reseñado se procura enfatizar la interacción existente entre el cambio educacional y el proceso de cambio social, de igual modo se otorga prioridad a la atención de las zonas deprivadas y a la conexión de la educación con la producción y el trabajo. Se procura igualmente incentivar la

participación de la comunidad en las tareas educativas, acompañando y potenciando dicha participación aún en tareas administrativas, de planificación, curriculares, jugando con las posibilidades de una estrecha coordinación entre la planificación central, la participación individual y la autonomía local, como veremos luego al abordarse el diseño de la nuclearización. Una primera cuestión que se plantea, entonces, es en qué medida se realizaron programas conjuntos entre las reformas económicas y sociales y la reforma de la educación destinada a apoyarlas, como sería el caso de la reforma agraria o la reforma industrial. Una segunda cuestión se refiere al contexto global de la propia reforma educativa. Dado que se realizó una reforma administrativa previa a la sanción de la ley y que el proceso de nuclearización se implantó paralelamente con la puesta en marcha de la aplicación de niveles y modalidades del nuevo sistema: ¿cuánto de ello contribuyó a la democratización de la Básica Regular? Desde el punto de vista de la inversión, el financiamiento y la planificación, cuya orientación era sustancialmente modificada por la nueva ley: ¿contribuyeron igualmente a la democratización de la educación básica regular? Finalmente, las acciones de reentrenamiento, capacitación, programa especial de educación inicial, orientación del educando, educación para las áreas rurales: ¿fueron un elemento efectivo para la democratización de la EBR? Frente a todo este esfuerzo y movilización, ¿cuál fue la actitud de la población: ¿comprendió los propósitos y alcances de la transformación educacional, rechazó tales intentos, o fue indiferente?

2.2. La educación básica regular: características, ubicación y fines

La Educación básica es el eje sobre el que gira todo el sistema educativo peruano vigente desde 1972. Su antecedente inmediato es la Educación inicial, El nivel de Educación básica tiene dos grandes vertientes:

a) la regular, destinada a niños y jóvenes en edad escolar, comprende tres ciclos sucesivos y nueve grados, lo que originalmente no suponía necesariamente una equivalencia rígida con 9 años de escolaridad, estimada "como un medio para conseguir un grado de capacitación que permita al poblador peruano desarrollarse como persona y lograr su habilitación específica en un trabajo útil para sí mismo y su comunidad" 11/, y

b) la laboral, destinada a los adolescentes y adultos mayores de 15 años que no ingresaron oportunamente al nivel regular, o que no han continuado en él. Se caracterizaba por sus propósitos, como eminentemente desescolarizada, y se la consideraba como un "mecanismo de recuperación muy flexible, y no de sustituto o subsanación tardía y extemporánea de la escolarización primaria, inadecuada y evidentemente carente de toda significación para los educandos de esas edades que ven menoscabada su dignidad personal al imponérseles, como hasta ahora, un remedo de la educación infantil inevitablemente ajena a sus intereses y necesidades" 12/.

La continuación de la Educación básica lo constituye el nivel de Educación superior, cuyo primer ciclo denominado Educación superior profesional, se supone es terminal, el capacitar para el trabajo en ramas técnicas, humanísticas y científicas, y en todo caso es el pasaje obligatorio para las carreras

universitarias. El pasaje a la Educación Superior Profesional es automático, según la ley, y está abierto a los que han terminado su básica en cualquiera de las dos modalidades.

Se aprecia así que la Educación Básica se caracteriza por su flexibilidad, por su universalidad - nadie queda excluido de ella cualquiera sea la edad cronológica que tenga - y por su carácter eminentemente práctico, vinculado al trabajo y la producción. Tales características se precisan de inmediato al observar sus objetivos. La Básica Regular persigue:

a) Estimular el adecuado desarrollo bio-psíquico del educando y proporcionarle las bases del conocimiento científico, técnico y humanístico;

b) Promover en el educando el auto-dominio así como el cultivo de sus aptitudes y la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para su desarrollo personal;

c) Cultivar la conciencia del educando a fin de que comprenda la realidad peruana;

d) Estimular en el educando el sentido de la vida familiar y el espíritu de solidaridad y cooperación social, así como la capacidad para la libre realización de los valores vitales, éticos, religiosos, estéticos, etc.;

e) Capacitar al educando para el desempeño de un trabajo que sea útil para él y para la comunidad.

Los objetivos de la Básica Laboral son:

a) Erradicar sistemáticamente los estados de analfabetismo existentes;

b) Ofrecer oportunidades educativas diversas a los adolescentes y adultos, especialmente a los trabajadores, para que superen sus niveles de educación y adquieran una adecuada formación científico-humanística, orientada hacia la auto-educación permanente;

c) Cultivar la conciencia crítica del educando a fin de que comprenda la realidad peruana y esté en condiciones de participar en forma responsable y creadora en la transformación de la sociedad;

d) Capacitar para el trabajo, en función de proyectos concretos de incidencia económico-social y en áreas laborales determinadas poniendo especial énfasis en estimular el aporte creador de los educandos; y

e) Estimular en el educando el sentido de la vida familiar y el espíritu de solidaridad y cooperación social.

3. Evolución de la Educación básica regular entre 1960 y 1978 y su relación con la democratización

Teniendo siempre en cuenta las salvedades mencionadas en las consideraciones genéricas, se han tomado 18 años de la evolución de la Educación básica regular, partiendo de la premisa que entre 1960 y 1972 el sistema no incluía la Básica, sino la división clásica de Primaria y Secundaria y la Educación pre-escolar estaba incipientemente desarrollada, pero que se los unifica con una misma nomenclatura aceptándose que ello conlleva serios problemas de estadística.

Programáticamente la Básica regular en el Perú se implantó con muy avanzadas consideraciones teóricas que diferían en esencia de lo hecho anteriormente entre 1960-1968. Sin embargo, desde un punto de vista estadístico se puede observar, por ejemplo, que en los últimos 25 años existe un real proceso de expansión de la oferta y de atención de la demanda educativa en todos los niveles de la Educación básica regular, sin que sea muy notorio o sobresaliente el crecimiento entre los años de Reforma educativa en relación con los anteriores. ¿Ello significa que no se prestó atención a la cobertura escolar, que hubo menos inversión, que en definitiva hubo un menor esfuerzo por reducir los altos niveles de desatención del sistema en el ingreso a la escolaridad? ¿O, por el contrario, habría que observar que los incrementos anuales de matrícula en Educación básica regular sufren variaciones significativas no ya en función del esfuerzo del sector educación sino de las cíclicas crisis económicas, y de los períodos de relativa bonanza que se suceden intermitentemente? La hipótesis tal vez más equilibrada sería la de señalar que la reforma educativa puso énfasis en el mejoramiento de la calidad por sobre la cantidad, ya sea en términos de recursos, de implementación de más locales, y por tanto de atención óptima de la demanda, quedando sin embargo siempre en duda cuál opción es la mejor y cuál alcanza a cumplir mejor con los objetivos de democratización de la enseñanza.

A partir de 1972 la Educación básica regular se desarrolla en medio de un proceso de transformaciones económico-sociales y con propuestas que combinan preocupaciones internacionales muy avanzadas con aspectos nacionales de cambio educativo muy acentuados. Los frentes más importantes, en consecuencia, se cifraron en la modificación de la estructura organizativa del sector educación, en la animación e incentivación de la participación comunal, de los padres de familia y de las instituciones de base surgidas al calor del proceso de cambios, en la confección de un currículum íntegramente nuevo, en la aplicación de nuevas técnicas para la implementación académica del maestro y en la confección de los materiales auxiliares. Desde un punto de vista cultural y social cobró preeminencia la realidad de un país pluricultural y plurilingüe, con marcadas desigualdades regionales y departamentales y que, aunque experimentando un fuerte proceso de urbanización, mantenía aún las mayores tasas de atraso en las zonas rurales. Estas eran las prioridades que había que atender.

Partiendo de todo esto es que debemos atender a otro elemento y es que, vista la evolución de la Educación básica regular en los últimos 18 años, no se percibe siempre con claridad una división tajante en las cifras entre el período anterior a la reforma y el período de ésta. Ello puede inclinarnos a pensar que el proceso de crecimiento de los servicios educativos en el Perú y de sus tasas de éxito y de cobertura no son consecuencia del proceso de cambios, o de una política

predeterminada, sino de factores estructurales del conjunto de hechos sociales que la sociedad peruana viene experimentando como consecuencia del creciente ritmo de urbanización y traslaciones profundas del poder económico, de las formas productivas y de las modalidades del asentamiento del capitalismo. Pero al mismo tiempo, la Reforma educativa, enmarcada en un proceso de cambios estructurales, va a contribuir cuando menos a dinamizar esta variación social, a hacerla más pronunciada y a modificar los contenidos en función de los nuevos tiempos.

Todo lo dicho nos permite hacer ahora algunos alcances con relación a lo que consideramos aspectos centrales de la experiencia peruana.

3.1. Comportamiento de la oferta y la demanda.

Si bien la educación primaria es obligatoria en el Perú desde 1933, es a partir de la década de los 50 que se intensifican sustancialmente la oferta y la demanda de servicios educativos en ese nivel. En 1978 cerca del 60,4% de la población en edad escolar, se encuentran matriculados en la Educación básica regular (I y II Ciclos).

Por otro lado, el nivel de representatividad de ese nivel en relación con la educación secundaria (III Ciclo Educación básica regular) y educación superior, muestra una tendencia decreciente, reflejo del crecimiento más acelerado de la oferta-demanda en esos niveles. Ello marca igualmente una expansión general del sistema educativo (Ver Cuadro 1 y Gráfico 1).

Cabe anotar que, de modo general, la tasa de crecimiento anual de la matrícula ha sido superior a la tasa de crecimiento de la población nacional, especialmente en el tramo de edad de 6 a 14 años que fue del orden del 4,1% anual en el período 61-79 y de 2,8% anual en el período 1970-78. Esta sensible baja en el período propiamente de reforma se debe principalmente al registro de 0,5% menos de la tasa de crecimiento anual de la población por parte de la tasa de matrícula en el período 76-78, el binomio de la crítica situación económica peruana.

Veamos ahora la tasa de escolaridad en la población de 6 a 14 años. En 1960 la tasa de escolaridad era de 56,5% habiendo alcanzado el 86,1% en 1978. En los últimos 18 años se ha logrado reducir, pues, en un 29,6% el déficit de la oferta-demanda de los servicios de Educación básica regular (I y II ciclo). En el período anterior a la Reforma educativa la tasa de escolaridad de ese tramo de edad fue en promedio del 68,4%, mientras que en el período de Reforma llega al 78,1% promedio (Ver Cuadro 2), lo que quiere decir que ha habido un repunte, que aunque no sustantivo indica dinamismo, en la tendencia durante el período de Reforma.

Desde el punto de vista del déficit de matrícula entre 1961 y 1978 se nota asimismo una mejora significativa en términos generales, aunque en términos relativos sea aún muy elevado el número de los niños que no ingresan a la escuela. En 1961 cerca de un millón de niños no ingresaban a la escuela, en

1978 esa tendencia había disminuído a 563.500 niños, un poco más del medio millón, Aunque no existen indicadores precisos, es casi seguro que ellos corresponden a familias y hogares marginales de las zonas rurales más pauperizadas y a puntos más alejados de la república. Las tasas de escolaridad por regiones a su vez revelarían las profundas desigualdades entre aquellas de mayor grado de urbanización y desarrollo relativo y aquellas que mantienen una situación rural atrasada.

Como tendencia general, y no desdeñable, hay que señalar que la tasa de escolaridad en la población de 6 a 14 años aumenta en relación directa con la mayor edad, con lo que se tiene que la población de menor atención relativa es la de 6 años en comparación con la de 14, no obstante los esfuerzos en la educación inicial. La situación del niño en edad de ingresar a la escuela sigue constituyendo un reto de la educación básica y su universalización (Ver Cuadro 3).

Los otros indicadores del Cuadro 2 nos permiten observaciones adicionales:

- la deserción escolar tiende a controlarse y en el período de reforma esta tendencia se refuerza.

- la tasa de promoción aumenta del 1,2% anual antes de la reforma a 1,5% durante ese período. El comportamiento de la tasa de repitencia es complementariamente decreciente. Los mecanismos de la 'promoción automática' puestos en marcha por la reforma son ya un elemento reforzador de la tendencia.

- la tasa de éxito en Educación básica regular es igualmente creciente, notándose una relativa aceleración en el crecimiento de la misma en el período de la reforma, pues de un promedio de 1,3% de crecimiento anual en el período anterior se pasa a un promedio de 2,2% durante la Reforma. Sin embargo debe anotarse que la situación actual de la tasa de éxito (52% para 1978) sigue siendo deficiente y relativiza profundamente cualquier afirmación, en cuanto apenas algo más que la mitad de los matriculados en el primer grado de este nivel logran culminar el 7º Grado, o sea el II ciclo.

Una primera aproximación a estas cifras nos indica claramente que la Reforma educativa peruana no ha logrado superar los problemas de la incorporación plena al sistema escolar de la población en edad de ingresar, de la retención y de la tasa de éxito, no obstante la dinamización alcanzada en relación con el período anterior. El factor coyuntural económico del cual no se ha logrado aún independizar la vida y curso de los sistemas educativos ha tenido una seria influencia en los dos últimos años porque ha determinado una restricción muy aguda en la capacidad de atención del estado, pero también en la disponibilidad de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela y asumir los gastos que ello comporta. En ese sentido se debe hablar más bien de esfuerzos considerables entre los años 1972-75 que, sin embargo, en ningún caso, compiten aún con la inversión en locales y en expansión de la matrícula de los años 55-60, época de particular bonanza económica, sino que más bien, se orientan al reforzamiento de aspectos cualitativos como se verá más adelante.

3.2. La relación campo-ciudad en la Educación básica regular

En los 18 años estudiados el proceso de urbanización en el Perú ha sido uno de los rasgos más notorios y, por tanto, de mayor incidencia en el desenvolvimiento de los sectores sociales. Así, mientras que en 1960 el 46,6% de la población peruana era urbana, en 1978 ese porcentaje sube a casi el 60%, tendencia que se repite en la población entre 6 y 14 años. En efecto, en 1961, el 46,2% de la población de esa edad vivía en zonas urbanas. En 1970 esos porcentajes eran diferentes: en áreas urbanas se concentraba el 57,4% de jóvenes entre 6 y 14 años. En 1979 se estima que la progresión alcanzó a un 64,4%.

La concentración en las ciudades ha sido paralela a una dispersión muy grande de pequeños poblados rurales que polarizan la situación de ocupación territorial. Así, a 1979, se tiene que uno de los extremos lo constituye el hecho que el 19,3% de la población total (3.327.000) se encuentra repartida en 76 830 localidades con un promedio de 200 habitantes; en el otro extremo Lima alberga al 26,4% de la población (4.567.000) mientras que sólo 9 ciudades representaban al 12,1% de la población total.

Esta realidad tiene una evidente repercusión en la educación y en los desequilibrios entre la ciudad y el campo, privilegiando a la primera en desmedro del segundo, y relativizando los esfuerzos que se hacen por mejorar las condiciones educativas de las áreas rurales.

El crecimiento de los servicios educativos, señalado en el parágrafo anterior, alcanza por igual a ambas áreas, pero es interesante anotar (cuando menos en los 6 departamentos elegidos en el Cuadro 4 en función de su mayor o menor urbanismo-ruralidad) que la tasa de escolaridad favorece durante los años de Reforma educativa a los departamentos con mayor índice de ruralidad:

En el período 1961/72, antes de la reforma, la tasa anual de escolaridad es la siguiente:

- áreas de predominio urbano: 1,1%.
- áreas de promedio de urbanidad-ruralidad: 1,8%.
- áreas de predominio rural: 2,1%.

en cambio,

- En el período 1972/78 de Reforma educativa, la tasa anual de escolaridad varía:

- áreas de predominio urbano: -0,08%
- áreas de promedio de urbanidad-ruralidad: 1,3%.
- áreas de predominio rural: 4,6%

Es claro por lo expuesto que, en términos relativos el crecimiento anual de la tasa de escolaridad es mayor en las áreas rurales. A menor ruralidad, menor tasa de incremento anual, a mayor ruralidad mayor incremento de la tasa de escolaridad. Pero se nota que en términos absolutos la tasa de escolaridad urbana es considerablemente superior que la rural.

Puede decirse que durante los años de Reforma educativa la tasa de incremento notoriamente más alta para las áreas rurales no se debe exclusivamente a la Reforma educativa, ni siquiera a una política expresa, pero en caso de ser así es indudable que el factor dinamizador de la escolaridad en las áreas rurales es el proceso de reforma agraria iniciado en 1970. Quienes sostienen que el Sector Educación no tuvo en los años de Reforma una política explícita de favorecimiento o priorización de las áreas rurales, se ciñen a la expresión presupuestal y al indicador de inversiones en construcciones y equipamiento (Ver Cuadro 5). En efecto, allí se observa que las inversiones en construcción y equipamiento no guardan relación con el volumen de población por atender en el área urbana y rural entre los años 75-76 y 1978 en comparación con el período 1968 en el que se nota que los soles corrientes por alumno son mayores en las áreas rurales (33,8 soles), que en las urbanas (8,6 soles en Lima). Pero aquí una vez más el factor central lo constituye la Reforma agraria y la responsabilidad de la inversión que deja de ser estatal, para convertirse en tarea de las áreas sociales reformadas, en este caso cooperativas agrarias.

Sea como fuere, no es fácil deslindar en dónde reside la priorización de las áreas rurales, si en el sector educación exclusivamente, o más bien en los sectores donde se han realizado transformaciones estructurales. Nuestra hipótesis es que el comportamiento del campesinado hacia una mayor escolaridad para sus hijos es consecuencia directa del cambio en la propiedad y tenencia de la tierra, aunque el sector estatal educativo siga privilegiando al sector urbano.

3.3. Participación pública y privada en la Educación básica regular.

Este es un indicador que normalmente se interpreta en el sentido de que se afianza una estructura más democratizadora, en la medida en que sea el Estado el que tenga preeminencia notoria en la educación por sobre la educación privada, puesto que a ésta se la interpreta como más selectiva. Sin embargo, no necesariamente la educación pública es sinónimo de democratización, no siempre garantiza una calidad y una amplitud ideológicas necesarias para un auténtico ejercicio formativo de personalidades democráticas y, en muchos casos, ahoga la posibilidad de la socialización, la gestión y la conducción de los procesos educativos por parte de cada vez más amplios sectores sociales de base.

Es en ese sentido que se puede comprobar que la Reforma educativa peruana alentó y auspició la educación particular o no estatal en la perspectiva de las agencias sociales e institucionales tales como la Iglesia, la educación cooperativa y la llamada educación fiscalizada, correspondiente a empresas y unidades productivas nacionalizadas o cooperativizadas a través de la reforma agraria, minera o industrial, y a través de la participación comunal en la nuclearización. Cabe anotar que sobre este punto la información disponible es escasa pero la enunciamos como punto de vista preliminar de la información global y general que sigue a continuación.

La composición de la participación del sector privado en la educación entre los años 1950-60 nos es desconocida, pero bien se puede señalar que se dirigía principalmente a atender los sectores medios y de clase alta, preferentemente bajo la modalidad escolarizada y con un fuerte porcentaje de participación de la Iglesia y de particulares laicos con marcado interés comercial. En ningún caso se sobrepasó de un 20% de participación en la educación, representando la participación del Estado un sólido 80%. Un fenómeno marcado a partir de la década del 60, pero mucho más pronunciado a partir de 1970, es la diversificación de la educación privada en varias formas de gestión y en el traslado de la tarea educativa eclesiástica de los sectores altos, hacia la atención a las áreas pauperizadas y marginales. La Reforma educativa acentúa este fenómeno y adiciona un factor, no suficientemente explicado, que consiste en la disminución de la participación del sector privado en la Educación básica regular. La tendencia venía ya insinuándose desde la década del 60 como se aprecia en los Cuadros 6 y 7 pero es notoria y marcada a partir de 1970. Pudo haber temor y desaliento por el impulso social de la Reforma educativa, y de hecho se impusieron controles para la creación de nuevos centros educativos, pero probablemente era más influyente el hecho de que la educación había dejado de ser reditiva y que las clases altas a su vez sufrían el severo impacto de las reformas sociales y por tanto atravesaban un momento de crisis de identidad y de reacomodación. La Iglesia, por su parte, aunque no oficialmente, pero sí a través de sus órdenes religiosas y de los propios miembros del clero joven, borraba su antigua función de formadora elitista formando en cambio el diseño de una acción social con los marginados. La retracción de la educación privada sin embargo afectó más a los sectores medios, que procuraban una mejor atención para sus hijos fuera de las sobrecargadas aulas de la educación pública. La retracción de los años 75-78 ha de incidir fuertemente en los problemas de hoy, especialmente en la Lima metropolitana.

Y es que dos vertientes creativas y con impulso renovador -las cooperativas como gestoras de centros educativos y los organismos productivos socializados como financiadores de la educación de los hijos de sus miembros - no se desarrollaron en la escala urbana, en buena medida, porque allí la socialización de la industria no se profundizó y la del comercio, banca y servicios no se adelantó en ningún caso.

Importa destacar el peso y relevancia de esta educación particular con fines y componentes sociales ampliados. Según cifras de 1976 de los centros educativos no estatales, clasificados según categorías económicas y de características físicas, académicas y de rango en A, B, C, D, se observa que el rango más alto, que atiende a la élite social y económica, presenta tan sólo el 4,35% del total, la categoría B el 4,5%, la categoría C el 14,92%, la categoría D el 29,10% y cerca del 48% corresponde a centros educativos sin categorizar. Los centros particulares seculares representan el mayor volumen (43,79%), aunque se concentran principalmente en la atención a la clase media urbana, mientras que los religiosos constituyen un 15,23% con fuerte incidencia en las zonas marginales urbanas. El 33,37% restante corresponde a centros educativos fiscalizados (a cargo de las empresas privadas, estatales o cooperativas), parroquiales, comunales, cooperativos o de instituciones de bienestar social que atienden casi en su mayoría a sectores de bajos recursos económicos o los hijos de los trabajadores de las empresas socializadas.

Ello demuestra claramente la importancia y significación que una política de auspicio orientado de la participación comunal y privada en la educación puede tener efectos positivos en la tarea de compartir responsabilidades, en la labor educativa del Estado y la comunidad, y garantizar una contribución eficaz y relevante de los sectores productivos.

3.4. La matrícula femenina en la Educación básica regular

Quizá el aspecto más relevante en la democratización de la Educación básica regular peruana es la creciente participación de la población femenina en la matrícula, tendencia que, conforme se aprecia en el Cuadro 8, no data de la Reforma educativa sino que procede desde la década de los 60. En ese año la población matriculada en Educación básica regular (I y II Ciclo) según sexo favorece a los varones que representan el 57,1%; en cambio las mujeres representan el 42,9%. Diez años después, o sea en 1970, tal disparidad se reduce en un 3% a favor de la población femenina. A partir de la aplicación de la reforma, la matrícula de las mujeres continúa incrementándose hasta representar en 1977 el 47,3% de la matrícula general de la Educación básica regular.

La disparidad según sexos de la matrícula de la Educación básica regular durante los últimos 17 años viene reduciéndose a favor de las mujeres y a un ritmo promedio del 0,26% anual. En el período antes de la Reforma, el crecimiento de la población femenina es del promedio de 0,32% anual, mientras que en el período de Reforma es de 0,12%, posiblemente por tratarse de una etapa en la que no existen tantos remanentes como en la década anterior.

3.5. Eficiencia interna de la Educación básica regular

Se ha visto ya en el Cuadro 2, que la evolución de la Educación básica regular presenta una paulatina mejora en cuanto a las tasas de deserción escolar y de repitencia. Las tasas correspondientes van disminuyendo paulatinamente. En el período antes de la Reforma la tasa promedio de deserción escolar llega a alcanzar el 15% y la repitencia el 15,5%. En el período de Reforma, la tasa promedio de deserción escolar disminuye al 9% y la de repitencia al 10,3%. Este fenómeno complementariamente, se percibe en el aumento de la tasa de promoción del promedio de 71% antes de la reforma al de 80,7% en el período del nuevo sistema. De hecho, el crecimiento de la tasa de promoción es mucho más acelerado que en el período anterior.

Otro indicador de eficiencia interna es la tasa de éxito. En nuestro caso, esta tasa equivale al porcentaje de alumnos que culminan el 2º ciclo respecto a los que se matricularon en el 1er. grado del Ciclo.

De acuerdo a la información del Cuadro 9 encontramos que la tasa de éxito es creciente. En 1960, apenas la cuarta parte de los matriculados en "transición" (equivalente al 1er. Grado de Educación básica regular) llegan a finalizar el II Ciclo. En 1978 el 52% de los matriculados en el 1er. grado de Educación básica regular finaliza el II Ciclo. Casi la mitad de los ingresantes se queda en el camino y aunque la Básica Laboral debería cumplir su rol de compensación, lo logra hacer únicamente en cifras y niveles irrelevantes. Este numeroso contingente de desertores engrosará las filas de los analfabetos y semi-analfabetos y de la gran masa no calificada que se oferta en el mercado de trabajo. Pese a la sensible mejoría de la tasa de éxito, sigue constituyendo ésta el más claro índice de dificultad del sistema educativo y de la grave postración económica que impide la continuación de estudios.

Visto en perspectiva el problema, hay que reconocer que en los 18 años estudiados (1960-1978) el ritmo de crecimiento promedio de la tasa de éxito fué del 1,5% anual. Mientras que en el período anterior a la reforma, el ritmo de crecimiento anual de la tasa de éxito fue del orden del 1,3%, en la reforma crece al 2,16%.

4. Políticas de acción en la Educación básica regular peruana

Ya señalamos algunas de las prioridades del proceso de Reforma educativa iniciada en 1972, o cuando menos las líneas de innovación que resultaban ser los pivotes de toda la vasta movilización que suponía la Reforma. Cabe aquí precisarlas, dado el desarrollo que inmediatamente se efectuará:

a) lograr la participación de la comunidad educativa y lograr una descentralización de la administración educativa.

b) potenciar los programas de educación no formal, trazando lineamientos especiales para educación bilingüe, áreas rurales, inicial, especial, intentando corregir desigualdades regionales.

c) aplicación intensiva de una nueva tecnología educativa, implantación de un modelo curricular, definición y operatividad de nuevas líneas de acción educativa, y renovación de los materiales educativos.

d) reentrenar, capacitar y perfeccionar al magisterio bajo los lineamientos de la nueva situación política, social y educativa del país.

e) vincular la reforma política y estructural con la reforma educativa en el marco del modelo peruano.

4.1. La nuclearización y proceso de participación popular

La nuclearización entendida como proceso de implementación del modelo denominado "Núcleo Educativo Comunal", es uno de los aspectos centrales de la Reforma educativa peruana para lograr la participación de la comunidad en la tarea educacional y quebrar la separación entre la función administrativa de la educación, concentrada en instancias superiores, y las comunidades de base mediante el progresivo otorgamiento de decisiones al núcleo educativo en cuya composición intervenían directamente no sólo instituciones y personas representativas, sino también nuevas instituciones propias de los sectores laborales y campesinos. En cierto sentido, se aspiraba a que el núcleo educativo comunal se convirtiera en el agente motor de las iniciativas de base en materia educativa, vinculadas por la naturaleza misma de su composición, con los cambios estructurales ya en curso. Así, el campesino, el trabajador manual, el obrero industrial, la madre de familia, deberían poder canalizar sus inquietudes en un organismo que, perteneciendo al sector educación escapaba a la rutina y al burocratismo, pues su fin era recibir iniciativas y plasmarlas, mediante una tarea de animación participatoria, con relativa autonomía frente a las instancias jerárquicas del sector, y logrando a su vez coordinar sus esfuerzos con los de los otros sectores sociales y productivos.

La participación de la comunidad, sin embargo, tanto en la educación como en todas las otras esferas de la acción de transformación estructural, careció de una definición precisa y de elementos reales que la hicieran posible.

Esta realidad fue percibida en los momentos de formación de los Núcleos e incluso, en algunos programas, se trató de reforzar las acciones de concientización de la población, de extensión educativa, de aspectos informales de la educación. Pero así como el Ministerio de Educación era el precursor en la desconcentración mediante los núcleos educativos, lo que implicaba no poder estar acompañado por los otros sectores, del mismo modo esas tareas de explicación, persuasión y movilización ideopolítica no sólo no le correspondían, sino que tenían necesariamente que haber estado presididas por una voluntad y un organismo específico.

Muchas de las contradicciones mencionadas se expresan elocuentemente en el curso mismo del proceso de nuclearización y de promoción participativa de la comunidad. Resultaba paradójico pretender que el núcleo educativo fuera el centro de iniciativas educacionales no exclusivamente escolarizadas y hasta preferentemente informales, cuando toda la demarcación y organización se hizo sobre la base del aparato escolar preexistente, y las redes que se establecen son propiamente redes escolares. La representación del CONSECOM es proporcional: 40% corresponde a la comunidad educativa, formada por todos los maestros del ámbito nuclear, el 30% a las comunidades de base (autoridades locales, representantes de otros sectores y de diversas instituciones) y el otro 30% a los representantes de la comunidad de padres de familia. Obviamente el esquema pretende superar la organización clásica de las Asociaciones de Padres de Familia, enriqueciéndola en sus funciones y también en sus potencialidades de acción. En los pocos años que se implementó la participación a través de los CONSECOM, los funcionarios y el propio sector educacional empezaron a mirar con desconfianza la afloración de iniciativas, pedidos y conflictos suscitados por el vivo interés de la comunidad en contribuir en la tarea educativa. Sucesivos reglamentos intentaron orientar la labor del CONSECOM, hasta que al final quedaron eliminados por vía de oficio, sin que mediara ninguna modificación de la Ley.

No deja de ser sintomático que allí donde la comunidad podía decir su palabra y expresar necesidades y soluciones, el celo administrativo y el peso decisorio de la rutina y el poder de los altos niveles de gestión (sea la sede central del Ministerio, las Direcciones Regionales y Zonales) frenaron al CONSECOM. Es el caso de la nominación de los Directores del NEC, que debía operarse en la Dirección Regional sobre la base de una terna propuesta por el CONSECOM. Desde el inicio, se nombró provisionalmente a tales Directores desde el Ministerio, y tomando como base a los empleados que antiguamente habían sido Supervisores de Educación, institución que la ley procuraba superar y que por edad y experiencia no estaban ni podían estarlo adscritos a las nuevas ideas y propuestas reformistas. Tales Directores provisionales apelaron a antiguas tácticas para lograr su nominación oficial, y condicionaron grandemente la constitución de los CONSECOM. Los otros grandes problemas derivaban de la discusión acerca de los contenidos que el plan curricular señalaba, debían incluirse en los currícula generales las necesidades locales, la realidad inmediata y los problemas allí existentes. En casi todos los casos se entendía que los contenidos locales empezaban a asumir formas radicales, a abordar cuestiones que estaban en vías de solución o cuya solución no era inmediata, y a suscitar cuestionamientos lindantes con la política. Aquí, específicamente, surge una dicotomía reveladora: por un lado, se reconocía que se vivía un proceso de cambios, que en última instancia suponía la ampliación de los canales de expresión de las bases populares, pero por otro se quería que el proceso

transcurriese dentro de normas que garantizaran una cierta concordia y neutralidad.

Estas ideas generales pueden bastar para reflejar la dificultad intrínseca que experimenta la nuclearización para lograr la participación comunal en la educación, en el marco de un proceso de cambios. Sin embargo, el otro lado de la medalla también revela aspectos positivos, y cuya resonancia puede ser materia de reflexión para otros intentos en América Latina.

La nuclearización perseguía la desconcentración administrativa, como hemos visto. En ese terreno, el Perú ha superado en un cierto sentido la excesiva concentración del poder de decisión en lo educativo gracias a la división del país en 650 redes nucleares y ha logrado que a partir de ellas se conozcan mejor las realidades locales, y se expresen requerimientos mejor fundamentados y coordinados. Pese a todas las comprobaciones de burocratismo y excesiva carga administrativa, el NEC ha constituido un punto de avanzada en la desconcentración administrativa y ha puesto en claro que el modelo nuclear no sólo debe aplicarse en la esfera educacional sino que más bien representa una opción multisectorial, o cuando menos de los sectores sociales para que puedan apoyarse eficientemente y para lograr mayores beneficios de la inversión y esfuerzo comunal. A pesar de que en los aspectos de participación no se ha avanzado conforme la Ley lo planteaba, debe reconocerse, por otro lado, que el NEC ha sido aceptado por la población y se ha convertido en una instancia a la que nadie niega su utilidad; en casi todos los casos se ha hablado de potenciar su acción pero no de eliminarlo. Indicios claros de que el modelo nuclear cubre un vacío en las relaciones entre el poder central educativo y las múltiples realidades locales.

Partiendo de esta comprobación, es importante señalar que en muchos casos el modelo nuclear ha sido un agente activo de participación, aunque no desempeñara un papel directivo, pues la coordinación y activación participatoria, más bien procedía de las organizaciones comunales que, por tradición o por decisión propia, habían reservado una área educativa en su esfera de influencia. El caso de muchas poblaciones marginales

y de algunas comunidades indígenas de la sierra peruana demuestran la necesidad de insertar la realidad del NEC dentro de las realidades sociales preexistentes con el objetivo, entre otros, de que multiplique sus potencialidades.

Asimismo se ha afirmado que la participación dentro del NEC, en los años de reforma educativa, ha reiterado moldes tradicionales de cooperación comunal o de aquellos padres de familia directamente interesados en la educación de sus hijos. Esta observación hay que analizarla con un cierto detenimiento. En efecto, donde se ha dado preferentemente la participación ha sido en las áreas urbanas marginales y en las áreas rurales deprivadas, donde las carencias más elementales son el local escolar, el mobiliario, la refacción o el mantenimiento de los mismos. Obviamente la tendencia ha sido a cubrir tales vacíos, siendo difícil concebir otro tipo de movilización popular. Por otro lado, aunque el tema no se ha estudiado en profundidad, no deja de ser revelador el aporte comunal en la inversión de capital a partir de la participación en el núcleo educativo comunal. Algunas menciones pueden ilustrarnos al respecto:

En los pueblos jóvenes o barrios marginales de la Gran Lima tenemos casos tales como el NEC 13 San Martín de Porres, Ingeniería, Rímac, donde el 80% de los gastos de construcción fue aporte comunal, lo mismo que en el Rímac NEC N° 1, el aporte en efectivo representó un promedio de 77 soles anuales por alumno, muy superior al aporte presupuestario de 22 soles por alumno por parte del Estado, según cifras de 1976; en el NEC N° 10, Collique, Rímac, el aporte significó 320 soles anual por alumno, muy por encima del aporte estatal.

En el caso de provincias, en zonas propiamente rurales, tenemos casos como el NEC 20, Cajaruro, Jaén, donde los 61 centros educativos construidos entre 1972-76 fueron financiados por la comunidad. En la Segunda Región de Educación (ICA), el 55% de los centros educativos han sido construidos por las cooperativas agrarias de producción.

Esto está acreditando que la participación comunal es altamente significativa en la inversión educativa, allí donde los recursos son más escasos y las posibilidades de la gente están más reducidas. Pero resulta paradójico que una simple disposición presupuestaria que previera un aporte del estado en capital equivalente al de la comunidad del NEC, no se haya producido en la normatividad propia del NEC.

Podemos concluir este somero análisis de la nuclearización señalando que en los 7 años de aplicación de la reforma educativa, no se han cumplido a plenitud los objetivos centrales de la nuclearización pero que se trata de un modelo que ha calado en la población y cuyos reajustes progresivos pueden permitir que su papel sea importante, por lo menos en lo que se refiere a las tareas de planeamiento y desconcentración administrativa y en las técnicas pedagógicas como asesoría y apoyo a los centros educativos y profesores. Es indudable, igualmente, que es la esfera escolar, es decir la Educación Básica Regular, la que se ha visto más favorecida por la nuclearización, con lo que se ha cumplido sólo parcialmente con los objetivos de la nuclearización puesto que en ella residía el supuesto que su acción se proyectaba fuera de los linderos de la escuela mediante la coordinación intersectorial, el uso óptimo del potencial educativo del ámbito territorial y la realización de programas de educación no formal para toda la población.

4.2. Programas de educación no formal

Aunque por su naturaleza misma la Educación básica regular no registra acciones de educación no formal, este es un aspecto en el que conviene hacer algunas menciones de programas que inciden directamente en el ámbito familiar del alumno, y por tanto potencian sus posibilidades de un normal desenvolvimiento en sus estudios.

Los programas de educación no formal que han tenido mayor desarrollo son los referentes a la educación inicial, la alfabetización, los servicios educativos de áreas rurales y los programas de extensión educativa. Los otros programas de evolución positiva son de formación laboral a través de la calificación profesional extraordinaria y los programas no escolarizados de Educación Básica Laboral que no abordamos en el presente trabajo.

Algunos estudios han remarcado la interrelación existente entre el bajo rendimiento escolar, con el grado de escolaridad de los padres o responsables de los educandos. Obviamente, el analfabetismo paterno es un elemento negativo para la evolución escolar del educando, y en cuanto a la tasa de escolaridad, esta característica se mantiene: conforme baja el nivel educativo del padre disminuye la tasa de escolaridad de los hijos. Así, según cifras de 1972, el 98% de aquellos educandos cuyos padres tienen educación superior, están recibiendo educación a los 11 años de edad. Los hijos de analfabetos en ningún caso alcanzan una escolaridad del 90 por ciento a esa edad. En el mejor de los casos sólo el 77 por ciento recibe educación, es decir que el 23 por ciento o sea más de la quinta parte, no recibe educación a los 11 años. Este porcentaje se reduce a cerca de 2 por ciento en el caso de los hijos cuyos padres tienen educación superior. Tal vez sea más significativo destacar que aún a los 21 años de edad el 63 por ciento de los hijos con padres a nivel superior siga estudiando, mientras que sólo ocurre con el 12 por ciento de aquellos hijos cuyos padres son analfabetos. Los primeros tienen 5 veces más probabilidad que los segundos de permanecer estudiando hasta los 21 años de edad. Tales situaciones delatan hasta qué punto, descontando la importancia de los factores sociales, el analfabetismo es un condicionante sumamente grave con respecto a las posibilidades de acceso y éxito educativo de los hijos. De allí que una política de alfabetización sea, descontadas las consideraciones políticas, sociales y democráticas, un factor de democratización indirecto sobre la Básica Regular de un país como el Perú. (Ver Cuadro 10).

Con relación a esa política la Reforma educativa peruana, propuso una línea conceptual y teórica estrechamente vinculada a las concepciones de Paulo Freire, pero ésta no llegó a implementarse suficientemente en las acciones de alfabetización. Merced a los datos censales (1961-1972) y su proyección a 1978, se hace evidente que el analfabetismo muestra una tendencia decreciente en términos relativos, aunque en términos absolutos el número de analfabetos en el país siga manteniéndose constante y sea, manifiestamente, uno de los vacíos más serios de la experiencia reformista, al no haber concretado una campaña nacional de alfabetización efectiva. Veamos las cifras:

De los 13,5 millones de habitantes censados en 1972, el 44 por ciento o sea 5,9 millones tenían edades entre 18 y 60 años, y sólo 797 mil pasaba de los 60 (5,8 por ciento). Declararon no saber leer ni escribir 1,8 millones en las edades 18-60 y 400 mil en los mayores de 60 años. La tasa de analfabetismo para los habitantes de 18 a 60 años fue, en consecuencia, del 31% y del 53% para los mayores de 60 años. Según las estimaciones, en 1978 existe un 19,3 por ciento de analfabetos en las edades 18-60 y el 52,2 para mayores de 60 años, signo manifiesto de un fuerte descenso en términos relativos, aunque en términos absolutos de 1,8 millones, se ha descendido sólo a 1,5 millones de analfabetos en 1978.

¿A qué se debe esta mejora relativa tan pronunciada si es que, como se ha dicho, la acción alfabetizadora de la reforma educativa no ha sido tan marcada? Un factor de consideración lo constituye la urbanización creciente del país, y una elevación del nivel de vida entre 1970-75 que ha permitido esfuerzos individuales y el logro de una alfabetización espontánea. La migración hacia las ciudades es selectiva, quiere decir, que los migrantes procuran tener un cierto grado de escolaridad y, en caso de no tenerlo, la misma ciudad los empuja

a prepararse por lo menos con la lecto-escritura para enfrentar el mundo del trabajo, del comercio ambulante u otras actividades menores. Conviene, asimismo, recordar que en los departamentos denominados, de la 'mancha india', al sur peruano, con mayor densidad de población indígena aymara y quechua, los niveles de analfabetismo se mantienen y son los más altos del país. En 1978 las cifras eran las siguientes: Apurímac (56,3% de analfabetismo), Ayacucho (50,5%), Huancavelica (47,6%), Cajamarca (37,8%), Puno (34,3%), todas son tasas muy por encima de la media nacional. No obstante las realizaciones de la Reforma, el impulso dado a la educación en áreas rurales, la indudable reactivación económica y social de la reforma agraria, vemos que esas áreas rurales se mantienen con los más bajos índices económico-sociales. La situación a partir de la crisis económica se ha agudizado. Sería un tanto largo de explicar las causas convergentes que mantienen la marginación y deprivación de las áreas rurales indígenas, pero es indudable que no bastan las reformas sino que es preciso abordar una compleja estructura de actitudes y políticas de valorización, respeto y auspicio de las formas culturales nativas y una auténtica participación en las decisiones de las propias comunidades de base. No en vano han tenido éxito las experiencias del pasado y del propio tiempo reformista peruano en las que los propios agentes de creación y cambio son los miembros de la población beneficiada, según sus costumbres, técnicas e idiosincrasia, en el marco de una progresiva y lenta asimilación de formas modernas. Fue el caso de los núcleos escolares campesinos hacia la década de los 30, y en la actualidad, de las empresas de propiedad social autogestionarias.

En el otro extremo de la Básica regular, es decir la estimulación y la educación temprana, la Reforma educativa peruana abre igualmente un frente de máxima importancia para el destino escolar de los infantes. En términos nacionales, la educación inicial, como se ha visto en los cuadros, no ha tenido ni tiene aún toda la significación que debiera. Tradicionalmente la educación inicial únicamente se brindaba restringidamente en las áreas de la élite urbana. La Reforma Educativa ha realizado una obra de proporciones no sólo en la expansión de la modalidad sino en la búsqueda de metodologías participatorias que mejoren y potencien la vida del niño en el hogar y las relaciones niño-padres. Entre 1972 y 1978 el crecimiento de la educación inicial fue del orden del 297%, tomando como base 100 el año de 1972, e incluyendo programas no escolarizados.

En alumnos eso significa que de una matrícula en educación inicial de 91 700 niños entre 0 y 5 años en 1972, en 1978 se ha alcanzado una matrícula de 272 440 niños. Y aunque el crecimiento es notable, la educación inicial a cifras de 1978, sólo atiende el 8,4% de la población infantil de 0 a 5 años, cuyo volumen es de 3 millones 230 mil niños, el 19,6 por ciento de la población total del Perú estimada en 17 millones.

Los avances en educación inicial son por cierto insuficientes, y de allí la importancia de la metodología no escolarizada para educación inicial puesta en práctica con resultados positivos a partir de 1976, y cuyas posibilidades de expansión llevarían a atender a las zonas rurales que son las que carecen mayormente de cualquier forma de educación inicial. Esta metodología se denomina PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial) y está destinada a cubrir la demanda de centros de educación inicial aunque con la variable que tal servicio es generado por la misma comunidad y trabaja con la colaboración de sus miembros e instituciones. Los niños están directamente a cargo de un 'animador',

hombre o mujer, que no necesariamente debe tener formación profesional, pero sí un mínimo de seis años de escolaridad. El animador es elegido por la comunidad y debe residir en la sede del programa. Este recibe capacitación y asesoramiento de un docente profesional, quien actúa como 'coordinador' y es pagado por el Ministerio de Educación. Los locales y metodología son abiertos y flexibles y están conducidos por las madres de familia que se turnan en las labores de limpieza, mantenimiento, cocina y lavado. Entre las tareas de la coordinación resultan muy importantes la orientación familiar y la extensión de charlas de salubridad, dietética, psicología infantil y explicación de los alcances curriculares. Actualmente, esta metodología se desarrolla tanto en las áreas urbanas marginales como en algunos puntos de la sierra rural peruana. Su importancia ha crecido significativamente entre 1976-78, representando casi el 36% de la educación inicial en curso. Según cifras de 1976 participaron en estos programas aproximadamente 193 mil padres de familia, en alrededor de 600 programas, de los cuales 355 se desarrollaron en coordinación con el Ministerio de Salud, y 208 con el de Agricultura y Alimentación. En un estudio realizado por el CIPE, del barrio marginal de COMAS (NEC 07 de la Zona 02), con 18 programas de Educación Inicial, se señalan los numerosos aspectos positivos y la respuesta comprometida y entusiasta de los padres de familia y la factibilidad de extender esta experiencia con un relativo menor costo por parte del Estado. Así, a soles de 1978, el aporte del Estado y de los padres de familia para los 1 108 niños fue de 2 552 soles anuales por alumno, considerablemente menor que los 4 mil soles que cuesta un niño promedio anual a un centro de educación inicial del Estado 13/.

La otra experiencia de educación no formal con repercusiones inmediatas en la democratización de la Educación básica rural peruana son los llamados SEAR (Programa de Servicios Educativos en Areas Rurales), cuyo objetivo es desarrollar la aplicación de las diversas modalidades del sistema educativo, adecuándolas a las diversas realidades rurales y que cubre tanto a la población adulta como infantil. En las diversas etapas de la experiencia, pese a la escasez de recursos, el balance ha sido muy positivo por cuanto los equipos de promotores, distribuidos en todo el país y compuestos por grupos de cinco especialistas en Educación Laboral, Básica Regular, Capacitación para el Trabajo, Promoción Familiar y Extensión Educativa, no sólo potencian la educación dispersa de las áreas rurales, sino que se vinculan estrechamente con los organismos de base, especialmente las instituciones campesinas asociativas y empresariales.

4.3. La Educación Bilingüe (Aspectos de la educación rural).

En el Perú se aplica la educación bilingüe desde hace tiempo, pero es a partir de 1971 que se perfilan mejor los instrumentos legales y metodológicos de ésta área central para un país con tanta diversidad y riqueza lingüística. En efecto, el 14% de la población del país desconoce totalmente el castellano por hablar sólo alguna del medio centenar de lenguas existente. Otro 17% está formado por bilingües vernáculo-hablantes con predominio del castellano. Sólo el restante 69% de la población es hispanohablante neto.

El problema de la comunicación eficiente a nivel nacional representa uno de los más serios escollos para el desarrollo social e individual y ha sido fuente de un doloroso y dramático proceso de marginación e injusticia socio-cultural para los hablantes vernáculos. En el campo educativo, la educación tradicional impuso la castellanización forzosa y acelerada del estudiantado, lo que originó un proceso de pérdida de la identidad cultural y de aculturación sin norte, además de un deficiente aprendizaje del castellano por parte de la población de habla vernácula. La deficiencia del aprendizaje del castellano se debió a que el profesorado carecía de capacitación técnica para la enseñanza de una segunda lengua y utilizó técnicas de enseñanza de lengua materna y primera, produciéndose así una enseñanza de castellano a niños que lo desconocían, como si fuera un medio de aprender este idioma. El efecto evidente de tal concepción errónea y traumática, fue un lento progreso escolar en el educando, el reforzamiento de prejuicios contra los hablantes de lenguas vernáculos, las altas tasas de repitencia y de deserción escolar. En el caso de la educación adulta las oportunidades educativas, así como las oportunidades sociales le estaban vedadas, si no hablaba el castellano, con lo que estaba forzado a un aprendizaje espontáneo que significó para él fuente de serios problemas de relación, psicológicos, culturales y de desenvolvimiento personal.

El programa de estudio bilingüe lanzado por la Reforma Educativa, formaba parte de la tarea de democratización de la educación, especialmente en las áreas deprivadas. Paralelamente con la organización del programa se plantearon hipótesis de trabajo con la colaboración de especialistas universitarios y se trazaron algunos instrumentos legales de especial significación, tales como la política Nacional de Educación Bilingüe y el Reglamento de Educación Bilingüe, la Ley de Oficialización del Quechua.

Existen en la actualidad importantes proyectos experimentales. Además del ya antiguo realizado por el ILV (Instituto Lingüístico de Verano) en la selva, la Universidad de San Marcos continúa su experimentación de Ayacucho, iniciada en 1964; la Región de Educación de Iquitos realiza un trabajo experimental para los hablantes quechuas del río Napo y otros grupos lingüísticos. El Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de Educación (INIDE) desarrolla dos proyectos, uno en el Cuzco desde 1974, con apoyo de la AID y la Universidad de Cornell, y otro en Puno desde 1947 con apoyo de República Federal Alemana, habiéndose creado unidades regionales de educación bilingüe en ambas ciudades. Asimismo la Unidad de Educación Bilingüe del Ministerio realizó en 1974 y 1975 un proyecto experimental en centros educativos de Puno, Cuzco, Apurímac, Ancash y Amazonas, cuyas acciones han continuado luego a cargo de las autoridades regionales y zonales.

En los últimos seis años de Reforma educativa se han dado pasos significativos reajustando antiguos materiales de educación bilingüe y se han producido otros tantos en lenguas vernáculos para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En 1978 se distribuyó material educativo y metodológico a casi 12 000 profesores y 250 000 alumnos del primero y segundo grado de Educación básica regular a nivel nacional. En la actualidad se cuenta con alfabetos normalizados de 6 variantes dialectales del quechua con sus respectivas gramáticas y diccionarios referenciales, y con cerca de 700 textos escolares-en casi 30 lenguas vernáculos.

No obstante este esfuerzo, resta aún mucho por hacer en materia de educación bilingüe tanto a nivel de Educación Básica regular como Educación de Adultos. El objetivo es sin duda lograr atender a toda la población escolar monolingüe quechua o aymara bajo la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua pero además, de los problemas de tecnología y generación de materiales educativos, tiene que trabajarse en la preparación de profesores especializados en esa técnica y convencer a los padres de familia de que el proceso de castellanización afirmando primero el conocimiento de la lectura y escritura de su lengua materna, es la vía más eficaz para lograr mejoras en el rendimiento escolar de su hijo. La tendencia del padre de familia de lengua vernácula, es a lograr que sus hijos tengan una castellanización inmediata, lastre de una antigua y dañina tendencia a sobrevalorar el castellano y considerarlo como el único medio de integración a la economía y a la vida activa nacionales.

No parecen existir dudas con relación a las ventajas culturales y técnico-pedagógicas que tiene un proceso de castellanización usando la metodología de la enseñanza de segunda lengua. Son múltiples los estudios y experiencias que así lo atestiguan en el mundo entero. Sin embargo, pese al acuerdo teórico, la implementación de una enseñanza de este tipo supone delimitaciones metodológicas muy claras y precisas y, sobre todo, la generación de materiales perfectamente ensamblados y de fácil manejo por parte de monitores y alumnos. Es por ello que la educación bilingüe peruana tiene que demorar cerca de 6 años en la preparación y unificación de materiales -desde las variantes dialectales de quechua, hasta los diccionarios y gramáticas-, preparar la base legal y organizativa, profundizar en investigaciones de campo para, finalmente, entrar en el terreno de la aplicación concreta. El modelo está expresado ya en los manuales o textos-guías publicados el año pasado y en aplicación en los dos primeros grados de Educación básica rural, para un universo de 250.000 niños quechua-hablantes y aymara-hablantes.

Señalemos sus puntos medulares. Los niños hablantes de una lengua vernácula tienen derecho a que su desarrollo intelectual, escolar y social sea incentivado por la escuela en medida igual a la realizada con alumnos hispanohablantes. Es decir, el hecho de ser hablantes de una lengua vernácula no debe significar que la educación diferenciada que se les dé implique menoscabo de tal incentivación. Adecuar la enseñanza a dicha realidad, requiere establecer una estrategia que abarque tres aspectos fundamentales.

1. Presentación de los contenidos propios de todas las líneas de acción educativa de la estructura curricular valiéndose de la lengua materna en cada uno de los cuatro grados del Primer Ciclo de Educación básica regular, en forma exclusiva en primer grado si los alumnos son monolingües absolutos, y en forma parcial en los demás grados, a fin de lograr el máximo provecho en un tiempo igual al empleado con los alumnos hispano-hablantes.
2. Aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna, cuyo uso oral y escrito incluye igualmente el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en el curso de lenguaje, durante los cuatro primeros grados de Educación básica regular.
3. Aprendizaje del castellano como segunda lengua de la manera más rápida, eficaz y viable posible, a fin de que dicha lengua pueda utilizarse también en

el desarrollo de acciones educativas propias de todos los cursos, en razón de que la mayor parte del material educativo hasta ahora disponible está escrito sólo en dicha lengua, y con el fin de lograr a largo plazo una lengua común a todos los peruanos.

Esta estrategia está contenida, finalmente, en el modelo básico de Educación Bilingüe que incluimos como Anexo N° 2 en el presente trabajo.

4.4. La Tecnología Educativa como factor democratizador

El esfuerzo más significativo de la reforma educativa en lo referente a la conversión del sistema tradicional en una educación básica regular es, ciertamente, la confección de la doctrina curricular, la elaboración en base a ella de los instrumentos de enseñanza-aprendizaje para todos los grados de la básica y la generación de materiales educativos e instrumentos de evaluación en función de los nuevos currícula. Si de por sí una tarea de esta magnitud implica problemas técnico-pedagógicos muy serios, aún bajo el supuesto de que no se modificaran los contenidos, la metodología y los propósitos finalistas, es comprensible que la dimensión de este aspecto crece tratándose, como se trató, de moldear una nueva tecnología educacional que sirviera de veras a propósitos de transformación social, de identidad nacional, y de reequilibrio de las relaciones sociales en todos los órdenes de la vida peruana.

El avance en esta materia ha sido sumamente difícil y crítico porque, por un lado, en un punto en el que se trataba de plantear una técnica avanzada en sustitución de la vieja estructura cognocitiva de los planes y programas, inevitablemente iban a presentarse problemas y contrastes ideológicos de magnitud; y de otro lado, porque la voluntad democratizadora que permitiera plasmar la estructura curricular a partir del auscultamiento de la realidad directa del Perú, atendiendo a las diferencias culturales, socio-económicas y geográficas, en una labor participatoria de maestros y comunidad junto a los técnicos y las autoridades, iba a crear la impresión de una pérdida de control de los contenidos y la afloración de iniciativas que podían parecer parroquiales, regionalistas o, en última instancia, desquiciadoras de una voluntad de unidad nacional que por principio debe estar presente en la escuela como vocación y como esperanza.

La discusión sobre la naturaleza del currículo, ocupará por ello en la experiencia peruana una preponderancia evidente y dividirá las opiniones en torno a él, implicando concepciones ideológico-políticas que sobrepasan el marco de lo técnico-pedagógico, implicando asimismo actitudes conservadoras de antiguas metodologías y concepciones de lo educativo que veían en todo esto una inundación de modernidad inaplicable, a pesar de su confesada vocación realista, con la realidad cotidiana del educando peruano.

Como es de suponer las líneas de acción educativa humanística, por así decirlo, han de concitar el mayor número de cuestiones políticas e ideológicas. En las disciplinas científicas o técnicas el problema se encuentra más bien en aspectos metodológicos. En ambos casos el desafío estaba planteado tanto frente a los maestros como ante los padres de familia. Se ha sostenido, por ejemplo, que las líneas del lenguaje y ciencias histórico-sociales estaban

impregnadas de un propósito manipulador y político. Con relación a la implantación de la matemática moderna y de la ciencia natural bajo vigorosos métodos de observación y participación directa del alumno, se ha acusado al currículo del nuevo sistema de violentar los hábitos metodológicos de los profesores, de exigir demasiado trabajo a los mismos y de retardar innecesariamente el aprendizaje. Este tipo de apreciaciones y de prejuicios son realidades que tuvo que enfrentar la modernización del currículo y de las metodologías. Es posible reconocer que muchos de los planteamientos teóricos de la estructura curricular de la Educación básica regular, especialmente en su primera versión correspondiente a 1974 suponen un público receptor, un maestro capacitado y un nivel de desarrollo del alumno que quizá no eran condiciones satisfechas en el Perú. Pero he aquí un problema de fondo de un esfuerzo innovador en educación ¿si estuvieran dadas todas las condiciones ideales para realizar una modificación de un sistema escolar, habría necesidad de cambiarlo?. Si los maestros tuvieran un grado óptimo de competencia, si los alumnos tuvieran una capacidad de aprendizaje notable, si la comunidad nacional fuera abierta, comprensiva, flexible y progresista en todos sus niveles y clases sociales, ¿sería necesario modificar un sistema educativo?. El problema es precisamente el contrario; no existe un sistema escolar relativamente eficiente, ni responde a los requerimientos del país porque sus contenidos, sus maestros, sus materiales auxiliares y el contexto social en su conjunto padecen de insubsanables defectos. La educación peruana, antes de la Reforma Educativa estaba definitivamente retrasada en cuanto a tecnología educacional. El mérito de los 6 años transcurrido es que se ha logrado confeccionar una estructura curricular completa para todos los grados de Educación básica regular que a partir de los problemas y dificultades que presenta se pueda perfeccionar.

No es que se pueda hablar de la enseñanza del castellano, de la enseñanza de la historia o de la educación cívica del educando, de la religión, o de las lenguas extranjeras sin que se abran cuestiones sumamente problemáticas. Pero tampoco es posible creer que se puede mejorar la educación escolar en sus aspectos cualitativos si se parte de la idea de que la enseñanza tradicional de esas materias es la mejor opción y que no ha ocurrido nada nuevo en sus contenidos específicos y en las metodologías de su enseñanza. En una reforma educativa, enmarcada dentro de cambios estructurales, tiene que cambiar necesariamente la enseñanza de las distintas disciplinas. La escuela puede negarse a aceptar esta idea, pero el contraste entre su irrealidad y la nueva realidad social hará más grande la distancia entre la vida y la escuela, la educación será menos útil para el país que la requiere, y el educando comprenderá a la postre que no ha sido preparado para el mundo de hoy sino en la hipótesis falsa de una realidad que no existe.

Algo similar ocurre en la enseñanza del lenguaje, del arte y la literatura. Olvido de la realidad concreta del idioma y de los productos culturales de hoy, en nombre de valores, gustos y exigencias superadas y distantes del interés del educando. Todavía se cree que el español puede ser enseñado en olvido de la jerga, de la variante dialectal nacional, en función de normas que ni siquiera en España perviven.

Con estas ideas sumariamente expresadas, se intenta en la reforma educativa un currículo totalmente distinto. Eliminar los prejuicios como defender la realidad pluricultural del país, darle confianza al hombre en su historia y en su

lengua pero a partir de su propia realidad, no temerle al presente, no creer que el pasado por ser pasado es procer y ejemplar o que tenga algo que decir a quien se educa en una perspectiva concreta y que tendrá que enfrentar múltiples desafíos mañana.

El problema de los contenidos no se reduce tan solo a la introducción de nuevas ideas, sino también a nuevas interacciones en el proceso de la enseñanza, a la apelación de nuevas técnicas, a la vigencia del respeto a la persona del alumno que implica alimentar su criticidad y reconocerle capacidad de opinión disidente, imaginación, creatividad. Y del mismo modo, en realidades tan múltiples y diferenciadas, hay que reconocerles a las comunidades de base, a las comunidades locales, capacidad de exigir que los contenidos en educación reflejen sus realidades. Un punto clásico en este discurso es el de los materiales auxiliares de la enseñanza, especialmente los textos escolares. El texto escolar tradicional está a la zaga de la moderna ciencia pedagógica y de los profundos cambios que ocurren en las sociedades a las que pretende servir. El argumento que a veces lo defiende señala que se adaptan a la mentalidad tanto del profesor como del alumno, y ese facilismo que propician ayuda a aliviar la tarea escolar. Pero eso es atacar la creatividad del alumno y del profesor, es no creer en la inteligencia del acto educativo. Es verdad que en muchos casos el texto escolar es producto de una experiencia educativa sólida y valiosa y que muchos textos locales tienen tradición y respeto; pero es que aquí intervienen justamente los mejores factores: el haber sido hechos por maestros auténticos, financiados muchas veces por ellos, ajenos a la industria editorial y al interés puramente mercantil. La intervención del interés público - a través del estado y de empresas de marcado interés social, en la producción del material educativo parece ser un factor de democratización inmediata y positiva que no se puede dejar de mencionar. La Reforma educativa peruana emprendió esas tareas, con miras a lograr una cobertura nacional de materiales educativos y a servir de elemento propiciador del cambio de los textos comerciales. Esto solo se logró parcialmente. Queda en pie sin embargo la propuesta: El material educativo es un medio que debe preservarse al máximo en un proceso de reforma educativa, elevando su calidad en todos sus planos, formales y de contenidos, metodológicos y de capacidad expositiva.

En el plano de la tecnología educativa la Reforma educativa peruana ha avanzado notablemente, y, sin embargo, no se pueden medir los resultados todavía. Es innegable que tanto el problema de la conversión del sistema como continuos reajustes que se produjeron prematuramente por factores políticos como por presiones técnicas y sociales, han determinado desconcierto en muchos casos y pérdida de una línea de acción unitaria, pero aún pese a ello se mantiene en la estructura curricular una tendencia moderna y flexible que anima a la participación comprensiva e inteligente del alumno, que mueve a una labor mucho más viva y completa por parte del docente, que vincula más estrechamente a la realidad comunal, local, concreta, con el quehacer de la escuela. Las diferencias regionales, el respeto a la pluriculturalidad del Perú, una actitud más abierta para con el marco social y económico del país, una mayor existencia de las líneas científicas, permiten nutrir optimismo con relación a los avances de la reforma educativa y su capacidad democratizadora a través del currículo, de los materiales educativos y de las metodologías renovadas.

4.5. Capacitación y reentrenamiento docente

La reforma educativa peruana ha tenido necesariamente que reposar en la actitud del magisterio y en su capacitación para enfrentar el conjunto de nuevas propuestas que modificaban su labor tradicional. Hay que reconocer que es allí donde justamente puede nacer o terminar una efectiva reforma educacional. En el caso peruano ha sido real que la actitud del magisterio, si bien no hostil, tampoco ha sido receptiva a la Reforma. Hay que decir en descargo del magisterio que si bien las exigencias de la reforma implicaban para el docente mayor trabajo y compromiso, desde el inicio se señaló la necesidad de una ley magisterial que satisficiera los requisitos económicos de los docentes, además de otorgarles un rol social y una ubicación independiente de la estructura administrativa que los librara del vicio reiterado de premiar a quien es maestro haciéndole abandonar la labor docente y transformándolo en un administrativo intermediario. Este pre-requisito no se cumplió hasta la fecha y ello explica parcialmente la continua lucha entre el sistema educativo, el Gobierno y el magisterio. Tal carencia ha prevalecido influyentemente en el curso y destino de la reforma educativa.

El Ministerio de Educación implementó a partir de 1972 un ambicioso programa de capacitación, preentrenamiento y perfeccionamiento magisterial cuyas líneas matrices eran:

- Lograr la superación del maestro y su calificación para cubrir la tesis de la reforma educativa. Ello suponía lograr una serie de cursos y experiencias en cualidades y especialidades que ni la Universidad ni los centros pedagógicos tradicionales habían dado. Así aunque fuera formalmente, cerca del 80% del magisterio (estimado en 120 mil docentes) recibió un curso, escolarizado a distancia, mediante seminarios o micro-concentraciones descentralizados, que lo habilitaba en alguna de las nuevas áreas de acción educativa. Entre 1972-78 se estima que se ha reentrenado, en un esfuerzo sin precedentes, a 97.784 docentes en las modalidades de educación inicial, Básica Regular, Básica Laboral, Calificación Profesional, Educación Superior 1er. ciclo, Educación Especial, Orientación del Educando, Educación por el Arte. Pese a las críticas que este empeño suscitó, aún en el supuesto que los maestros reentrenados no captarían los fines y objetivos de la Reforma aún cuando se tratara de una labor en la que la concientización política jugaba su parte inmediatista, es indudable que las mejoras mencionadas en las rebajas de las tasas de deserción y proceso escolar, especialmente en el sistema formal, se debe en una buena medida a este esfuerzo de reentrenamiento y actualización.

- Eliminar progresivamente la desigualdad existente en la categorización de los docentes (1er, 2do y 3er categoría), fuente de conflicto permanente por el desigual trato salarial pero sobre todo, porque dañaba las posibilidades de mejora cualitativa de la educación en el ámbito rural, al regular allí a los profesores no titulados y con menor certificación académica. No obstante frenos impuestos por la aplicación presupuestaria, se estima que 23 mil docentes de 2a y 3a categoría han sido ya diplomados y recategorizados entre 1972-1978. Esto ha repercutido en una sensible mejora cualitativa.

- Propender a una mayor tecnificación del personal encargado de la administración y la intermediación técnico-pedagógica, potenciando los equipos de los escalones regionales, zonales y de núcleos educativos comunales, tanto a niveles directivos, medios y de apoyo. Entre 1972 y 78 se han actualizado 13 982 funcionarios docentes, preparando a 3 941 reentrenadores y promotores de la Reforma Educativa y 2 709 especialistas magisteriales en administración y planeamiento de la educación bilingüe. Finalmente se ha implementado a partir de 1975 a 4 251 trabajadores operativos en opciones laborales que contribuyan al mejor desempeño de sus funciones.

Como puede apreciarse los grandes lineamientos de la mejora cualitativa de los docentes han logrado ser realizados. No se puede sino ser impresionistas al señalar que esto tiene que haber modificado en buena medida la acción educativa, puesto que no hay evaluaciones ni investigaciones precisas. El grado de participación del magisterio en determinadas acciones de reforma ha sido sumamente importante, especialmente cuando se ha tratado de vincularlos con otros sectores donde se han producido cambios estructurales, pero asimismo se ha dado el caso frecuente de una deserción considerable de maestros calificados hacia otras actividades o sectores donde podían obtener mayores ingresos y mejores condiciones de trabajo.

5. Conclusiones

Como se ha apreciado a lo largo de la exposición, los indicadores acerca del comportamiento de la oferta y la demanda, la relación campo-ciudad, la participación pública y privada, la matrícula femenina y la eficiencia interna, llevan a pensar que con la Reforma educativa iniciada en 1970 se mejoran los índices de la Educación Básica Regular.

Pero, al mismo tiempo, se ha señalado que estas mejoras se venían observando ya en la década del 60 al 70, delatando comportamientos globales de la sociedad peruana que presionaban sobre el sistema educativo: la migración hacia las ciudades, la expansión de los sectores medios, la creciente demanda de matrícula en los niveles secundario y superior, la incorporación de la mujer a la demanda educativa en todos los niveles, la expansión indiscriminada de la matrícula en las áreas rurales. Los déficits más acusados se siguen dando en lo referente a la calidad de la educación y a la eficiencia del sistema.

Sin un propósito evaluativo o de balance general, se deduce claramente del panorama expuesto que, los intentos de democratización de la educación alentados por el proceso de reforma educativa peruana no lograron plasmarse íntegramente, tanto por razones inherentes al propio sistema educativo cuanto por las características y posterior desarrollo del llamado proceso revolucionario peruano.

Queda comprobado que intentos globales de transformación económica y social suelen implicar el problema de la vertebración de la participación de la población de base en tal proceso. En el caso específico de la educación peruana se ha apreciado que esa participación fue múltiple y multiforme. En las esferas directivas del proceso se insistió mucho en un tipo de participación que renovara el signo tradicional de preocupación exclusiva por la construcción de escuelas y su equipamiento, también dentro de cánones ortodoxos de escolaridad clásica. Se ha señalado que la participación mayoritaria siguió siendo la de ese cariz, y especialmente notoria en los sectores urbanos marginales y en las áreas rurales dispersas y alejadas. Desde nuestro punto de vista, esa participación es y seguirá siendo particularmente valiosa en tanto y en cuanto se mantengan carencias infraestructurales y de equipamiento. Un segundo tipo de participación se dio claramente en los sectores medios a través de nuclearización con dos valencias, igualmente identificables: una participación de crítica y de preocupación de los padres de familia por cuanto no comprendían los alcances de las innovaciones y veían una tendencia ideológica que contrastaba con sus principios liberales, de clase media o alta; o una participación también agudamente crítica que procuraba una creciente ingerencia de los padres de familia y de los docentes en la gestión educativa, sus contenidos, los procesos de la administración y la planificación de los recursos económicos a nivel local, participación que se aproximaba ciertamente a la que teóricamente se propugnaba en la Ley General de Educación pero que provocó inmediatas reacciones y temores en la jerarquía misma del sector y en la burocracia intermedia. Las contradicciones se vieron prontamente expresadas en el progresivo afinamiento de la legislación con respecto al Núcleo Educativo Comunal y al Consejo Educativo Comunal (CONSECOM), en cuya conformación tenían viva representatividad los organismos de base, los padres de familia y los docentes. Un tercer tipo de participación, relevante por sus características

creativas, pero minoritarias y muy localizada, corresponde a aquellos sectores sociales y económicos que habían sido directamente transformados, sino favorecidos, por reformas estructurales específicas y que contaban con proyectos globales significativos. En las empresas estatizadas del sector minero, pesquero e industrial, y en las empresas agrarias cooperativizadas, la participación se ha dado ciertamente en una mejora sustantiva del financiamiento educativo en beneficio de los hijos de los trabajadores, pero ella no se ha producido a través de la organización nuclear, es decir, a través de la mediación administrativa del sector, sino a través de los propios organismos de gobierno y de gestión de las empresas. Otro rasgo significativo lo constituye el hecho de que el beneficio alcanza únicamente a las familias de los trabajadores regulares y no así a un área social más comprensiva (pueblos aledaños, trabajadores temporales, zonas urbanizadas que prestan servicios a las empresas de producción), lo que se aprecia más nítidamente en el sector agrario.

El segundo escollo de un programa renovador global es indudablemente la visualización y comprensión del proceso por parte de las mismas mayorías. En el caso peruano no se puede negar que las reformas y transformaciones estructurales por su misma naturaleza vertical tuvieron diferente eco en la población y posibilitaron movilizaciones peculiares. No puede dejar de anotarse que en el caso de la reforma educativa tras el intenso debate ocurrido en los meses que precedieron a la sanción de la Ley (1970), las actitudes predominantes fueron de desconfianza y de rechazo; de un lado, la inteligibilidad de sus alcances, terminología, innovaciones, no fue del todo clara para el ciudadano común - de allí que reiteradamente se alegue y procure a nivel gubernamental la necesidad de una difusión mayor y amplia-; de otro, las posiciones ideológicas y políticas pesaron considerablemente en el juicio y balance de la reforma. Tanto a raíz de esta Ley, como de la llamada de "Socialización de la Prensa" en julio de 1974, la reacción de los sectores medios, incluyendo el docente, fue probablemente más consistente y rotunda que ante la modificación estructural que afectaba intereses financieros y económicos concretos (reforma-agraria, reforma industrial); lo cual demuestra la dificultad de internalización y compromiso de reformas que apuntan al surgimiento de nuevos valores, de otros modos de pensar, de propósitos democratizadores. Influye notoriamente en la operacionalización de la Reforma Educativa, la actitud del magisterio y el hecho de que, no obstante estar prevista en los pre-requisitos de la misma, no se lograra aprobar una Ley del Magisterio como se reclamaba insistentemente. Unido al factor político, de radicalización progresiva del movimiento magisterial, y su unificación en torno a un sindicato mayoritario pero no reconocido oficial y legalmente por el gobierno, el segundo factor fue el de la desconfianza y la apreciación de que la reforma educativa demandaba mayor trabajo para los docentes, implicando a su vez reciclajes continuos y puesta al día en conocimientos y metodologías. El énfasis ideopolítico en el reentrenamiento, y la debilidad congénita de trasladar los planteamientos de avanzada a un plano operativo, práctico y asequible para los maestros, hicieron que el rechazo creciera y no se vislumbraran las potencialidades educativas del modelo, reduciéndolo a uno que suponía una concientización de signo único, o simplemente ignorándolo en la acción educativa cotidiana. Estas apreciaciones procuran esclarecer la reconocida dificultad que se presenta en la puesta en marcha de innovaciones o reformas educativas por parte de los ejecutores docentes de las mismas. Aparte de los indudables aspectos económicos, existe allí un freno conservador que difícilmente pueda movilizarse a favor del cambio de no mediar una motivación política, una mística social más amplia y envolvente.

En el caso peruano, pese a indudables entregas personales y una fuerte adhesión de maestros a la causa de la reforma, el signo predominante fue el de una tenue animadversión y una clara desconfianza que, a la postre, minaron parte de la acción educativa renovadora.

El otro elemento que afectó la reforma educativa fue la labor de la administración y la planificación intermediaria. No obstante una ley orgánica anterior a la Ley General de Educación, cuyo fin era adecuar el sistema a sus exigencias, procurar la descentralización y la agilización de los mecanismos de administración y de operación del sistema, no se logró vertebrar la armonía requerida entre la administración y la planificación y los aspectos técnico-pedagógicos, problema que suele también ser frecuente en la dinámica del cambio educativo.

Pese a ese panorama general pueden señalarse aspectos positivos en el esfuerzo peruano que, directa o indirectamente, inciden en la democratización de la Educación Básica Regular. La educación se convierte, realmente en una preocupación nacional, e incorporando en esa preocupación a los padres de familia y a la comunidad. En tanto que mejora el nivel de preparación del profesorado y de discusión acerca de los contenidos y las metodologías, asimismo, se observan cambios positivos, sobre todo en refuerzo de las áreas no exclusivamente capitalinas: el reentrenamiento magisterial se logró descentralizar y se buscó la atención del docente que, categorizado profesionalmente en una escala inconducente, pudo recibir materiales que lo incorporasen a la dinámica de la reforma. Aunque no existan estudios al respecto, habría que señalar que muy probablemente la actitud del docente en relación con su profesión y su ubicación en la escala social experimentó un relanzamiento positivo, lo que posibilitó en una medida considerable una relación más equilibrada con los estamentos jerárquicos, de mando y de ejecución.

Los intentos participativos, aún los más conflictivos, de la comunidad y de los padres de familia en la tarea educativa fueron ciertamente de insospechados alcances. Frenada la participación, como lo fue en breve plazo, sin embargo las mismas asociaciones de padres de familia han conocido ya mecánicas de trabajo más avanzadas que presionan, a su vez, de modo diverso en la administración educativa. En este nivel, habría que considerar como puntos fundamentales la actitud y acciones de los directivos y estamentos gerenciales en las empresas socializadas, sean agrarias o industriales. Las unidades de instrucción, la calificación profesional extraordinaria han sido elementos movilizados de los adultos que han implicado nuevas perspectivas para los padres de familia y, por tanto, han permitido que ellos mismos visualicen las nuevas perspectivas de la educación básica en relación con sus hijos. El tercer elemento positivo en la participación de la comunidad en la educación, lo constituye la educación confesional privada y las modificaciones surgidas a raíz de la era post-conciliar y la nueva iglesia latinoamericana. En todos estos niveles la reforma educativa concitó interés y realizaciones que iban mucho más allá que el propio Ministerio de Educación, demostrando en los hechos que la participación en la educación es posible, siempre y cuando se vayan minimizando los vicios de concentración de poder que determinan la propia estructura jerarquizada y burocratizada del sistema.

En los aspectos pedagógicos, la Reforma Educativa Peruana ha logrado implantar la Educación básica regular. Su generalización ha demandado el mayor y más sostenido esfuerzo por parte del sector Educación pues ha comportado experiencias y logros en lo referente a una nueva estructura curricular básica para todos los grados, la confección entre 1972 y 1977 de materiales educativos en las líneas cognitivas, un nuevo sistema de evaluación y finalmente programas especiales de educación bilingüe y de educación para las áreas rurales. En todos los aspectos señalados se ha tratado de modelar una doctrina propia, generando investigaciones parciales, materiales y experiencias que pese a marchas y contramarchas constituyen un valioso aporte para la educación peruana, en cuanto a volumen y calidad. Este esfuerzo, sin embargo, no permite una evaluación global fundamentalmente por el lapso de observación y aplicación requerido, y porque en muchos casos ha sido discontinuada a partir de 1977. Sin embargo, en lo referente a la calificación de los cuadros técnicos y a las modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede considerar que ha dado particulares frutos.

Una referencia específica requiere el problema de la aplicación curricular y su diversificación. En efecto, se estima que este es un instrumento vital en el proceso de democratización de la enseñanza, no sólo porque los contenidos deben reflejar mejor las características nacionales y sus particularidades, a la vez que se acentúa la influencia multidisciplinaria en la elevación de los estándares de conocimiento y de actualización de las ciencias en general y de la tecnología científica, sino además porque permite la flexibilidad en el tratamiento de los contenidos, la atención a las peculiaridades del educando y una acción educativa más individualizada. Se pueden señalar dos momentos en el tratamiento curricular de la Reforma educativa: uno, enteramente dominado por un excesivo doctrinarismo ideopolítico, cuya principal virtud reside precisamente en la apertura a nuevas y diferentes formas de apreciar la historia, la cultura y la sociabilidad peruanas; y otro posterior, caracterizado por la búsqueda de formas tecnológicas de adaptación curricular, con mayor énfasis en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y un mayor conocimiento de la actividad cognitiva y afectiva del alumno, en base a características propias, lo que permitiría una mejora sustancial en las adquisiciones y cambios comportamentales del alumno, disminuyendo la pérdida, repitencia y disloques característicos de la escuela tradicional.

La otra referencia importante la constituye el esfuerzo y la experiencia ganada en la confección de materiales educativos dentro de la nueva tónica curricular, especialmente los referentes a la educación bilingüe, lenguaje y ciencias histórico-sociales. Comprensiblemente se han presentado en su elaboración y posterior aplicación no pocos problemas técnicos e ideológicos, síntoma inequívoco de la sensibilidad que suscitan los problemas de la lengua y la cultura en un país pluricultural y plurilingüe. Pero a todas luces estas experiencias han revestido no sólo riqueza y creatividad sino una importancia medular en la modificación de estereotipos y vicios de la acción educativa tradicional.

Como se ha señalado, las virtudes democratizadoras de la Reforma educativa peruana en la Básica regular no son siempre mensurables, y están referidas más bien a modificaciones en la calidad de la educación, en los hábitos y comportamientos de docentes y alumnos, y en la apertura de la participación comunitaria. En estos terrenos la experiencia del Perú ha constituido una apertura del camino, con no pocos tropiezos y errores, pero que ciertamente ha modificado el planteo futuro de cuanto haya que hacer en mejora de la Educación básica.

Notas

1/ Se quiere dejar constancia de que este intento encuentra una primera e importante dificultad de información y de unificación conceptual, puesto que es sólo a partir de 1970 que en el Perú se inicia la llamada Educación Básica, con sus dos variantes -Regular y Laboral- siendo lo anterior, por nomenclatura y contenido, diametralmente diferente.

2/ Alberto Moncada: Aspectos críticos de la Planificación Educativa Latinoamericana, Anexo sobre las relaciones entre Educación y Empleo. CINTERPLAN Caracas, Venezuela, Serie Estudios e Investigaciones, Vol. 2, (1979), págs. 7-19.

3/ Faure, Edgard y otros, 'Aprender a Ser, Madrid, Alianza Editorial-UNESCO, 1972 págs. 132-136 .

4/ Rama, Germán, Educación, Imágenes y Estilos del Desarrollo , UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, DEALC/6 Buenos Aires, 1977, 61 págs.

5/ Vega, Gonzalo, Algunas consideraciones sobre marginalidad y educación , CINTERPLAN, Serie Estudios e Investigaciones, Caracas, vol. Nº 2, (1979), págs. 25-38.

6/ Phillips, H. M., La Educación Básica: Un desafío mundial , Santillana S.A. de Ediciones, Madrid, 1977, 336 págs.

7/ Ley General de Educación, Ministerio de Educación, Lima, Perú, 1972, pág. 8.

8/ Las diversas citas pertenecen a: Ley General de Educación, ...

9/ Ibid., pág. 9.

10/ Ibid., pág. 11.

11/ Informe General: Reforma de la Educación Peruana. Lima 1970, pág. 17.

12/ Informe General, ..., pág. 17.

13/ Luz Landázuri de Maúrtua, CIPE, La participación de los padres de familia en la atención educativa de sus hijos , Lima, 1979, mimeo.



CUADROS

Cuadro 1. Número y representatividad de educandos de primaria diurna ó EBR (I y II ciclo) 1950-1978

Años	Total educandos En todos los niveles y modalidades (a)	Total educandos En primaria diurna o EBR (I y II ciclos) (b)	Representación porcentual de (b) en relación con (a)	Tasa de crecimiento anual de los educandos EBR (I-II ciclos) según períodos								
				50/55	55/60	60/65	65/70	70/72	72/75	75/76	76/78	
1950	-	1 010 179	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1955	1 262 700	1 080 000	85,5	1,4	-	-	-	-	-	-	-	-
1960	1 728 500	1 358 100	78,6	-	4,5	-	-	-	-	-	-	-
1965	2 630 600	1 900 000	72,2	-	-	7,0	-	-	-	-	-	-
1970	3 484 100	2 341 100	67,2	-	-	-	4,4	-	-	-	-	-
1972	3 722 500	2 509 200	67,4	-	-	-	-	3,6	-	-	-	-
1975	4 460 223	2 840 600	63,7	-	-	-	-	-	4,2	-	-	-
1976	4 685,128	2 961 200	63,2	-	-	-	-	-	-	4,2	-	-
1978	5 117 500	3 093 020	60,4	-	-	-	-	-	-	-	-	2,3

Fuente: Elaboración sobre la base de datos del Ministerio de Educación.

Cuadro 2. Comportamiento de indicadores de democratización de EBR (I y II ciclos)
períodos antes y de reforma (1960-1978)

Indicadores	Período antes de reforma				Período de reforma			
	1960	1965	1970	\bar{x}	1972	1975	1978	\bar{x}
1. Tasa de Escolaridad (%)	56,5	69,4	79,4	68,4	63,5	84,7	86,1	78,1
2. Tasa de Deserción Escolar	18,0	15,4	11,5	15,0	10,7	9,5	6,8	9,0
3. Tasa de Promoción	...	68,0	74,0	71,0	75,6	82,1	84,4	80,7
4. Tasa de Repitencia	...	16,6	14,5	15,5	13,7	8,4	8,8	10,3
5. Tasa de Exito	25,0	33,0	38,0	32,0	39,0	43,0	52,0	44,0
6. Carga Docente	35,2	37,2	35,2	35,9	31,0	34,0	38,4	34,5
7. Porcentaje de docentes no/titulados, en relación a titulados	62,1	48,6	43,0	51,2	39,9	27,9	23,9	30,6
8. Relación Alumnos/Aula	...	44,3	42,1	43,2	39,0	41,5	41,8	40,8
9. Porcentaje del gasto corriente en el Sector Educación destinado a EBR	58,9	49,3	42,5	50,2	39,8	48,2	...	44,0
10. Porcentaje del gasto de capital del Sector Educación destinado a EBR	13,9	39,6	87,1	46,9	36,4	...
11. Costo Unitario (Soles constantes 1970)	...	2,100	2,030	1,065	2,000	1,990	1,252	1,747

Fuente: Elaboración sobre la base de datos del Ministerio de Educación.

Cuadro 3. Población, matrícula y déficit, según edad de 6-14 años de edad

(Miles de personas)

Edad	1961 <u>a/</u>				1970 <u>b/</u>				1978 <u>c/</u>			
	Total Población	Matrículos	Déficit	Porcentaje de Matrícula % (2) de (1)	Total Población	Matrículos	Déficit	Porcentaje de Matrícula % (4) de (3)	Total Población	Matrículos	Déficit	Porcentaje de Matrícula % (6) de (5)
	(1)	(2)	(1)-(2)	(1)	(3)	(4)	(3)-(4)	(3)	(5)	(6)	(5)-(6)	(5)
6	313,5	87,2	226,3	27,8	411,2	234,0	177,2	56,9	507,0	355,1	151,9	70,0
7	309,5	128,5	181,0	41,5	400,9	300,3	100,6	74,9	493,0	420,5	72,5	85,3
8	300,6	160,0	140,6	53,2	391,8	317,1	74,7	80,9	477,0	430,8	46,2	90,3
9	233,0	169,8	63,2	72,9	383,1	323,1	60,0	84,3	465,0	430,1	34,9	92,5
10	261,6	175,8	85,8	67,2	360,1	319,2	40,6	88,6	451,0	417,5	33,5	92,5
11	212,9	156,9	56,0	73,7	362,4	304,4	57,9	84,0	433,0	387,2	45,8	88,4
12	252,4	155,0	97,4	61,4	351,1	313,1	38,1	89,1	426,0	308,8	37,2	91,2
13	211,3	149,5	61,7	70,8	334,6	270,4	64,2	80,7	412,0	346,7	65,3	84,1
14	213,9	144,5	69,4	67,6	318,2	250,2	68,0	78,6	400,0	323,8	76,2	80,9
15	2 308,1	1 327,3	980,8	57,5	3 313,4	2 631,8	681,6	79,4	4 034,0	3 500,5	563,5	86,1

Fuente: a/ Censo Nacional 1961.

b/ Ministerio de Educación-OSPE. Plan Bienal de Educación 1971/72. Lima, Junio 1972.

c/ Ministerio de Educación-OSPE.

Cuadro 4. Indicadores de democratización de la educación en seis Departamentos, según su mayor o menor urbanidad-ruralidad

Departamentos	Años	Porcentaje de urbanidad-ruralidad en población total		Población demográfica de 6 a 14 años En miles	Matriculados de 6 a 14 años En miles	Deficit de escolaridad en población de 6-14 años En miles	Tasa de escolaridad (por cien)	
		Porcentaje urbano	Porcentaje rural	(1)	(2)	(1) - (2)		
Población predominantemente Urbana	Lima	1961	86,3	13,7	422,9	355,2	67,7	84
		1972	93,9	6,1	750,9	690,8	60,1	92
		1978	96,3	3,7	1 151,1	1 036,0	115,1	90
Promedio de urbanidad-ruralidad (1972)	Arequipa	1961	64,5	35,5	89,3	65,2	24,1	73
		1972	81,7	18,3	125,0	110,0	15,0	88
		1978	85,2	14,8	148,9	132,5	16,4	89
Población predominantemente rural	La Libertad	1961	41,8	58,2	139,8	78,3	61,5	56
		1972	59,2	40,8	198,7	157,0	41,7	79
		1978	62,7	37,3	231,8	192,4	39,4	83
Población predominantemente rural	San Martín	1961	59,2	40,8	43,7	29,7	14,0	68
		1972	58,5	41,5	63,2	53,0	10,2	84
		1978	60,0	40,0	75,2	72,0	3,2	96
Población predominantemente rural	Huancavelica	1961	19,0	81,0	74,6	25,4	49,2	34
		1972	36,0	64,0	85,2	51,1	34,1	60
		1978	38,1	61,9	89,9	82,4	7,5	92
Población predominantemente rural	Cajamarca	1961	14,9	85,1	186,6	76,5	110,1	41
		1972	17,6	82,4	231,9	146,1	85,8	63
		1978	19,7	80,3	258,3	216,1	42,2	84

Fuente: Datos 1961 y 1972: Censos Nacionales.

Datos 1978: a) De Población Demográfica, cálculo sobre la base de tasas estimadas por el INE.

b) De Matrícula. Estimado sobre la base de datos del Ministerio de Educación.

Cuadro 5. Inversiones en el sector educación, en seis departamentos según su mayor o menor urbanidad-ruralidad (1968-1978)
(Miles de soles corrientes)

Areas	Departamentos	1968		1971-1972				1975-1976				1978					
		Construc- ciones (a)	Equipa- miento (b)	Representa- tividad de (a) + (b) For- Soles centa-corrien- je del tes por total alumno Repú- blica	Construc- ciones (a)	Equipa- miento (b)	Representa- tividad de (a) + (b) Por- Soles centa-corrien- je del tes por total alumno Repú- blica	Construc- ciones (a)	Equipa- miento (b)	Representa- tividad de (a) + (b) Por- Soles centa-corrien- je del tes por total alumno Repú- blica	Construc- ciones (a)	Equipa- miento (b)	Representa- tividad de (a) + (b) For- Soles centa-corrien- je del tes por total alumno Repú- blica				
Predominio urbano	Lima	3 268,0	2 427,0	15,0	8,6	83 078,0	52 197,0	36,5	145,3	218 518,0	89 502,0	40,7	278,0	61 071,0	39 387,0	16,6	64,6
	Arequipa	800,0	365,0	3,0	8,7	13 913,0	5 664,0	5,3	139,2	20 424,0	8 859,0	3,9	164,8	20 713,0	29 150,0	8,3	208,4
Promedio de urbanidad-ruralidad	La Libertad	1 500,0	266,0	4,7	12,8	2 237,0	6 431,0	2,3	45,0	5 350,0	9 125,0	1,9	65,2	31 573,0	12 345,0	7,3	149,6
	San Martín	1 000,0	72,0	2,8	17,9	5 340,0	2 311,0	2,0	126,0	13 224,0	3 656,0	2,2	241,3	8 865,0	6 815,0	2,6	170,6
Predominio rural	Huancavelica	1 150,0	234,0	3,6	32,3	15 412,0	1 197,0	4,5	253,0	13 486,0	2 630,0	2,1	216,4	1 500,0	2 046,0	0,5	39,7
	Cajamarca	3 900,0	596,0	11,9	33,8	4 326,0	5 208,0	2,6	53,0	13 194,0	7 869,0	2,8	97,9	9 335,0	5 532,0	2,5	61,5
Total República		30 418,0	7 428,0	100,0	12,1	211 457,0	159 248,0	100,0	99,6	499 057,0	258 103,0	100,0	160,2	313 563,0	290 298,0	100,0	119,7
		37 846,0		370 705,0				757 160,0				603 851,0					

Fuente: Ministerio de Educación.

Cuadro 6. Participación del sector público y privado
en EBR (I y II Ciclos) o equivalente

EBR		1960			1970			1978		
		Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
		1 161 600	196 500	1 358 100	2 001 600	339 500	2 341 100	2 696 600	396 420	3 093 020
Educandos	Abso- lutos %	85,6	14,4	100,0	85,5	14,5	100,0	87,1	12,9	100,0
Docentes	Abso- lutos %	34 500	6 700	41 200	60 763	5 637	66 400	66 944	11 485	78 429
		83,7	16,3	100,0	91,5	8,5	100,0	85,4	14,6	100,0
Centros Educativos	Abso- lutos %	12 700	1 890	14 590	17 082	2 341	19 423	18 391	2 026	20 417
		87,0	13,0	100,0	87,9	12,1	100,0	90,0	10,0	100,0

Fuente: Ministerio de Educación. OSPE-OSE.

Cuadro 7. Tendencia en la participación del sector público y privado en EBR

Indicadores		Público		Privado		Total	
		Período 1960/70	Período 1970/78	Período 1960/70	Período 1970/78	Período 1960/70	Período 1970/78
Crecimiento total de educandos	Absoluto	840 000	695 000	143 000	56 920	983 000	751 920
	Tasa %	85,4	92,4	14,6	7,6	100,0	100,0
Crecimiento anual de educandos	Promedio absoluto	84 000	86 878	14 300	7 115	98 300	93 990
	Tasa %	5,8	3,9	7,2	1,9	5,8	3,9
Crecimiento anual de docentes	Promedio absoluto	2 626	772	-106	731	2 520	1 503
	Tasa %	5,8	1,3	-1,7	9,2	4,9	2,1
Crecimiento anual de centros educativos	Promedio absoluto	438	164	45	-39	483	125
	Tasa %	3,0	0,9	2,2	-1,5	2,9	0,6

Fuente: Elaboración sobre la base de datos del cuadro 6.

Cuadro 8. Evolución de matriculados en EBR según sexo

Año	Masculino		Femenino		Total	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
1960	775 475	57,1	582 625	42,9	1 358 100	100,0
1965	1 047 100	55,1	852 900	44,9	1 900 000	100,0
1970	1 266 800	54,1	1 074 300	45,9	2 341 100	100,0
1972	1 337 500	53,3	1 171 700	46,7	2 509 200	100,0
1974	1 460 300	53,3	1 280 800	46,7	2 741 100	100,0
1977	1 591 342	52,7	1 428 282	47,3	3 019 624	100,0

Fuente: Ministerio de Educación OSPE-OSE.

Cuadro 9. Tasas de éxito del I y II ciclo de EBR
1960-1978
(porcentajes)

Años	Público + Privado		Público	
	I Ciclo	I y II Ciclo	I Ciclo	I y II Ciclo
1960		25
1965	53	33	52	31
1966	53	36	51	34
1967	49	40	47	38
1968	50	39	49	38
1969	51	36	49	34
1970	53	38	51	36
1971	54	38	52	36
1972	56	39	55	38
1973	57	40	56	39
1974	58	42	57	41
1975	64	43	62	42
1976	64	47	63	46
1977	69	51	68	49
1978	...	52

Fuente: Ministerio de Educación OSE.

Cuadro 10. Tasas de escolaridad hasta los 21 años de edad según nivel educativo del padre: 1972 (por cien)

Nivel educativo del padre	Edad (en años)																	Tamaño muestral
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Sin estudios	5	23	45	56	68	69	77	72	71	61	51	42	33	24	21	13	12	56 835
Primaria incompleta	13	42	71	82	89	89	89	85		76	67	58	53	44	36	25	24	85 385
Primaria completa	26	69	89	93	96	97	96	96	94	91	87	81	72	58	51	41	35	40 135
Secundaria incompleta	40	80	93	96	97	98	98	97	96	95	92	86	74	60	55	46	40	14 806
Secundaria completa	57	89	95	97	98	98	98	98	98	96	94	91	73	63	58	50	48	101 311
Superior	71	90	97	97	98	99	98	98	98	96	95	90	75	64	63	62	63	8 141

Fuente: Elaborado para "El Niño en el Perú", Instituto Nacional de Estadística-UNICEF, Lima, 1979, sobre la base de la muestra del 5 por ciento del Censo Nacional de 1972.

ANEXOS

Anexo 1. Estructura porcentual de los matriculados en EBR
(primaria diurna) según edad y grado - 1970

Edad	Pre-escolar		Primaria diurna					
	Total	Transición	1º Grado	2º Grado	3º Grado	4º Grado	5º Grado	
3	2,314							
4	20,586	0,015	0,054					
5	66,698	0,372	1,337	0,047				
6	9,236	9,764	33,586	3,193	0,119			
7	1,166	12,312	26,531	22,061	3,624	0,192		
8		12,871	15,463	22,108	21,546	3,816	0,196	
9		13,364	9,751	18,467	22,014	19,322	4,239	0,236
10		12,770	5,874	12,854	17,454	21,158	18,491	4,492
11		11,575	3,193	8,332	12,838	18,163	21,024	18,390
12		9,557	2,061	5,634	9,166	14,085	18,740	21,515
13		7,147	1,098	3,687	6,134	10,105	14,864	19,258
14		4,925	0,611	1,977	3,808	6,742	10,670	15,379
15		2,507	0,202	0,789	1,630	3,125	5,645	9,316
16		1,249	0,074	0,339	0,735	1,502	2,773	5,089
17		0,784	0,047	0,208	0,466	0,931	1,797	3,208
18		0,367	0,027	0,104	0,207	0,412	0,800	1,550
19		0,179	0,014	0,060	0,093	0,199	0,383	0,765
20		0,086	0,007	0,033	0,052	0,093	0,171	0,363
21		0,045	0,013	0,025	0,032	0,048	0,077	0,154
22		0,027	0,004	0,015	0,019	0,024	0,059	0,091
23		0,018	0,004	0,011	0,015	0,015	0,041	0,049
24		0,011	0,004	0,005	0,008	0,012	0,023	0,037
25-29		0,055	0,043	0,051	0,043	0,056	0,069	0,108
Total	100,000	100,000	100,000	100,000	100,000	100,000	100,000	100,000

Fuente: George Andrews Hay. Educational Finance and educational reform in Perú. París, 1976, pág. 276.

Anexo N° 2. Modelo básico para el primer ciclo de
Educación Básica Regular (Educación Bilingüe)

Primer grado

1.1. Uso de la lengua materna para:

1.1.1. Enseñanza de la lecto-escritura.

1.1.2. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión orales en el curso de lenguaje.

1.1.3. Presentación de los contenidos de todos los cursos de la Estructura curricular básica.

1.2. Iniciación de la Enseñanza Oral del Castellano mediante la presentación secuenciada y dosificada de sus temas gramaticales y del vocabulario básico, a partir de situaciones de comunicación reales o fuertemente contextualizadas.

Segundo grado

2.1. Uso de la Lengua materna para:

2.1.1. Afianzamiento de la lecto-escritura.

2.1.2. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en forma oral y escrita, en el curso de Lenguaje.

2.1.3. Presentación de los contenidos de todos los cursos de la Estructura Curricular básica.

2.2. Continuación de la enseñanza oral del castellano con las características del numeral 1.2.

2.3. Iniciación de la lectura y escritura en castellano.

2.4. Iniciación del uso oral del castellano en el repaso y presentación de algunos contenidos de todos los cursos de la Estructura curricular básica.

Tercer grado

3.1. Uso oral y escrito de la lengua materna para:

3.1.1. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en el curso de Lenguaje.

3.1.2. Iniciación del aprestamiento para la interiorización de nociones básicas de la gramática de la lengua materna.

3.1.3. Presentación de los contenidos de todos los cursos de la estructura curricular.

3.2. Continuación de la enseñanza oral del castellano, con apoyo de lectura y escritura.

3.3. Uso parcial y progresivo del castellano oral y escrito en la presentación y repaso de contenidos de la estructura curricular, con dos finalidades:

3.3.1. Complementar la acción educativa realizada en lengua materna en todos los cursos de la estructura curricular, para los cuales la mayor parte del material educativo disponible está en castellano.

3.3.2. Practicar el castellano aprendido, y avanzar en el aprendizaje de palabras y en la interiorización de algunas estructuras gramaticales.

3.4. Iniciación del aprestamiento para la interiorización de nociones de la gramática castellana.

Cuarto grado

4.1. Uso oral y escrito de la lengua materna para:

4.1.1. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en el curso de lenguaje.

4.1.2. Continuación del aprestamiento para la interiorización de nociones básicas de la gramática de la lengua materna.

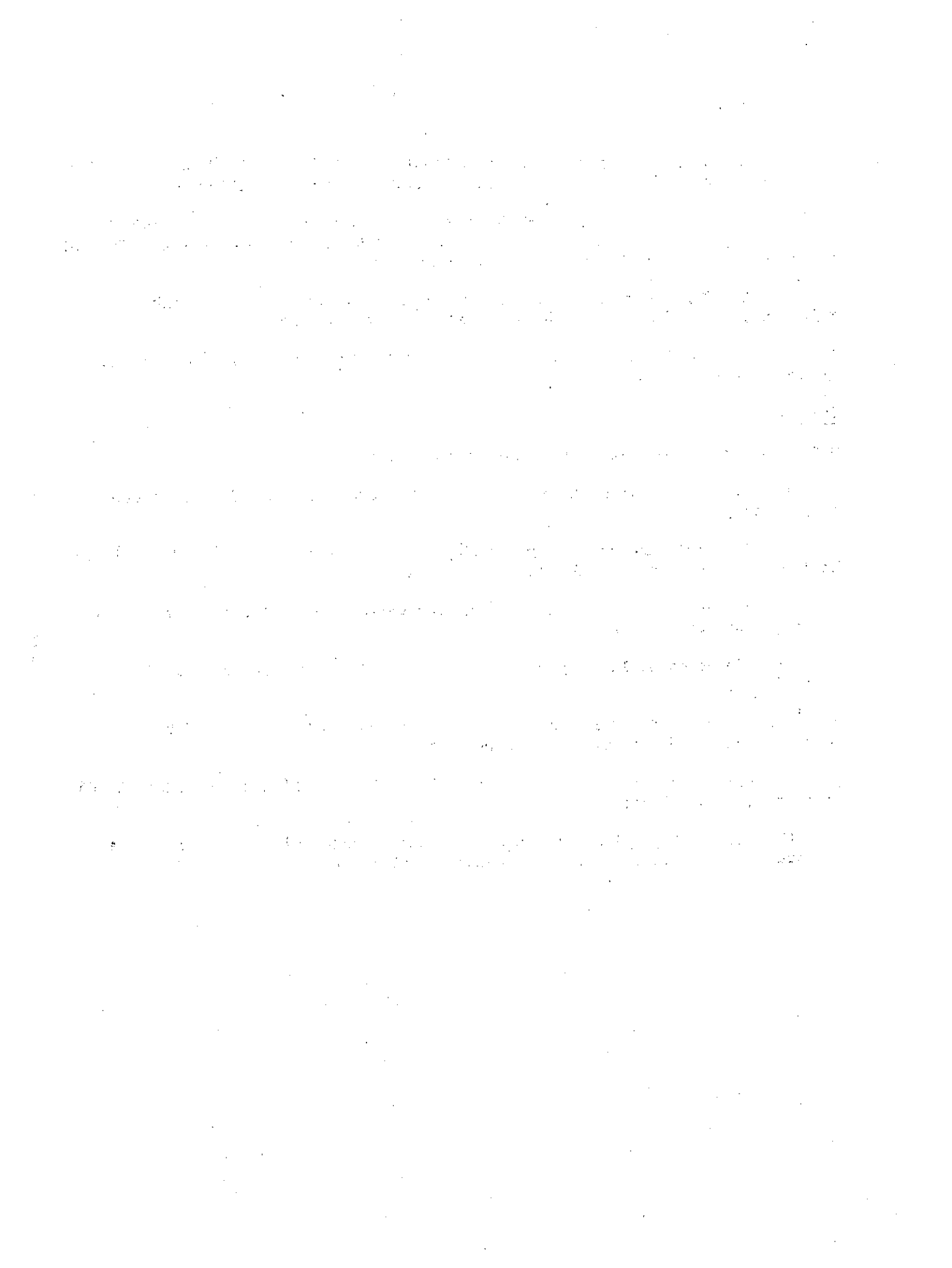
4.1.3. Apoyo en la presentación de los contenidos de todos los cursos de la Estructura curricular.

4.2. Continuación de la enseñanza oral del castellano con apoyo de la lectura y escritura.

4.3. Uso preferencial del castellano en la presentación de los contenidos de todos los cursos de la Estructura curricular.

4.4. Continuación del aprestamiento para la interiorización de nociones básicas de gramática castellana.

(Tomado de Castellano como Segunda Lengua, texto guía N° 2, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación básica regular, Lima, 1978).



Publicaciones del Proyecto

<u>Serie y N°</u>	<u>Título</u>	<u>Autor</u>
DEALC/1	Educación e industrialización en la Argentina.	J. C. Tedesco
DEALC/2	Educación y desarrollo en Costa Rica.	J. F. García
DEALC/3	Financiamiento de la educación en América Latina. Una aplicación a la Argentina.	H. Gertel
DEALC/4	Expansión educacional y estratificación social en América Latina. (1960-1970)	C. Filgueira
DEALC/5	Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina (a reed.)	G. Weinberg
DEALC/6	Educación, imágenes y estilos de desarrollo.	G. W. Rama
DEALC/7	Educación y desarrollo en el Paraguay. La enseñanza básica.	D. M. Rivarola
DEALC/8	Seminario Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informe final. (Agotado)	
DEALC/9	Industria y educación en El Salvador.	J. C. Tedesco
DEALC/10	Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.	J. Matos Mar y colaboradores
DEALC/11	Educación para el desarrollo rural en América Latina. (agotado)	Abner Prada
DEALC/12	La escuela en áreas rurales modernas.	J. P. Núñez
DEALC/13	Bibliografía sobre educación y desarrollo en América Latina y el Caribe. (agotado)	A. Copetti Montiel
DEALC/14	Bibliografía. Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe. (Agotado)	A. Copetti Montiel
DEALC/15	La educación rural en la zona cafetera colombiana.	R. Parra Sandoval
DEALC/16	Education and Development in the English-Speaking Caribbean. A Contemporary Survey	L. D. Carrington
DEALC/17	La educación no-formal en la reforma peruana.	J. Rivero Herrera
DEALC/18	Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación.	R. Carcioffi
DEALC/19	Disyuntivas de la educación media en América Latina.	R. Vera
DEALC/20	Educación y desarrollo en el Ecuador (1960-1978).	JUNAPLA
DEALC/21	Segundo Seminario "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informe final.	
DEALC/22	Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador.	
DEALC/23	Aprendizaje, innovación tecnológica y recursos humanos universitarios. Consideraciones sobre el caso argentino.	J. Vivas, R. Carcioffi C. Filgueira
DEALC/24	Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina	J. P. Terra
DEALC/25	Educación y desarrollo en el Perú. La reforma educativa. (en prensa).	O.S.P.E. Ministerio de Educación del Perú
DEALC/26	Estructuras sociales rurales en América Latina (en prensa).	E. Torres Rivas
Fichas/1	La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región.	N. Fernández Lamarra I. Aguarrondo
Fichas/2	Insersión de los universitarios en la estructura ocupacional argentina. (Agot.)	
Fichas/3	Educación y democracia.	G. W. Rama
Fichas/4	El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior.	J. Rodríguez F.
Fichas/5	Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas.	G. W. Rama
Fichas/6	Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. (Agotado)	R. Parra Sandoval
Fichas/7	Cultura popular y educación en Argentina.	M. T. Sirvent
Fichas/8	Social Values of Secondary Students and their Occupational Preferences in Guyana.	S. B. Khan y U. M. Paul
Fichas/9	El origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires	D. Klubitschko
Fichas/10	Acerca del debate sobre Educación y empleo en América Latina.	R. Carcioffi
Fichas/11	Education and Development in Latin America (1950-1975)	J. C. Tedesco y G. W. Rama
Fichas/12	Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades.	M. Wolfe

Buenos Aires, octubre 1980

LIBRO DE EDICION ARGENTINA
IMPRESO EN CEPAL
Callao 67 - 4° B - 1022 Buenos Aires
MARZO de 1981

