

**La tecnología ¿solución para mejorar la calidad educativa rural?  
Un análisis del Proyecto de Educación a Distancia (EDIST)**

**Rocío Trinidad  
Instituto de Estudios Peruanos**

**Marzo, 2003**

## Índice

### Introducción

#### **CAPITULO I: ASPECTO SMETODOLÓGICOS**

- 1.1. Los casos seleccionados
- 1.2. Metodología Aplicada
- 1.3. Trabajo de campo

#### **CAPITULO II: BREVES APUNTES HISTÓRICOS Y POLÍTICOS**

- 2.1. La educación a distancia y sus antecedentes
- 2.2. Apuntes históricos de la implementación del proyecto de Educación a Distancia en el Perú
- 2.3. Elementos del Proyecto
  - 2.3.1. El tutor y la tutoría
  - 2.3.2. Los Materiales
  - 2.3.3. Evaluación y Monitoreo
- 2.4. La historia política del Proyecto
- 2.5. Los discursos sobre el proyecto

#### **CAPITULO III: EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS CENTROS EDIST ESCOGIDOS**

- 3.1. Chirabamba
- 3.2. Ñahuiquiuo
- 3.3. Pomacocha
- 3.4. Los Centros EDIST: Tan cerca, tan lejos

#### **CAPITULO IV: OFRECIMIENTOS Y EXPECTATIVAS**

- 4.1. Los ofrecimientos
- 4.2. Las expectativas
  - 4.2.1. Acceso impensado y gratuito a las nuevas tecnologías
  - 4.2.2. La tecnología como medio para mejorar el presente educativo y el futuro laboral
    - 4.2.2.1. Para los padres de familia
    - 4.2.2.2. Los Alumnos
    - 4.2.2.3. Los docentes
  - 4.2.3. Los beneficios: más tiempo, mayor control y no discriminación
    - 4.2.3.1. Más tiempo disponible
    - 4.2.3.2. La cercanía y el control
    - 4.2.3.3. No discriminación

#### **CAPITULO V: LOS PROBLEMAS**

- 5.1. ¿Problemas? identificados: Según el cristal con que se mire
  - 5.1.1. Los padres de familia
  - 5.1.2. Los alumnos
  - 5.1.3. Los docentes
- 5.2. Problemas Generales
  - 5.2.1. Incumplimiento de los ofrecimientos
  - 5.2.2. La demora en la distribución del material e incumplimiento del cronograma
  - 5.2.3. Comentarios mal intencionados
- 5.3. Problemas Pedagógicos

- 5.3.1. La ejecución de la propuesta
  - 5.3.2. Manejo del material en las sesiones de clase
    - 5.3.2.1. Libros y cuadernos: excesiva dependencia y limitación del rol docente
      - 5.3.2.1.1. Problemas de conceptualización de la modalidad y comprensión del rol docente
    - 5.3.2.2. Los audiovisuales: el reemplazo de la presencia del docente
    - 5.3.2.3. Los informáticos: el símbolo de la modernidad y el conocimiento
  - 5.3.3. El acceso que los alumnos tienen a los materiales.
- 5.4. Problemas administrativos y logísticos
- 5.4.1. Problemas con los tutores itinerantes: descoordinaciones logísticas y académicas
  - 5.4.2. Con los especialistas de los órganos intermedios: despreocupación
  - 5.4.3. Con directores de escuelas primarias en que funcionan los EDIST: conflicto por autonomía
  - 5.4.4. Entre docentes tutores: por conflictos de jerarquía y control del centro
  - 5.4.5. Con las capacitaciones: Mas práctica, menos teoría

## **CAPITULO VI: LOS PROBLEMAS DEL PROYECTO Y SU RELACIÓN CON LA DISMINUCIÓN DEL ALUMNADO**

## **CAPITULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **Bibliografía**

### **Anexos**

- Anexo 1: Ubicación, equipamiento y cantidad de alumnos de centros piloto de educación a distancia año 2001
- Anexo 2: Lista de materiales producidos y distribuidos
- Anexo 3: Selección de los dibujos de los alumnos y alumnas
- Anexo 4: Imágenes de los Boletines

## INTRODUCCIÓN

En el Perú, a través del Ministerio de Educación, se viene ejecutando el Proyecto de Educación a Distancia (EDIST). Este se ha iniciado con un Plan Piloto de Educación Secundaria, autorizado por R.M. N° 573-98-ED y modificado por R.M. N° 706-99-ED<sup>1</sup>. Tiene por objetivo ampliar las oportunidades de la población de zonas rurales y de frontera, incrementando la cobertura y mejorando la calidad de la educación secundaria. En la actualidad, el proyecto se lleva a cabo en 101 colegios ubicados en centros poblados de la costa, sierra y selva del país. De esta manera, se propone lograr la equidad, cerrando las tradicionales brechas existentes entre la oferta educativa brindada en las zonas rurales y en las urbanas.

El proyecto está promoviendo la introducción de un nuevo modelo educativo, la educación a distancia, y la aplicación práctica de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que, tanto docentes tutores<sup>2</sup> como alumnos, puedan acceder a *“la información científica y tecnológica y a la cultura universal, afirmando y difundiendo su identidad cultural de una manera rápida, usando tecnologías como el fax, el correo electrónico, la teleconferencia, la simulación en computadora, el video, el internet y el uso de bibliotecas distantes”*<sup>3</sup>. Con este fin, el programa en mención ha contemplado, al menos inicialmente, en su propuesta para cada sesión de aprendizaje, la utilización de material educativo interactivo como videos educativos, cuadernos de trabajo, libros de aprendizaje, guías tutoriales en CDs y recursos informáticos y telemáticos.

En los documentos oficiales se refiere que el proyecto cuenta también con un servicio de tutoría destinado a motivar, facilitar y evaluar el aprendizaje. El tutor es el elemento humano en la propuesta, quien debería actuar como un motivador, orientador y guía de la actividad del alumno en sus actividades individuales y grupales. Asimismo, el tutor es el referente, especialista y gestor del sistema de educación a distancia en la comunidad. En tal sentido, asume la planificación, organización, gestión y evaluación del sistema en el Centro Piloto de Educación a Distancia. Los tutores, de acuerdo con los mencionados documentos, están capacitados en el manejo y trabajo con esos nuevos recursos tecnológicos.

Al respecto, cabe preguntarse: ¿Es posible pasar de una educación primaria rural, caracterizada por el dictado y la memoria, en la cual no se usan o se usan poco los recursos escritos, a una secundaria donde los alumnos se enfrentan con un lenguaje audiovisual, caracterizado por ser no lineal, discontinuo e integrador? ¿Cómo cambia la imagen del docente, de la primaria, en la cual él maneja y monopoliza el conocimiento, a la secundaria, donde el conocimiento puede ser adquirido por otros medios? ¿Cuál es el impacto cultural y económico en los usuarios del servicio? ¿Qué garantiza que una clase, en la cual se han introducido las nuevas tecnologías de la información y comunicación, no se convierta en una clase con una metodología convencional?

El tema de la introducción de las nuevas tecnologías para mejorar la calidad educativa ha merecido la atención de diferentes sectores de la sociedad peruana. Sin embargo, la óptica a través de la cual se aborda el tema es una optimista visión, bastante popularizada en los últimos tiempos, de que la tecnología, por sí sola, vendría a ser la panacea a los males crónicos de la educación peruana; el gran salto al futuro. De hecho, mucho se espera de la influencia de la tecnología en la educación del siglo XXI. Por ejemplo, Trahtemberg (1999, citado por

<sup>1</sup> El año 2000 empezó a funcionar el Primero de secundaria del proyecto, el 2001 el Segundo de secundaria y el 2002 el Tercero.

<sup>2</sup> El tutor hace las veces del docente de aula; pero, de acuerdo con el proyecto, tiene características específicas que lo diferencian, como veremos más adelante.

<sup>3</sup> Web Page Ministerio de Educación. Presentación de la propuesta del proyecto de educación a distancia (EDIST).

UNESCO 2001: 53) plantea que en la escuela del siglo XXI, los estudiantes aprenderán sobre computadoras y comunicaciones, trabajarán en forma autónoma, emplearán diversas formas de trabajo, las barreras entre la escuela y la sociedad se diluirán y el aprendizaje será interdisciplinario y práctico.

En la actualidad, frente a las nuevas tecnologías, podemos encontrar posiciones extremas que van desde las utópicas hasta las escépticas (Rivero 2000: 262). Las primeras perciben a la tecnología como el remedio universal que resuelve los principales problemas del aprendizaje y, las segundas, consideran que tanto las computadoras como los televisores pueden ser nocivos y estimular aprendizajes que no generen ningún tipo de efectos significativos. Entre las posiciones utópicas podemos encontrar también una percepción fetichista de la tecnología, al considerar que su incorporación en el colegio adecuará la educación y la cultura al umbral de la modernidad (Ferrés 2001: 175).

Tanto las posturas escépticas como las utópicas responden a una visión tecnocéntrica del problema, ya que dejan de lado el factor humano y cultural. En ese sentido, es fundamental no sólo buscar soluciones por el lado de la tecnología, ya que la posibilidad de acceso a material informático y comunicacional no es suficiente, también es necesario asegurar que los contenidos sean los más apropiados para los estudiantes y que aquellos logren llegar a ellos en formas que tengan sentido y sean significativas (UNESCO 2001: 55).

Por lo demás, no se debe pasar por alto que la introducción de las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales han de generar una serie de cambios, específicamente referidos a quién maneja el conocimiento (el docente) y dónde se ubica el conocimiento (el colegio). Como señala Martín Barbero (1996: 17; citado por Moreno Angarita 1999), uno de los retos más importantes que el mundo de la comunicación plantea al sistema educativo es que la escuela ha dejado de ser “el templo del saber”, ya que existen múltiples saberes circulando por otros canales difusos y descentrados, fuera del colegio. En el mismo sentido, y en relación al nuevo rol docente, Trahtemberg (1995: 148) señala que, si tradicionalmente el colegio se caracterizaba por ser un espacio en el que el docente “lo sabe todo” y “es dueño absoluto de la verdad”, los nuevos desarrollos tecnológicos llevarán a una nueva conceptualización de la autoridad, legitimidad y hegemonía del conocimiento del docente.

El papel del docente es decisivo para que se lleve a cabo un uso efectivo y eficiente de los recursos informáticos y comunicacionales, el cual no sólo debe partir del correcto uso de éstos, sino de la incorporación de los recursos, computadoras y televisión en su vida cotidiana. En ese sentido, como de manera reveladora indican Dichanz y Hasebrink (1992: 67), quien quiera saber por qué y en qué forma se utilizan los recursos informáticos y comunicacionales en el aula, debe empezar por esclarecer la importancia que éstos tienen en la vida cotidiana de los docentes. Esta misma idea es compartida por Trahtemberg (1995: 152), quien plantea que no es suficiente capacitar a los maestros en el uso de esos recursos, en una alfabetización tecnológica, en el conocimiento de los nuevos lenguajes, sino que es necesario incluirlos en su vida cotidiana, ya que solamente si experimentan su uso resultará un aprendizaje significativo y lo podrán transferir también a sus alumnos. El uso de las nuevas tecnologías en el aula sólo podrá servir como instrumento de aprendizaje si los docentes saben usarlo y si consideran que complementa su labor (BID 2000: 20).

Sin embargo, la transición de la modalidad educativa tradicional a lo que se espera debe ser la escuela en el siglo XXI, no está libre de problemas, especialmente en las zonas más desfavorecidas, ya que las nuevas tecnologías requieren de infraestructura muy compleja que normalmente no se encuentra en las zonas más pobres, como el servicio de luz eléctrica y de teléfono, asistencia técnica para el manejo del material y personal técnico capacitado (UNESCO 2001: 53-55).

Ahora bien, el tema de la introducción de las nuevas tecnologías en la educación rural y su impacto no ha sido estudiado aún. Si bien existen estudios acerca de la educación en las zonas rurales, especialmente referidas al nivel primario (Montero et. al. 1999; Ames 2000, Ames 2001), la literatura sobre estudios secundarios rurales es escasa. La educación secundaria ha sido la categoría "olvidada" de la educación en la región, mientras la primaria ha sido el centro de atención primordial de las agencias multilaterales, lo cual ha generado importantes reformas y mejoras. El nivel secundario, en la mayoría de los países de la región, mantiene la estructura tradicional, con enfoques y curriculum "obsoletos" (BID 2000:25).

Estas son algunas de las razones que nos motivaron a realizar la presente investigación, como un aporte para la comprensión del impacto de los símbolos de la modernidad en los espacios educativos de las zonas rurales y en los niveles educativos tradicionalmente menos atendidos por las reformas. Es así como para responder las preguntas planteadas líneas arriba, hemos realizado un trabajo en tres colegios secundarios de tres centros poblados, de la sierra norte, donde actualmente se viene ejecutando el Proyecto de Educación a Distancia (EDIST). Los objetivos específicos de nuestra investigación son:

1. Determinar el nivel de impacto del proyecto, en relación con las expectativas generadas por la introducción de las nuevas tecnologías en el aula y la satisfacción de los beneficiarios por el servicio ofrecido.
2. Analizar la forma en que los tutores utilizan el material audiovisual e informático en el aula. Buscamos reconocer los problemas, limitaciones, los aciertos en el uso de las nuevas tecnologías educativas y las habilidades que los tutores despliegan en la transmisión de los contenidos pedagógicos.
3. Conocer cómo los tutores y alumnos usan y se relacionan con las nuevas fuentes de adquisición de conocimientos a través de la tecnología informática y comunicacional.

Los resultados de este estudio aportarán elementos que contribuirán a identificar los problemas y las dificultades que limitan las posibilidades efectivas del proyecto EDIST, así como también reconocer los aciertos. Más aún si se considera la alta inversión realizada en su implementación y la oferta de una educación de calidad que contribuya a superar las tradicionales brechas entre el campo y la ciudad.

Para realizar este trabajo se ha utilizado una perspectiva de análisis cualitativo. Nos centramos en tres actores principales, los alumnos, los docentes tutores y los padres de familia, con el fin de conocer los diferentes puntos de vista de los implicados, sobre la forma como se está ejecutando el proyecto. Para ello, realizamos observación participante de la vida cotidiana del lugar en que está ubicada la escuela, del centro de educación a distancia, de las sesiones de clase y las actividades que se realizan en las horas posteriores al fin de las clases. En el aula, nos interesó observar cómo los alumnos y los docentes interactuaban con los nuevos instrumentos y cómo se adaptaban a la nueva modalidad educativa. Nos interesó contrastar lo observado con las narraciones discursivas que estos actores elaboraban. Con los alumnos, además de entrevistas, la realización de dibujos para motivar su participación fue importante, como lo veremos al tratar el tema de la metodología utilizada en el capítulo I.

El presente informe está organizado en siete capítulos. En el primero se presentan los aspectos metodológicos, indicando los casos seleccionados y las razones de su elección, la metodología aplicada en cada uno de ellos y describiendo el trabajo de campo realizado. En el segundo, se presenta un marco general de análisis y se pone en contexto el proyecto, incluidos sus antecedentes históricos y políticos. En el tercero se hace una presentación detallada de los casos seleccionados, poniendo énfasis en los aspectos social y educativo. El cuarto capítulo trata de los ofrecimientos y las expectativas generadas por el proyecto a los beneficiarios, poniéndose énfasis en el tema de la promesa tecnológica para solucionar los problemas de la educación rural. En el quinto capítulo se presentan los problemas relacionados tanto con la ejecución como con la administración del proyecto, clasificándolos en problemas generales, pedagógicos, y

administrativos y logísticos. En el sexto capítulo se aborda la relación entre los problemas del proyecto y las consecuencias generadas, en términos de traslados y disminución del alumnado. En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones finales. Por último, se presenta un anexo metodológico, en el cual se muestran los trabajos de los alumnos.

## CAPITULO I: ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 1.3. Los casos seleccionados

El presente estudio se llevó a cabo en tres Centros de Educación a Distancia (EDIST) ubicados en los centros poblados de Chirabamba, Ñahuipucquio y Pomacocha, pertenecientes a un departamento de la sierra norte del país<sup>4</sup>. Los elegimos porque, a pesar de estar ubicados en un mismo departamento, los centros tienen diferencias relevantes: a) geográficas, b) lingüísticas y c) de infraestructura implementada para la ejecución del proyecto.

**a) Geográficamente**, las diferencias entre los tres centros se miden por su cercanía a las ciudades intermedias (capitales de distrito y provincia), por el acceso a medios de transporte, así como la altura sobre el nivel del mar a la que se ubican. Chirabamba se encuentra sobre los 3600 msnm; es el más alto y más alejado de los EDIST; muy distante de la capital de la provincia, se llega hasta ella caminando. Ñahuipucquio, a 3230 msnm, tiene un servicio de transporte público bastante fluido y se encuentra a 30 minutos de la capital de la provincia. Pomacocha se encuentra a 3100 msnm, tiene acceso a transporte público limitado y está a 45 minutos de la capital de departamento.

**b) Lingüísticamente**, en los tres se habla el quechua y el castellano, pero el manejo y la intensidad de uso de cada uno de estos idiomas es diferente. Cabe señalar que en ninguno de los tres colegios se ha implementado programas de educación bilingüe; es más, los videos, cintas de audio y libros repartidos están exclusivamente en castellano. Las clases se dan siempre en este idioma. En Chirabamba, la lengua materna es el quechua, pero también se habla en castellano, las generaciones jóvenes manejan ambos idiomas en la vida cotidiana. En Pomacocha, los hombres usan más el castellano y las mujeres el quechua para comunicarse. Las generaciones jóvenes<sup>5</sup> utilizan ambos idiomas, hombres y mujeres, en sus conversaciones informales y sus juegos utilizan mucho el quechua. En Ñahuipucquio, el uso del quechua es menor, los padres y los jóvenes se comunican en castellano, aunque conocen y manejan también el quechua.

**c) Infraestructura del EDIST:** a tres años de la instalación del proyecto en las indicadas zonas, la implementación de infraestructura para su ejecución tiene diferentes niveles de avance, lo que repercute en la distribución de los grados ya sea en aulas multigrado o independientes. A la fecha, de los tres, el que tiene mejor infraestructura es el EDIST de Ñahuipucquio, que cuenta con tres aulas construidas, una para cada grado, y tiene echadas las bases para crear otras dos. Pomacocha tiene sólo dos aulas construidas y en uso, además de dos aulas a medio construir. En cuanto a la distribución de los grados, por lo general Primero sólo en un aula independiente y Segundo y Tercero se agrupan en otra aula y trabajan como aula multigrado. Esta distribución no es fija y depende de las áreas que se aborden y del material con el que se cuente. Chirabamba es el EDIST menos organizado, recién se encuentra gestionando el terreno para construir en él, por lo cual no cuenta con aulas propias, sino que utiliza dos aulas prestadas por la escuela primaria. La distribución de los grados es la misma que en el caso anterior.

Lo mencionado nos permite observar la diversidad de problemáticas y contextos, así como también realizar comparaciones. Por otro lado, en un sentido más práctico, cabe decir que el número de centros en el departamento nos resultaba manejable para realizar el estudio cualitativo que pretendíamos, dado el tiempo y los recursos con los que contamos.

#### Cuadro N° 1

---

<sup>4</sup> Por razones de confidencialidad, se han cambiado los nombres de los lugares en los que se ha realizado el presente trabajo, así como de los participantes en el estudio.

<sup>5</sup> En la redacción, por una cuestión de estilo, utilizaremos los genéricos masculinos; sin embargo, cuando sea necesario, la diferencia se especificará.



## Datos Generales de los casos seleccionados

Lugar	Chirabamba	Pomacocha	Ñahuipucquio,						
a) El Colegio EDIST									
Nº de Docentes Tutores	2	2	2						
Nº de Grados	3	3	3						
Nº de Alumnos	1º	2ª	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
	9	17	19	12	8	14	14	17	14
Nº de Aulas en uso	2	2	3						
Organización de los grados <sup>6</sup>	Aula 1	Aula 2	Aula 1	Aula 2	Aula 1	Aula 2	Aula 3		
	1º	2º y 3º	1º	2º y 3º	1º	2º	3º		
b) La Comunidad									
Altura	3600	3100	3230						
Número aproximado de habitantes	360	480	700						
Lengua	Quechua y Castellano	Quechua y Castellano	Quechua y Castellano						
Principales productos	Cereales y tubérculos	Artesanía y comercio	Queserías y pastos						
Agua	Dentro de la vivienda	Dentro de la vivienda	Dentro de la vivienda						
Electricidad	Sí	Sí	Sí						
SSHH	No	Sí	Sí						

### 1.2. Metodología Aplicada

En la presente investigación hemos utilizado una metodología cualitativa de tipo etnográfico. Aplicamos diversas técnicas de recolección de datos con los tres actores principales involucrados en el proceso educativo: docentes, alumnos y padres de familia.

**Con los docentes:** Se entrevistó individualmente a los **docentes tutores de los EDIST**, así como también se observaron las sesiones pedagógicas, con el fin de contrastar el discurso del proyecto con su práctica cotidiana. En cuanto a la observación de las sesiones, una nota aclaratoria: Nos interesaba observar las jornadas escolares completas, con énfasis en primer grado, ya que está conformado por alumnos que se están iniciando en el proyecto, por lo cual nos interesaba observar sus reacciones y la forma en que se integraban y respondían al nuevo sistema, sin descuidar segundo y tercero que, al tener sus alumnos experiencia previa, como afirman sus docentes, nos interesaban para conocer el grado de autonomía que desplegaban en el manejo de los materiales y de participación en el sistema. Sin embargo, al contar con dos docentes tutores y tres grados de secundaria, agrupados éstos de manera arbitraria en cada uno de los centros EDIST (algunas veces un grado en cada aula, otras dos grados en una, con cambios intempestivos y varias reorganizaciones en un día), al no cumplirse eficientemente los horarios planificados y ante la pérdida de clases por ausencia de los docentes tutores o por darle prioridad a las actividades cívico patrióticas, decidimos reorganizar nuestra observación: Buscamos observar 3 sesiones completas de aprendizaje por cada uno de los grados, con cada uno de los docentes tutores.

<sup>6</sup> En los casos de Chirabamba y Pomacocha, la organización de los grados presentada es la usual, pero sufre constantes variaciones.

También entrevistamos al **docente itinerante** del Proyecto, lo observamos en su desempeño cotidiano y en una sesión pedagógica que brindó en reemplazo de un docente tutor. Entrevistamos igualmente a **docentes de los dos últimos grados de primaria** y a los **directores de la Escuela Primaria**, para conocer sus percepciones sobre el proyecto y la forma en que se han desarrollado, a partir de la instalación del EDIST, las relaciones entre primaria y secundaria. Asimismo, se entrevistó a los **directores de los colegios secundarios** próximos al EDIST, para determinar su percepción sobre el proyecto, el impacto que generó su instalación en la matrícula del centro educativo y conocer el tipo de relaciones que se establece con el EDIST. Por último, en los órganos intermedios, USES y ADES respectivas, entrevistamos también a los **especialistas de secundaria**, encargados de los EDIST.

**Con los padres de familia y alumnos** aplicamos entrevistas en forma individual y/o colectiva. Se buscó conseguir un número variado de casos, para tener información que permita identificar las expectativas, percepciones sobre las ventajas y desventajas del centro EDIST y los problemas que identifican en su ejecución. La variedad de casos que buscamos fue:

- a) Padres y madres con hijos en edad escolar que, habiendo terminado sus estudios primarios, continuaron estudiando en el mismo centro educativo, siendo matriculados en el centro EDIST.
- b) Padres y madres con hijos en edad escolar que, habiendo terminado sus estudios primarios en el centro educativo en que funciona el EDIST y estando en edad de realizar estudios secundarios, han optado por no matricularlos en el centro EDIST, sino que lo han hecho en un colegio diferente.
- c) Padres y madres con hijos en edad escolar que, no habiendo estudiado la primaria en el Centro Educativo en el que se encuentra el EDIST, han optado por matricularlos en éste para seguir sus estudios secundarios.
- d) Padres y madres con hijos en edad escolar que estuvieron estudiando en el centro EDIST y fueron retirados y matriculados en otros colegios.
- e) Padres y madres con hijos en edad escolar que estuvieron estudiando en un colegio secundario y fueron retirados y matriculados en el centro EDIST.
- f) Padres y madres con hijos en edad escolar, de los cuales unos están matriculados en el EDIST y otros en colegios secundarios de la zona.

Adicionalmente, con los jóvenes matriculados en los centros EDIST realizamos dibujos y dinámicas de trabajo grupal, para que identificaran, oralmente y por escrito, las diferencias entre su colegio secundario de educación a distancia y otros colegios secundarios de la zona. Entrevistamos también a las **autoridades del centro poblado** donde se ubican los EDIST, para conocer las expectativas, los cambios que ha generado el proyecto y el significado de contar con un colegio secundario en la zona. Asimismo, determinar el grado de apoyo que se brinda institucionalmente al EDIST.

También hemos elaborado **mapas de afluencia** de los alumnos de la zona al centro EDIST, a partir de mapas elaborados por los padres de familia, autoridades, docentes y alumnos. Y hemos solicitado en los lugares en los que hemos estado que, tanto padres como jóvenes y docentes tutores, escriban **cartas abiertas** dirigidas a los responsables del proyecto para hacerles sus pedidos, reclamos y comentarios; fotocopias de las cartas fueron entregadas a los responsables del Ministerio de Educación.

Por otro lado, hemos realizado una revisión de notas de prensa, boletines y material de presentación del Ministerio de Educación referidas al proyecto de Educación a Distancia y al proyecto Huascarán. Nuestro objetivo es determinar la forma en que se están presentando públicamente los beneficios de la introducción de la tecnología como medio para mejorar la calidad educativa de las zonas rurales. Esto nos permitirá reconocer si es que este recurso está siendo empleado utilitariamente para ganar réditos políticos. De hecho, demostraremos que la

forma en que el proyecto de educación a distancia es presentado en los medios no es lo que se observa en la práctica cotidiana.

**Cuadro N° 2**  
**Relación de instrumentos aplicados y material recogido**

Material recogido	Chirabamba	Pomacocha	Ñahuipuquio,
Entrevistas a docentes:	6	6	5
Docentes Tutores	2	2	2
Docente de primaria	2	1	1
Director de primaria	1	1	1
D. colegio secundario próximo al EDIST	1	1	1
Tutor Itinerante		1	
Entrevista a jóvenes	15	14	15
Entrevista a padres/madres	10	10	8
Entrevista a funcionarios USE/ADES	1	1	
Observaciones de sesiones pedagógicas completas	6	6	6

### 1.3. Trabajo de campo

Habiéndose iniciado formalmente las clases en los EDIST el 15 de abril del 2002, planeamos realizar las visitas a los centros entre los meses de mayo y junio, fechas en las que supusimos ya estaría encaminado el periodo escolar. Así, estuvimos en Chirabamba del domingo 19 al sábado 25 de mayo, en Pomacocha del domingo 27 de mayo al 1° de junio y en Ñahuipuquio del 3 al 7 de junio. Adicionalmente, se hicieron visitas de reconocimiento, en el mes de noviembre del 2001, a 3 centros EDIST en el departamento de Ayacucho: Chacco, Condoray y Huahuapuquio, donde entablamos conversaciones con padres de familia y autoridades. Asimismo, uno de los lugares escogidos para la realización de la presente investigación, había sido visitado por nosotros en tres oportunidades anteriores, por lo que conocemos cómo se llevó a cabo el proyecto desde sus inicios.

Sin embargo, durante las fechas que estuvimos en el campo, dado que el material que cada bimestre se entrega a los EDIST no llegaba, los docentes tutores no pudieron dar inicio formal al primer bimestre y el horario de clases programado no se cumplió a cabalidad. En Primer Grado el problema se afrontaba utilizando los materiales que quedaban del año pasado, los de Segundo repasaban sus libros, pero carecían de cuadernos de trabajo, y los de Tercero eran los que en peor situación estaban, pues carecían de todo material.

Recién el 5 de junio, durante nuestra estancia en Ñahuipuquio, llegaron los materiales. A los otros centros EDIST les llegó también esa misma semana. Sabemos que las entrevistas realizadas a los padres, jóvenes y docentes tutores por la coyuntura explicitada ponen énfasis en la carencia de los materiales; sin embargo, conocedores que esa coyuntura era pasajera, tratamos de ir más allá de este hecho, buscando que los actores analicen los problemas en general, así como también las ventajas que han proporcionado y las sugerencias para que la situación mejore.

Sin embargo, consideramos que, aunque los docentes tutores no contaron con los materiales correspondientes, este hecho no invalida las observaciones de las sesiones pedagógicas realizadas ni el análisis. En las clases, si bien ellos no utilizaron el material correspondiente, hacían uso de libros, cuadernos y videos de años pasados, lo cual nos permitía cumplir nuestros

objetivos: conocer cómo los docentes tutores utilizaban los materiales, las metodologías que aplicaban, las estrategias que desplegaban, las interacciones que se establecían con los alumnos.

Además, creemos que esta coyuntura no es ajena a la realidad, sino que se repite cada año: en los tres años de vigencia del proyecto EDIST, los materiales no han sido distribuidos a tiempo, aunque es preciso decir que éste es el año en que más se han demorado. En ese sentido, consideramos que las observaciones realizadas en esta coyuntura tan especial pueden contribuir a dar sugerencias de cómo mejorar la distribución de los materiales y cuáles podrían ser las estrategias a utilizar en momentos como esos, para evitar que los alumnos pierdan su tiempo y los padres vean frustradas sus expectativas.

Con posterioridad al trabajo de campo se elaboró un informe final y se realizaron dos presentaciones sobre los primeros resultados. Uno se hizo en el CIES y el otro ante parte del personal del Proyecto Piloto de Educación a Distancia. Ambas presentaciones con sus comentarios y sugerencias, sirvieron como insumo, contribuyendo a ajustar y mejorar el trabajo. Muy especialmente la segunda, la misma que al ser ante personal que trabajaba directamente en la ejecución del proyecto sirvió para aclarar ciertos aspectos, tomar atención a otros y sobre todo poner en contexto histórico-político el proyecto. Esta reunión fue, sin duda, una prueba de fuego, ya que implicaba presentar la situación de los EDIST en el campo y contrastarla con los ofrecimientos hechos a lo largo de este tiempo. Sin embargo, sorprendió la actitud autocrítica y reflexiva que tuvieron la mayoría de los participantes, quienes lejos de tomar una actitud defensiva, consideraron importante y necesario realizar estudios como el presente para mejorar el proyecto. Por otro lado, para aclarar el panorama del proyecto, consideramos necesario realizar entrevistas a profundidad a personal del mismo, así realizamos un total de 5<sup>7</sup>. Adicionalmente, tuvimos acceso a material producido por el proyecto, libros y cuadernos de trabajo, videos e informes oficiales<sup>8</sup>.

\* \* \*

Por último, cabe señalar que antes de realizar el trabajo de campo, una persona que especialmente colaboró con sus comentarios al proyecto y a la metodología, brindando sugerencias y críticas constructivas fue José Antonio Llorens. También se contó con el importante aporte de Leo Casas, quien a base de su gran experiencia de campo me dio interesantes recomendaciones durante mis primeras visitas de reconocimiento así como también en cuanto a la elección de los lugares finales de trabajo. Asimismo, Carmen Montero leyó el primer informe y me dio muy interesantes sugerencias y especialmente me incentivó para continuar con la investigación. Durante el trabajo de campo en Chirabamba se contó con la colaboración del sociólogo Víctor Pareja Godoy, con él viajamos al campo donde aplicó entrevistas a los padres de familia. También se contó con la valiosa ayuda de Merly Sulca Jara, quien apoyó en la logística y en la traducción del quechua al castellano en Chirabamba y en Pomacocha. Con posterioridad al trabajo de campo, conté con la asistencia de Elizabeth Ríos Gonzáles, quien se responsabilizó de una parte de la transcripción de las entrevistas y fue un apoyo logístico invaluable durante la elaboración de este trabajo. Finalmente, debo agradecer también muy especialmente a Hugo Rodríguez, quien leyó con sumo cuidado el material en su versión parcial y revisó la versión final, dando interesantes sugerencias para el mejoramiento del texto. A todos ellos mi agradecimiento. Los errores son, sin lugar a dudas, de mi absoluta responsabilidad.

---

<sup>7</sup> Los nombres del personal del proyecto entrevistado se mantienen en reserva.

<sup>8</sup> Ver lista de documentos en la Bibliografía

## **CAPITULO II: BREVES APUNTES HISTÓRICOS Y POLÍTICOS**

### **2.1. La educación a distancia y sus antecedentes**

Refieren Crichlow y Sánchez (1999: [www.utp.ac.pa/seccion/topicos/educacion\\_a\\_distancia](http://www.utp.ac.pa/seccion/topicos/educacion_a_distancia)) que la Educación a Distancia organizada se remonta a 1728, cuando en un anuncio publicado en la Gaceta de Boston se ofrecía un material auto-instructivo para ser enviado a los estudiantes con posibilidad de tutorías por correspondencia. En 1840, Isaac Pitman organizó en Inglaterra un intento rudimentario de educación por correspondencia. Así, en Europa Occidental y Norteamérica la Educación a Distancia ganó importancia en las urbes industriales del Siglo XIX con el fin de atender a las minorías que por diversas razones no habían tenido acceso a la educación escolarizada. Poco a poco se iría expandiendo en razón de la demanda de mano de obra calificada. Ya en el siglo XX, hacia la década de los 70 se incluirían medios electrónicos como cintas de audio, de video, radio, televisión y las computadoras, aunque fueron usados más como apoyo a la labor del aula que como programas a distancia propiamente dichos en ese entonces.

Durante los 80 la Educación a Distancia creció enormemente. Son varias las universidades que desarrollaron programas de este tipo en ese entonces. Entre 1972 y 1980, en Australia, el número de instituciones a distancia pasó de 15 a 48. Sin embargo es en los países industrializados o desarrollados como Canadá, Inglaterra, Alemania, los Estados Unidos y Japón, donde se le dio más valor. Para los años 80, esta modalidad evolucionó hacia la interactividad, mediante la aplicación de videoconferencias. Durante los 90, la combinación de audio, video y texto, la llamada multimedia, haría que la computadora alcanzara una gran utilidad. Más recientemente, la expansión de redes informáticas abiertas ha generado mayores posibilidades de desarrollo de la Educación a Distancia: el correo electrónico e Internet son una gran herramienta. Así pues, a fines de la década de los 90 se veía ya un gran despliegue de las ofertas a distancia en diversos ámbitos: desde una carrera universitaria o de postgrado, hasta cursos para la satisfacción de un interés personal.

Entre la gama de posibilidades de la Educación a Distancia, su uso en las políticas educativas nacionales ocupa un lugar importante en diversos países en los que por diversas circunstancias o coyunturas, la educación presencial no puede brindarse de la mejor forma. Por ejemplo, en 1939 se creó el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia, que en un principio atendía a los niños huidos de la guerra. En 1962 se inicia en España una experiencia de Bachillerato Radiofónico y la Universidad de Delhi crea un departamento de estudios por correspondencia, como un experimento para brindar atención a la población que no podía asistir a la universidad. En 1968 se creó el sistema de telesecundaria en México para atender al sector poblacional apartado de los centros urbanos. En 1969 se creó la Open University en Inglaterra, institución pionera en la educación superior a distancia. Esta institución inició sus cursos en 1971 basando la producción de sus materiales didácticos en el texto impreso y audio, integrando posteriormente el material videograbado, CD, paquetes de programas y transmisiones de video a través del canal estatal BBC. A partir de la Open University comienzan a surgir otros programas de instituciones de educación superior a distancia en todo el mundo usando medios didácticos muy semejantes (ibíd).

No obstante, y de acuerdo con Rivero (2000: 261), la historia nos dice que cada innovación tecnológica significó para los innovadores la respuesta final a los problemas educativos acumulados. Al cabo de algunos años de aplicación, ninguno de los medios rindió los resultados que se esperaban de él. Así, la teleeducación fue considerada en décadas pasadas “la” alternativa a la educación formal. Su fracaso se debió a que se quiso considerar a la televisión como la extensión del sistema escolar, a su alto costo, y a que “los fuertes impactos emocionales de la narración dramática televisiva disminuyen o distraen el aprendizaje” (Rivero 2000: 262). Sin embargo, no todas las experiencias de uso de nuevas tecnologías en el ámbito de la educación

constituyen fracasos, como lo vemos al dar un repaso a las cercanas experiencias latinoamericanas. Así, en una publicación del BID (Castro 1998, citado por BID 2000) se resume la situación actual de la tecnología en la educación, demostrando que en América Latina existe un impresionante récord de uso de la radio, la televisión y la informática en la educación y la enseñanza a distancia.

En Chile se ejecuta el proyecto ENLACES, una combinación de tecnología informática y de comunicaciones, en el que el uso masivo de la computación como medio educativo lo califican como un buen referente. En Costa Rica, el proyecto EDU 2005, cuyo objetivo es extender la informática a la educación primaria y parte de la secundaria. En Brasil, desde 1995 se van estableciendo medidas importantes entre las que sobresalen la implementación del programa “TV Escuela”, con la instalación de kits para la recepción en cerca de 45 000 escuelas públicas; y el programa Teleduco, emitido por la Red O’Globo con gran éxito entre la juventud brasileña (Rivero 2000: 263-273; y Hepp s/f).

Por su lado, SENAMEC en Venezuela llega a miles de estudiantes mediante la radio (BID 2000: 19). En México opera la Telesecundaria, la cual llega a medio millón de niños y niñas en escuelas rurales y urbanas periféricas (Rivero 2000: 271). En Argentina, las escuelas secundarias incorporadas al Plan Social Educativo se han beneficiado con el componente informático. Recibieron computadoras y asistencia y capacitación para acceder a la red telemática “Red Telar” (Rivero 2000: 272)

En Centroamérica, específicamente Panamá y República Dominicana, de acuerdo con Wolff (2000: 283), debido a la escasez de tutores de educación secundaria de buen nivel y a las inadecuadas técnicas pedagógicas que utilizan, se concibió el uso de la tecnología como un medio para incrementar el acceso, mejorar la instrucción y elevar la calidad educativa, especialmente en poblaciones que se encuentran en situación de desventaja.

En el caso específico peruano, tenemos que en 1964 se creó el Instituto Nacional de Teleducación – INTE. Esta institución, básicamente desde la década de los 70, intentó lograr una gran cobertura con el objetivo de reforzar el proceso educativo en el aula. Al INTE se le asignó la condición de Organismo de Ejecución no Regionalizado, a nivel nacional. Su producción fue diseñada con miras a lograr cobertura nacional (Ministerio de Educación: 2000c). Así, el trabajo iniciado a mediados de los 60 recibió con el INTE una fuerte promoción, la que se materializó en la producción de más de mil quinientos programas de radio y televisión para los distintos niveles del sistema educativo peruano. Al mismo tiempo, otras instituciones también utilizaron la teleeducación, como el SENATI en el ámbito técnico o el Ministerio de Agricultura en la capacitación campesina. Entre las instituciones privadas, el Centro de Teleeducación de la Pontificia Universidad Católica cumplió un papel significativo al producir series de programas en diversos campos. También son significativos los esfuerzos por la capacitación docente a distancia de universidades como la mencionada, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional de Educación (Boletín Enseñal No.1 Julio 2001). A ello habría que agregar las experiencias del INIDE (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación) y el CESPAC (Centro de Servicios de Pedagogía Audiovisual para la Capacitación).

En la década del 80 el INTE contó con el apoyo del gobierno del Japón a través de JICA para la producción de programas. Este apoyo permitió, por ejemplo, estar presente en Piura en 1983 en apoyo a la situación de emergencia producida por el fenómeno de la Corriente del Niño, con la producción y difusión de programas de televisión para los alumnos que no podían asistir a las escuelas. También estuvo presente en Puno, declarado en emergencia en 1987, con la difusión

de programas de TV para estudiantes de primaria y secundaria. (Ministerio de Educación: 2000c).

Es así como llegamos a 1998, año en que se da inicio al Proyecto de Educación a Distancia del Ministerio de Educación peruano, como veremos a continuación.

## **2.2. Apuntes históricos de la implementación del proyecto de Educación a Distancia en el Perú**

En septiembre de 1998, mediante Resolución Ministerial N° 573-98-ED, el Ministerio de Educación aprobó la realización del Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia, instituyéndose una Comisión encargada de su ejecución. En dicha norma se determinaba como objetivo del Plan Piloto ampliar el acceso a una educación básica de calidad, con prioridad en las zonas de "preferente interés social" y, dentro de éstas, en aquellas localidades rurales sin acceso cercano al servicio educativo; es decir, se buscaba cubrir la demanda insatisfecha de la población escolar de las comunidades nativas y campesinas ubicadas en áreas rurales dispersas y zonas de frontera (Ministerio de Educación 2001e). La modalidad educativa en la que se basaba el Plan Piloto era la "supletoria", aunque se esperaba que la experiencia llegara a ampliarse ofreciendo otras dos modalidades: "complementaria" y de "extensión", derivadas las 3 de la Ley General de Educación N° 23384 y contempladas en tres Programas de Educación a Distancia que se pensaba implementar en el marco del Proyecto Nacional de Educación a Distancia (Ministerio de Educación 2000b). La primera de las mencionadas modalidades se refiere a la ampliación del alcance de los servicios educativos, sean éstos formales o no. Así, con el Programa de Educación a Distancia de Tipo Supletorio se buscaba asegurar la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad educativa y la equidad en el nivel básico (Ministerio de Educación 2000b: 25). Estaba dirigido a jóvenes y adolescentes de áreas urbano marginales y rurales, que no tuviesen buen manejo oral y escrito del castellano, por poseer serias interferencias lingüísticas al tener el quechua u otro idioma como lengua materna y el castellano como segunda lengua, además de encontrarse en situación de desventaja por el alto índice de pobreza que los afecta (Ministerio de Educación 2000b: 23). La implementación de este programa preveía también realizar un curso preparatorio –que no se llegó a implementar– para suplir algunas carencias de entrada de los futuros alumnos del programa. Las características de este curso previstas en la estrategia eran la de ser de tipo propedéutico para los alumnos que estaban concluyendo sus estudios de primaria (6° grado) y que poseían dificultades en las áreas de Matemáticas y de Comunicación Integral; durar 4 meses aproximadamente; y tener por objetivo afianzar el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para que tales alumnos enfrentaran con éxito sus estudios de Educación a Distancia. El desarrollo de dicho curso incluía también el uso de material de autoaprendizaje especialmente preparado, y el apoyo de un tutor como guía en el proceso de aprendizaje y como evaluador continuo (Ministerio de Educación 2000b).

Respecto a las modalidades complementaria y de extensión, la primera se refiere a una acción de complementación –no de reemplazo– del servicio educativo formal, siendo el público objetivo para el Programa de Educación a Distancia de Tipo Complementario el alumnado de Primer grado de educación secundaria de aproximadamente 2000 centros educativos seleccionados con alto índice de repitencia, de deserción o abandono, problemas de aprendizaje, y estar ubicados en asentamientos humanos de extrema pobreza. Por su lado, el Programa de Educación a Distancia de Extensión estaba pensado como un plan cultural dirigido a todos los ciudadanos, mediante el diseño y la puesta en marcha de múltiples programas televisivos, en el marco de la llamada "*educación permanente*" (Ministerio de Educación 2000b: 27-28). No obstante, ninguno de estos dos últimos programas llegaría a ejecutarse, dadas las grandes dificultades técnicas que hallaría el Plan Piloto en su implementación.

El Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia, de tipo supletorio, halla su basamento en los artículos de la Constitución de 1993 vinculados a la educación y en la misma Ley General de Educación N° 23384. Se consideraba que la Educación a Distancia permitiría superar los límites del tiempo y del espacio para llevar a diversas poblaciones los programas educativos que estimulen la formación permanente, lejos de los espacios escolarizados. Ella se presentaba como una alternativa viable frente a los grandes desafíos que enfrenta el país, dada su configuración geográfica, la dispersión de la población rural y la riqueza de la diversidad cultural, social y étnica. Se buscaba que la Educación a Distancia se constituyera en una adecuada estrategia para dotar de programas educativos de calidad a poblaciones aisladas y desatendidas, por lo que los documentos oficiales enmarcaban su acción en *"los grandes propósitos educativos del país, por lo cual se utilizarán los medios de comunicación social para promover aprendizajes significativos en colectivos de usuarios ubicados en diferentes contextos socio culturales"* (Ministerio de Educación 2000b: 23). Sin embargo, como veremos en este mismo capítulo, la elección de los lugares en los que se instalaron los CPEDs no necesariamente respondieron rigurosamente a los criterios y requisitos establecidos en el mismo proyecto.

De otro lado, una característica del Plan Piloto es que promovía la incorporación y aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de que docentes y alumnos pudiesen acceder a *"la información científica y tecnológica y ala cultura universal afirmando y difundiendo su identidad cultural de una manera rápida usando tecnologías como el fax, el correo electrónico, la teleconferencia, la simulación en computadora, el video, Internet y el uso en línea de bibliotecas, entre otros"* (Página web del Proyecto Educación a Distancia). Pero esto no pasa de lo declarativo, puesto que la realidad nos dice que los sistemas de recepción instalados en los CPEDs son unidireccionales, es decir, que sirven para recibir datos, mas no para enviarlos, por lo que no se pueden utilizar tales sistemas para correo electrónico, Internet o fax.

Ahora bien, existiendo la voluntad política de implementar el Plan Piloto, se necesitaba llevar a cabo algunas acciones previas, entre las que se incluían estudios de factibilidad para el establecimiento del Centro de Educación a Distancia; un diagnóstico de los posibles usuarios; la selección y ubicación de los centros poblados de mayor afluencia; la selección y capacitación de personal docente para el proyecto; la difusión y sensibilización a la población de las bondades del proyecto; la conformación de un Comité Multicultural de Educación a Distancia en la Dirección Regional; la revisión de otras experiencias de Educación a Distancia; y la suscripción de Convenios con organizaciones comunales, instituciones locales, ONGs, etc., que pudieran colaborar con el proyecto (Ministerio de Educación 2000b).

Ya determinados los objetivos y las herramientas a utilizarse en el proceso, los técnicos del Ministerio de Educación llevaron a cabo un proceso de selección de localidades para determinar la instalación de los Centros Pilotos de Educación a Distancia en junio de 1999. La selección de las comunidades rurales en las que se instalarían se inició con una revisión de la base de datos de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, a fin de tener un listado de comunidades con condiciones apropiadas tanto en lo pedagógico (de 15 a 30 alumnos aptos para el Primer Año de Secundaria, e inexistencia de un Centro Educativo Secundario a menos de una hora de viaje), como en la ubicación e infraestructura (localización geográfica precisa y terreno adecuado para instalar la antena, además de acceso permanente al servicio de energía eléctrica e infraestructura de primaria en buenas condiciones) (Ministerio de Educación 2000c; Ministerio de Educación 2001f). Posteriormente se efectuaron visitas a cada una de las localidades contempladas en la mencionada lista, a fin de comprobar sobre el terreno la viabilidad de establecer allí el Centro de Educación a Distancia, además de dialogar con las autoridades locales sobre las características del centro, el mismo que estaría bajo su cuidado y protección, por lo significativo del monto de la inversión que implicaba (Ministerio de Educación 1999b).

Sin embargo, el contenido de los documentos oficiales que estamos reseñando, dista bastante de versiones que recogimos de personas que laboraron en el Proyecto. Así, una de ellas nos habla



de cierta "irresponsabilidad" a la hora de identificar los lugares donde se ubicarían los EDIST. Muchos de los encargados de evaluar generaron expectativas en la población, ante cuyos ojos aparecían como los agentes que les llevaban el colegio de sus sueños:

*"...mayormente con unas cuantas charlas se les mandó al campo y a algunos del equipo pedagógico que fueron a su tierra, o sea, quien es de Arequipa que vaya, quien es de Piura que vaya, y se repartieron. Y bien bacán, los recibieron con flores, con banda, porque les habían traído un colegio" (Fn. 2)<sup>9</sup>.*

Un caso flagrante de las deficiencias en la determinación de los lugares es el Centro EDIST de Chacco, ubicado al borde de la carretera, muy cerca de la ciudad de Ayacucho, capital de departamento, cuya población escolar en su gran mayoría estudia en dicha ciudad.

Así pues, **el año 2000** empezó a funcionar el Proyecto en 101 Centros Piloto de Educación a Distancia (CPED), ubicados en 17 departamentos del país (ver Anexo 1). El primer paso fue llevar a cabo, durante los meses de enero a marzo, un ciclo preparatorio para nivelar a los futuros ingresantes al Primer grado de secundaria en la modalidad a distancia. En abril de ese año se dio inicio a las clases, buscándose adecuar, para ello, *"el currículo de secundaria a las características y necesidades de los jóvenes"* rurales, produciéndose y distribuyéndose a los alumnos de cada CPED el material de autoaprendizaje impreso y audiovisual correspondiente, equipándose cada local con un televisor, una videograbadora, una radiograbadora y una computadora. En las localidades seleccionadas que no contaban con red de energía eléctrica, se implementaron paneles solares. Asimismo, se había programado instalar el año 2000 en cada CPED un sistema de recepción televisiva destinado a recibir, vía satélite, los programas educativos emitidos desde la Sede Central del Ministerio de Educación. Ello no fue así sino hasta el 2001 (Ministerio de Educación 2001e).

**En el año 2001** se siguió trabajando con el Primer Grado de Educación Secundaria y se dio inicio al Segundo Grado en las mismas localidades, produciéndose y distribuyéndose el material impreso y audiovisual respectivo. En dicho año, los 101 CPED llegaron a albergar a aproximadamente 3,800 alumnos matriculados en ambos grados (ver Anexo 1). Cada CPED contaba con por lo menos un docente tutor capacitado para facilitar las actividades de aprendizaje de los alumnos bajo la modalidad de educación a distancia, cumpliendo funciones de orientación y asesoría. (Ministerio de Educación 2001e). Además, es recién el 2001 que se terminan de instalar los sistemas de recepción televisiva para recibir vía satélite los programas educativos emitidos desde Lima. Sin embargo, debe notarse que estos sistemas son unidireccionales, lo que disminuye enormemente sus posibilidades, como hemos visto ya.

Asimismo, desde el 2001 se tenía previsto para el año 2002 ampliar de 101 a 300 los CPED en el país, *"para completar la muestra inicial"*, haciéndose necesario llevar a cabo una nueva verificación de las localidades donde habrían de funcionar los 199 nuevos CPED. Lo que se buscaba era privilegiar a los departamentos fronterizos y aquellos con grandes áreas rurales con población dispersa, en los que no existían CPED: Madre de Dios, Puno, Tacna, Ucayali, Ica, Moquegua, y San Martín (Ministerio de Educación 2001e: 10). Al final, en términos generales, se pensaba tener instalados unos 12 o 13 CPED por cada departamento del país.

Haciendo un balance cuantitativo, para el año 2001 se tenían entonces en funcionamiento 101 CPEDs ubicados en zonas rurales de 17 departamentos del Perú, 101 tutores de centros piloto capacitados en educación a distancia, en el enfoque pedagógico, en el uso de los recursos y en estrategias de tutoría en EDIST, 16 tutores itinerantes capacitados en EDIST y en el uso de estrategias y herramientas para el acompañamiento y monitoreo, y especialistas de órganos intermedios encargados de educación secundaria a distancia, capacitados en EDIST (Fn. 3).

---

<sup>9</sup> A lo largo del documento emplearemos la abreviatura "Fn." para referirnos a funcionarios del proyecto EDIST a los que tuvimos oportunidad de entrevistar.

Asimismo, entre agosto del 2001 y enero del 2002 se trabajó el Portal Pedagógico Peruano, con el objeto de crear y mantener un espacio para la comunidad educativa, para que docentes, alumnos y demás participantes pudiesen intercambiar experiencias y desarrollos pedagógicos. El portal mencionado tiene diversas características, como son la interactividad, al brindar la posibilidad de manejar bases de datos de contenidos pedagógicos de 300 Mb, incluidos infografías, software educativo y de utilidad para la gestión pedagógica y materiales de apoyo; la diversidad de tipos de acceso a los recursos: por actividades, por tipo de rol pedagógico y por evento; la atención a un público integrado mayoritariamente por docentes, miembros de instituciones educativas, docentes involucrados y/o destinatarios de los proyectos existentes (por ejemplo, Educación a Distancia); y su apertura, por incluir publicaciones realizadas por docentes y/o cualquier otra fuente educativa. Implementado con una inversión anual de \$ 90,000 aproximadamente, incluyendo equipamiento de hardware, software y equipo de desarrollo técnico-pedagógico, el portal recibió un promedio de 2000 visitas mensuales, principalmente de Perú. (Fn. 4).

**Para el año 2002**, ya los CPED habían abandonado su denominación original para pasar a denominarse Centros EDIST, es decir, Centros de Educación a Distancia. El cambio operó en el momento en que el Proyecto pasa a formar parte del Plan Huascarán, creado mediante D.S. 067-2001-ED, de 15 de noviembre del 2001, generando que el primigenio Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia pase a convertirse en Secundaria Rural a Distancia para Menores, la que actualmente cuenta ya con los grados Primero a Tercero. Además, se cuenta con dos docentes por Centro EDIST a nivel nacional, lo cual hace un total aproximado de 202 docentes tutores trabajando en los 101 Centros EDIST del país.

Haciendo un balance cuantitativo hacia el año 2002, se continuó con la atención a los 101 Centros EDIST, incrementándose el número de alumnos a más de 4000, con el servicio de Primer, Segundo y Tercer grado de educación secundaria. Se capacitó también a los tutores nuevos y a los que ya venían participando en el Proyecto así como a los especialistas de los órganos intermedios. Se produjeron los materiales impresos para el aprendizaje correspondientes al I y II bimestre del Tercer grado. Se tuvieron también algunas dificultades administrativas para continuar con la producción audiovisual, así como se han tenido serios problemas para la impresión y distribución oportuna del material de aprendizaje, incrementando los niveles de desconfianza y agotamiento de parte de los alumnos, tutores, padres de familia y autoridades locales en las zonas de intervención, como veremos más adelante (Fn. 4).

Y con respecto a la ampliación a 300 de los CPED en el país previsto para el 2002, ello no fue así. Y no sabemos si se llegará o no a la meta estimada de 2000 Centros de Educación a Distancia que quedarían instalados y operando a nivel nacional en el año 2005, al final del proyecto (Ministerio de Educación 2001e: 9), ahora que éste ha quedado absorbido por el Plan Huascarán.

El Plan Huascarán, uno de cuyos componentes en la actualidad es el Proyecto EDIST, es *"un órgano desconcentrado del Ministerio de Educación, dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica, encargado de desarrollar, ejecutar, evaluar y supervisar, con fines educativos, una red nacional, moderna, confiable, con acceso a fuentes de información y capaz de transmitir contenidos multimedia, a efectos de mejorar la calidad educativa en las zonas rurales y urbanas del país"* (Ministerio de Educación 2002b). Oficialmente, mediante el Plan Huascarán se busca utilizar las nuevas tecnologías para elevar la calidad de la educación, cerrar las brechas entre la educación urbana y rural, posibilitar la actualización de los maestros, y ampliar la cobertura de los servicios educativos secundarios en zonas rurales y de frontera. Es importante señalar que se apunta con este Plan al uso de las nuevas tecnologías como complementarios a los demás recursos pedagógicos, adaptando además los materiales de enseñanza tanto a las exigencias del alumnado como a las demandas de la nueva tecnología.

En este nuevo ordenamiento legal, el proyecto EDIST constituye el *subcomponente Secundaria Rural Para Menores* del *componente acceso*, dentro del Proyecto Educación Rural y Desarrollo Magisterial (PERDM) (Ministerio de Educación 2001e). *“El PERDM tiene por objetivo ampliar la cobertura de educación secundaria en áreas rurales, con una oferta de calidad. Es decir, donde no se pueda brindar el servicio de educación secundaria presencial debido a la baja densidad demográfica, la dispersión poblacional, y/o en lugares que por inconvenientes geográficos los jóvenes tengan dificultades para acceder al servicio educativo presencial”* (Ministerio de Educación 2001d).

Sin embargo, más allá de lo descrito en el párrafo anterior, este subcomponente se ubica en una suerte de intersección. Así, si bien tanto formal como orgánicamente el proyecto se ubica dentro de lo que es el Plan Huascarán, también trabaja en función de Educación Secundaria y del PERDM. Adicionalmente, siendo el componente que nos ocupa una modalidad de educación secundaria, es decir la secundaria supletoria, el currículo debe ser, precisamente y valga la redundancia, el de secundaria; sin embargo, éste ha variado mucho en los últimos años. Así, los currículos se han ido preparando con diversas propuestas: el de Primer grado, en razón de iniciarse el 2000, fue preparado con la propuesta curricular de 1999 para la llamada "nueva secundaria"; el de Segundo grado, a implementarse el 2001, fue hecho en base a la propuesta curricular de nueva secundaria para el año 2000. El 2001 se preparó el currículo de Tercer grado trabajándolo como una secuencia de lo que se había ya preparado para los grados inferiores, en razón de que en nueva secundaria sólo se había trabajado Primer, Segundo y Quinto grado. Así, en lo que se refiere a los contenidos de Cuarto grado para los Centros EDIST, recién se está armando el currículo (Fn. 4).

Ahora, de acuerdo con el Ministerio de Educación (1998), si bien la Educación a Distancia implica que el alumno estudie en forma independiente, éste no se encuentra solo, sino que cuenta con dos elementos clave: con material preparado para tal fin y con un tutor, quien lo acompañará en el proceso de aprendizaje. Según otro documento del Ministerio de Educación (1999c), una definición que nos permite entender el significado de Educación a Distancia es la elaborada por el CNED (Centro Nacional de Educación a Distancia, de Francia) en 1971, la misma que tiene la legitimidad de sus sesenta años de experiencia en esta área. Al respecto dice: *“La educación a distancia se da cuando no existe co-presencia de profesor o docentes y de alumno o educando. Esta no co-presencia puede ser temporal o permanente y puede deberse a imposibilidades de alguno de los dos participantes del proceso (sean físicas o situacionales)”*.

En el caso del proyecto que nos ocupa, debemos mencionar ciertas características que hacen que el modelo aplicado no se ajuste a lo que es en sentido estricto la educación a distancia: Una es que es "semipresencial escolarizada", ya que los alumnos deberían asistir al centro educativo para trabajar con los materiales y demás recursos pedagógicos, e interactuar con un docente que los acompaña y facilita en su proceso de adquisición de conocimientos; otra es que es "flexible", en tanto el alumno no está obligado a asistir a la totalidad de las sesiones escolarizadas, avanzando a su propio ritmo. Es decir, no procedería la desaprobación por límite de inasistencias (Ministerio de Educación 2002b).

A continuación pasaremos a desarrollar los elementos del proyecto: los tutores y los materiales, a los que agregaremos el sistema de evaluación y monitoreo.

### **2.3. Elementos del Proyecto**

#### **2.3.1. El tutor y la tutoría**

Como mencionamos líneas arriba, un elemento importante es el docente tutor, que es el *“especialista y gestor del sistema de educación a distancia en la comunidad. En tal sentido asume la planificación, organización, gestión y evaluación del sistema en el Centro Piloto de Educación a Distancia”* (Página web del Proyecto Educación a Distancia). Ejerce cuatro

funciones básicas: las **funciones técnico-pedagógicas**, que implican la facilitación y mediación del aprendizaje de los alumnos con los materiales educativos de autoaprendizaje; las **funciones de orientación**, por las que se apoya y acompaña en el aspecto cognitivo y afectivo a los alumnos, tanto en forma individual como grupal; las **funciones de coordinación y promoción**, a partir de las cuales el tutor actúa como agente de comunicación y de cambio en la comunidad; y las **funciones administrativas**, es decir, de planificación, gestión y administración de la buena marcha de los Centros Piloto de Educación a Distancia. (Ministerio de Educación 2001g)

Mención especial debemos hacer en relación a la función del tutor en el ámbito técnico-pedagógico, donde la tutoría debe ser entendida como una guía para el aprendizaje en libertad y no en dependencia: *“el propósito sustantivo de la tutoría es lograr la ruptura de la dependencia entre el docente y el estudiante para establecer vinculaciones signadas por la independencia del sujeto para que se convierta en auto gestor de su aprendizaje”* (Ministerio de Educación s/f). En cuanto a las bases pedagógicas de la acción tutorial, de acuerdo con el mencionado documento, éstas no se deben limitar a encuentros presenciales con los alumnos, sino que deben salir de los marcos físicos de la institución de formación, debiéndose producir así un cambio hacia nuevas formas coordinadas de interacción y apoyo, por una parte, entre los actores del proceso y los medios y, por otra, entre el participante, el docente y el centro educativo. Es así como la institución asume la función de un centro de recursos de aprendizaje. Sin embargo, y como veremos al ocuparnos de los casos investigados en nuestro trabajo de campo, más que un "guía para el aprendizaje en libertad", en algunos casos el maestro no se ha liberado de una relación en la que el alumno depende de él; como sucede, por ejemplo, en la práctica del dictado de conceptos (véase el caso de Chirabamba en el punto 5.3.2.3.)

Un aspecto clave en el quehacer del docente tutor es la evaluación. De acuerdo con el Marco Operativo de la Guía de Evaluación del Aprendizaje dirigido al docente tutor, al inicio de cada año escolar éste aplica una prueba diagnóstica elaborada por los especialistas de cada área del Componente Pedagógico de Educación a Distancia. También tiene la obligación de informar el nivel de aprendizaje logrado por sus alumnos al terminar cada unidad didáctica y cada bimestre. Es así como aplica pruebas a los estudiantes y las evalúa de acuerdo con las claves enviadas por los especialistas de la Sede Central de Educación a Distancia. A los alumnos se les aplica también una prueba de salida, la cual es evaluada por los especialistas de las USEs o las ADEs correspondientes (Ministerio de Educación 2001h:1).

Es así como los docentes tutores tienen la responsabilidad de atender a los alumnos que presenten dificultades en el logro de las expectativas de aprendizaje al término de cada sesión, de cada unidad y de cada bimestre. Así, el docente tutor programará actividades de recuperación dado que cuenta con el Registro Auxiliar de Evaluación y la Ficha de Tutoría para identificar a los alumnos que requieren atención específica y de recuperación. Aquellos alumnos que al término del año desaproveben hasta tres áreas curriculares, idealmente deberían participar en un periodo de recuperación académica, con asistencia obligatoria, durante el mes de marzo, periodo en el cual deben revisar los videos, cuadernos y libros de las áreas curriculares que no aprobaron (Ministerio de Educación 2001h: 3).

Algunos aspectos que resultaron problemáticos en relación con el docente tutor han sido: su selección, su reclutamiento y su capacitación.

En cuanto a su selección, los requisitos para ser docentes tutores han cambiado a través del tiempo. Para el año 2000 se solicitaba que fuesen peruanos de nacimiento, contaran con un título pedagógico de profesor de Educación Primaria, conociesen la lengua vernácula de la zona, fuesen originarios de la localidad o residentes en ella y no pasaran de los 30 años de edad (Ministerio de Educación 2000c). El requisito de ser peruano de nacimiento se explica porque el tema de educación en zonas de frontera estaba siendo trabajado por la UDENA (Unidad de Defensa Nacional). Así, colocar maestros peruanos de nacimiento en las zonas de frontera era importante en una concepción de seguridad nacional, habida cuenta la en ese entonces reciente

guerra con el Ecuador y que el proyecto incluía el uso de telecomunicaciones vía satélite. Este requisito fue eliminado al año siguiente. Asimismo, el requisito de ser maestro de primaria respondía a la supuesta razón de estar estos docentes mejor preparados por su formación y por su experiencia multitemática. Sin embargo, este requisito no llegó a cumplirse, puesto que sólo 43 maestros del primer contingente de docentes tutores tenía la especialidad de Primaria. Ya en la convocatoria para contratar docentes tutores para el año 2002 se especificó que sean docentes de Educación Secundaria, especializados en el área de Ciencias. Por otro lado, en la práctica, vemos que los nuevos docentes que han empezado a laborar este año en los EDIST de Chirabamba, Pomacocha y Ñahuipuquio, en su mayoría, no son residentes en la zona, aunque casi todos, con sólo una excepción, hablan el idioma quechua.

En cuanto a su reclutamiento, al inicio del Plan Piloto de Educación a Distancia, el proceso de selección de los docentes tutores fue arduo, dada la falta de docentes con conocimientos y experiencias de trabajo en la modalidad a distancia. Esta dificultad se observa aún ahora, ya que en los institutos pedagógicos y en las facultades universitarias de educación no se está formando docentes conocedores de los procedimientos metodológicos propios de esta modalidad. Se trató de afrontar este problema ofreciendo una serie de beneficios e incentivos a quienes decidieran participar en el proyecto, como docentes tutores en las áreas rurales. Así, a los maestros se les dijo que estarían involucrados en un proyecto nuevo que los calificaría en una modalidad que pocos docentes del país conocen. También se les motivó asegurándoles que participarían frecuentemente en programas de capacitación y desarrollo humano que los actualizaría y les aportaría conocimientos nuevos para el ejercicio de la docencia. Se les explicó que iban a disponer de una tecnología satelital e informática con lo cual su calificación profesional y sus posibilidades de trabajo se verían enormemente mejoradas. Es decir que, al recibir la capacitación intensiva y especializada propuesta, recibirían una segunda especialidad que elevaría su nivel profesional y su ubicación en el escalafón magisterial. Asimismo, se les propuso que podrían emplear Internet, siendo la página web del Ministerio de Educación un soporte rápido y permanente para apoyar la labor del docente tutor en aspectos administrativos y académicos (Ministerio de Educación: 2001h: 9).

Se vio pues la necesidad de formular un plan para los docentes tutores del proyecto, considerados testigos del *"crecimiento y el enriquecimiento de los alumnos"* (Ministerio de Educación 2000a). Así, se creó el "Plan Nacional de Capacitación del Proyecto Nacional de Educación a Distancia" (Ministerio de Educación 1998), el cual sería "un proceso de desarrollo académico flexible" adecuado a las necesidades y características de cada uno de los docentes del Proyecto. Idealmente este plan de capacitación sería continuo, es decir, no se trataría únicamente de acciones focalizadas en determinados tiempos y espacios, todo lo contrario, se trataría de una acción que sería desarrollada durante todo el año, aprovechando la tecnología instalada. En una primera fase la comunicación sería vía fax, teléfono y correo postal, progresivamente se irían utilizando otros medios como el correo electrónico y las teleconferencias, a través de Internet, mediante las cuales se brindaría a los docentes tutores capacitación, asistencia y asesoramiento continuo en lo académico y lo tecnológico. Es más, se aspiraba a conformar una red entre todos los tutores locales, equipos de tutores y especialistas de las ocho áreas curriculares de la Sede Central, especialistas de las direcciones regionales, USEs, ADEs y técnicos de la Comisión Coordinadora de Educación Rural del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural del Ministerio de Educación y los jóvenes estudiantes usuarios del programa de Educación a Distancia.

La estrategia de capacitación de los docentes tutores consideró inicialmente tres modalidades: presencial, a distancia y reuniones de convivencia. No obstante, en la práctica, el Proyecto los ha capacitado sólo en la modalidad presencial, la que ha consistido en llevar a cabo Seminarios Taller de Capacitación con duración de una a dos semanas, reuniendo a los docentes tutores de los 101 Centros Piloto de Educación a distancia, así como a los directores regionales de educación, a los especialistas de región y a los de ADE o USE de las respectivas jurisdicciones donde estaban establecidos los Centros Piloto. Bajo esta modalidad se han desarrollado ya dos

concentraciones en Lima: la primera en junio de 1999 y la segunda en febrero del 2000. Los docentes fueron también convocados a asistir a un Taller de capacitación en agosto de 1999 bajo el régimen de internado. En esa oportunidad, se contó con la asistencia de 118 docentes (Ministerio de Educación 1999b). En cuanto a la edad de los tutores participantes, la gran mayoría tenía entre 22 y 30 años (74), le sigue el grupo de 31 a 35 años (25) y luego los de 36 a 40 años (16), y únicamente 3 de los 118 docentes tutores eran mayores de 41 años. Ello entra también en contradicción con uno de los requisitos reseñados líneas arriba para ser docentes tutores: no sobrepasar los 30 años de edad. Asimismo, el II Seminario Taller de Capacitación para Docentes Tutores del Plan Piloto de Educación Secundaria a Distancia Para Areas Rurales de octubre del año 2000, se dio para iniciar el curso Preparatorio y el Primer grado de Secundaria respectivamente. Este Seminario Taller se realizó de manera descentralizada en cinco sedes del país: Chiclayo, Lima, Huancayo, Cuzco e Iquitos. Al respecto, cabe señalar que dada la complejidad cultural existente en el país y las limitaciones económicas y presupuestales del Ministerio de Educación, se ha optado por realizar reuniones de capacitación desconcentrada. Se esperaba que estas reuniones fuesen convocadas dos veces al año con fines de evaluación del avance del trabajo y para aplicar las medidas correctivas que sean necesarias, cosa que no se cumplió.

En cuanto a la modalidad de capacitación de docentes a distancia, no se ha implementado, aunque estaba entre los planes elaborar convenios entre el Proyecto de Educación a Distancia y universidades peruanas que tengan conocimientos y experiencia en el manejo de programas de formación docente bajo esta modalidad. Y en cuanto a las reuniones de convivencia, es decir, encuentros del docente tutor con sus pares de un mismo departamento del país, con la finalidad de intercambiar opiniones y experiencias entre sí, han sido mínimas y por iniciativa de los docentes tutores, quienes han organizado reuniones de interaprendizaje en los departamentos en los que están ubicados los EDIST.

Así pues, a la fecha, el sistema de capacitación no ha funcionado como se esperaba, por lo que no ha sido continua, ni tampoco se ha contado con la tecnología para hacerla eficiente, generando así sensaciones de frustración entre los docentes tutores que no llegaron a ser suficientemente capacitados, lo cual se refleja también en su actuación en el salón de clases, como lo veremos más adelante.

De otro lado, a la labor del docente tutor se suma la del "tutor itinerante", a quien se le atribuyen tres funciones específicas (Ministerio de Educación 2001g): pedagógicas, informativas y promocionales. Las primeras incluyen la posibilidad de reemplazar temporalmente al docente tutor en casos de ausencia por motivos de fuerza mayor, y reforzarlo pedagógicamente con razón justificada y por un plazo determinado.

Entre las funciones informativas del tutor itinerante están la de viabilizar la intercomunicación de los Centros EDIST con los órganos intermedios del Ministerio de Educación y con la Comisión del Plan Piloto EDIST, así como facilitar el cumplimiento de directivas, orientaciones y requerimientos de los órganos intermedios del Ministerio de Educación, y colaborar en las tareas de investigación y sistematización de información de los Centros EDIST. Por funciones promocionales se entienden la difusión del Plan Piloto y la sensibilización de la comunidad beneficiaria, para que participe en las diversas fases de la implementación del proyecto, el apoyo en las gestiones logísticas y administrativas para garantizar la oportuna disponibilidad de materiales educativos y la buena conservación del equipamiento de los Centros EDIST. Finalmente, debemos agregar que a la labor de los docentes tutores y tutores itinerantes se suma el trabajo de los **especialistas**, cuya misión es la de servir de contacto entre el órgano intermedio del Ministerio de Educación y los docentes ya mencionados.

### **2.3.2. Los Materiales**

Otro aspecto esencial en el modelo de educación a distancia, como mencionamos líneas arriba, son los materiales. Los principales con los que cuenta el proyecto son:

- El **Cuaderno de Autoaprendizaje**, que *“representa el hilo coordinador de la actividad de aprendizaje del alumno en todo el resto de la sesión. El cuaderno es, así un elemento dinamizador, interactivo que propone una ruta general para que el aprendizaje ocurra”*;
- El **Libro de Aprendizaje**, que *“presenta los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en el momento requerido por el Modelo de Aprendizaje implícito en las Actividades de Construcción del conocimiento”*;
- Las **Guías del Tutor**, las cuales ofrecen *“orientaciones acerca de las actividades de los alumnos durante la sesión de aprendizaje y de su rol en la presentación del video y en el trabajo del alumno con el cuaderno y el libro (...). El material incluye, además, otras informaciones importantes para el tutor tales como la presentación de las áreas, reglamento del tutor, la programación horaria, evaluación y otras”*; y
- El **Video Educativo**, el cual *“no es sólo un complemento del libro y del cuaderno, sino que es un instrumento que logra una mayor motivación para el aprendizaje y el conocimiento”* (Portal Pedagógico de Educación a Distancia);

El uso de los materiales está interrelacionado. Así, una sesión ideal de aprendizaje se debe iniciar con el Cuaderno de Autoaprendizaje. Luego de la presentación de los aspectos formales de la sesión se trabajan los conocimientos previos relacionados al tema, posteriormente se debe presentar el video educativo. Después se vuelve al Cuaderno de Autoaprendizaje, mediante el cual se realizarán dos actividades: reflexiones sobre lo observado en el video y actividades propias del “Modelo Pedagógico” previsto para cada área curricular. Durante esas actividades, el alumno tendrá que remitirse al Libro de Aprendizaje para la adquisición rigurosa de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas al contenido. Al final, el alumno debe trabajar con el cuaderno y recibir indicaciones sobre algunas tareas necesarias para la consolidación de lo aprendido o para el trabajo en la siguiente sesión de aprendizaje.

Sin embargo, al contrastar estas intenciones del proyecto con la realidad se hallan grandes dificultades, una de las cuales es la demora en el envío de los materiales a los Centros EDIST. La otra gran dificultad son las características del manejo del material, como se expone en el punto 5.3.2. del presente documento.

Una lista de los materiales producidos e impresos durante los dos primeros años de ejecución del proyecto, figura en el Anexo 2 del presente documento. Además, para el 2002 se esperaba producir el libro-cuaderno para el aprendizaje de los alumnos: III y IV bimestre del segundo grado y para el cuarto grado. Videos para el III y IV bimestre del segundo grado y para el tercer grado. Se esperaba incorporar 101 nuevos tutores para los CPEDs, abrir el Tercer grado de Educación Secundaria y admitir a nuevos alumnos para el Primer grado. Asimismo, capacitar a todos los tutores de los CPEDs, tutores itinerantes y especialistas de órganos intermedios.

Sin embargo, estas metas no se han cumplido a cabalidad. En lo que concierne a los libros, si bien se produjeron, no se imprimieron ni distribuyeron a tiempo, dilatando de esa manera el inicio formal de las clases. Por su parte, los videos no se produjeron más, pero se realizó una evaluación de los que habían. Lo que sí sucedió fue la incorporación de 101 nuevos docentes tutores, se dio inicio al Tercer grado e ingresó una nueva promoción de alumnos al 1º de secundaria. Sin embargo, en cuanto a la capacitación, ésta no fue continua ya que sólo se realizó antes de iniciarse el año escolar 2002, no realizándose ninguna otra a lo largo de todo el año escolar.

Finalmente en cuanto a los materiales, cabe señalar que en el Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia también se consideró promover la incorporación y la aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en el programa de enseñanza-aprendizaje. Es así como el objetivo inicial del proyecto era *“utilizar el ordenador como un fuerte potencial interactivo para atender las necesidades de aprendizaje y comunicación de docentes, alumnos y comunidad educativa que están dispersos geográficamente en el ámbito nacional”* (Portal de Educación a Distancia). Así pues, en el CD-ROM Tutores 2000-II del Proyecto, se afirma que *“la informática suple la carencia de bibliotecas y de un contexto informativo dinámico”*. De esa manera, la computadora estaba considerada como un recurso pedagógico, aunque a la fecha es más un medio de apoyo administrativo.

Ahora bien, el equipamiento de los Centros EDIST no se reduce sólo a la computadora y su respectiva impresora, sino contempla también una antena parabólica, un televisor de 29 pulgadas, un equipo de sonido y una videograbadora VHS (véase Ministerio de Educación 2000c; 2000d).

Por último, además de los materiales y equipamiento, el Ministerio de Educación (s/f) señala que *“un proceso de formación a distancia requiere que la infraestructura de espacios y medios pueda estar disponible para los alumnos en los tiempos y horarios que la necesiten. Esto implica una política de ‘puertas abiertas’ para el aprendizaje y la formación”*. Ello supone tomar en cuenta horarios de atención de acuerdo con las necesidades y disponibilidad de los alumnos y los padres de familia, el contar con espacios disponibles para el aprendizaje individual y grupal, con equipos y medios suficientes y variados para la realización de prácticas y estudio individual, y con recursos humanos para la orientación en el uso de las instalaciones, la utilización de la tecnología y la solución de problemas de aprendizaje y personales. Sin embargo, otra vez la realidad no se condice con las buenas intenciones del proyecto: como veremos más adelante, terminado el horario de clases, los locales en que funcionan los EDIST, por lo general, permanecen cerrados.

### **2.3.3. Evaluación y Monitoreo**

La evaluación y el monitoreo son vitales para supervisar la eficiente ejecución del Proyecto. Es así que como parte del Plan Operativo 2002 del Plan Huascarán<sup>10</sup>, el área de monitoreo y evaluación planificó una propuesta integral de seguimiento de campo del Programa de Secundaria Rural a Distancia, con el fin de observar la práctica de los docentes tutores, recoger información que sirva para mejorar y reajustar aspectos del programa. La idea era realizar salidas al campo en diferentes momentos del cronograma escolar. Así, una se realizaría al inicio del año, con el propósito de verificar los procedimientos de matrícula, la implementación de los ambientes y la operación del equipamiento para una buena apertura del año escolar. La segunda visita se realizaría a mediados del año escolar, con posterioridad a las Fiestas Patrias, con el fin de observar el avance del año académico en cada localidad, hacer el seguimiento al docente tutor y cotejar la lista de matrícula con la asistencia regular y efectiva de los alumnos. Una última visita se realizaría a finales de año, época que coincide con la aplicación de las pruebas de salida, por lo cual se podría conocer los aprendizajes logrados por los alumnos.

En el caso específico de los Centros EDIST en los que realizamos nuestra investigación, de acuerdo con la programación, en la primera salida al campo uno de los lugares visitados fue Chirabamba. En la segunda y tercera se iban a visitar Ñahuipiquio y Pomacocha respectivamente. Dado el tiempo en el que realizamos nuestro trabajo de campo, sólo tenemos información sobre la visita que hizo el área de Evaluación y Monitoreo a Chirabamba. De acuerdo con lo que nos indicaron tanto el docente tutor como los padres de familia y los alumnos, se trató de una visita muy rápida, de apenas un día de duración, que no colmó sus

---

<sup>10</sup> Documento: Proyecto Huascarán-EDIST. Monitoreo y Evaluación de campo 2002 (Propuesta)



expectativas, pues casi no pudieron conversar con los representantes del Ministerio. Esta decepción es comprensible, si consideramos que a la fecha de ejecución del proyecto se observan aún ciertos incumplimientos de lo ofrecido inicialmente.

Es así como, a partir de esas visitas de campo, no es posible obtener información amplia ni densa sobre la forma como se está llevando a cabo el proyecto. Sin embargo, existen otros medios a través de los cuales los integrantes del programa se enteran de lo que ocurre en los Centros de Educación a Distancia, éstos son las comunicaciones de los tutores vía teléfono o correo electrónico y las informaciones que les dan cuando asisten a las capacitaciones. Así, por ejemplo, se ha elaborado el documento "Informe de la acción tutorial con participación de tutores de CPED, tutores itinerantes y especialistas de órganos intermedios encargado de EDIST". Adicionalmente, el equipo docente que trabaja en el Programa, en base a las evaluaciones que se realizan a los alumnos, elabora informes sobre los logros de aprendizaje; así se ha elaborado el "Informe de evaluación de los logros de aprendizaje de los alumnos de Primer y Segundo grado". Finalmente, también se realizan consultorías para realizar estudios cualitativos y cuantitativos sobre la ejecución del proyecto. No obstante, se han privilegiado, por la rapidez, los estudios cuantitativos en base a encuestas a los beneficiarios, como por ejemplo la "I Encuesta de percepción de la calidad de los servicios educativos en los CPEDS", lo cual sólo nos brinda una información parcial de la situación. Lo ideal para tener una imagen global sería que éstos se combinen con estudios de corte cualitativo, que si bien, por su naturaleza, son más extensos tienen la gran ventaja de ser más profundos.

#### **2.4. La historia política del Proyecto**

Lo descrito, metafóricamente hablando, es sólo la punta del iceberg de una serie de circunstancias relacionadas con la gestación, nacimiento e implementación del proyecto. Es necesario también tomar en cuenta el contexto histórico del proyecto en el cual la variable política jugó un rol decisivo. Y es que un aspecto que no se debe perder de vista es que este proyecto, en su corta existencia, ha pasado por tres gobiernos, el de Alberto Fujimori, el de Valentín Paniagua y el de Alejandro Toledo. Cada uno de ellos ha tenido una intencionalidad y visión particular respecto de él.

Esto se manifestó con especial fuerza con motivo de la campaña reeleccionista de Alberto Fujimori el año 2000 (primer año de implementación del Plan Piloto). Si bien el tema de la introducción de la tecnología en el terreno educativo estaba en la agenda de los organismos internacionales, el régimen fujimorista se aprovechó de este interés como medio de manipulación con miras a la segunda reelección. A inicios de dicho año, fue nombrado como Viceministro de Gestión Pedagógica un funcionario, que según sostiene personal del Ministerio entrevistado, nada tenía que ver con el tema educativo: *"no siempre han sido los más idóneos y, aparte de eso, que es un problema gravísimo: esto está sujeto a una serie de interferencias de tipo político"* (Fn. 2). Este funcionario, en algún momento llegó a sugerir que se difundieran los materiales audiovisuales del Proyecto por señal abierta, como una manera de presentar el trabajo hacia la opinión pública en busca de réditos electorales (Fn. 2).

El proyecto no tuvo un planteamiento claro, organizado y coherente desde un inicio, sino más bien se gestó como una oferta con fines políticos que, hasta la fecha, no ha sido cumplida *"ni lo mínimo, que es darles el material impreso a tiempo"* (Fn. 5). Es así como su gestación y lanzamiento fueron muy rápidos, no olvidemos que el año en que empiezan a funcionar los CPEDs es el 2000, año electoral. Al respecto, una entrevistada señala:

*"Parece que en el 98 el proyecto ya se estaba gestando, se había previsto hacer una serie de investigaciones para poder definir hacia dónde podía ir el proyecto y me imagino que había toda una estrategia, pero al final eso se aceleró, claro, era el año 99 y el 2000 salió y ese año eran las elecciones, por eso tenían que correr"* (Fn. 3).

Así pues, para nuestra entrevistada, el proyecto tuvo un nacimiento "prematureo" porque:

*"en un proyecto de Educación a Distancia tú no puedes convocar a los estudiantes si es que no tienes asegurados los recursos para el aprendizaje mínimamente con cierto tiempo de antelación, considerando todos los tiempos que te va a significar la producción, la distribución, la llegada oportuna de estos materiales o un proceso de capacitación. Entonces resulta pues que se tuvieron los alumnos y no se tenían los materiales a tiempo, entonces ha sido muy difícil lograr estabilizar y esos problemas son cada vez más fuertes" (Fn. 3).*

Lo mencionado es muy importante porque un proyecto estatal, para ser ejecutado, debe estar organizado, primero se debe producir el material, imprimirlo, realizar la distribución, cerciorarse de la llegada oportuna de éstos e iniciar un proceso paralelo de capacitación a los docentes. Sin embargo, en este proyecto los pasos se dieron al revés, primero se convocó, se generaron ilusiones, y posteriormente se elaboraron los materiales, y aún se siguen elaborando. No obstante, no se debe pensar que este tipo de improvisaciones sólo se ha dado en el Proyecto de Educación a Distancia, lamentablemente, muchos proyectos están influenciados por las coyunturas políticas, tal como nos lo cuenta un funcionario del Proyecto entrevistado por nosotros:

*"En mi experiencia con el Ministerio, lo que me he dado cuenta es que en general los proyectos están relacionados si quieres a coyunturas políticas y a determinadas relaciones o posibilidades de financiamiento, de apoyo a instituciones, entonces, en el caso de Educación a Distancia, claro, fue toda la época de Fujimori, fue la iniciativa de Fujimori y desde mi punto de vista y si quieres, como objetivo era bastante bueno, porque era llegar a las zonas más alejadas del Perú; pero también acuérdate que Fujimori se propuso llegar a las zonas más alejadas con el propósito de captar todos sus votos, entonces siendo la idea buena, necesaria, el proyecto tuvo que salir más rápido de lo que se pensaba justamente porque estaba a puertas de las elecciones, ¿no?, entonces todo salió rapidísimo, contra viento y marea, incluso contra las mismas capacidades del equipo que estaba en aquel entonces... además, yo conocía gente que estaba ahí que no estaban de acuerdo con que se diera, pero igual tenía que salir y en esa época era toda la influencia de la donación japonesa, entonces tú vas a encontrar que los equipos están ligados a financiamientos o apoyo de japoneses...". (Fn. 2)*

De acuerdo con nuestros entrevistados, en las postrimerías del régimen fujimorista la confianza del Banco Mundial, financista del proyecto, se perdió debido a, entre otras razones, los malos manejos económicos, como por ejemplo en la compra de equipos, los que *"fueron comprados a un precio bastante exagerado y al final son equipos que ahorita ni sirven"* (Fn. 3). Otra razón, más poderosa, que generó el alejamiento del Banco Mundial fue el enfoque pedagógico dado al proyecto, el cual fue criticado por dicha institución. De acuerdo con otro funcionario del proyecto entrevistado por nosotros (Fn. 1) el Banco Mundial no cuestionó la racionalidad del proyecto, su necesidad, puesto que sus funcionarios tenían la certeza, dada la experiencia en otros países, que funcionaría también aquí. Sin embargo, en el Perú se prestó a manipulación política y económica, lo que originó el corte del financiamiento. Así, la primera labor asumida por la nueva administración del sector educativo durante el régimen de Valentín Paniagua fue la de recuperación de dicha confianza, objetivo que se logró.

Es que, si bien existe el riesgo de la manipulación, hay toda una corriente internacional a favor de la adopción de las nuevas tecnologías y la educación a distancia, la cual está impulsada por organismos supranacionales. Sin embargo, el uso político no ha desaparecido. Según uno de nuestros interlocutores, el gobierno de Toledo prometió una atención especial al Proyecto, esta vez dentro del Plan Huascarán, aunque piensa que al régimen no le interesa mucho. Así,

*"para sacar la creación formal de este proyecto [el Plan Huascarán] se demoraron, julio que fue anunciado, agosto, setiembre, octubre, noviembre... recién el 15 de noviembre, un mes después que se lanza oficialmente el proyecto sale el dispositivo legal y se demoraron otro tanto para nombrar a uno de los cinco de la comisión... ese tipo de cosas por ejemplo nos parecían una rémora en el sentido de que nosotros dijimos ahora sí, este proyecto va a recibir un impulso por la decisión política del gobierno y, sin embargo, fue todo lo contrario (...) [un funcionario del proyecto llegó a decir] que el sistema de educación a distancia era muy caro y políticamente no rentaba..." (Fn. 2)*

La integración de Educación a Distancia al Plan Huascarán implicó pasar de ser un proyecto con gestión y recursos propios, a uno más dentro del Plan. En la actualidad, diversos componentes del Plan Huascarán han obtenido mejores condiciones que Educación a Distancia. Como afirma otro funcionario entrevistado (Fn. 3), *"ahora no somos prioridad para nada, al contrario, somos una carga muy fuerte para Huascarán, y tanto es así que, fíjate, al momento de decidir la distribución de las computadoras, de decidir quiénes van a participar en la capacitación, no se ha considerado Educación a distancia"*.

Sin embargo, esto también nos dice que no hay un trato institucional estable al proyecto, sino más bien que el trato está sujeto a la voluntad de cada una de las administraciones que se vayan sucediendo, más aún cuando en su corta vida, el proyecto ha pasado por los vaivenes políticos que implicaron la caída de Fujimori, el gobierno de transición y el retorno a la democracia.

No obstante, más allá de tales vaivenes políticos, como hemos señalado líneas arriba, está la racionalidad del proyecto, en términos del Banco Mundial. En una conversación sostenida con dos funcionarios del Proyecto, ellos sostuvieron que para el Banco Mundial, el sistema educativo presencial resultaba siendo antieconómico en comparación con el sistema de educación a distancia en ciertas zonas como la peruana rural. *"Es mucho más rentable poner un sistema a distancia que poner todo un colegio presencial secundario con toda la planta de profesores, uno por cada curso y toda la infraestructura para una población de 15 o 20 alumnos por año..." (Fn. 1).*

Pero la racionalidad no es sólo económica, sino también en términos de democratización del acceso a las nuevas tecnologías de comunicaciones e información, lo que incluye llevar estas tecnologías a zonas rurales. Aunque, claro, nos recuerda nuestro interlocutor que también cabe frente a esto un discurso radical que puede ver en este acceso la posibilidad de mayores negocios para las empresas telemáticas. Lo cierto de todo esto es que la idea de implementar el proyecto de Educación a Distancia está enmarcada dentro de una corriente internacional, como hemos visto ya para el caso de diversos países latinoamericanos.

Ahora bien, respecto al proyecto en sí, existen, como se ha demostrado, diversos discursos, los que pasamos a reseñar a continuación.

## **2.5. Los discursos sobre el proyecto**

Existen varios discursos sobre el proyecto, el técnico, el político y el construido por el antropólogo, en base a sus observaciones y conversaciones con los beneficiarios. El primero es el experimentado, el que tiene conocimiento de los componentes y sus alcances. En él se explicita cómo se espera que sea y funcione el proyecto. El segundo, el político, utiliza y manipula el primero para sus fines clientelares y proselitistas, exagerando sus posibilidades y realizando promesas a futuro. Como una muestra de ello tenemos las presentaciones que se hacen por medios públicos, sean afiches, boletines y notas de prensa de lo que es el proyecto supuestamente en la práctica. A manera de ejemplo, revisaremos tres materiales, un afiche del Plan Piloto, tres notas de la Oficina de Prensa y Comunicaciones del Ministerio de Educación publicadas en la web y dos boletines elaborados por la Oficina de Proyecto.

El afiche en mención es del año 2000, tiene por objetivo promocionar el Plan Piloto de Educación a Distancia. El texto del mismo busca responder a las preguntas ¿Qué es el Plan Piloto? ¿Qué incluye el plan piloto? ¿Cómo puede participar la comunidad? ¿Qué aprenderán? ¿Cómo aprenderán? ¿Quiénes son los alumnos? y ¿Cómo inscribirse en el proyecto? Cada una de estas preguntas es respondida y las imágenes que reafirman las ideas centrales del texto están conformadas por un paisaje rural donde se observan grandes cerros, detrás de los cuales se ubica un sol naciente. En las faldas de los cerros se encuentra enclavado un pequeño colegio, que está flanqueado por una flameante bandera peruana y al costado suyo se ubica una antena parabólica que está en plena actividad y que emite sus señales a un satélite que se encuentra orbitando en el cielo azul. Hacia el colegio hay un marcado camino a donde un par de alumnos, un niño y una niña, se aproximan sonriendo con sus libros en la mano. Se coloca también un acercamiento de lo que ocurre al interior del colegio; en él se presenta a un profesor junto a un televisor y al lado de él una computadora, frente a los cuales se encuentra sentado un grupo de alumnos sonrientes.

En cuanto a las notas de prensa, ellas son del 2001. La primera nota de prensa corresponde al 7 de febrero, se titula *“Con programas de educación a distancia del Ministerio de Educación estudiantes de secundaria de zonas alejadas del país recibirán educación por satélite”*. El texto está acompañado de tres fotos, una que muestra cómo se utiliza el equipo de televisor y video en las clases y las otras dos son primeros planos del material, una de una antena parabólica y la otra del equipo audiovisual y de la computadora. El texto de la nota tiene dos objetivos, uno presentar el proyecto de educación a distancia y otro a los tutores haciendo referencia a lo bien capacitados que están. A continuación un fragmento de la mencionada nota:

*“Este año los estudiantes de más de cien centros educativos ubicados en las alejadas comunidades rurales de diferentes partes del territorio nacional, no tendrán necesidad de trasladarse por tierra o por río para poder continuar con sus estudios, esta vez lo podrán hacer en sus lugares de origen a través del Programa de Educación a Distancia del Ministerio de Educación (...) Los tutores que se encargan de la enseñanza han sido contratados por el sector y han recibido capacitación no solo en el manejo de los equipos electrónicos, sino también en impartir las clases con el apoyo de materiales educativos que el programa ha distribuido con anticipación en todas las zonas donde se desarrolla el Plan Piloto. Para ser tutor del programa es necesario tener título pedagógico, ser menor de 30 años, de preferencia haber nacido en la zona, hablar la lengua nativa y conocer la realidad socioeconómica del lugar; así como estar comprometido con el desarrollo de la comunidad.. (7 de febrero del 2001)*

La segunda nota de prensa corresponde a mediados de mayo, se titula *“Moderna Tecnología usa Programa de Educación a Distancia”*. El texto está acompañado de dos fotos, que al igual que en el caso anterior, muestra cómo se utiliza el equipo de televisor y video en las clases y la otra es un primer plano de una antena parabólica. A continuación un fragmento del contenido de la nota:

*“(...) La experiencia que es única en la historia de la educación peruana tiene el apoyo del Banco Mundial que ha permitido entre otros aspectos, dotar de la correspondiente antena para cada uno de los 101 centros de educación a distancia, un módulo de televisión, VHS, radiograbadora, un computador, así como paneles solares en las comunidades que carecen de energía eléctrica. Asimismo, en agosto próximo entran en funcionamiento 20 equipos de última generación que enlazan a todos los centros permitiendo la comunicación de ida y vuelta entre ellos, dijo el Jefe del Plan Piloto de Educación a Distancia... (16 de mayo del 2001).*

La tercera nota de prensa corresponde al 17 de mayo, se titula *“Un día en el Centro de Educación a Distancia: A través del satélite se lleva el conocimiento a pueblos remotos”*. Al igual que en los dos casos anteriores, cuenta con fotos de la antena parabólica y del equipo

audiovisual, más un mapa del Perú donde se indican los 101 lugares a nivel nacional donde se ejecuta el proyecto. En esta nota se describe cómo supuestamente funciona en la vida cotidiana:

*"Son las 9 de la mañana en el Centro de Educación a Distancia de la comunidad campesina de Carhua, en Canta, a dos horas de Lima... los alumnos... van ocupando un lugar en las mesas de trabajo. La tutora... alista los modernos equipos que muchas escuelas de la capital quisieran tener para su diario trabajo. Empiezan a llegar las primeras imágenes captadas por la parabólica instalada a pocos metros del local prefabricado. Así se inicia un día de clases en cualquiera de los 101 centros de educación a distancia ubicados en igual número de comunidades rurales de la costa, sierra y selva... La tutora... ha recibido la capacitación que exige este tipo de educación. Cuenta para su trabajo con moderno material constituido por un cuaderno autoeducativo y un texto que desarrollan las ocho asignaturas del Plan de Estudios para Secundaria, que cada mañana entrega a cada uno de sus alumnos..." (17/05/2001).*

Dos meses después de las notas de prensa, el Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia elaboró el Boletín Informativo "Enseñal", del cual sólo se publicaron dos números, el primero en julio y el segundo en octubre del 2001. En ellos se presentan diversas fotos y textos sobre el proyecto muy interesantes de analizar. En el primero, en su carátula, se presenta una composición formada por 6 pequeñas fotos, correspondientes a niños de zonas rurales, de ellas sólo dos están referidas a los materiales del proyecto, en una se observa una antena parabólica ubicada en una comunidad rural de la selva y en la otra un salón de clases en el que los alumnos están sentados viendo una clase que se emite por la televisión, el profesor se encuentra parado al lado del aparato también mirándolo. Esta publicación tiene por objetivo presentar el proyecto, así en su interior, se encuentran diversas columnas sobre Educación a Distancia, uno referido a la experiencia peruana en ese tema, otro referido al desafío que implica la aplicación del modelo de Educación a Distancia, también hay uno referido a la dimensión intercultural del proyecto, entre otros. El texto de los artículos está ilustrado y reforzado por diversas fotos que muestran grupos de niños sentados frente a un televisor y frente a una computadora; existen también imágenes de las antenas parabólicas, de los colegios y de los libros y cuadernos de trabajo.

El mencionado boletín es discreto si lo comparamos con el segundo, que se publicó tres meses después. Lo que destaca en este último es la carátula, en ella se presenta una gran foto, en la cual se ven a tres niños de zonas rurales, dos hombres y una mujer, sentados cada uno frente a una computadora, haciendo uso del mouse, al parecer se encuentran navegando en Internet. En el interior del boletín, el contenido es radicalmente distinto al anterior: si bien se hace referencia al Proyecto de Educación a Distancia y al papel que deben tener y tienen los órganos intermedios, el objetivo principal de este es publicitar lo que es el Plan Huascarán y la Nueva Secundaria. Así, se presenta una entrevista realizada al Vice Ministro de Gestión Pedagógica de ese entonces, Juan Abugattás. Varias fotos acompañan ese texto, las cuales comparten como característica común el presentar a grupos de niños interactuando con computadoras. Es más, en la página central se observa una foto muy interesante de una niña, vestida a la usanza tradicional, con pollera, faja bordada, lliclla y sombrero, parada, escribiendo en el teclado de una computadora.

Cabe señalar que el destinatario final de los mensajes emitidos por los boletines, las notas de prensa y los afiches son fundamentalmente los beneficiarios, quienes al leer estos mensajes construyen una percepción sobre lo que es el proyecto, creándose a su vez una serie de ilusiones y desencantándose cuando éstas no se condicen con los hechos. ¿Qué nos indican los mensajes textuales y visuales presentados? Por un lado, nos indican cómo los ofrecimientos varían progresivamente con el tiempo y, por otro, que desde un inicio el proyecto se presentaba como una modalidad bidireccional, es decir, que no sólo recibirían los programas a través del satélite, sino que también se podrían emitir a través de éste. Otra cosa que podemos notar es que se da mucha importancia a la infraestructura tecnológica, a los aparatos: antena, satélite, VHS, computadora, televisor. Asimismo, que progresivamente, en cuanto a las imágenes, el número

de computadoras en las escuelas aumenta, especialmente cuando se empieza a promocionar el Plan Huascarán, el cual se inaugura oficialmente el 13 de octubre en el Centro de Educación a Distancia de Huacrapuquio, departamento de Junín. En este centro EDIST, a diferencia de los otros, se cuenta con Internet, y es justamente por este hecho que los padres de familia de otros centros de educación a distancia reclaman airadamente.

Entonces, ante lo mencionado líneas arriba cabe preguntarse si las presentaciones se condicen con lo que sucede realmente en los Centros EDIST ¿cómo es realmente un día de clases en la práctica? ¿Llegan las imágenes al Centro EDIST -y los materiales- a tiempo? Uno de los mensajes más fuertes de las publicaciones sobre el proyecto se refiere a la entrega de tecnología de punta a las zonas rurales: "... además de entregar tecnología de punta a los estudiantes de los lugares más apartados del país, preparándolos a trabajar con las nuevas tendencias de la educación que pronto reemplazarán a la educación presencial" (07/02/2001). En este párrafo reconocemos el mito de la tecnología como el remedio universal a todos los males de la educación peruana. Ya en la era de Alberto Fujimori se hablaba de elevar el nivel educativo edificando colegios, cuando el asunto de fondo no era la cantidad ni calidad de aulas. Hoy, durante el gobierno de Alejandro Toledo, aún se cree que con dotar de computadoras a los colegios hemos solucionado el gran problema de la educación peruana.

Ello denota la fuerza del discurso tecnológico. Al respecto, Schmuler (1997) sostiene que en las últimas décadas el discurso de la tecnología ha ido ocupando el lugar político que antes era cubierto por alegatos vinculados al orden social, económico o moral de los pueblos. Señala que este discurso se ha expandido con rapidez y ha sido aceptado por el imaginario social sin resistencia. El hace un interesante símil entre el anuncio del discurso tecnológico y la anunciación del Arcángel Gabriel: "...Mientras el emisario del relato bíblico,... confirma el misterio fundante del mundo, los anuncios sobre las autopistas de la información resuelven el enigma del futuro". ¿Cuál es el riesgo de ese optimismo tecnológico? Restringir el pensamiento a un mundo marcado sólo por el pensar técnico, que ve la tecnología como un fin en sí misma, "optimismo, progreso, y tecnología conforman una tríada inescindible. La tecnología, sustento del Progreso histórico social, remite a una teleología" (ibid).

Más aún, ello genera nuevas preguntas ¿cómo entender la introducción de "las nuevas tendencias de la educación" precisamente en el sector educativo menos favorecido, vale decir, el rural? En todo caso, en la práctica, ¿cómo se usa esta moderna tecnología?

A pesar de lo sostenido por el discurso político, la realidad viva en los tres centros EDIST que hemos visitado para la presente investigación supera, con creces, a toda previsión hecha. Es así como lo observado en el campo y en la cotidianidad de las escuelas no necesariamente se ajusta al discurso experto, y está muy distante del discurso político. En el capítulo siguiente presentaremos la situación de los centros EDIST, construida a través de la observación de los centros, de las clases, de conversaciones y entrevistas con los padres de familia, los alumnos y los tutores.

## **CAPITULO III: EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS CENTROS EDIST ESCOGIDOS**

En las líneas que siguen, describiremos brevemente el contexto social de cada uno de los lugares en los que se encuentran los Centros EDIST y el contexto educativo en el que se ejecuta el proyecto, en sentido amplio, desde la infraestructura, las características de los docentes y la población educativa, hasta la organización de las sesiones de clase.

### **3.2. Chirabamba**

#### **3.1.1. El contexto social**

La localidad de Chirabamba está ubicada sobre los 3600 msnm; es el más alto y más alejado de los Centros EDIST en estudio. El lugar se halla a 6 horas de viaje de la capital del departamento. De ésta se viaja algo más de cuatro horas por un camino afirmado hasta la capital de distrito y de allí a la comunidad median dos horas de viaje a pie. Existe servicio de transporte público entre las capitales de departamento y de distrito. Movilizarse entre esta última y Chirabamba implica desplazarse a pie o en acémila, por un camino por el que pueden transitar vehículos motorizados, aunque no existe servicio público de transporte.

En cuanto a la población de la localidad, si bien el censo de 1993 indica que el lugar contaba con 198 habitantes, en la actualidad, la población estimada es de unas 360 personas. La mayoría de éstas se dedica a la agricultura y, en menor escala, a la ganadería. Hay un incipiente comercio en el lugar. Los campesinos siembran cebada, habas, papa, oca y quinua. Durante la época de vacaciones se producen migraciones temporales a las ciudades intermedias y a Lima para trabajar. Por lo general, las mujeres trabajan como empleadas domésticas y los hombres en las chacras o en oficios menores.

Si bien la lengua materna del lugar es el quechua, el castellano es también utilizado. En su vida diaria, las generaciones jóvenes usan ambos idiomas en sus interrelaciones personales. Sin embargo, el único idioma empleado en la escuela es el español. Asimismo, la religión predominante en Chirabamba es la católica.

Finalmente, el Centro Poblado dispone de servicio de luz eléctrica todo el día, así como también con servicio de distribución de agua a cada casa, aunque no cuenta con desagüe.

#### **3.1.2. El contexto educativo**

En los alrededores de Chirabamba existen centros poblados con colegios primarios. El colegio secundario más cercano era el de la capital de distrito, al que, antes de existir el EDIST, acudían los alumnos que continuaban estudios secundarios. El mencionado colegio queda, de bajada, a 45 minutos a paso rápido, no habiendo otra manera de llegar que a pie. A los colegios de las zonas más alejadas median entre 1:30 y 2 horas de camino. Al colegio de la capital de provincia acuden muy pocos alumnos de centros poblados, especialmente por la distancia y el costo.

Por lo mencionado, se puede afirmar que el EDIST de Chirabamba está muy bien ubicado. A él fluyen alumnos del mismo lugar y de diversos centros poblados. Sin embargo, si bien un miembro de la comunidad donó un terreno, el cual está siendo inscrito en los Registros Públicos, el Centro EDIST utiliza en la actualidad dos aulas prestadas del antiguo local del centro educativo del nivel primario. Este local tiene una infraestructura antigua, sus paredes están despintadas, carece de seguridad en las puertas y en las ventanas, éstas últimas son de plástico y corcho, por lo que no se puede ver al exterior así como tampoco la luz natural puede ingresar, tornándose el aula en oscura y fría. Asimismo, sólo una de las aulas tiene instalaciones eléctricas. Las dos aulas no son independientes, sino que están separadas por una pared que no

llega hasta el techo, por lo que se filtran las voces y los ruidos de los alumnos y los docentes entre uno y otro salón. Ambas aulas están desordenadas y tienen bastante mal aspecto. Mientras una tiene apilada en sus rincones una serie de cajas vacías, la otra tiene dos módulos de melamina, que debieron ser utilizados para colocar los instrumentos del proyecto, desarmados en uno de sus rincones. El EDIST utiliza también sillas y mesas prestadas del nivel primario; por ello, el tamaño de tales muebles no es apropiado para la edad de los usuarios, resultando pequeños e incómodos para ser utilizados por adolescentes.

Las aulas tampoco están limpias, están llenas de polvo y con algunos papeles en el piso, pues carecen de tachos de basura. La ambientación de ambas aulas es pobre. En una de ellas unas cuantas láminas y un calendario del proyecto Huascarán adornan las descascaradas paredes. En la otra, entre las más vistosas destaca una lámina del cuerpo humano.

En cuanto a los servicios, desde el año 2001 el de luz es pagado por la USE, lo que ha significado un alivio para los padres de familia quienes, el primer año del proyecto, tenían serias dificultades y conflictos para conseguir el dinero para solventar el servicio. Además, el Centro de Educación a Distancia cuenta con una guardiana, que ha sido contratada por los padres de familia y se encarga de velar por la seguridad de los aparatos. Durante el primer año del proyecto, los padres de familia se turnaban para cuidar los aparatos, pero algunos incumplían su compromiso, por lo cual se vieron en la necesidad de contratar a la guardiana. Sin embargo, ésta tampoco cumple su rol a cabalidad, pues hay noches en las que no acude a dormir y otras en las cuales envía a su esposo para que la reemplace. Si bien lo que se le paga es casi una propina mensual, cien nuevos soles, este dinero resulta significativo en términos de la baja liquidez de la economía campesina. Por ello, los padres de familia solicitan que los gastos de guardianía sean asumidos directamente por el proyecto.

Por otro lado, los años 2000 y 2001 se contaba sólo con un docente tutor, el cual está formado en Educación Primaria, pero tiene además una especialización en Lengua y Literatura. Es nombrado, tiene 30 años y es natural de la selva, no habla el quechua, pero entiende un poco. Desde el 2002 se cuenta, además, con un nuevo docente tutor, el cual es contratado, formado en Educación Secundaria, especialidad de Ciencias, es natural de la sierra y habla el quechua, su lengua materna.

El más antiguo de los docentes vive en la capital de la provincia y hace el camino diario a su centro de trabajo a pie. Sale de su domicilio a las 5 de la mañana y llega aproximadamente a las 7 a Chirabamba. El otro docente vive en el centro poblado de lunes a viernes. Al final de sus clases, los viernes, emprende el viaje a la capital de distrito, a pie, donde aborda una combi que lo lleva a su lugar de residencia, la capital del departamento. Este profesor se ve en la necesidad de alquilar un cuarto y pagar una pensión donde alimentarse durante la semana en Chirabamba, puesto que el EDIST no dispone de habitaciones para profesores, lo cual le significa un gasto adicional.

Por otro lado, el EDIST tiene un total de 41 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: En primero de secundaria 10 alumnos, en segundo 11 y en tercero 20. Los tres grados se agrupan en dos aulas de primaria; la distribución es variable, pero por lo general en un aula se ubica a Primero y en la otra se ubican Segundo y Tercero.

El aula de Primero posee instalación eléctrica y tomacorrientes, por lo que es ahí donde se halla ubicado el televisor de 29 pulgadas, el VHS y la computadora. Dado que el aula de Segundo y Tercero carece del servicio de energía eléctrica, no cuenta con material audiovisual ni telemático. La no utilización de videos en clase, según dice el docente tutor, se debe a que Segundo de secundaria no tiene a su disposición videos para todas las sesiones pedagógicas, debido a que sólo les han repartido videos para el Primer y Segundo bimestre y no para los otros dos. Asimismo, afirma que Tercero no contará este año con videos, por lo que los docentes han decidido colocar a los mencionados grados en un aula que carece de sistema eléctrico. Se espera



que, al llegar los materiales<sup>11</sup>, cuadernos y libro, para Tercero, este grado se separará de Segundo y será reubicado en un aula independiente. Sin embargo, como sabemos, el EDIST sólo tiene dos aulas cedidas en préstamo por Primaria, por lo que la comunidad se ha ofrecido a brindarles su local para que tengan las clases. El local de la comunidad queda aproximadamente a una cuadra del colegio y aún no dispone de conexiones eléctricas. Además, un problema adicional será la distancia, ya que el profesor tendrá que movilizarse entre el colegio y el local comunal.

En cuanto a los otros materiales, el televisor y los otros dos VHS, éstos están guardados en el comedor del colegio. Están colocados ahí por seguridad, ya que el comedor tiene puerta de fierro y ventanas altas; además, ahí pernocta la guardiana. Como hemos visto, la falta de seguridad en las aulas perjudica a los alumnos, ya que genera que los aparatos no se encuentren a su alcance para utilizarlos. Por las mañanas, durante las horas de clase, sólo se abre para cosas específicas y, al finalizar las tardes, lo abre la guardiana a una hora que es aprovechada por los profesores que se congregan ahí para ver la telenovela que se transmite por Televisión Nacional; algunos niños los acompañan a ver el programa, al igual que la guardiana, quien también ve la televisión por las noches.

Hay que agregar que, además de no estar los aparatos muy al alcance de los alumnos, en este colegio se observa que éstos no hacen un uso libre de aquellos: son los tutores quienes por lo general manejan los aparatos. Tanto por las mañanas, antes del inicio de las clases, como durante el recreo, son los docentes los que encienden el televisor para pasar videos, y son quienes prenden la computadora para utilizarla. Por su parte, los padres de familia están muy pendientes de que los aparatos se mantengan en buen estado, por ello, no ven con buenos ojos que los alumnos los manipulen libremente, pues temen que los malogren.

## **3.2. Ñahuipuerto**

### **3.2.1. El contexto social**

El Centro Poblado Menor de Ñahuipuerto es una localidad ubicada a 3230 msnm. Si bien el lugar se halla casi al borde de una carretera, hasta hace medio año no había servicio de combis. Es sólo desde entonces que la gente del lugar puede movilizarse con gran facilidad. Exactamente, Ñahuipuerto se encuentra a 20 minutos en transporte público de la capital de distrito y a 35 minutos, por ese mismo medio, de la capital de provincia, desde la cual salen transportes interprovinciales directamente hasta Lima. A su vez, la capital de provincia se halla a dos horas y media de la capital de departamento. El servicio de combis es fluido, aproximadamente cada hora sale una combi de la plaza de la capital de la provincia, la cual se dirige por la carretera hacia los distritos y centros poblados cercanos.

Cabe señalar que la zona sufrió en la década del setenta un gran sismo que afectó gran parte del distrito, por lo cual se dio inicio a un programa de rehabilitación urbana, destinado a reubicar a sus pobladores, cuyas viviendas había quedado afectadas seriamente. Es así como se dispone la construcción de viviendas en Ñahuipuerto, zona escasamente poblada que, por los estudios técnicos realizados, contaba con las mejores condiciones, un clima adecuado y la cercanía a la carretera. Así, el lugar se puebla con gente que provenía de la capital de distrito (que es, además, una comunidad), por lo que la mayoría de los pobladores de Ñahuipuerto eran y son hasta la actualidad, a su vez, comuneros de la capital de distrito.

Años después, en 1999, el anexo de Ñahuipuerto logra ser reconocido como un Centro Poblado Menor, con el fin de dotar a dicha circunscripción territorial de una administración edil. Para el recién creado y progresista centro poblado, contar con un colegio secundario es un aporte

---

<sup>11</sup> Debemos recordar que el trabajo de campo en este EDIST fue hecho del 19 al 25 de mayo del 2002, fecha en la cual aún no habían sido distribuidos los materiales.

significativo que tratan de mantener a toda costa, incluso estableciendo acuerdos colectivos para sancionar a los padres de familia que, teniendo hijos en edad de estudiar tanto en la escuela primaria como en el colegio secundario, los envían a estudiar a otros centros educativos.

Los aproximadamente 700 pobladores de Ñahuipuerto, aunque conocen el quechua, utilizan más el idioma castellano. Padres y jóvenes se comunican entre sí utilizando este idioma. En el centro Educativo, en cambio, sólo se emplea el castellano. En cuanto a la religión predominante, esta es la católica, aunque hay también una significativa presencia de adventistas. En la zona se produce papa, maíz, trigo, habas, cebada, quinua, quiwicha y lino. Además, hay pastizales (potreros) de pasto y alfalfa, lo que permite mantener el ganado que provee la leche, queso y mantequilla a comercializarse. Durante los meses de vacaciones escolares, por lo general, se producen migraciones de los jóvenes de secundaria a las ciudades intermedias y a la capital, donde las mujeres se emplean por lo general en el servicio doméstico y los hombres en trabajos eventuales.

El lugar dispone de luz eléctrica, redes domiciliarias de agua y servicio de alcantarillado.

### 3.2.2. El contexto educativo

En los alrededores de **Ñahuipuerto** existen centros poblados con colegios primarios. En cuanto a los colegios secundarios, podemos decir que el más cercano es el de la capital del distrito, que se encuentra a 20 minutos en combi. Este es el colegio al que, antes de existir el EDIST, acudían los alumnos que continuaban estudios secundarios. Otros dos colegios se hallan en la capital de provincia, a los cuales acuden muy pocos alumnos del centro poblado, solamente los hijos de las familias que tienen recursos para solventar los costos de movilidad y materiales.

Comparativamente, entre los tres colegios estudiados, éste es el que cuenta con mejor infraestructura. Posee terreno propio y un local con tres nuevas aulas, una para cada grado, con sistema eléctrico en uso. Además, tiene una dirección y la caseta para los equipos. Han programado para este año terminar dos aulas más, para el 4to y 5to grado, de las cuales están echados ya los cimientos. Actualmente se está terminando la construcción de los servicios higiénicos para primaria y secundaria. Asimismo, se proyecta construir un comedor para el colegio y colocar un gran letrero orientado hacia la carretera que dé cuenta de la existencia de un Centro EDIST en el poblado

La población escolar actual es de 45 alumnos: 14 en Primero de Secundaria, 17 en Segundo y 14 en Tercero. El aula que utiliza Primero es la que está totalmente lista, tiene cielo raso e inclusive las ventanas están cubiertas con rudimentarias cortinas azules de tela, las cuales se cierran para que el sol no perjudique el ver los videos. Dispone además de una pizarra de pared a pared. Cubriendo la mitad de la pizarra está ubicado un módulo que contiene el televisor y el VHS. A su costado se ubica el módulo de la computadora. Al aula de Segundo, a diferencia del anterior, le falta el cielo raso y las cortinas. Dispone de con una pizarra de pared a pared, y con un módulo de televisión y VHS. El aula de Tercero tampoco tiene cielo raso y carece de ventanas, cuenta con una radio grabadora.

Las tres aulas se hallan en buen estado y se mantienen limpias, tienen las paredes pintadas de color azul, cada una dispone de cajones para botar la basura. Las tres también tienen pegados en las paredes los nombres, en papel lustre, de cada una de las áreas pedagógicas, supuestamente para colocar los trabajos de los alumnos. Sin embargo, tienen ahí muy pocos trabajos y dibujos. En las paredes de las aulas también se ven papelógrafos con las normas de convivencia. Se encuentran también calendarios y afiches tanto de Educación a Distancia como del Proyecto Huascarán. Todas las aulas están adornadas con cadenetas de papel celeste y blanco. En todas hay pupitres y sillas de madera para los docentes. Por su parte, las carpetas de los alumnos son variadas. El mobiliario de Primero y Segundo son viejas sillas y mesas, de diversos tamaños y modelos, que en términos generales se adecuan al tamaño de los estudiantes. Las carpetas de

Tercero de secundaria son nuevas pero no se ajustan al tamaño de los adolescentes: a algunos de ellos les quedan muy pequeñas, por lo que les resultan incómodas. Sin embargo, cabe resaltar que son mucho mejores que las de los otros colegios. El mobiliario de las aulas incluye un anaquele de madera para colocar los libros y papelotes.

En cuanto a los servicios, el de luz eléctrica es pagado por la USE. Y en lo que respecta a la seguridad, dado que el local de este EDIST no está cercado, está alejado del centro de las viviendas y mas bien cerca de la carretera, se hace necesario que alguien se encargue de cuidar los equipos. La labor de vigilancia es cumplida por el personal de servicio de la escuela primaria, quien pernocta en la Dirección del colegio y recibe un pago mínimo por sus servicios de guardianía.

La docente tutora que trabaja en el EDIST desde el 2000 tiene formación en Educación Primaria. El 2002 se ha sumado un nuevo tutor al trabajo; estudió Educación Secundaria, especializándose en Ciencias. Ambos son de la zona, por lo que manejan tanto el quechua como el castellano. Ambos viven en la capital de la provincia y se trasladan de y hacia ella en combi.

### **3.3. Pomacocha**

#### **3.3.1. El contexto social**

**Pomacocha** se halla a 3100 msnm, a 45 minutos, en transporte público, de la capital del departamento. Sin embargo, el servicio de transporte de pasajeros a la zona es limitado: por las mañanas parte una combi de la capital del departamento, aproximadamente a las 7:15 y llega a las 8:00 de la mañana a Pomacocha, donde recoge pasajeros y regresa a la capital. De ahí nuevamente parte a las 12:15 para llegar nuevamente a la 1:00 a Pomacocha, donde recoge pasajeros, entre ellos los docentes de la escuela primaria y el colegio secundario. En los días de feria, dos veces a la semana, en los cuales los pobladores de Pomacocha se desplazan a la capital de departamento a vender sus productos artesanales, el transporte es más fluido, llegando hasta tres veces por día: a la mañana, al mediodía y al final de la tarde.

Cabe señalar que muchos de los docentes que trabajan por esas zonas son los clientes cautivos del servicio de transporte y se han organizado para que les presten el servicio de movilidad.

La población del lugar, aproximadamente, bordea los 480 habitantes. De éstos, son los varones quienes usan más el castellano para comunicarse, en tanto el quechua es utilizado más por las mujeres. Las generaciones jóvenes utilizan ambos idiomas, hombres y mujeres. En sus conversaciones informales y sus juegos utilizan el quechua, pero en la clases utilizan el castellano, pues éste es el idioma utilizado en el espacio educativo, aunque los maestros manejan también el quechua.

Los pobladores del lugar son en su mayoría católicos, aunque también hay evangelistas que, coincidentemente, son miembros de un grupo familiar que, a su vez, detentan los principales cargos de la localidad. Todas las autoridades de Pomacocha, Teniente Gobernador, Agente Municipal, Presidente del Comedor y el Vaso de Leche y de APAFA, están organizadas en un Comité Cívico, cuyo objetivo es unificarse para trabajar como un municipio y actuar coordinadamente en beneficio del pueblo. El Comité estuvo gestionando desde años antes la existencia de un colegio secundario en la zona; en ese sentido, ante la propuesta de la instalación del EDIST, la recibieron de buen grado y se comprometieron a apoyar su implementación y a asegurar su permanencia.

En Pomacocha se dispone de servicio de luz eléctrica, agua potable dentro de la casa y desagüe. Sus habitantes se dedican a la artesanía, principalmente la textilera. Ofertan sus productos en las ferias departamentales. También cuentan con bosques de eucaliptos, cuya madera venden. En la zona se siembra y cosecha productos de panllevar propios de la altura a la que se ubica.

Durante el verano, los alumnos salen a buscar trabajo, pero las mujeres no, ellas trabajan en sus quehaceres domésticos o comercio dentro de su comunidad o ciudades cercanas, pero no más allá.

Es de notar que las diferencias de género son marcadamente muy fuertes en Pomacocha. Tales diferencias incluyen la forma de comunicarse, el idioma, las formas de interacción social y la vestimenta usada: las mujeres no hablan en público, en las reuniones es notoria la diferencia, los hombres son quienes toman la palabra en nombre de ellas; ellas son las que más hablan quechua y los hombres más castellano; las mujeres se sientan totalmente separadas de los hombres, lo mismo sucede en el salón de clase, todas se sientan juntas y alejadas de los varones, y tampoco se tocan, hasta en los juegos y actividades grupales evitan hacerlo; finalmente, las mujeres de generaciones mayores y jóvenes visten con pollera, lliclla y llanques y los hombres con ropa menos tradicional, si bien pueden usar llanques, los combinan con camisa y pantalón de vestir. Este es un dato muy curioso por su cercanía con la capital de provincia y por el comercio que se realiza fluidamente en ese lugar.

Sin embargo, esta tradicionalidad no es extrema o, en todo caso, es aparente, puesto que sus gustos musicales son muy variados: pop y tecnocumbia, a pesar de la fuerza de presión del grupo evangélico. En este sentido, la implantación del EDIST ha generado un impacto positivo en la educación de las mujeres. Antes, ellas no estudiaban, pues sus padres no invertían en enviarlas a la capital de distrito. Ello ha generado que las mujeres de las generaciones más jóvenes estén en un proceso de transición, pues visten a la usanza tradicional combinada con elementos no tradicionales.

### 3.3.2. El contexto educativo

En los alrededores de **Pomacocha** existen centros poblados con colegios primarios y secundarios. El colegio secundario más cercano es el de la capital del distrito, al cual, hasta antes de la existencia del EDIST, acudían los alumnos que iban a seguir estudios secundarios. Este colegio queda a 45 minutos a pie, medio de traslado más frecuente, y aproximadamente 10 en combi, medio de transporte que sólo utilizan quienes pueden pagar el pasaje. Quienes pueden hacerlo no sólo van hasta la capital de distrito sino que se trasladan hasta la capital de departamento a estudiar en las grandes unidades escolares. Hasta Pomacocha acuden a estudiar, en su mayoría, alumnos del mismo lugar y otros de zonas lejanas que caminan entre 1 a 2 horas.

El Comité Cívico de Pomacocha tiene una fuerte presencia y está muy interesado en el progreso de su pueblo y en el desarrollo del EDIST. Han establecido contactos y gestionado aportes materiales y económicos para implementar el colegio. Así, aprovechando que el titular de la Municipalidad Distrital de su jurisdicción es pomacochano, han solicitado su ayuda, de tal manera que el alcalde ha comprado, con la partida que le corresponde a Pomacocha, el terreno para el centro educativo. Asimismo, han organizado a los padres de familia para que trabajen en las faenas comunales para construir el centro de educación a distancia, con los recursos del pueblo y la mano de obra de los padres. También están solicitando al CTAR que les conceda material para continuar con la construcción de aulas y mejorar la infraestructura del Centro, el cual empezó el año 2000 utilizando las aulas prestadas de primaria. Ya desde el año 2001 posee dos aulas propias nuevas y en buen estado, con instalaciones eléctricas, y en este año, 2002, cuentan con dos aulas más, a las cuales faltan los acabados, por lo que no las utilizan aún para las clases.

La ambientación de las dos aulas que se usan actualmente es simple. Ellas permanecen limpias. Las paredes están pintadas de color crema y están en buen estado de conservación. Las ventanas son amplias y tienen vista al campo; para que no entre demasiada luz y los alumnos puedan observar con nitidez los videos, están cubiertas con bolsas de plástico blanco. Ambas aulas están equipadas con pizarras negras; una de ellas, además, con una pizarra acrílica, pero que no está colocada, sino en el suelo y apoyada en el muro. En las paredes están colocados afiches de

Educación a Distancia y calendarios del proyecto Huascarán. También tienen otros elaborados por ellos, normas básicas de convivencia, la lista de alumnos con sus fechas de cumpleaños, trabajos de los alumnos, oraciones e imágenes religiosas y el horario de clases. Del cielo raso de ambas aulas cuelgan viejas cadenetas de papel.

El mobiliario de ambas aulas está conformado por diferentes tipos de carpetas. Unas son mesas acompañadas de sillas pequeñas, que no están de acuerdo con el tamaño de los adolescentes. Otras son mesas y sillas de hierro y madera, y la mayoría son carpetas corredizas, gastadas y despintadas. En cuanto a los servicios, el pago de la luz es afrontado por el pueblo. Todos los pobladores, con hijos o no en el EDIST, colaboran con un plus mínimo sobre el consumo de luz que realizan para solventar los gastos de energía eléctrica del colegio. Por otro lado, la seguridad del EDIST está en manos de uno de los padres de familia. Inicialmente, los padres de familia se turnaban para cuidar el local; pero, ante el incumplimiento en su asistencia, se contrató a un padre de familia para que esté permanentemente. Este recibe un pago mínimo y los padres de familia esperan que pueda ser contratado directamente por el proyecto.

En los años 2000 y 2001 se contó con un docente tutor. Las relaciones de éste con el director del nivel primario y las autoridades de la comunidad fueron tensas y conflictivas, por lo que para este año, 2002, fue retirado de su cargo y pasó a trabajar como Tutor Itinerante de los EDIST del departamento. En realidad hubo un cambio de papeles, el Tutor Itinerante anterior pasó a trabajar como docente tutor en ese Centro. Este nuevo docente es contratado, originario de la zona y habla el quechua. Al mismo tiempo, ha llegado este año otro tutor, de la especialidad de Química y Biología, de 40 años de edad, natural de la zona y quechuahablante. Hasta un año antes, trabajó como personal administrativo en un órgano intermedio y cubrió esta nueva plaza por destaque. Es nombrado y su plaza está en otro colegio presencial.

Uno de los tutores vive en la capital de departamento, de donde se moviliza diariamente en combi hasta Pomacocha. Gasta aproximadamente 120 soles mensuales, tomando en cuenta que el pasaje está a 3 soles por viaje. El otro tutor vive en la capital de provincia. Se levanta diariamente temprano y camina hasta la carretera para alcanzar a la combi que sube hasta Pomacocha. Dado que la combi sale temprano, los profesores no tienen tiempo para tomar su desayuno, por ello, tanto los profesores de primaria como los docentes tutores se han organizado para tomar desayuno a la hora del recreo, cada uno por turno lleva algún alimento para compartir.

En el EDIST en el que trabajan estos docentes tutores están matriculados un total de 34 alumnos: 12 en Primero, 8 en Segundo y 14 en Tercero. Los tres grados se agrupan en las dos aulas disponibles, siendo la distribución variable, aunque por lo general en un aula se ubica Primero y en la otra Segundo y Tercero. Esta distribución permanecerá hasta que estén listas las nuevas aulas, lo cual no será muy lejano, pues están ya construidas y les faltan los retoques finales, careciendo aún de sillas y bancas.

En ambas aulas se halla un módulo que contiene un televisor de 29 pulgadas, un VHS y una radio grabadora. Por su parte, la computadora se ubica en el aula de Primero. Dado que los aparatos están al alcance de los alumnos, ellos los utilizan libremente, tanto antes del inicio de las clases como durante los recreos. Se puede observar a varios de ellos llevando sus casetes para escuchar, así como encendiendo el televisor y escogiendo los videos para verlos en grupo.

### **3.4. Los Centros EDIST: Tan cerca, tan lejos**

A partir de las descripciones realizadas podemos decir que, en un mismo departamento, existen notorias diferencias entre los contextos sociales y educativos en los que se han implementado los EDIST.

Una de las diferencias más saltantes son los lugares donde están ubicados los EDIST. Como hemos visto, Chirabamba es el lugar más alejado y de más difícil acceso por medio de transporte público, a diferencia de Pomacocha, que es el más cercano a la capital del departamento, y Ñahuipuerto, que está muy cerca de la capital de la provincia. En ambos casos hay acceso por medio del servicio de transporte público. Si bien en Ñahuipuerto existe el servicio de combis sólo desde hace un año, era fácil prever que esto iba a suceder por la carretera existente y la cantidad de transporte interprovincial que por ahí circula.

La ubicación se puede relacionar con el desarrollo de la infraestructura de los EDIST, así como el estado de la infraestructura del colegio es indicador del grado de organización de los centros poblados. Por ejemplo, Chirabamba es, además de la más lejana, la que a diferencia de las otras dos recién está gestionando el terreno para su EDIST, por lo que no ha construido aulas, sino que sigue utilizando los locales de primaria, mientras que Pomacocha y Ñahuipuerto cuentan no sólo con terreno, sino también con aulas construidas y otras proyectadas para los años que vienen. Esto se debería a que la cercanía y la posibilidad de movilizarse por transporte público, tanto a la capital de departamento y la capital de provincia, en el caso de Pomacocha y Ñahuipuerto, hacen posible establecer contactos con instituciones públicas para solicitar beneficios.

Sin embargo, no debemos dejar de notar que la elección de los lugares donde se ejecutaría el proyecto corresponde exclusivamente al Ministerio de Educación, siendo su responsabilidad la ubicación tan disímil de los centros. La manera en que se ha llevado a cabo la selección ha generado que, de los 101 centros EDIST en funcionamiento se hayan detectado 15 que no se encontrarían correctamente ubicados, que no cumplen con los requerimientos técnicos planteados inicialmente, sino más bien obedecen a razones de tipo político; por lo que se prevé que serán cerrados y su población estudiantil reubicada. Esto fue lo que nos indicó uno de los funcionarios entrevistados:

*"E: Tú has conocido esos lugares, son bastante lejanos e inaccesibles, y sobre todo que nunca tendrían acceso a una secundaria presencial, porque no se justifica por el número de alumnos.*

*R: Pero, por donde yo he estado, he visto algunos lugares y están cerca de la carretera por ejemplo.*

*E: Hay un grupo que ya se detectaron y que justamente ya se van a cortar este año. Parece que en 1999, por razones políticas, ya se abrieron. Justo una de las condiciones es que estén a una o dos horas del pueblo más cercano... Se han detectado como unos 15 que estaban mal ubicados, que deberían dejar de existir y ya se va a cortar y volarlos porque la idea es donde no haya secundaria..." (Fn. 5)*

Ubicar los centros EDIST con responsabilidad desde un inicio hubiera sido la mejor alternativa. Pero no fue así, ello generó como consecuencia que sean beneficiadas poblaciones a quienes técnicamente no les correspondía. Pero una vez que estuvieron seleccionados, la reubicación de los centros, de hecho, generaría insatisfacción y decepción en los usuarios que ya se acostumbraron a acudir a los mencionados locales.

Adicionalmente, los beneficios que puedan lograr algunas poblaciones respecto del sistema educativo se deben a dos factores: uno, la existencia de contactos claves para gestionar beneficios y, dos, el tipo de relación con los órganos intermedios. En el primer caso, el hecho de que el alcalde del distrito al cual pertenece Pomacocha sea natural de ahí, hace posible que obtengan facilidades para la construcción de su colegio. En el caso de Ñahuipuerto, el hecho de que uno de "sus hijos", un ñahuipuquiano, trabaje en el CTAR, genera una posibilidad para gestionar recursos para su colegio.

En relación al segundo punto, el tipo de relaciones y contactos con los órganos intermedios genera grandes posibilidades de ayuda para el EDIST. Así, uno de los actuales docentes tutores

de Pomacocha ha trabajado por varios años como administrativo en el órgano intermedio correspondiente y aún mantiene una relación estrecha con el especialista encargado; y, en Ñahuipuerto, la docente tutora es pariente de un ex director de USE, y ha establecido un contacto fluido con el especialista. Por su parte, Chirabamba, como ya dijimos, se ubica lejos, pero además carece de contactos estratégicos y, entre el docente tutor más antiguo y el director de la USE, no existe una relación fluida sino más bien conflictiva. El hecho de que la esposa del docente tutor en mención sea la especialista y que él no sea de la zona sino del oriente amazónico, además de no manejar el idioma quechua, le causa muchos problemas personales, los cuales repercuten en el apoyo y atención que el EDIST recibe.

Sin embargo, si bien esos son factores que influyen, lo cierto es que un factor clave para el desarrollo del EDIST es el grado de organización de los padres de familia y de sus autoridades. Como se señaló líneas arriba, en Pomacocha hay un Comité Cívico que agrupa a las autoridades de las más importantes instituciones de la localidad, entre éstas la APAFA. Si a ello añadimos que las autoridades, protestantes, imprimen un afán progresista, y que se habían estado realizando gestiones para contar con un colegio secundario en la zona, se puede entender el interés que ha concitado la implementación y mantenimiento del EDIST. Por su parte, Ñahuipuerto, recientemente convertido en Municipio de Centro Poblado Menor, estrena un colegio secundario que no pensó tener tan pronto, por ello sus autoridades están comprometidas con su desarrollo, tal es así que han establecido un acuerdo coercitivo para que los padres de familia que tengan hijos en edad de realizar estudios primarios y secundarios, los matriculen en el centro educativo bajo amenaza de la aplicación de sanciones que los privarían de una serie de beneficios comunales como acceso a pastos para sus animales, tierras de cultivo y terrenos.

Ambos centros poblados tienen ansias de progreso y de competir con la capital del distrito al cual pertenecen. La existencia de colegios secundarios en su zona es un medio, porque antes los niños y los jóvenes eran público cautivo de los colegios de las capitales distritales; pero, habiéndose abierto una competencia en los centros poblados, el servicio se diversifica y el consumo educativo estará determinado por la calidad y la oferta que brindan los centros. En ese sentido, los centros poblados están interesándose en mantener sus centros educativos por cuestión de orgullo y prestigio, puesto que el fracaso de los mismos los convertiría en objeto de burla de sus vecinos.

En el caso de Chirabamba, la organización es difusa, ni los padres de familia ni las autoridades han generado un movimiento en pro del desarrollo del EDIST, más bien las iniciativas son individuales y voluntarias. Una explicación posible a ese aparente desinterés podría estar en los pocos recursos de sus pobladores, por lo cual su interés prioritario es mantener su supervivencia diaria, lo cual les impide disponer de recursos extra para invertir en el colegio. Sin embargo, otra explicación a su actitud podría estar fundamentada en las expectativas generadas entre los padres de familia y las autoridades por las grandes promesas y ofrecimientos materiales y de recursos que les hicieron los representantes del Ministerio de Educación al visitar el centro poblado en 1999 para presentarles el proyecto. Pomacocha y Ñahuipuerto también recibieron la visita de tales representantes. A continuación, veremos las promesas y ofrecimientos realizados y las expectativas generadas en los pobladores de cada una de las zonas en estudio.

## **CAPITULO IV: OFRECIMIENTOS Y EXPECTATIVAS**

En 1999, representantes del Proyecto de Educación a Distancia del Ministerio de Educación realizaron la determinación de los lugares donde implementarían los EDIST. En los lugares escogidos conversaron con los padres de familia y les presentaron el proyecto. Lo que les dijeron, mas bien lo que les prometieron, generó una serie de expectativas.

### **4.1. Los ofrecimientos**

Consultados, los padres de familia y autoridades de los tres lugares coinciden, con algunas variantes, en que les ofrecieron un colegio secundario y les prometieron, básicamente, la infraestructura, el mobiliario y la implementación de éste con tecnologías telemáticas e informáticas. En cuanto a la infraestructura, en términos generales, ellos recuerdan que les ofrecieron que el Ministerio compraría el terreno y brindaría los materiales y planos para construir el colegio, para lo cual los padres de familia sólo iban a aportar la mano de obra. Les ofrecieron además el mobiliario para implementar el colegio: pupitres, mesas y sillas. Y, en relación a las tecnologías telemáticas e informáticas con las que afirman les ofrecieron implementar el colegio, figuran una parabólica, acceso a Internet, computadoras y televisores que iban a aumentar al inicio de cada año de estudios y hasta teléfono para el centro poblado.

Al margen de la determinación de la verdad, falsedad o exageración de lo mencionado por los entrevistados, resulta significativo y por ello interesante de explorar, que hayan coincidencias en todos los casos, porque nos indicaría cómo los discursos son reinterpretados y reconstruidos en relación a imaginarios colectivos y representaciones sociales. Ello sin pasar por alto que es posible, también, que en la presentación se haya dejado deslizar algunos ofrecimientos extra, motivados por el entusiasmo de los representantes del Ministerio en este innovador proyecto y/o con el fin de que la población se comprometa con él. Esto nos demuestra cómo los discursos públicos deben ser cuidadosamente elaborados y correctamente comunicados para que no se presenten ambigüedades que generen falsas expectativas que repercutan en la viabilidad del proyecto.

Los supuestos ofrecimientos en cuanto al terreno, la infraestructura y el mobiliario explicarían de alguna manera el porqué de las diferencias en la implementación de los EDIST del departamento en estudio. Y es que, al ofrecer el colegio secundario, los padres de familia vieron cumplido un ansiado sueño, pero también se vieron en la necesidad de encontrar un ambiente para él, es así que adaptaron los ambientes de la escuela primaria y utilizaron sus mobiliarios. Esto explica por qué, en la mayoría de los centros EDIST, encontramos sillas pequeñas que no se adaptan al tamaño de los jóvenes estudiantes que fluctúan en Chirabamba entre los 12 y los 19 años, en Pomacocha entre los 12 y los 20, y en Ñahuipuerto, entre los 11 y los 21 años. Este hecho, a la vez, generó conflictos entre las autoridades de la escuela primaria y el nuevo colegio secundario, por las dificultades que implicaba compartir las escasas aulas y el mobiliario existente.

Lo mencionado denotaría la improvisación del proyecto porque, lejos de hacer que primero se aseguren de contar con una infraestructura adecuada, cuando menos un aula construida e implementada, para crear un ambiente apropiado para los futuros estudiantes de secundaria, se hizo todo lo contrario. Se instauró el primer grado de secundaria el 2000, en las ya mencionadas mínimas condiciones y se implementó con tecnología informática y telemática, el primer año con un televisor, una computadora y un VHS. La construcción de las aulas tuvo que hacerse sobre la marcha: mientras Pomacocha y Ñahuipuerto lo hicieron con sus propios recursos y entablando contactos estratégicos para solicitar colaboraciones, en Chirabamba aún esperaban el “apoyo” ofrecido por carecer de recursos y contactos.

### **4.2. Las expectativas**



En cuanto a las expectativas, entendidas como el interés que se demuestra ante las posibilidades del EDIST, hemos encontrado que los padres de familia manifiestan tener altas expectativas en él, basadas en el impensado acceso a las tecnologías -y mucho menos de forma gratuita- y a su confianza en la tecnología como medio para mejorar el presente educativo y el futuro laboral de sus hijos. Por su parte, los alumnos coinciden con sus padres en mostrar una alta expectativa en su nuevo colegio, porque éste se encuentra equipado con nueva tecnología. Asimismo, las expectativas de los padres de la localidad donde se halla el colegio están basadas en los beneficios prácticos que otorga el colegio, como contar con el tiempo de sus hijos para el trabajo familiar, ejercer mayor control sobre ellos y el docente y la posibilidad de que sus hijos no sean discriminados en los colegios de los distritos.

#### **4.2.1. Acceso impensado y gratuito a las nuevas tecnologías**

El ofrecimiento de tecnología informática y telemática: computadoras, acceso a Internet, clases mediante videos y una antena parabólica que les permitiría captar la señal educativa del Ministerio de Educación, directamente desde la capital del país, además de contar con material complementario escrito como libros y cuadernos de trabajo, era algo que nunca imaginaron los padres de familia que sus hijos tendrían a su alcance en el colegio y mucho menos de forma gratuita, por provenir de sectores rurales y ser pobres.

##### **Los pobres tenemos hoy lo que nunca soñamos**

*“Somos pobres, ahora tenemos lo que no podíamos tener, como caído del cielo”* (Padre de Ñahuiquiquio).

*“Está muy bien este Centro Piloto de Educación a Distancia, más que todo para los pobres, para la gente del campo”* (Padre de Chirabamba).

*“Queremos más que enseñen la computadora para el futuro, pues, para que se aprenden, si quiera en cualquier trabajo, para que se aprenden, para que entren”* (Padre de Chirabamba).

El factor económico es un elemento determinante para la toma de decisiones. En ese sentido, un colegio secundario que oferta acceso a tecnología y material escrito y visual gratuito, no es nada desdeñable. Haciendo un análisis costo-beneficio entre lo que pueden obtener de este nuevo sistema y lo que deben gastar en el colegio convencional de la capital de distrito, como son el tiempo de desplazamiento por estar lejano -que disminuye a la vez el tiempo de trabajo en el hogar o la chacra-, y el dinero para solventar los costos de pagar los útiles, uniformes y alimentación, no queda duda que la elección de la opción primera es la más accesible. Pero si lo económico fue en principio una buena razón para decidir matricularse en el colegio, con el transcurso del tiempo, los incumplimientos de las promesas y la demora en la entrega de los materiales escritos, audiovisuales e informáticos, se está empezando a revisar la decisión tomada. Algunos padres de familia, luego de haber hecho que sus hijos se cambien al nuevo colegio, por los ofrecimientos realizados, al ver las promesas incumplidas no han hecho regresar a sus colegios de origen. Sin embargo, como veremos más adelante, los traslados no se dan en todos los casos; nuevamente es un tema que depende de los recursos, es así que quien cuenta con ellos tiene capacidad de maniobra y puede cambiar de colegio a sus hijos; y, quienes carecen de recursos, tienen que resignarse a pensar que el colegio mejorará algún día.

#### **4.2.2. La tecnología como medio para mejorar el presente educativo y el futuro laboral**

Para los padres de familia, la tecnología se presenta como un medio para mejorar el presente educativo. Ello se fundamenta en la interpretación de que la tecnología, en sí misma, es un medio para “mejorar la educación”, porque va a hacer que los alumnos aprendan con mayor

facilidad. Tanto la computadora como el video gozarían de este atributo. Pero no basta con pensar en el presente, sino que se proyectan al porvenir; en ese sentido, se basan en la creencia en que el acceso a la tecnología abre la posibilidad a sus hijos de tener una educación con valor agregado, que rentabilicen próximamente y que los ayude a encontrar un futuro mejor, con un trabajo diferente al de ellos. Por su parte, los alumnos también ven centradas al igual que sus padres sus expectativas en la tecnología, como un medio para aprender mejor. Y es que la introducción de los medios telemáticos e informáticos se presenta como la manera en que se va a potenciar la calidad de la educación en los sectores rurales. Así pues, se da paso a un nuevo mito, sobre el viejo mito de la educación como agente de cambio, el de la tecnología, que se refuerza, además, en el discurso oficial: "...los modernos equipos que muchas escuelas de la capital quisieran tener para su diario trabajo" (Nota de Prensa del Ministerio de Educación de fecha 17 de mayo del 2001).

En las siguientes líneas veremos cómo se presenta esta tecnología desde los diferentes actores del proceso educativo en los lugares en que realizamos la presente investigación.

#### 4.2.2.1. Para los padres de familia

**La tecnología es percibida como medio que facilite el aprender y enseñar.** Los padres interpretan que la tecnología en sí misma es un medio para "mejorar la educación", porque hace que los alumnos aprendan con mayor "facilidad". Tanto la computadora como el video gozarían de este atributo. Por ejemplo, un padre de familia de Chirabamba nos dijo enfáticamente: *"El video y la computadora es importante, aprendes más, cómo se desarrolla, cómo se saca, viendo nomás aprendes. Si uno está concentrado, sí aprendes"*. Entre los padres de familia (como entre los docentes y alumnos), se pone mucho énfasis en el instrumento, como si fuera el salvador del alicaído sistema educativo rural, como si pudiera hacer todo lo que el profesor no puede: enseñar mejor y de manera más didáctica, así como llevar a los alumnos a aprender mejor. Asimismo, en los tres casos, se deja de lado el factor humano, a la persona que opera el instrumento, ya sea para aprender o enseñar a través de él; el análisis y la conclusión son muy automáticas, denotan una valoración excesiva del instrumento y esto se relaciona con la idea de que el instrumento, *per se*, "hace la vida fácil", en este caso, "hace la educación fácil". Estas ideas pueden deberse a la transmisión de ideas erróneas y exageradas por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación que presentaron el proyecto, con la finalidad de encandilarlos con éste, pero también pueden estar incrementadas por las creencias y significados que los padres manejan a partir de lo que no tienen.

**La tecnología también es percibida como educación con valor agregado.** La creencia en que el acceso a la tecnología abre la posibilidad a sus hijos de tener una educación con valor agregado, que rentabilicen en un futuro próximo y que los ayude a encontrar un futuro mejor, con un trabajo diferente al de sus padres, fue una razón convincente para los padres apostar por el EDIST. Sin embargo, ni al inicio del proyecto y ni aún ahora conocían exactamente qué era y para qué servía cada uno de los "aparatos" ofrecidos, únicamente tenían algunas nociones transmitidas por los representantes del proyecto cuando les fueron a presentar las ventajas y beneficios del mismo.

#### ¿Qué es Internet?

*"Bueno, Internet es para el estudio, más que todo ahí aprenden en la pantalla, para que vengan, para estudiar las cosas... Hasta el momento no conozco, así en dibujo no más conozco, pero en la pantalla no"* (Padre de Chirabamba)

*"Internet ... son máquinas que ya están dictando de otros países"* (Madre de Chirabamba)

P: *"No sé pues, ya los chicos se conectarán con otros países, eso nos han comentado los que han venido"*

R: *¿Qué le han dicho?*

P: *“Van a saber los chicos como están conectados con otros países, entonces ya eso cualquiera, ah, van a estar sabiendo, cómo están conectados, eso nos han contado”.* (Padre de Pomacocha)

*“No conozco, puedes comunicarte de un lugar a otro, directamente, puedes conversar, puedes comunicarte”* (Padre de Ñahuipuerto)

Resulta muy interesante que, en sus comentarios, los padres de familia destaquen las características positivas de Internet transmitidas por los representantes del ministerio al promocionar el proyecto, como acceder a información y contactarse con otras personas en diferentes lugares; pero no los otros aspectos, que también se deben tener en cuenta y al parecer no les comunicaron. Así, en ninguno de los tres lugares los entrevistados han hecho referencia a la abundancia de información de diferente calidad que circula en la web, la necesidad de ser selectivo y acucioso en la búsqueda, la posibilidad de entrar a páginas con contenido diverso, como pornografía y violencia. Pero, sobre todo, no se advierte la necesidad de contar con habilidades de lectura para acceder a la información y el manejo de escritura fluida para poder comunicarse. La promesa de Internet como la llave mágica que conectará de manera automática al mundo del conocimiento e información se ve relativizada en las zonas rurales con los bajos niveles de lecto-escritura de los alumnos que ingresan al nivel secundario, cuyo desarrollo es prioritario si se quiere una eficiente utilización de Internet.

Cabe añadir que, en los tres años de vigencia del proyecto, aún no se ha establecido la conexión a Internet y sólo se dispone de una computadora para los tres grados que tiene cada centro. Es por eso que los conocimientos que, hasta ahora, se tienen sobre las nuevas tecnologías son mínimos. Por ahora, algunos padres se sienten satisfechos con contar con el valor simbólico de la computadora, como “aparato” que sus hijos puedan ver, tocar y conocer mínimamente:

*“Hemos llegado a conocer sus partes de la computadora, para que puedan aprender las letras”.* (Padre de Chirabamba)

*“Este año está aprendiendo, con el profesor está aprendiendo más o menos a usar la computadora, mi hijo Frank ya sabe ya, ya conoce ya, muy bien las piezas de la computadora, la vez pasada ya me ha explicado ya, dibujando también sobre todo, dibujando las piezas de la computadora”.* (Madre de Chirabamba)

Tener la capacidad de identificar las partes de la computadora y saber de qué se está hablando cuando se dice *monitor, CPU, software, hardware o mouse*, puede parecer conocimiento muy simple y básico, pero para ellos no lo es, sino que les resulta significativo y diferenciador. Sin embargo, conocer las partes de la computadora es una cosa y producir a través de ella es otra, es así que algunos no se conforman con esa ilusión, sino que exigen resultados, productos tangibles de sus hijos a través de la utilización del medio y beneficios a la comunidad:

*“Está aprendiendo mejor, aprende siquiera a manipular computadora, está aprendiendo siquiera ya a desarrollar, cómo se llama, él solo ya, conoce las piezas de las computadoras, cuántas partes tiene, todo ya está conociendo, y queremos más que enseñe, más aprendizaje de los profesores y que haya más ejercicios por computadora, producir oficios, solicitudes y otros trabajos más, hasta ahora no presentan y no vemos sus trabajos”* (Padre Chirabamba)

#### **4.2.2.2. Los Alumnos**

Entre los alumnos, al igual que entre los padres de familia, también se ha generado gran expectativa en torno a la tecnología. Así lo demuestra una encuesta aplicada en 1999, con ocasión de las visitas para determinar la localización de los Centros Piloto, a una muestra de alumnos que cursaban el último grado de estudios primarios, que serían beneficiarios del Plan

Piloto. Esta se basó en “sus aspiraciones y expectativas con respecto al servicio escolar de secundaria supletoria que se les ofrecía”. El propósito de esta encuesta fue realizar un contraste entre las expectativas de los alumnos referidas a la educación secundaria en general, con las percepciones que se habían formado del Plan Piloto a través de las charlas de presentación realizadas por el personal de Ministerio de Educación en cada localidad visitada. Un resultado fue que:

*“... la consulta exploratoria permite ver que los temas de interés en general frente al servicio educativo secundario giran en torno a “infraestructura”, “tecnología” y “docentes”. No obstante, se produce un desplazamiento con respecto a la aspiración de “infraestructura y “docentes” de la secundaria convencional, hacia la aspiración con respecto a la “tecnología” en la educación a distancia. De acuerdo a este somero análisis, los sujetos consultados en el estudio exploratorio parecen haber percibido, en su mayoría, el propósito básico en la cobertura de secundaria convencional (asociado a carencia de infraestructura y docentes), se busca una compensación en la oferta de calidad educativa en las áreas rurales mediante un uso intensivo de la tecnología de telecomunicaciones” (Ministerio de Educación 2001f)*

A tres años del inicio del proyecto, los alumnos mantienen las mismas expectativas centradas en la tecnología. Esto lo hemos comprobado al realizar trabajos grupales con ellos, en los que se les pedía que dibujen y escriban las diferencias que ellos encontraban entre su colegio secundario de educación a distancia y otros colegios secundarios de su zona. En términos generales, en todos los lugares se elaboraron dibujos de colegios con los instrumentos tecnológicos con los que contaba el proyecto, la parabólica, la antena, los televisores, los videos y la computadora. En muy pocos casos se dibujaba a los docentes haciendo uso de los instrumentos, en la mayoría de ellos él estaba ausente, o era reemplazado por éstos (Ver Anexo 3).

**¿Qué diferencias encuentras entre tu colegio secundario de educación a distancia y otros colegios secundarios?**

*“Nos faltan baños, servicios higiénicos y más salones nos hacen mucha falta una biblioteca escolar. Nos incomodan los mobiliarios que son un poco estrechos que también nos molesta que no llegan los libros y cuadernos, perdemos clases. La enseñanza es con otro método pero me parece que es buena. Sólo queremos que no nos atrasen, demorarnos en mandarnos los materiales nos gustaría que haya más docentes, los videos, tv, todos los mobiliarios” (Ivanoe, de 17 años, Italo, de 18, y Augusto de 17 años, Tercer grado, Ñahuipiquio).*

*“El colegio secundario de educación a distancia con los demás colegios... son diferentes, porque el colegio de educación a distancia se diferencian en el n° o cantidad de profesores y también en el tipo de enseñanza, y también en las áreas que llevamos son 8 áreas, también en los libros y cuadernos se diferencian, en las vestimentas también. Este colegio tiene su parabólica donde capta el canal 7 TNP, también tiene TV, VHS, videos y computadora. Y el colegio de abajo y el colegios [a distancia] no son iguales son diferentes, tienen muchos profesores que enseñan cada curso y también llevan varios cursos y también tienen diferentes enseñanzas y sus vestimentas con uniformes, pero esos colegios no tienen parabólica ni TV, VHS, ni videos” (Miluzka, de 15 años, Victoria, de 17, Tercer grado, Pomacocha).*

*“CED Chirabamba: En el colegio de Chirabamba estudiamos con equipos audiovisuales que son computadora, televisión, VHS, radiograbadora, cintas de video, libros y cuadernos que vienen del ministerio, los docentes están capacitados en el ministerio de educación y los alumnos construyen sus aprendizajes ellos mismos y el profesor refuerza cuando los alumnos tienen dificultades”. “En el colegio de [la capital de distrito] estudian con cuadernos que compran sus*

*padres. Los alumnos escriben en sus cuadernos sin saber nada y el profesor enseña y enseña y los alumnos no aprenden bien. Y el profesor está capacitado de ellos mismos”.*(Polo, de 14 años, y José, de 13, Tercer grado, Chirabamba)

Por su parte, en las redacciones y explicaciones públicas que hacían estos alumnos, si bien enfatizaban el tema de la tecnología, se referían también a los docentes, señalando que, a diferencia de los colegios convencionales, sus docentes “no dictaban”, sino que las clases estaban en los videos y en los libros y que ellos ponían en práctica el autoaprendizaje. Esto último es un punto a destacar. Cuando los alumnos hacen referencia a que los docentes ya “no dictan” es relativo, ya que en la práctica, el dictado ha sido cambiado por la lectura de los textos. Sin embargo, a pesar de ello, el nuevo modelo, especialmente con la introducción del video, hace, según dicen, que las clases sean menos áridas, que sean más entretenidas y menos aburridas que las tradicionales.

#### **4.2.2.3. Los docentes**

En el caso específico de los docentes tutores, su percepción de la tecnología como un medio que hace más fácil hacer la clase y generar aprendizajes, ha generado como consecuencia el abuso en el uso de la misma. Los docentes, apoyados en la premisa transmitida en las capacitaciones del proyecto, donde se insiste en que los docentes son “facilitadores” y que deben estimular al alumno a generar su propio aprendizaje, casi no intervienen y se limitan, en algunos casos, a leer el libro y a pasar videos sin motivar a la clase a encontrar el sentido de la actividad.

Ahora, si bien los maestros se muestran entusiasmados con la tecnología y su participación en el proyecto, paradójicamente, ellos no tienen acceso a estos medios. No han integrado el uso de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana. Ello se debe a que éstas quedan muy lejos de sus lugares de trabajo y de vivienda. Además, no cuentan con el *plus* monetario que les ofreció el Ministerio para viajar cada quince días a la capital del departamento para hacer uso del servicio de Internet y a través de él comunicarse con otros tutores y con el área respectiva del Ministerio. Por lo demás, algunos docentes tienen reparos respecto al proyecto mismo. En este sentido, uno de los docentes tutores de Chirabamba dice que, en las zonas rurales, *“muchos alumnos desconocen qué es un VHS, una PC, una grabadora, un equipo de sonido”*, por lo que el proyecto le parece *“muy ambicioso, de la noche a la mañana quiere lograr todo”*. Pero este punto será desarrollado detenidamente al final del capítulo siguiente.

**Finalmente**, lo mencionado nos demuestra que, tanto en el caso de los padres de familia como en el caso de los alumnos, hay una fascinación por la tecnología en sí misma, pero en ambos casos vemos también que no hay una satisfacción, pues se han dado cuenta que ella no lo es todo: puede ser una ilusión momentánea, si no se pone énfasis en el factor humano, en quién los utiliza, cómo y cuándo se utilizan. En ello, los docentes tutores tienen un papel primordial y fundamental. Es así que no se trata de simplemente colocar tecnología de punta en los colegios, generando grandes expectativas, sino que se debe tomar en cuenta que de nada servirá contar con esos recursos si son percibidos simplemente como “aparatos”, si no se pasa del verlos como un valor simbólico a tener un valor práctico.

Al respecto, en los Resultados de la Consulta Nacional de Educación, se llega a la conclusión de que *“leer y escribir bien, manejar nuevas tecnologías, aprender idiomas extranjeros y distintos códigos de comunicación, es otro conjunto de aprendizajes que la ciudadanía considera indispensable para participar en la sociedad y vincularse con el mundo moderno y globalizado”*. Según estos resultados, la población considera que es necesario el dominio de la lectoescritura y de las operaciones matemáticas, pero que no es suficiente, puesto que se presenta como una nueva demanda del aprendizaje el manejo de la nueva tecnología (Las voces del país. Resultados de la consulta nacional de educación p.5). Así pues, el reclamo por la tecnología en la educación es una demanda extendida a nivel nacional. Sin embargo, cabe preguntarse si la

respuesta estatal a esta demanda es la más adecuada. Cabe preguntarse si basta con dotar de computadoras a los centros educativos para elevar el nivel pedagógico. Por lo visto en los tres EDIST de los que nos ocupamos, podríamos decir que no.

#### **4.2.3. Los beneficios: más tiempo, mayor control y no discriminación**

Especialmente entre quienes viven en las localidades donde se ubican los EDIST, la instalación del colegio ha generado expectativas por los beneficios prácticos que brinda en términos de más tiempo, mayor control y no discriminación. El hecho de tener el EDIST cerca de casa permite a los alumnos tener más tiempo para dedicarse a realizar labores familiares. También posibilita a los padres tener mayor capacidad de vigilancia y control de sus hijos y del docente. Y que los alumnos de los centros poblados no sufran la discriminación étnica, económica y social a que están expuestos en las capitales de distrito. Un beneficio muy importante, en el caso específico de las mujeres, es que la ubicación del colegio resulta una ventaja para que puedan tener acceso a los estudios secundarios. Sin embargo, cabe resaltar que casi todos estos beneficios se centran en los padres y alumnos del lugar donde el EDIST está ubicado y, en menor medida, de las zonas aledañas, de donde vienen también alumnos. Para éstos, el colegio siempre quedará lejos, quizá menos de lo usual, tendrán menos tiempo para sus otras actividades, no habrá lugar para el control y la vigilancia de sus padres y siempre serán foráneos, pasibles de discriminación.

##### **4.2.3.1. Más tiempo disponible**

Antes de existir el EDIST, los padres de familia de las tres zonas de estudio, en términos generales, dicen que sus hijos, por las mañanas, debían despertarse muy temprano, y hasta salir sin tomar desayuno, caminar a grandes trancos, correr en las bajadas, esforzarse en las subidas, cayéndose entre las piedras y espinas, cruzando grandes distancias para trasladarse hasta los lejanos colegios del distrito, a los que llegaban cansados, sudorosos y sucios; y teniendo que cargar piedras como castigo por haber llegado tarde. Ya en las clases, como consecuencia, no podían rendir. Retornaban a la casa, llegaban hambrientos y cansados, para retomar sus quehaceres familiares diarios además de tener que hacer sus tareas para cumplir con el colegio. Al final del día, no tenían mucho tiempo casi para ninguna de las dos cosas. Con la instalación del EDIST en la localidad, las cosas han cambiado para quienes viven en el centro poblado. La cercanía del colegio permite a los alumnos tener una vida menos agitada y cuidar su salud; ganar tiempo e invertirlo en el trabajo familiar, en la casa y en la chacra, y también en sus responsabilidades escolares.

##### **4.2.3.2. La cercanía y el control**

La cercanía del colegio a la casa familiar facilita el control y vigilancia de los padres de familia a sus hijos y a los docentes. Cuando los alumnos asistían al colegio del distrito, éstos podían quedarse en el camino jugando con sus amigos; también podían dejar de asistir al hacerse tarde, para no sufrir las sanciones, que eran por lo general barrer y levantar piedras. Otros no querían ir al colegio por la distancia y dejaban de estudiar secundaria. El beneficio de contar con un colegio, como dicen los padres, “en la puerta de la cocina”, les brinda la ventaja de estar al tanto de la asistencia de sus hijos al colegio y hacer un seguimiento de su desempeño educativo. El control y la vigilancia también se extienden a los docentes. Los padres, al vivir cerca del colegio, pueden controlar su asistencia y puntualidad al EDIST, su comportamiento, su forma de enseñar, es decir, sentirse seguros de que sus hijos no sólo asisten al colegio sino que están recibiendo una correcta educación.

En cuanto a las mujeres, la ubicación del colegio ha generado ventajas en su acceso al servicio educativo. Sabemos que el hecho de ser mujer, en muchos casos, es considerado una desventaja para acceder a estudiar: las que lo logran, casi sólo terminan estudios primarios, muy pocas continúan estudios secundarios. En los tres lugares en estudio, el colegio secundario próximo

queda en la capital de distrito, el cual no se encuentra cerca del centro poblado; sin embargo, antes de la instalación del EDIST, en el caso de Chirabamba y Ñahuipuquio, a pesar de la distancia, no pocas alumnas mujeres acudían a estudiar en el distrito, a diferencia de Pomacocha, donde el acceso de la mujer a la educación era restringido casi en su totalidad, pues no era -ni aún es- considerada una buena inversión que una mujer estudie en la capital de distrito, porque se piensa que no rinde. Así mismo, su posibilidad de movilización se veía restringida en razón a su género, por temor a que saliera embarazada o que "le pudiera pasar algo" en el camino. Este último temor es también compartido con los casos de Chirabamba y Ñahuipuquio, aunque en estos lugares las respuestas son más flexibles que en Pomacocha.

Con la instalación del EDIST en los centros poblados, en el caso de Chirabamba y Ñahuipuquio, ha aumentado el número de las mujeres de la localidad que normalmente cursan estudios secundarios. La diferencia y el impacto es mayor en el caso de Pomacocha, donde gracias a la ubicación del EDIST las mujeres recién, según nos han afirmado los padres de familia, están cursando secundaria. En este centro poblado, como hemos visto, la diferencia de género es muy marcada. Las generaciones más jóvenes reproducen los patrones estéticos y lingüísticos de sus padres, es así que en el salón de clase, las mujeres no participan, las relaciones entre géneros no son fluidas, las mujeres y hombres evitan tocarse, hablarse y sentarse juntos. El hecho que las mujeres no hayan accedido a la educación ha agudizado las diferencias, ello podría explicar la forma de su comportamiento en el espacio escolar. Es por eso que en Pomacocha reconocen que contar con un EDIST resulta una ventaja especialmente para las mujeres; así, las madres desean que a través de los estudios sus hijas sean mejores que ellas, y los padres desean que puedan hablar mejor y no se escondan tanto.

Finalmente, debe quedar en claro que los beneficios de poder controlar y vigilar a sus hijos y al docente, sólo son para quienes tienen el colegio en la localidad. No para quienes tienen el colegio a una hora o más de camino. De igual manera, en el caso de las mujeres, en contextos donde las diferencias de género son tan marcadas como Pomacocha y se carezca de un colegio secundario, la posibilidad de que las mujeres continúen estudios secundarios es muy baja; es así que si el EDIST ha mejorado el acceso educativo de las mujeres de la localidad, esto no significa que haya mejorado el de las mujeres de la zona.

#### **4.2.3.3. No discriminación**

Uno de los beneficios que los padres destacan es que, antes que existiera el EDIST en su localidad, sus hijos acudían a estudiar al colegio de la capital de distrito, donde muchas veces eran discriminados por sus compañeros y profesores, por provenir de centros poblados y/o comunidades de "más arriba". Las discriminaciones se basaban en su calidad de foráneos, en cuestiones raciales, por el color de piel, por ser más oscuros y quemados por el sol; y socioeconómicas, por ser más pobres que ellos, no tener el uniforme completo, no poder comprar todos los libros, por no tener capacidad adquisitiva para comprar en los recreos, por no poder pagar las cuotas para las actividades, entre otras. Dado que el EDIST queda en la misma localidad y, en teoría al menos, no necesitan comprar más que lo básico, un lápiz y cuando más un borrador y tampoco se tiene que asistir con uniforme completo, los padres afirman que sus hijos se sienten más cómodos, ya que no son más discriminados. Sin embargo, debe quedar en claro nuevamente que los mencionados beneficios son sólo para quienes tienen el colegio en la localidad o cerca de ella, ya que los que provienen de zonas vecinas, a más de una hora de distancia, si bien tienen algunas ventajas, seguirán siendo foráneos y sobre esta característica se construirá una serie de discriminaciones en el colegio.

Así, en Ñahuipuquio y Chirabamba por ejemplo, los habitantes, adultos y jóvenes, se sienten muy complacidos con su colegio secundario a distancia, el cual es un símbolo marcador de su progreso, nuevo status y diferencia frente a sus vecinos, e incluso frente al distrito ya que, siendo un centro poblado, tienen lo que éste no tiene. En el caso de Ñahuipuquio, es de los tres centros EDIST el que mejor está en cuanto a infraestructura, a diferencia de Chirabamba. Sin

embargo, para los chirabambinos, el sólo hecho de contar con un colegio, con tecnología, es para ellos bastante, aunque tengan una sola computadora para tres grados, los libros no les lleguen a tiempo, los videos estén incompletos, no cuenten con terreno, ni tampoco infraestructura, entre otras carencias. Es así como la discriminación se construye a partir de oposiciones del tipo “nosotros tenemos - ustedes no tienen”; si bien los alumnos que provienen de zonas vecinas son minoría, éstos sienten el peso de la diferencia, la que es reproducida por sus compañeros nativos de la zona. Sin embargo, cabe decir que esta forma de discriminación, en ambos casos, no es evidente ni frontal, porque la vigencia del centro educativo dependerá no sólo de la afluencia de gente de la misma localidad sino también de las vecinas, por lo cual se sabe que tiene que ser una localidad acogedora para los foráneos.

Por su parte, en Pomacocha existe un tipo de discriminación del tipo anterior, pero exacerbado y aunado a otro basado en cuestiones raciales. Pomacocha es un centro poblado muy organizado y tiene construida la infraestructura del colegio y se proyecta a más. Es así como el espíritu progresista de sus autoridades hace que se muestren orgullosos de sus logros frente a las localidades vecinas y, al igual que Chirabamba, su discriminación se construye a partir de oposiciones “nosotros tenemos - ustedes no tienen” y “nosotros lo hemos logrado - ustedes no”, aunque no es frontal, sino que se halla suavizada por los argumentos cristianos de sus autoridades. Aunada a esta forma de discriminación está la racial. Los padres de familia entrevistados decían que en el colegio del distrito discriminaban a sus hijos y que desde que éstos estudian en su propia localidad se sienten más cómodos, es por eso que en la localidad se da buena acogida a los alumnos que provienen de zonas alejadas. Sin embargo, durante nuestra permanencia en el centro EDIST, observamos en los recreos que niños y jóvenes pomacochanos suelen molestar a los que no son de la localidad. Los ofenden por su color de piel, diciéndoles “yana” y “pishpa”, los cuestionan por estar estudiando en el colegio de “su” localidad y los incitan a regresar a su colegio de origen, también los ofenden cuando sus padres no han ido a trabajar en las faenas del colegio.

Esto pudo ser corroborado en nuestra visita al colegio de la capital del distrito al que pertenece Pomacocha, ahí contactamos a alumnos que siendo de distritos vecinos habían iniciado sus estudios secundarios en el EDIST, pero se habían visto obligados a trasladarse a estudiar al distrito, entre otras cosas, debido a las constantes ofensas de sus compañeros, no sólo raciales, sino mezcladas con la presuntuosidad que les otorga el contar con un colegio secundario en su localidad. Así mismo, pero en menor intensidad, en Pomacocha se presentan también formas de discriminación religiosa. Al ser las autoridades evangélicas, han habido ciertos cambios en la localidad, por ejemplo: se han dejado de celebrar algunas fiestas patronales. En el colegio, se ha intentado que los maestros, tanto de primaria como de secundaria, desistan de hacer cantar, bailar, a los alumnos, de hacer que realicen educación física y mantener la separación de los hombres y mujeres en el aula. Sin embargo, muchos son los profesores que han tenido serios conflictos con las autoridades, pero se han mantenido firmes en su decisión de que el colegio no se convierta en un bastión evangélico, y han logrado realizar sus actividades normalmente.



## **CAPITULO V: LOS PROBLEMAS**

Los ofrecimientos realizados y las expectativas creadas, al no verse cumplidas, han generado problemas, los cuales hemos clasificado en generales, pedagógicos, y administrativos y logísticos. La identificación de los problemas depende de quien se trate, así los padres, docentes tutores y alumnos, hablan desde su ubicación en el entramado de relaciones sociales que se han establecido, sus intereses personales y la expectativa que les ha generado el proyecto.

### **5.1. ¿Problemas? identificados: Según el cristal con que se mire**

#### **5.1.1. Los padres de familia**

El abordaje o no de los problemas depende de si sus hijos estudian o no en el centro EDIST; sin pretender que sea una camisa de fuerza, hemos identificado 3 tipos ideales de reacciones:

◆ Los padres que tienen hijos matriculados en el nuevo colegio tienen una opinión cautelosa, casi siempre inician las conversaciones haciendo referencia a sus expectativas y los beneficios que ha causado el nuevo centro educativo. Cuando se les pregunta si hay algún problema, rechazan el término “problema” y mas bien prefieren que nos refiramos a desajustes o inadecuaciones del proyecto justificadas por su novedad y poco tiempo de vigencia. Su actitud demuestra comprensión y esperanza y se explica por el temor que les causa declarar la existencia de problemas, por su creencia en que ello podría implicar que les quiten el colegio. Y si algún problema reconocen, es la demora de los materiales y la necesidad de contar con un docente por grado, pues reconocen que la propuesta multigrado y polidocente de secundaria en la modalidad de educación a distancia, no es conveniente para la educación de sus hijos; a pesar de lo mencionado, son muy pocos los que hacen referencia al desempeño docente como un problema en sí mismo.

◆ Los padres con hijos que estuvieron estudiando en el centro EDIST y los cambiaron, casi siempre empiezan relatando la decepción que les causó el centro e identifican con lujo de detalles los problemas que los motivaron a trasladar a sus hijos a otro colegio. Las dificultades que señalan por lo general son, al igual que en el caso anterior, la demora en la distribución del material; pero además, a diferencia del anterior, critican el desempeño pedagógico de los docentes.

◆ Los padres que teniendo hijos en edad de estudiar secundaria y, viviendo en la localidad, no fueron matriculados en el EDIST, sino en el colegio del distrito, fundamentan su decisión, casi siempre motivados por darles la mejor educación a sus hijos, la que para ellos está en el distrito, el cual si bien está lejos, para ellos es garantía de calidad, a diferencia del nuevo colegio del centro poblado, cuya estabilidad para ellos es incierta. Estos padres, por lo general, cuentan con recursos que les permiten tomar y mantener esa decisión.

#### **5.1.2. Los alumnos**

En el caso de los alumnos, a diferencia de sus padres, sí hablan de los problemas, pero nuevamente, no podemos hablar de alumnos en términos genéricos, sino que el abordaje de la problemática depende de si estudian o no en el centro EDIST. Hemos identificado 3 tipos ideales de reacciones:

◆ Los alumnos que estudian en el EDIST señalan como problema la falta de materiales, lo cual tiene consecuencias en el no cumplimiento del horario y del cronograma de estudios. Sin embargo, como ya vimos en el punto referido a las expectativas, a los alumnos les motiva mucho la nueva metodología, el uso del video les hace parecer la clase menos aburrida y fácil, y el contar con libros, les hace parecer que aprenden más.

◆ Los alumnos que estudiaban en el EDIST pero se trasladaron a otros colegios, señalan como problema la falta de materiales, lo cual les hacía perder el tiempo y atrasarse en sus clases, motivándolos a cambiarse de colegio.

◆ Los alumnos que nunca estudiaron en el EDIST señalan que les llaman la atención los nuevos instrumentos tecnológicos que poseen los EDIST, pero también dicen preferir estudiar en sus colegios de la capital de distrito, debido a que no se atrasan en el cronograma de inicio y fin de las clases, y porque también cuentan con materiales, aunque no informáticos, el nivel de los estudios es adecuado y, además, porque llevan varios cursos y tienen profesores para cada uno.

### **5.1.3. Los docentes**

Por su parte, los docentes conversan más ampliamente de los problemas e identifican una larga lista. La mayoría de ellos está referido a los problemas logísticos y administrativos, nuevamente surge el tema de la demora en la distribución de los materiales; pero, además agregan los problemas generados por los comentarios y actitudes malintencionadas hacia los centros EDIST, que tienen los directores de secundaria de las capitales de distrito; también los conflictos con los directores de primaria, la ineficiencia de los Tutores Itinerantes, el desinterés de los especialistas de los órganos intermedios y la falta de comunicación con los responsables del proyecto en el Ministerio de Educación. Esto último, a la vez, les genera muchos problemas con los padres y los alumnos, ya que al ser los docentes la cara visible del proyecto le reclaman los ofrecimientos y las promesas realizadas. También, aunque en menor medida, se refieren a problemas pedagógicos y, cuando lo hacen, se concentran en la dificultad de la propuesta multigrado y polidocente de secundaria en la modalidad de educación a distancia; en ninguno de los casos hacen referencia a su propio desempeño pedagógico.

A partir de lo mencionado, queda claro que existen problemas puntuales que tocan a cada uno de los actores y otros transversales que incumben a todos. Es así como desarrollaremos los problemas, clasificándolos en generales, pedagógicos y administrativos y logísticos.

## **5.2. Problemas Generales**

### **5.2.1. Incumplimiento de los ofrecimientos**

En general, a los padres les interesa el proyecto, pero con el pasar de los años están decepcionados de cómo éste se está ejecutando. Uno de los grandes errores del proyecto es el incumplimiento de los ofrecimientos. Por un lado, les hicieron directamente a los padres de familia muchas promesas por la instalación del EDIST, lo cual les generó grandes expectativas, que hasta ahora no se ven satisfechas. Por otro lado, cada vez que los docentes tutores asisten a las capacitaciones, los responsables del proyecto les dan una serie de directivas sobre los cronogramas de trabajo, fechas de la distribución del material, de equipamiento del centro con materiales, que a la vez ellos comunican a los padres y al final no se cumplen.

Es así como los padres de familia y los alumnos reclaman los ofrecimientos a los docentes, por ser éstos la cara visible del proyecto y su representante más inmediato. Como dice un docente tutor, sobre lo que le dicen los padres de familia:

*“Dicen que el Ministerio les ha dicho ‘que de acá sus hijos van a salir, van a conseguir trabajo, dice’. Eso les han dicho en 1999 y el 2000, que van a tener PC, por lo menos 10, que los hijos van a salir con una carrera técnica, que van a salir sabiendo*

*computación, pero eso no se da y lamentablemente eso no se va a dar". (Dt. 2 Chirabamba)<sup>12</sup>*

*"Una cosa es con cajón, otra cosa es con guitarra. Por eso en Lima también en capacitaciones, nos pinta maravillas, pero en el lugar de los hechos es distinto, entonces a veces hay autoridades que ofrecen, prometen pero no cumplen" (Dt.2 Pomacocha)*

Los docentes se sienten muy incómodos, incluso uno de ellos nos comentó que la Comisión los responsabilizó de haber sido ellos los que realizaba libremente los ofrecimientos, cuando ellos se limitan a comunicar lo que se transmite desde los órganos centrales. Los continuos incumplimientos han generado que los docentes, muchas veces, no sepan qué decir, y ciertamente su posición es comprensible. Por ejemplo, a uno de los docentes de Ñahuipuerto, los padres lo cuestionaban continuamente, *"vinieron con estas promesas y hasta cuándo, siempre estamos esperando"*, y ponían en duda la palabra del docente de Chirabamba, pues aún no ha llegado a la localidad la señal educativa del Ministerio. Pero ¿qué certezas van a darle a los padres si ellos mismos no tienen ninguna?, tal vez para ellos fuese preferible no decir nada, quedarse en silencio. Cabe decir que yo misma me he sentido así cuando durante el trabajo de campo, ante las continuas preguntas de los padres: ¿Por qué no llegan los materiales? ¿cómo es que en un centro de educación a distancia en Huancayo tienen muchas computadoras y nosotros no tenemos, si somos parte del Plan Huascarán? ¿cuándo van a traer Internet?, eran preguntas que se repitieron en los tres lugares visitados.

Y es que la publicidad del Plan Huascarán ha generado mucha expectativa:

#### **Expectativas generadas por el Plan Huascarán**

*"...Toledo ha dicho, ¡El Gran Proyecto Huascarán!, siempre ha hablado, todos piensan que el proyecto Huascarán es una maravilla, siempre sacan en cara, ¿en qué trabajas? En Educación a Distancia, ¿qué es eso? Proyecto Huascarán, huy, tú estás bien, me ven como si sería lo máximo ¿por qué? Les digo, porque el proyecto Huascarán hay computadoras, es lo máximo, hay personal suficiente capacitado, mejor que un colegio nacional de la provincia. Muchos tienen esa idea, pero en realidad, ¿cómo estamos?, ese es utópico, antes que amplíen que mejoren los colegios a distancia" (Dt. 2 Chirabamba)*

*"En el proyecto está todo así, a medias, no hay un objetivo a que se apunte. Si no se puede con 101, mal se haría en ampliar a más lugares". (Dt.1 Ñahuipuerto)*

*"Lo que yo pediría es que cumplan con lo que prometen, destacados, contratos, viáticos, etc. A veces el error de ellos es que en las capacitaciones ofrecen, ofrecen y al final de los hechos no llegan". (Dt. 1 Pomacocha)*

*"Nosotros que vivimos diariamente con ellos [los alumnos], vemos que muchas veces salen decepcionados por falta de materiales, porque no tenemos una buena silla, nos falta materiales educativos, llámese libro, cuaderno, computadoras, porque el alumno que sabe más nomás agarra. Entonces cumplirían lo que han ofrecido, porque de no ser así, este proyecto va a fracasar". (Dt. 2 Pomacocha)*

La expectativa incluso está en otros colegas que laboran en centros educativos convencionales, estos últimos creen que los docentes de los centros EDIST reciben una alta remuneración y mejores beneficios. Docentes de Ñahuipuerto y Chirabamba nos contaban que cuando cobraban, sus colegas hacían lo posible por mirar el monto de sus cheques. Asimismo, los docentes coinciden en decir que en los órganos intermedios se percibe a los centros EDIST como

<sup>12</sup> A lo largo del documento, emplearemos la abreviación "Dt." para referirnos a los docentes tutores. Con Dt.1 nos referimos al docente tutor antiguo, y con Dt. 2 al nuevo.

un proyecto con muchos recursos y, por tanto, no les brindan ayuda pues creen que todos sus recursos les llegan directamente de Lima. Como dice un tutor de Ñahuipuerto: *“piensan que tenemos un montón de plata, por ahí nos marginan, entonces cuando tenemos requerimientos no nos dan, te dicen que te dé el Ministerio todo”*.

Pese a todos los ofrecimientos, en términos prácticos, el Proyecto aún no ha beneficiado al centro escolar. Al contrario, los materiales no llegan, hay deserción de alumnos, se van a otros colegios, circulan rumores malintencionados que reafirman las dudas. Incluso se puede decir que la forma en que se está ejecutando el proyecto, lejos de beneficiar, podría estar perjudicando seriamente la educación formal de los alumnos; aunque ello no significa que pretendamos desconocer la capacidad de aprender de éstos.

Los docentes se sienten afectados, y no les falta razón, como mencionamos líneas arriba. Ellos se sienten abandonados, desatendidos, afrontando una situación que se les escapa de las manos. Y es que el docente rural, aún con todas sus limitaciones y su dejadez, merece respeto y dignidad en el trato. De su entusiasmo inicial, con el transcurrir del tiempo, pasaron a la desmoralización, justificada por cierto, por todo lo que ellos tienen que encarar, no sólo por el incumplimiento de los ofrecimientos y de los materiales, sino también por la falta de cumplimiento de las condiciones ofrecidas a sus labores, como son: un monto extra para poder utilizar Internet, que tengan sus pagos a tiempo, que a los contratados se les gestionen su documentación, etc.

Es así como los siete docentes entrevistados (seis de ellos docentes tutores y un docente itinerante) nos manifestaron su decepción por el proyecto. Los nuevos docentes contratados manifiestan que quieren trasladarse a otros centros y los docentes antiguos que están dudando seguir el año que viene; los que son nombrados y que tienen su plaza segura en otro centro educativo tienen intenciones de retirarse, si bien reconocen que han aprendido muchas cosas, por otro también sufren mucho abandono y manifiestan un sentimiento de incertidumbre. Lo que nos dijo el docente de Chirabamba es una buena síntesis de ese sentimiento: *“No sé qué pasará el año que viene, seguiré trabajando en educación a distancia o me retiro, no sé”*.

### **5.2.2. La demora en la distribución del material e incumplimiento del cronograma**

Uno de los incumplimientos que más impacto ha ocasionado en los tres EDIST es la demora en la distribución del material, que genera como consecuencia el no cumplimiento del cronograma de clases. Las clases del presente año se iniciaron formalmente el 15 de Abril. Ello se debió a que las clases del año 2001 duraron hasta febrero y acto seguido, en marzo, los docentes tutores fueron capacitados por la Comisión de Educación a Distancia. Sin embargo, del 1º al 15 de abril los docentes estuvieron ya en los centros educativos, realizando la difusión del curso, la matrícula y su ratificación. En las capacitaciones les dijeron que los materiales iban a llegar a mediados del mes de Mayo. Es así como los docentes empezaron a realizar cursos de nivelación y el reforzamiento, el cual iba a durar desde el primer día de clase hasta los primeros días de mayo, debiendo empezar el lunes seis de ese mes formalmente con el primer bimestre, cabe decir que en algunos centros empezó una semana más tarde, el trece de mayo. Pero dado que los materiales, libros, cuadernos y videos, no llegaban, no se podían dar inicio formalmente a las clases en todos los grados, salvo en Primero, como a continuación veremos:

**Con primer grado**, dado que en todos los centros EDIST, los docentes guardaron materiales que sobraron de los años anteriores, pudieron realizar el curso preparatorio de nivelación con los libros Mishka de matemáticas y comunicaciones. Cuando se inició el primer bimestre, el 6 de mayo, los maestros les repartieron libros y cuadernos que sobraron de los años anteriores y con ello empezaron a trabajar.

**Con segundo grado**, del 15 de abril a la primera semana de mayo, se trabajó haciendo el reforzamiento del 4to bimestre del año anterior. El 6 de mayo, inicio formal del primer bimestre,

ante la ausencia de los materiales que debían llegar, los docentes tuvieron que repartir los materiales que sobraron de los años anteriores. Es así que repartieron y trabajaron básicamente con libros, más no con cuadernos de trabajo, puesto que el año anterior, a los alumnos que estaban en ese grado, se les pidió que devolvieran los libros y que se queden con los cuadernos por estar usados. Si bien libros y cuadernos debían haberse quedado en poder de los alumnos, gracias a que los docentes los recogieron, los alumnos que este año están cursando este grado pueden tener clases. Sin embargo, este material no es suficiente, necesitan los cuadernos de trabajo para hacer los ejercicios correspondientes a cada área. En cada centro, los docentes guardaron un cuaderno nuevo, sin usar, y ese es el que utilizan este año para hacer las clases con Segundo de secundaria. Sin embargo, dado que sólo tienen uno, los docentes y/o los alumnos líderes por área temática, que son los alumnos destacados, que colaboran con los docentes en las clases, dictan, literalmente, los ejercicios a los alumnos, quienes copian las preguntas en un cuaderno aparte que especialmente les han solicitado para solucionar esta coyuntura.

**Con tercer grado**, las cosas no son mejores. Dado que es un grado que recién se implementa este año, no se cuenta con cuadernos y libros, por lo que mientras no llegaran los materiales, en el mejor de los casos, se hacía el reforzamiento del cuarto bimestre del año anterior; en otros casos se daba el curso de Valores a través de videos que habían sido repartidos para tal fin y, en el peor de los casos, no tenían clases y perdían el tiempo. Cabe señalar que durante el mes de mayo, un empleado del Ministerio realizó una visita de monitoreo a cada uno de los centros EDIST en estudio, para recoger las nóminas de matrícula, hacer un arqueo del material escrito y visual y de la infraestructura. Los docentes cuentan que reclamaron a la profesora encargada del monitoreo los libros y ella les confirmó que éstos iban a llegar muy pronto y, además, les repartió un diskette que contenía el currículo de los temas a tratar en Tercero. Ahora bien, cabe decir que en ninguno de los centros EDIST visitados se trabajó este currículo y esto nos da pie a referirnos al tema de la comunicación: los maestros esperaban un programa impreso y no un soporte magnético, el cual se les dio para que lo vean en pantalla solamente, generándose una desinformación a causa de la falta de comunicación. Incluso uno de los tutores de Chirabamba nos dijo que no le parecía conveniente utilizar la guía que contenía el diskette, porque entonces el colegio ya no sería a distancia, sino que sería “tipo presencial”, y los alumnos ya no serían “constructores” sino meros “receptores”. En lugar de eso, están “improvisando” clases para no perder el tiempo:

*“...estamos improvisando, hacer cualquier cosa de promoción comunal o sistema deportivo, ahora hemos empezado con taller de computación, o educación física, pero estamos dejando de lado las áreas básicas que son comunicación, matemáticas, CTA y otros. Les hemos aconsejado que no estamos perdiendo el tiempo, que estamos avanzando esta parte, luego nos entregaremos de lleno en cursos de mayor peso.” (Dt. 1 Chirabamba)*

Los docentes, en general, permanecían a la espera de los materiales, aguardando la fecha programada en las capacitaciones, pero fue recién durante la primera la semana de junio que llegaron, marcando el inicio del primer bimestre en la práctica. Si bien la demora de los materiales no es una novedad, ya que desde el inicio del proyecto nunca han llegado puntualmente, de acuerdo a los docentes, este es el año en que más han demorado. Y lo que es peor, según dicen, los años anteriores por lo menos les avisaban que se iban a demorar, pero este año no han tenido comunicación alguna. Durante nuestra estancia en el campo, entre mediados de mayo e inicios de la primera semana de junio, hemos sido testigos privilegiados de las implicancias negativas ocasionadas por el retraso de los materiales escritos y también de la alegría que concitó en los docentes, maestros y padres, la llegada de éstos, lamentablemente, dos días antes de nuestro regreso; a continuación la descripción de la llegada del material:

**Llegada del Material a Ñahuipuerto (5 de junio del 2002)**

*Los materiales llegaron de Lima a la capital del departamento y de ahí a Ñahuipuerto, a través de una empresa local. Llegaron sin ningún mensaje y sin guía de remisión. Del costo del flete se enteraron los docentes tutores en el mismo momento de recoger los paquetes. Al parecer, hubo una descoordinación, específicamente por parte del docente itinerante, quien, posiblemente presionado ante el reclamo de los docentes tutores y éstos a su vez presionados por los padres, la comunidad, y cuestionados por los alumnos diariamente ¿profesora cuándo llegan los materiales?, los envió en cuanto pudo y como pudo. Al momento de recoger los materiales, el monto de 15 soles les cayó como una desagradable sorpresa, ya que eran sólo cuatro cajas medianas, pero fue pagado inmediatamente, mitad y mitad, por los dos docentes tutores, no sin antes pensar –según nos confesaron- ¿quién nos pagará este gasto? ¿qué me dirán los padres de familia? ¿ahora, qué dirán, que es muy caro? A pesar de sus miedos futuros, al fin tenían lo que tanto habían esperado: los materiales, los libros, cuadernos, videos y tal vez algo más.... ¿qué sería?*

*Las cuatro cajas fueron trasladadas en combi hasta el centro EDIST. Tan pronto llegaron, los jóvenes de secundaria colaboraron en cargarlas hasta el aula de Primero. Frente a los alumnos, los docentes abrieron las cajas. Las caras de los docentes eran de emoción y, cómo no, también de alivio, ¡al fin los ansiados materiales! ¡ya no más preguntas! En la primera caja que abrieron, encontraron dos polos del proyecto Huascarán, dos chalecos y dos gorros. También una pelota de fútbol –que animó a los alumnos varones presentes, pero decepcionó a las mujeres, una de las cuales exclamó diciendo ¡Para nosotras no hay nada! - También encontraron en la caja la guía de clase para Tercero; pero, gran decepción, se dieron cuenta que se trataba –según dijeron- de la impresión del disquete que les entregaron durante la última visita que hicieron los representantes del Ministerio en el mes de mayo, para mitigar de alguna manera la dilación de la distribución del material.*

*Pasaron a la otra caja. Decían, mientras rompían el plástico que las recubría ¡ojalá hayan mandado todos los libros para todos! ¡mejor más, y si el próximo año no mandan, así nos queda, como este año! Se respondían a sí mismos ¡no creo, hay pocas cajas! ¿ahora, si no llegan todos, que dirán los papás!? El abrir las cajas era como jugar a la lotería. Y eso era, esperaban que les llegue más materiales que los necesarios por el número de alumnos, para guardar para el próximo año, por si el Ministerio se demoraba nuevamente, ya tendrían con qué trabajar y no atrasarse. Eso pasó este año, para los alumnos ingresantes al Primero de secundaria sobraron libros y cuadernos del año pasado y con eso estaban trabajando. Los de Segundo trabajaban con libros que sobraron, también del año pasado, pero no contaban con cuadernos, pues todos habían sido repartidos. Sólo quedó uno, el cual servía como libro modelo a través del cual se dictaban los ejercicios a los alumnos, quienes escribían en improvisados cuadernos. Por su parte, Tercero, literalmente no hacía nada o muy poco, pues como es el primer año que aplica, no hay libros para ellos....*

A partir de lo mencionado, cabe señalar que no a todos los centros EDIST, como Ñahuipuerto, los materiales llegan en combi; si bien eso sucede también en Pomacocha, no pasa lo mismo en Chirabamba. En esta localidad, cuando llegan los materiales, le avisan de la USE al docente, que vive en la capital de la provincia. Es él quien se responsabiliza del traslado hasta el EDIST. Según nos describió el docente, toma una combi desde la capital de la provincia hasta la capital del distrito, donde le esperan los padres con acémilas y de ahí suben las cajas hasta el centro educativo. En caso de no poder avisarle a la comunidad, coordina con un amigo para que le haga la movilidad hasta allá, él le paga la gasolina solamente y luego ajusta cuentas con los padres. Si la dilación en la entrega de los materiales y la dificultad en su distribución ocurre en los lugares a los que se puede acceder por vía terrestre, nos podemos imaginar qué sucederá con los centros de educación a distancia que se encuentran en las zonas de frontera, donde las vías terrestres son escasas, y se tiene que optar por las aéreas, cuando no por las acuáticas, las que además de ser caras, demoran mucho tiempo. Es así como nos preguntamos, ¿cuándo les habrán llegado los materiales a los centros de la selva?, si a los de la sierra, donde se puede llegar relativamente fácil, han llegado recién en el mes de junio... Eso nos lleva a insistir en la

necesidad de que los responsables del proyecto deben realizar un reajuste de la administración y ejecución del mismo.

Y así como las clases empiezan tarde, en consecuencia terminan tarde. Por ejemplo, las clases correspondientes al año 2001, como mencionamos líneas arriba, no han terminado como correspondería en diciembre, sino en febrero del 2002, perjudicando las vacaciones de los docentes; como dice uno de ellos: “y ojo que este año nos obligaron a acabar como sea el 4to periodo, cortando las vacaciones”. Si bien en las capacitaciones de este año, les han dicho que las clases terminarán el 20 de diciembre, dada la tardanza de los libros, esta información les parece inverosímil. Los docentes, en general, consideran que el incumplimiento del cronograma es un abuso, ya que las fechas que les dan al inicio del año escolar no se cumplen y, por ello, tienen que afrontar los cuestionamientos de padres y alumnos:

*“Ya tengo miedo de que crean que miento sobre el cronograma, siempre cambian, cambian las fechas”. (Dt. 2 de Ñahuipuerto)*

*“Como estoy viendo que este año, que otra vez, el Ministerio me diga, por favor, continúa, ¡ya no!, creo, que está bien que uno, tres años está aguantando, pero tanto tampoco ¡ya no!, por más que uno quiera un proyecto, creo que no va a sacrificar sus vacaciones, quiero ver a mi familia, a mi pueblo”. (Dt. 1 de Chirabamba)*

Dados los justificados temores, en el último centro EDIST en el que estuvimos, Ñahuipuerto, los docentes elaboraron una carta<sup>13</sup> dirigida a los responsables de la Comisión en la cual les presentaban los problemas por los que estaban pasando y les hacían preguntas sobre el cronograma futuro. A continuación paso a presentar el tenor de la carta, el texto lo hemos separado en párrafos los cuales pasamos a analizar posteriormente.

#### **Carta a los responsables de la Comisión del Proyecto de Educación a Distancia**

*“... Le escribimos la presente misiva para comunicarle algunos problemas que cuenta nuestro CPED:*

*(1) Que de acuerdo con la capacitación que tuvimos en mes de marzo se comunico a la comunidad y se vino trabajando de acuerdo al cronograma de actividades; ya cumplidas hasta el 6 de mayo se tenía programado el inicio del Primer Bimestre lo cual se retrazo por la distribución de materiales de parte de Comisión del Proyecto EDIST, recibiendo los materiales el día 5 de junio.*

*(2) También se comunico la comisión del Proyecto EDIST que el Receptor del equipo de transmisión se malogró el 12 de abril, en la cual nos comunicaron que nos iban a visitar, no efectuándose dicha visita hasta la fecha.*

*(3) Así mismo pedimos que nos comuniquen sobre la llegada de los materiales del II Bimestre. En nuestro CPED el 13 de mayo se empezó a trabajar el I Bimestre con los materiales que contábamos en el Primer y Segundo grado; y en el tercer grado con la guía que nos entregaron y el disquete que nos entregaron; queremos que nos comuniquen sobre la llegada de los materiales del II bimestre, nosotros hemos pensado trabajar acelerado para poder avanzar en el horario de la mañana y tarde, por eso que necesitamos su respuesta con la fecha aproximada del envío de los materiales del II BIMESTRE; todo esto por los problemas que tenemos acá en nuestro CPED por el cronograma del año escolar.*

<sup>13</sup> La carta fue elaborada por los dos tutores, para ser entregada a los responsables de la Comisión aprovechando mi retorno a Lima. Fue escrita en la computadora del EDIST e impresa ahí mismo. La carta fue entregada sin sobre, junto a otras elaboradas por padres y alumnos, en copia, en la mesa de partes del Proyecto Huascarán.

*Con el deseo de que nuestro Proyecto siga siempre adelante, nos despedimos con un fuerte abrazo para todos Uds., que día a día trabajan en bien del Proyecto.”*

La carta da cuenta de la comunicación oficial sobre el cronograma educativo, que recibieron todos los docentes tutores durante su capacitación, y cómo éste se ha retrasado en la práctica, debido a la demora en la distribución de los materiales para dar inicio formal al primer bimestre, el cual empezó, en este caso concreto, recién el 13 de mayo. Señala además la forma en que han trabajado con los tres grados, sin contar con los materiales; si bien, en el caso de Primero y Segundo, corresponde a lo que observamos, no podemos decir lo mismo del trabajo realizado con Tercero. De acuerdo con nuestras observaciones, con este grado, en general a nivel de los tres centros EDIST en estudio, no se ha trabajado los contenidos curriculares del disquete que les repartieron, ya que los docentes estaban a la espera de los ansiados materiales, demostraban una alta dependencia hacia ellos para dar inicio a sus clases, justificándose en que “las clases vienen preparadas desde Lima” y que el modelo de educación a distancia les impide dar clases convencionales, lo cual perjudicó seriamente a los alumnos matriculados en ese grado. Sobre este punto, por ahora, damos solamente esta breve referencia, más adelante lo desarrollaremos en detalle, en el punto referido a los problemas pedagógicos.

En la carta también se indica que, para cumplir con el cronograma trazado, lo que en términos prácticos significa terminar las clases en el mes de diciembre, los docentes han acordado “trabajar acelerado para poder avanzar”, en dos turnos de mañana y tarde. Pero además solicitan tener conocimiento de la fecha del envío de los materiales del segundo bimestre ya que, según nos dijo uno de los docentes al presentarnos la carta, tienen un miedo doble: Por un lado, temen avanzar muy rápido y terminar antes de que se inicie el segundo bimestre, teniendo un espacio de tiempo libre y disponible sin saber qué hacer con éste. Y, por otro, temen avanzar y terminar a tiempo, pero que los libros del segundo bimestre se demoren en llegar y no tener con qué materiales trabajar. En consecuencia, no se debe pensar que el incumplimiento del cronograma y la distribución de los materiales es sólo un problema administrativo, sino que tiene serias consecuencias en el plano académico: Cuando las clases se inician tarde, finalizan tarde, lo cual genera que no se cumpla con el horario de clases acordado y no se cumpla con la cantidad de horas de clase anuales establecidas oficialmente; los alumnos se atrasan en las clases, se desaniman de asistir, sienten que están perdiendo el tiempo y son trasladados a otros colegios por sus padres. Por su parte, los profesores, tan pronto llegan los libros, empiezan a hacer las clases a toda carrera, para poner a los alumnos al día y así ambos puedan cumplir con el cronograma y terminar las clases en diciembre y tener vacaciones. Así, trabajan por las mañanas y también por las tardes, aproximadamente dos o tres veces a la semana, unas dos horas. Esto a su vez genera, estrés en ellos y en los alumnos, que los temas se aborden superficialmente y que los alumnos no procesen ni disfruten sus aprendizajes, pues hasta tienen que estudiar en los meses que les correspondería tener vacaciones.

Asimismo, el incumplimiento del cronograma y la dilación en la distribución de los libros genera que se ponga en duda la permanencia de los alumnos en el centro EDIST. Cuando en Pomacocha realizábamos los trabajos de dibujo con los alumnos, al momento de presentar los trabajos, una alumna se acercó y me dijo, en voz baja: “queremos que lleguen los materiales pronto, venimos a perder el tiempo”. Su actitud espontánea me sorprendió doblemente, por un lado porque en esa localidad las mujeres difícilmente se comunican en público y, por otro, me pareció significativa la envergadura de su mensaje. Al finalizar la actividad, me acerqué a ella para conversar y descubrí que era la mujer de mayor edad del aula de Tercero, 18 años, y que para asistir hasta el centro EDIST caminaba aproximadamente 1 hora y media. De hecho, por su calidad de mujer y los años que tenía, la posibilidad de estudiar se convertía en una gran oportunidad para terminar la secundaria, la cual se veía ensombrecida porque los materiales no llegaban y dado que ella estaba en Tercero de media, un grado nuevo, los docentes no hacían las clases del año que les correspondía, es así como en su familia se ponía en duda que ella continuara asistiendo porque le decían que perdía el tiempo en vez de invertirlo en el trabajo de



la casa y la chacra. Situaciones como ésta nos hacen ver claramente las contradicciones del proyecto; por un lado, ha significado en Pomacocha una alternativa para que las mujeres tengan una oportunidad de estudiar; pero, por otro, los problemas administrativos generan que esa oportunidad se desvanezca.

Pero no sólo las mujeres sufren el cuestionamiento de los padres, sino también los varones. En ese mismo lugar, pero con una actitud diferente, un par de alumnos que presentaron sus dibujos juntos, dijeron públicamente lo siguiente:

**R: *¿Quieren decir algo más?***

*N: Queremos que nos envíen los materiales, queremos salir fin de diciembre. Nos molestan nuestros padres cuando pasamos diciembre, ustedes andan por gusto creo, ¿no?*

*R: ¿Qué te dicen?*

*N: Nos molesta, ustedes creo que andan perdiendo el tiempo ya te dicen.*

*R: ¿Y tus amigos qué te dicen?*

*N: Otros te dicen mucho se atrasan, ¿porqué no acaban con nosotros?*

*R: ¿Qué le dices a tu papá?*

*N: Le hago entender diciendo del Ministerio demoran*

*R: ¿Y tú que les dices?*

*P: Del Ministerio se demoran con los materiales, no es fácil para llegar materiales.*

*R: ¿Y a ti que te dicen tus amigos del distrito?*

*P: Ese colegio no sirve para nada*

*N: Ese colegio es atrasado, no vayan ahí*

*R: ¿Tú les respondes?*

*P: Estás equivocado (Risas)*

En la misma línea, en Ñahuipuquio, los alumnos prepararon cartas para los responsables del Ministerio, en las cuales les manifestaban sus preocupaciones y peticiones en relación a su colegio. De las seis cartas de alumnos de Tercero de secundaria que recibí, en la mayoría, entre otros pedidos, solicitaban que los materiales lleguen a tiempo y se cumpla el cronograma:

*“...Yo soy la alumna del tercer año y me siento muy triste, mis padres también, porque ya estamos 5 de junio y no llegan los libros, videos, tv, vhs, la computadora y después cuando ya llega tarde no podemos abanzar por lo cual salimos en enero febrero todavía y ya no podemos trabajar porque no hay trabajo...” (Carmen)<sup>14</sup>*

*“...También necesitamos los materiales lo más pronto posible, para no tener ningún problema de atraso en las clases, para salir de vacaciones en fines de diciembre porque somos varios alumnos que viajamos a la Ciudad de Lima, para conseguir nuestros trabajos que es necesario para nosotros”. (María)*

*“Sabemos que del Ministerio están esforzándose mucho, comprendemos todo, pero quisiéramos que llegue más pronto los materiales porque está casi el comentario que nada no tenemos para realizar nuestros trabajos, por falta de materiales. Nos retrasamos ya estamos en el mes de junio y nosotros que pensamos salir de vacaciones para ayudar a nuestros padres...” (Carlos)*

*“Queridos profesores yo me siento satisfecho por los materiales que nos mandan y también es necesario para nosotros por que es un beneficio en la educación, y es diferente que los otros colegios que existen aquí profesores ahora en el año 2002 esta muy atrasados en mandarnos los libros y cuadernos de auto aprendizaje y los videos por que estos problemas nos afectan mucho y a nuestros padres que son los interezados.*

---

<sup>14</sup> Estos nombres, al igual que los otros consignados en este acápite, son ficticios.

*Estamos preocupados porque ya son meces que pasan y no empezamos las clases. La semana pasada nos informó el coordinador... que iba llegar los libros y cuadernos pero hasta ahora no allegado nada...”*(Rigoberto)

Al igual que varias alumnas de Ñahuipuerto, también de Pomacocha y Chirabamba salen a trabajar a las ciudades intermedias y a Lima, como empleadas domésticas. Ellas, por medio de parientes y conocidos, hacen arreglos con anticipación para trabajar durante los meses de vacaciones, enero, febrero y marzo, pero dado que las clases terminan tarde, aproximadamente en febrero, sus futuros empleadores no las esperan y contratan a otras personas. Como bien dicen ellas, es muy difícil que acepten tener una empleada doméstica por tres meses y mucho menos por uno. Es así como la llegada tardía de los materiales genera atrasos en el cronograma y esto a su vez genera consecuencias laborales y económicas, porque lo que ellos ganen contribuirá a incrementar la esmirriada economía familiar. Los padres de familia también sienten los efectos:

*“Nosotros pedimos que vengan más puntuales, según bimestre, para que no perjudiquen en vacaciones. Los hijos salen a trabajar para hacer su alquito, en tiempo de vacaciones siempre nos ayudan a trabajar en todo”* (Padre de Pomacocha)

*“Eso dificulta a que mis chicas puedan trabajar, eso ha sido que no quieran matricularse. Quieren apoyar su economía, se van a trabajar a Lima para que compre su ropita”* (Madre de Chirabamba)

Asimismo, como hemos podido leer en los testimonios presentados, la carencia de materiales y el incumplimiento del inicio y fin de las clases genera desánimo, aburrimiento e incomodidad en los alumnos, lo cual a su vez motiva el traslado de colegio y, en el peor de los casos, no continuar asistiendo y lo abandonen. Los padres de familia se muestran muy preocupados por este hecho, ya que matricularon a sus hijos con grandes expectativas y ven que ellos no están tan motivados como al inicio, especialmente cuando se comparan con los otros colegios y ven que mientras ellos aun continúan estudiando durante vacaciones, los otros ya están libres y trabajando. Al respecto, los padres dicen:

*“Año pasado vino un representante, dijo que los materiales mes de abril ya van a estar listo, yo veo esas dificultades, hasta el día de hoy todavía no veo, y entonces mis hijas están en Tercer grado, entonces ya está desanimado de estudiar, ya quieren dejarse, ya quieren irse a trabajarse, porque no han llegado los materiales. Yo no me desanimo, yo le exijo a que venga. Por eso yo tenía duda, porque una representante del ministerio que vino en mayo nos prometió, para que esté listo para el mes de abril, eso tenemos problema nosotros”.* (Padre de Pomacocha)

*“Según he observado de mi hijo, que ya cuando los demás de los niños están de vacaciones, ellos restan todavía un mes o dos meses, para que puedan culminar su educación, o sus trabajos, o sea se ponen incómodos, porque ven que otros se van de vacaciones, que están trabajando se ponen incómodos, ya no quieren asistir”*(Padre de Chirabamba)

*“Hasta cuándo van a llegar los materiales, ahora hasta cuándo van a estudiar, yo sé que van a pasar hasta enero, hasta febrero, es chocante para los niños, en otros colegios están en vacaciones y acá sigue estudiando, el año pasado eso también era un choque”* (Padre de Pomacocha)

*“Se compara con otros colegiantes... porque mientras terminan a tiempo, ellos siguen estudiando, mientras los otros terminan al tiempo, entonces ellas al ver eso se aburren”* (Madre de Ñahuipuerto)

En relación al tema económico, no podemos dejar de señalar un punto que además nos resultó preocupante, y es consecuencia de la nueva forma de organización del material escrito. Como se recordará, líneas arriba hicimos una descripción de la llegada de los materiales a Ñahuipuquio, haciendo énfasis en la sorpresa y emoción que les significó este hecho a los docentes. Sin embargo, mucho mayor fue su asombro cuando descubrieron que el material escrito recibido para Tercero no contaba con un libro y cuaderno independientes como siempre habían recibido, que permitía que a final de año los alumnos dejaran en el colegio el libro y se llevaran el cuaderno. Todo lo contrario, en esta oportunidad, se trataba de un solo grueso tomo que contenía ambos materiales juntos. De acuerdo con representantes del Ministerio de Educación, el hecho de elaborar el libro y el cuaderno en un solo tomo se debió a que, teniendo los dos juntos, ello permitiría que los pudieran revisar, porque antes de eso se comprobó que al tenerlos separados no siempre los usaban, especialmente dejaban de lado el libro, mientras que el cuaderno de trabajo lo usaban para completar los ejercicios planteados después del visionado del video.

*"R: ¿Por qué este año han puesto el libro y el cuaderno juntos?"*

*A: Por que comprobamos que teniendo libro y cuaderno pasa lo que tú dices, el libro nunca lo ven. Ven el video, contestan el cuaderno y se acabó, eso pasa en todas partes. Esa es la evaluación que hicimos el año pasado. Entonces [con ambas partes, cuaderno y libro en uno solo] cuando menos los obligo a que lean el libro, porque está el libro y cuaderno juntos". (Fn. 4)*

Adicionalmente, los docentes se preguntaban ¿qué hacer?, ¿qué pasa si no llegan los materiales el próximo año?, ¿se los repartimos o no? La decisión no fue fácil, al final la solución fue repartirlos, no sin antes sellarlos y colocar el nombre de la persona a quien se les estaba entregando, quien a su vez se convertía en el propietario temporal. Sin embargo, se comunicó que los libros tendrían que ser devueltos al final del año, es así como los jóvenes estudiantes no podrían pintar, ni escribir, ni subrayar en ellos. ¿Y por qué? sencillamente por que la demora en los materiales ya se ha vuelto costumbre, ha hecho que los docentes tutores hagan un análisis costo-beneficio: El costo sería que a los alumnos, al final de año, se les pida que devuelvan los libros, pero el beneficio sería contar con suficientes libros para trabajar efectivamente el siguiente año con el grado correspondiente, si es que la distribución nuevamente demora. Es así que tomaron sus precauciones y elaboraron esta estrategia para afrontar los futuros tiempos duros. Así, si el próximo año los materiales llegan nuevamente tarde, no estarán desprevenidos, y es que, como se ha dicho ya varias veces, los docentes tutores son la cara visible del proyecto, a quien padres y estudiantes reclaman cuando algo de la estructura del mismo falla.

Ahora bien, la devolución de los libros al final del año a los alumnos no ha sido la única consecuencia. En la caja de los materiales llegaron libros para tercero correspondientes al primer bimestre, para segundo no llegaron los tan ansiados cuadernos de trabajo y para primero llegaron unos libros de cuentos, aunque con ellos no había problema porque estaban trabajando con material que sobraba de los años anteriores. Había que comunicar esto a los alumnos de segundo y tercero, y surgían varias preguntas: ¿Cómo decirles a los de segundo que como no habían llegado sus cuadernos de trabajo, tenían que comprar cuadernos por cada área? y ¿cómo decirles a los de tercero que no podían escribir en sus libros, que tenían que entregarlos a fin de año y además que tenían que comprar cuaderno aparte para cada área? No era fácil, porque implicaba contrariar una de las premisas en los que los docentes tanto énfasis habían hecho: la gratuidad, el hecho de que el centro EDIST daba todo, tecnología, libros, cuadernos, videos, que los alumnos tenían sólo que asistir con su lápiz y nada más. Al conversar con un representante del Ministerio de Educación sobre la utilización de un cuaderno aparte del libro, nos dijo que esta es una situación que no está descartada y posible en un futuro próximo, dado lo costoso que resulta producir los libros y los cuadernos.

*“Tampoco está mal que lo hagan en su cuadernito aparte. Porque además hay que pensar en soluciones para el futuro, de repente va a tener que ser así, sólo un libro que guía y el cuaderno y tu desarrollas en cuaderno aparte. Porque es carísimo lo que estaba haciendo, porque el modelo tal como se plantea, es irreproducible y carísimo. Por ejemplo, un cuaderno a cuatro colores” (Fn. 2).*

A continuación presentamos la descripción de la comunicación de docentes de estos acuerdos a los alumnos:

### **¡No era tan barato como parecía!**

#### **Segundo grado**

El docente entró al aula de Segundo grado, los alumnos se quedaron en silencio. Se apoyó en el pupitre y empezó a explicarles pausadamente que este año la Comisión no había enviado cuadernos de trabajo para ellos. Las caras de los alumnos reflejaban tristeza e incertidumbre, se quedaron más callados de lo que estaban. Seguidamente, los invocó a solucionar ese problema, por ello les pidió que tenían que comprarse cuadernos por cada área, ahí se generó el gran barullo. Hasta entonces, cabe señalar que los alumnos de Segundo estaban trabajando sólo con el libro y con dos cuadernos que los docentes les pidieron que compraran, uno para Matemáticas y el otro para Comunicación. En ellos escribían los ejercicios que les dictaban, mientras esperaban que les enviaran del Ministerio los cuadernos de trabajo. Sin embargo, la mayoría de los alumnos contaba sólo con un cuaderno, en el cual escribían todos los ejercicios de Comunicación y Matemáticas continuamente. Ahora que definitivamente se sabía que ya no iban a llegar los cuadernos de trabajo para ellos, el profesor les dijo que debían comprar un cuaderno por cada área, y que además los que tenían un solo cuaderno debían distribuir los temas escritos en cuadernos distintos según la correspondiente área: *“los que los tienen juntos los temas tienen que separarlos y copiarlos todito en cada cuaderno”*. La propuesta hizo que los alumnos se pusieran visiblemente molestos: *¡copiar todo, es cansado!, ¡vamos a necesitar una mochila más grande!, ¡vamos a tener que tejer!, ¡No hemos comprado cuadernos!, ¡mi papá se va a molestar!*, fueron algunas de sus reacciones. El profesor parado al frente pedía silencio, los alumnos seguían conversando entre ellos. Al notar su molestia, les sugirió que para las áreas de Ciencia, Tecnología y Ambiente, Gestión, Arte, Educación Física y Religión, utilizaran un fólter con hojas y para el resto, Comunicaciones, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciudadanía, compraran cuadernos y de esa manera abaratarían costos. Sin decir más, dio por aceptado el acuerdo: *“¡estamos, estamos de acuerdo, bien, no se olviden”*. Si con segundo abordar el tema había resultado difícil, mucho más lo sería con tercero....

#### **Tercer grado**

Luego el docente pasó al aula de Tercero. Cuando todos los alumnos estuvieron sentados, les explicó que este año les había llegado el libro y el cuaderno en un solo volumen. Asimismo, les dijo que para que los libros sirvan a sus compañeros el próximo año, iban a tener que cuidarlos y no escribir, pintar ni maltratarlos. Hasta ahí no hubo problema, los alumnos miraban sus libros y escuchaban al profesor. El continuó y les dijo, *“van a tener que trabajar en cuaderno aparte”*; uno de los alumnos varones que se sentaba al fondo del aula exclamó *“¡¿A cá no voy a escribir nada?!”* El maestro, moviendo la cabeza, le confirmó su inquietud, se escuchó un murmullo que se extendió en el aula, decían no, no, no. El docente estaba visiblemente muy incómodo, -luego nos comentó que estaba inquieto, porque si los alumnos reaccionaban mal, mucho peor lo harían sus padres-. El les dijo a los alumnos que no era necesario que se compren cuadernos grandes, sino pequeños, pero indispensablemente uno por cada área. La reacción fue que el murmullo empezó a incrementarse. El profesor, para tomar un respiro, les pidió que revisen sus libros y que luego le formulen sus preguntas y dudas. Mientras los alumnos hacían lo que él les pidió, se acercó a mí, que estaba sentada al fondo, al lado de la ventana y me dijo en voz baja: *“creo que uno [cuaderno] para cada curso es mucho... estarán decepcionados, ellos creían que iba a venir con su lápiz nada más, ah”*. Y es que nuevamente, según nos dijo más tarde, en las capacitaciones les dijeron que iban a enviar un libro y aparte un cuaderno de trabajo tipo block,

pero nuevamente no han cumplido y ello les ha generado problemas. Nuevamente, se acercó al pupitre y les propuso una alternativa, la misma que ofreció en segundo grado: *“a ver, aver, mejor para Educación Física y Educación Artística pueden presentar sus trabajos en cualquier papel, bond, bulqui, cualquier hoja, para Gestión también pueden comprar hojas, pero tienen que ser rayadas”*. Los alumnos seguían murmurando, entonces les sugirió: *“a ver, propongan ustedes sus salidas”*. Una alumna le preguntó, cambiando de tema: *“¿videos hay ahora?”*, era otra pregunta más cuya respuesta sería nuevamente negativa: *“ya no hay este año”*. Visiblemente incómodo por la situación, les cambió de tema y les dijo que estén atentos porque iba a repartirles los libros, se acomodó en el pupitre y empezó a repartir los libros a cada uno, no sin antes sellarlos y colocarles la inicial de cada alumno, para que no se pierdan.

Cabe decir que lo aquí relatado fue lo observado en uno de los tres centros EDIST estudiados, Ñahuipuerto. Se desconoce cuáles sean las decisiones que se hayan tomado en los otros. Sin embargo, creemos que no está de más repasar lo ocurrido porque podría no ser una práctica aislada sino extendida, por las condiciones en las que se está llevando la distribución de los libros. Es más, creemos que si el Ministerio tuviera conocimiento de este hecho, y se reiterara en la obligación que los libros sean repartidos, esto no sería cumplido por todos los docentes tutores, la dilación en la llegada de los materiales es un fuerte peso que ha recaído sobre sus hombros, ante lo cual la Comisión ha perdido credibilidad.

Todo lo mencionado, a la vez, genera que los padres y los alumnos piensen en la posibilidad de trasladarse de colegio o dejar de estudiar. El traslado es una posibilidad restringida sólo a quienes puedan y no a quienes quieran. Sólo quienes tienen recursos pueden hacerlo, mientras los que no, los pobres entre los pobres, quedarán a merced de un colegio con nuevas tecnologías, parabólicas, computadoras, televisores, VHS, pero con una organización, nivel y calidad bastante bajos. En el punto referido a los traslados analizaremos la demanda que el centro EDIST ha tenido desde que se inició y los cambios en su composición estudiantil.

### **5.2.3. Comentarios mal intencionados**

Recordemos que antes de la existencia del EDIST, los alumnos que continuaban estudios secundarios acudían a estudiar al colegio del distrito. Es decir, estos últimos tenían como público cautivo, en su mayoría, a los alumnos egresados de las escuelas primarias de los centros poblados. Por su parte, los alumnos del distrito que tenían recursos, no necesariamente estudiaban en su localidad, sino que acudían a estudiar a las grandes unidades escolares de la provincia. A partir de la instalación de los EDIST, las cosas cambiaron, y los alumnos de los centros poblados ya no acudían hasta la capital del distrito, sino que empezaron a estudiar secundaria en el EDIST de su localidad, a donde también acudían alumnos de otros centros poblados vecinos, que contaban sólo con primaria.

Las razones de la preferencia del EDIST, ante el colegio de la capital de distrito, como mencionamos en extenso en el punto correspondiente a las expectativas en el centro EDIST, se deben a la fascinación por los recursos tecnológicos, a la gratuidad de los materiales, a que les resultaba más económico, también a la distancia, a la posibilidad de contar con más tiempo, y a no ser discriminados. Sin embargo, aún así habían alumnos que, a pesar de los beneficios, continuaban estudiando en la capital de distrito; éstos eran fundamentalmente quienes tenían recursos y no confiaban en la viabilidad de un colegio secundario en un centro poblado. Es así como los directores y profesores de los colegios de la capital de distrito, al ver la disminución de su alumnado, pensaron inicialmente que la supervivencia de su colegio peligraba, y tomaron algunas provisiones como, por ejemplo, retener los papeles para que sus alumnos no puedan trasladarse y también hacer circular rumores y habladurías para que las poblaciones desconfiaran de la viabilidad del EDIST, lo cual generó problemas entre los directores de los centros educativos y los docentes tutores y padres de familia de las localidades donde estaba ubicados los centros EDIST, por ejemplo:

En **Nahuiapuquio**, el anterior director quería que el EDIST se cerrara, aduciendo que estaba funcionando sin autorización, se calmó cuando le mostraron la Resolución Ministerial publicada en el Diario Oficial El Peruano, que declaraba la existencia legal del mismo. En la misma línea, el nuevo director, en una reunión de padres de familia de su distrito, comentó públicamente que el EDIST *“no valía”, “el colegio no vale, tienen que estudiar dros cinco años para que valga”, “es una educación de adultos”*. Al conocer el hecho, los padres de familia y el docente tutor acordaron confrontarlo en la USE para que no siga haciendo ese tipo de comentarios. Sin embargo, aún les siguen reteniendo los papeles a los alumnos, para que no se puedan trasladar.

En el colegio de la capital de distrito al que pertenece **Pomacocha**, al igual que en el caso anterior, se retienen los documentos para evitar los traslados y se hacen comentarios que ponen en tela de juicio el EDIST. Según los padres de familia, el director comenta: *“es para alumnos de 20 años, no es para de 12 años”, “esos alumnos absolutamente están perdiendo, cómo va a aprender con un solo profesor, cómo van a enseñar por gusto están”*. De acuerdo a un padre de familia, estos comentarios han causado como consecuencia el retiro de los alumnos, dice que dado que los pobladores *“no están preparados, fácilmente han captado eso que dicen”*, y ya empezaron a sacar a sus hijos y los matricularon en el colegio de la capital de distrito. Este hecho los motivó a quejarse ante el órgano intermedio respectivo. Los comentarios afectan también el prestigio de las autoridades del centro poblado, quienes si bien se sienten orgullosos de su colegio, dicen: *“nos hemos aguantado, nos hemos humillado, por los malos comentarios”*.

Por su parte en, **Chirabamba**, también ocurre algo similar, los docentes se quejan de que sus similares en la capital de distrito comentan a sus alumnos que el EDIST *“no sirve”, “ese colegio sales así nomás, no aprendes nada, eres menos”, “ese colegio no busca algo productivo”*. En base al prestigio que tiene el colegio de la capital de distrito, al EDIST de Chirabamba lo consideran *“cualquier cosa”*, un proyecto efímero, que va a fracasar en cualquier momento. Así mismo, los critican por tener sólo dos profesores para tres grados, e incluso les facilitan los trámites cuando algún alumno del EDIST desea cambiarse.

No se crea que éste es un hecho aislado. Hemos podido conversar con padres de EDIST ubicados en el departamento de Ayacucho, donde nos dieron un argumento similar, que el director y los profesores del colegio de la capital de distrito, al ver que sus alumnos se trasladaban al EDIST les dijeron que el que se salía ya no regresaba, y dado que estaban seguros de que los colegios de educación a distancia iban a fracasar rápidamente, se iban a quedar *“sin sogas ni cabras”*, es decir sin poder estudiar en el distrito ni en el EDIST. ¿Pero, qué está detrás de todo esto? Aparentemente, no es la preocupación por el bienestar de los alumnos, proporcionándoles, un mejor nivel educativo, sino, es el interés particular, ya que sin alumnos, no hay colegio, y sin éste no hay trabajo.

Además, cabe señalar que, en la base de esos comentarios, además de malas intenciones por intereses personales, envidias, recelos y competencias, existe en los directores y profesores de los colegios de las capitales de distrito, una falta de conocimiento acerca de lo que se trata el proyecto, la metodología que utilizan, los objetivos y fines del mismo; únicamente conocen algunos aspectos accesorios, como los instrumentos y materiales con los que cuentan y la cantidad de profesores que tienen, los alumnos que se trasladan y los cursos<sup>15</sup> que se llevan. Esto se debe a una falta de comunicación fluida entre docentes tutores de los EDIST y ellos, en los tres casos los directores manifiestan que, a pesar de ser ambos colegios secundarios de la zona, no mantienen comunicación, salvo para casos excepcionales, como actividades deportivas y cívico patrióticas.

Los tres coinciden en que lo que les llama la atención del EDIST es:

---

<sup>15</sup> Ellos lo llaman cursos, sabemos que son áreas.

- Que siendo un colegio secundario cuente con dos profesores para tres grados (y hace un año uno para dos grados), cuando por lo general, en este nivel educativo se tiene un profesor para cada curso.
- Que enseñen pocos cursos, únicamente ocho, y no 14 como en los colegios secundarios convencionales.
- Que se utilice tecnología en un colegio de centro poblado, cuando el nivel de los alumnos es bajo y por ello su rendimiento también.
- Que el colegio EDIST sea una manipulación política del Estado.

Lo mencionado nos demuestra el grado de desconocimiento que tienen sobre el EDIST y los prejuicios que manejan. En cuanto al primer punto, no saben exactamente qué es educación a distancia ni la modalidad, en consecuencia no entienden por qué se necesitan menos profesores. Les parece inconcebible que un colegio secundario funcione como un multigrado primario; sin embargo, cabe decir que no es una opinión aislada sino compartida con casi todos los padres con los que hemos conversado, no les es posible aceptar que aunque no cuenten con un profesor por área, tengan cuando menos un profesor por grado. Esto nos lleva al segundo punto, no se ha entendido la nueva organización de los contenidos pedagógicos y la diferencia entre enseñar por “curso” y por “área”. En los colegios secundarios de las capitales de distrito aún se continúa enseñando por cursos, por ello llevan más de 14, y no por áreas, por lo que creen que en los EDIST se llevan únicamente 8 cursos, cuando en realidad son áreas, que incluyen varios temas. Así, el nivel educativo es medido por la cantidad y no por la calidad de los cursos que se llevan.

En cuanto al tercer punto, es un argumento prejuicioso fundamentado en la incapacidad de respuesta educativa que tienen los alumnos cuando éstos provienen de zonas rurales. Ellos manejan una gradación de los centros educativos, la calidad de los alumnos y el nivel de enseñanza, dependiendo de donde se ubiquen éstos. En ese sentido, consideran que no es lo mismo ser alumno de un colegio de centro poblado, que de un colegio de capital de distrito, que de un colegio de capital de provincia, que de un colegio de capital de departamento. Cada uno tiene status diferente, cuanto más cerca se esté de los centros “oficiales” de poder y conocimiento. Asimismo, perciben diferencias en el tipo de familia, sus recursos y el estado nutricional de sus hijos. Es así como, dentro de sus esquemas, es impensable que un colegio de un centro poblado tenga lo que un colegio de capital de distrito no tiene, y que responda a las expectativas aún contando con nuevas tecnología telemáticas e informáticas, porque el público al que está dirigido no está preparado para rendir satisfactoriamente.

En cuanto al cuarto punto, la sospecha de la creación del EDIST como manipulación política, es válida, porque muestra el cansancio por las promesas populistas, pero lo que no es válido es la utilización instrumental de la sospecha para generar temores en los pobladores para que no se matriculen en los EDIST. Las ideas que circulan y son atribuidas a los directores y personal de los colegios de las capitales de distrito son: *“el colegio no es garantizado”, “es por política y que en cualquier momento se va a cerrar”, “no vale”*. Los argumentos que se plantean están relacionados con la incertidumbre e inseguridad que les causa la permanencia del colegio, que puede variar de acuerdo a los vaivenes del gobierno. Temen que sea producto de una manipulación política del Estado, y que desaparezca al igual que el bachillerato y tantos otros proyectos más.

*“Tal vez sea pues manipulación, porque en ese entonces [1999, año del inicio del proyecto] estaba la reelección del presidente Alberto Fujimori, posiblemente que ha sido una situación política para poder llamar y hacer atractivo este centro piloto. Ahora con lo de Alejandro Toledo, puede ser lo mismo con el Plan Huascarán”.* (Director del colegio secundario próximo a Chirabamba”)

En consecuencia, les intriga el por qué, en vez de instalar el proyecto de EDIST en un centro poblado, no se equipó el colegio de la capital de distrito con los instrumentos tecnológicos, pues consideran que hubieran podido ser mejor aprovechados.

*“La primera impresión del colegio de educación a distancia, es que por lo menos cuentan con buen número de equipos audiovisuales y que esto es importante para los alumnos, pero veo también con bastante lástima y bastante preocupación de que la Educación a distancia para nuestra realidad no es factible, como sabemos la mala alimentación, la cuestión de medicamentos que no se encuentran en la zona, no se puede que los niños tengan ese desarrollo intelectual, ese coeficiente que se quiere.”* (Director del colegio secundario próximo a Ñahuipiquio)

Además, los instrumentos tecnológicos, por ser bienes escasos y por las expectativas generadas por la publicidad otorgada al Plan Huascarán, concitan envidias y deseos, en quienes no cuentan con ellos:

*“Señorita, si ese proyecto es para zonas rurales, si en Pomacocha no se logran los objetivos ¿esos equipos van a ser trasladados a otros lugares o en el mismo distrito se van a quedar?...¿Pomacocha es parte del Plan Huascarán, porque de acuerdo a lo que dice el presidente, para estar con el Plan Huascarán, van a ser equipados con computadoras, va a haber Internet, por eso nosotros queremos solicitar también ser parte del plan’.* (Director del colegio secundario próximo a Pomacocha).

Cabe señalar, ante los cuestionamientos de los directores, que si bien los prejuicios son difíciles de erradicar, la posibilidad de realizar una comunicación efectiva entre los docentes tutores y los directores de los colegios secundarios de las capitales de distrito, es una necesidad para dejar en claro las confusiones que se tienen sobre el funcionamiento y composición de los EDIST. Este es un requisito indispensable para la viabilidad del nuevo centro educativo, pues la falta de información genera una serie de suposiciones y comentarios errados, que afectan a los usuarios del servicio, porque les genera inseguridad y les hace temer haber puesto sus expectativas en una posibilidad que puede desaparecer en cualquier momento.

Es así como muchas dudas han surgido entre los padres de familia. Si bien, en un primer momento, matricularon a sus hijos en el colegio EDIST, la demanda se mantuvo durante el primer año, un poco menos en el segundo año, decayendo en el tercero. ¿Por qué? En parte, se debió a que los comentarios malintencionados que afectaron la credibilidad del EDIST. Es así como, tanto en Chirabamba, Ñahuipiquio y Pomacocha, si observamos los cuadros de matrícula por año y grado, existe una disminución progresiva del alumnado. Sin embargo, esta no es toda la explicación de lo sucedido, aunque los padres y docentes entrevistados tratan de poner énfasis en este argumento. La motivación en el caso de los primeros, es denunciar una realidad para mantener la vigencia de sus colegios y evitar la humillación. Y en el caso de los segundos, es lo mismo, pero además, es tratar de encontrar culpables para no indagar en sus posibles responsabilidades. Entonces, regresando a la pregunta, no creemos que los comentarios negativos hayan dejado de influir, pero creemos que fundamentalmente la disminución del alumnado se debió a que se hicieron públicos y observables los incumplimientos de los ofrecimientos realizados por el proyecto y porque la enseñanza de los tutores no satisfizo las expectativas de los padres de familia. Y es que además de la introducción de la tecnología, el docente es el factor humano de la propuesta; sin embargo, de acuerdo a las conversaciones realizadas y a las observaciones de las sesiones pedagógicas, demuestran tener serios problemas en la conceptualización y en la ejecución de la propuesta como a continuación veremos.

### **5.3. Problemas Pedagógicos**

*“Educational change depends on what teachers do and think –  
it is as simple and complex as that”  
(M. Fullan. The meaning of the education change)*



El epígrafe es más que revelador sobre las implicancias de la introducción de un proyecto innovador sin tomar real cuenta de quien lo ejecuta, ya que lo que los docentes “hagan” o “piensen” sobre aquél, ciertamente es determinante para su viabilidad. En relación con lo mencionado, hemos identificado una serie de problemas de índole pedagógica.

### 5.3.1. La ejecución de la propuesta

Como ya hemos mencionado líneas arriba, el año 2000, fecha de inicio del proyecto, se contaba con un sólo grado, Primero, y un sólo tutor. Durante ese primer año, el trabajo en el aula fue mucho más manejable que en los años posteriores. El año 2001, funcionaron los grados Primero y Segundo con un docente tutor para ambos. Y el año 2002 funcionan Primero, Segundo y Tercero, incorporándose un docente tutor más. Ahora bien, en la propuesta de Educación a Distancia no podemos hablar de escuelas multigrado y unidocentes (un docente para varios grados), pues estos términos son válidos para la educación presencial. Sin embargo, dado que la modalidad a distancia en ejecución se caracteriza, además, por ser semipresencial, la propuesta se lleva a cabo como si de una modalidad multigrado y unidocente se tratase, y es entendida así, tanto por los padres como por los docentes.

Desde la perspectiva de los **padres de familia**, la propuesta multigrado y unidocente es propia del nivel primario y por ello consideran que no puede ser la modalidad aplicable en secundaria. Además, teniendo en cuenta que en el colegio secundario del distrito se tiene un profesor por cada curso, los padres de familia de la localidad donde está el EDIST desean contar por lo menos con un profesor por grado. Además porque, el contar con una secundaria multigrado y unidocente se han originado comentarios y burlas malintencionados entre los vecinos y docentes de colegio de las capitales de distrito, quienes consideran que este hecho es una muestra del bajo nivel del centro EDIST.

Los **alumnos** coinciden con sus padres en la percepción de la modalidad y en la frustración ante los comentarios de burla que desata. Pero además de ello, en términos generales, manifiestan cierto sentimiento de abandono, “nos dejan solos” dicen al describir la actitud de los docentes tutores. Y es que esta modalidad los priva, a algunos grados (Tercero) más que otros (Primero y Segundo), como veremos líneas abajo, de la presencia permanente e inmediata del docente en el aula, para que los apoye, ayude y explique los temas que no entienden, por lo que extrañan contar con un docente por aula. Ello demuestra que el uso de los medios audiovisuales, informáticos y escritos con los que cuenta el centro EDIST, requieren de la presencia del maestro en el aula.

A los **docentes** les resulta difícil aplicar la metodología adecuada para enseñar en esta modalidad. Los docentes antiguos, que estuvieron el 2000 y 2001, aún siendo propiamente profesores de primaria y habiendo tenido experiencia de trabajo en aulas multigrado, les resulta complicado, porque se trabaja en aulas independientes y, además deben interactuar con otros instrumentos como son los materiales escritos y audiovisuales. A los nuevos, que ingresaron el 2002, el modelo les ha resultado una interesante novedad pero se les hace más difícil entrar en la nueva dinámica por ser profesores de secundaria con especialidad, no se encuentran preparados para trabajar en varios grados al mismo tiempo.

**El 2001**, funcionaron en los centros EDIST, Primero y Segundo de secundaria, con un sólo tutor, el cual enseñaba todos los cursos a los dos grados, que fueron colocados en aulas independientes. Los docentes tutores coinciden en decir que daban y hasta ahora dan más atención, prioridad y están más presentes en el aula de primer grado, ya que al ser nuevos en el proyecto tienen que prepararlos en la metodología de trabajo y darles más atención. Mientras que segundo grado, como ya estaba familiarizado con este sistema puede trabajar solo.

Los docentes tutores que trabajaron en ese entonces eran profesores de primaria y enseñaban todos los cursos. Sin embargo, la mayoría de ellos reconoció que el área de matemáticas no era

su fuerte sino el de letras, por lo que se les hacía difícil abordar esos temas. Cuando tocaban las áreas de letras, tenían clase simultáneamente con ambos grados. Sin embargo, cuando tenía clase de ciencias, trabajaba de manera independiente con cada aula, así por ejemplo cuando en uno de los grados tenían clase de matemáticas, en la otra tocaba indefectible un curso de letras, que le permitiría que los alumnos trabajen solos y no necesiten tanto de su presencia; por lo general, les hacían ver videos y hacer los ejercicios de los cuadernos de trabajo. De acuerdo un docente de Chirabamba, su metodología de trabajo era la siguiente:

*“Cuando tenía clase de comunicación priorizaba a primero. Segundo año, no tenía tanta necesidad de que uno esté presente porque ellos ya conocían el trabajo, los que más necesitaba eran los de primero. Entonces, yo estaba en un aula iba a la otra a verlos trabajar, me paseaba por las dos aulas, en ese plan estaba. Pero cuando hacíamos clase de matemática, exclusivamente me quedaba con el primer año matemática y con el segundo año también, pero, ya el horario cambiaba, si en un aula tenía matemáticas, con el otro grado tenía otro curso”.*

Había mucha dificultad en el 2001, porque un solo profesor tenía que literalmente correr entre uno y otro grado, atendiendo al primero y al segundo, que estaban en aulas separadas, incluso tenía que manejar muchas estrategias, trabajo de grupo, trabajo individual, dinámicas, para que los alumnos se motiven. En el caso de Chirabamba y Pomacocha, el manejo de las dos aulas era más fácil por estar en salones contiguos, mientras en Ñahuipuquio, una de las aulas estaba en el local nuevo y la otra en el local antiguo de primaria, es así como el docente tutor tenía que correr entre ambas aulas y terminaba exhausto.

Los docentes tutores, para ayudarse en su labor diaria, destacaron a los alumnos más aplicados como sus colaboradores. Ellos eran líderes responsables de guiar cada área en sus respectivas aulas. Así, mientras los docentes priorizaban su trabajo con el primer grado, los alumnos líderes trabajaban los cursos con el segundo grado que ya supuestamente tenían experiencia de trabajo autónomo. Esta fue una práctica utilizada en Ñahuipuquio, según nos dice el docente:

*“El año pasado enseñé para dos grados. Los de segundo grado ya eran más autónomos, ya sabían el manejo del material, según el área que le gustaba dirigía un alumno. Por ejemplo, a uno le gustaba más matemáticas y dirigía y el otro CTA y dirigía, mientras yo más paraba en Primer año. Se trató de buscar eso, porque mucho nos prometieron que iba a ser un tutor por grado”.*

Recién, el año **2002**, con la llegada de un nuevo docente tutor para cada centro EDIST, los docentes antiguos se sienten más tranquilos, primero porque serán dos para trabajar con tres grados Primero, Segundo y Tercero, y segundo, porque todos los nuevos son de la especialidad de ciencias, lo que les permitirá repartirse las horas y las materias según su especialidad. Al respecto un docente tutor de Chirabamba dice:

*“Yo soy docente de letras, cojo las áreas de ciencias sociales, comunicación, educación religiosa, arte, física etc. Y el otro docente es profesor de ciencias, entonces él trabaja con matemáticas, CTA y gestión. Nos dividimos las áreas. Porque si soy profesor de letras y me voy con grado de Tercero, entonces voy a tener dificultad, porque no conozco muy bien o no estoy bien preparado en esa área, entonces por ahí va a haber ciertos problemas”.* (Dt. 1 Chirabamba)

Es así que con la llegada de los nuevos tutores, los padres de familia se han visto más tranquilos, especialmente al conocer que son de la especialidad de ciencias. Según nos han dicho, eran concientes que la educación que recibían sus hijos no estaba acorde a sus expectativas, porque se descuidaba el área de matemáticas. Esto quiere decir que durante dos años los alumnos de los centros EDIST se han visto afectados por una formación incompleta y deficiente, por la falta de capacitación de sus docentes, lo cual recién hasta este año ha tratado de ser solucionado. Sin

embargo, aun con la existencia de dos docentes tutores, éstos no son suficientes, según sostienen, para trabajar con los tres grados existentes; es por ello que, aún se recurre a los alumnos líderes, como bien mencionamos líneas arriba, éstos asumirían la dirección de la clase, como nos lo relata uno de los docentes de Chirabamba:

*“Si en Segundo falta un docente, nosotros hemos preparado al inicio en el Primero, cual es la mecánica de trabajo, cómo se desarrollan las sesiones de aprendizaje y ellos han captados con facilidad. Inclusive hay alumnos que se han ido desarrollándose individualmente, asumen la función de orientador. En una sesión de aprendizaje, por ejemplo: colega Juan, hoy día te toca dirigir la sesión de aprendizaje, entonces ellos ya saben ya cuál es el proceso de aprendizaje, primero tienen que abrir su cuaderno, los conocimientos previos, responder las preguntas, luego ver el video, agarrar su libro, una lectura analítica, luego regresan a su cuaderno, responden las preguntas, van por las orientaciones de un alumno que les esté apoyando”.*

Los alumnos líderes colaboran también cuando los docentes no pueden trabajar simultáneamente con los tres grados. Esto se vio durante la coyuntura de la demora en la distribución de los libros en Pomacocha, donde los maestros prestaban más atención a Primer y Segundo grado, dejando de lado a Tercero, por carecer de materiales para trabajar. Ese grado lo dejaban en manos del alumno líder quien era el encargado de guiar el repaso del 4to bimestre del año anterior, actividad que podía dar paso a otras no académicas durante su estancia en el centro educativo. Uno de los docentes justificaba esta decisión de la siguiente manera:

*“A mí me toca el día lunes CTA y matemática, CTA con Primero y matemática con Tercero, ¿usted cree que a las dos secciones puedo atenderlo al mismo tiempo? Porque si con ambos empiezo a las 8:00, exploración de ideas los primeros 5 minutos y después viene el video, y en los dos voy a prender al mismo tiempo, no creo. Entonces, tercer año, como ya saben esta metodología, en tercer año yo elijo a un alumno, que más o menos, ya sabe el sistema, para que maneje, un alumno responsable que reemplaza al docente en manejos, no está dando, no está guiando, no está dictando nada, sino que es auxiliar del docente, y entonces yo estaría más con primero que es la base, porque ellos necesitan más atención”.* (Docente Tutor 2 de Pomacocha)

En los tres centros EDIST, la mayor atención de los docentes está centrada en primero de secundaria, como ya dijimos líneas arriba, por ser nuevo en el sistema, a segundo se le da una atención relativa y tercero es el que menos atención recibe. Curiosamente, la atención de los docentes a cada grado está en sentido inverso a la distribución de los materiales. Mientras que primero dispone de materiales que sobraron de los años anteriores, segundo sólo cuenta con libros y tercero con ningún material. Es así como se deja de lado al grado que más atención necesita bajo el pretexto de que tiene experiencia en el sistema, conoce la metodología de trabajo y lo hace de manera más independiente. Por ello, según dicen los docentes tutores, realizan con ellos sólo un acompañamiento, pero como hemos visto esto no ocurre en todos los casos. En la mayoría, como ya hemos mencionado, se les deja con un alumno líder que guiará los repasos.

Al respecto cabe preguntarse ¿qué tan preparados están los alumnos líderes para asumir la clase, para ayudar o reemplazar a un profesor?. En Nahuiquiquio pudimos observarlos en acción: Mientras el docente estaba trabajando con primer grado, el alumno líder se encontraba bajo la responsabilidad de segundo. Era un alumno varón, uno de los mayores de la clase, tenía 17 años, estaba sentado en el pupitre, sobre éste tenía un cuaderno cuadriculado y el libro de autoaprendizaje abierto, en la página que correspondía al área de Gestión. Este es el único cuaderno con el que cuenta segundo, el mismo que sirve de fuente de dictado de los ejercicios por cada área. Y eso era justamente lo que hacía este alumno, les dictaba en voz alta a sus compañeros los ejercicios, a la vez que él mismo copiaba en su cuaderno. Les leía y dictaba con

minuciosidad, puntos, comas y hasta cuando tenían que utilizar lapicero rojo y azul. Sus compañeros se problematizaban por el cambio de lapicero, se prestaban el rojo, luego buscaban el azul y como algunos no tenían escribían con lápiz o lapicero negro. Cuando no escuchaban bien preguntan en voz alta y se quejaban *¿qué?, ¿qué? ¡despacio!*, otros se equivocaban y emprendían la desesperada búsqueda de un borrador para corregir su error. Como escribían despacio y se atrasaban, el alumno líder les decía en voz alta, demostrando su autoridad, *¡escriban ya!*

Escenas como las descritas nos demuestran, por un lado, cómo las alternativas para suplir la ausencia del docente en el aula no son del todo eficientes, ya que se corre el riesgo que los alumnos líderes retomen las viejas costumbres, copiadas tal vez de sus profesores, del dictado y de las prácticas autoritarias en el salón de clase. Por otro, nos indica que la carencia de cuadernos de trabajo genera pérdidas de tiempo y atraso en el desempeño escolar de los alumnos. Asimismo, creemos que un alumno, por más destacado que sea en una materia, no puede hacer las veces del docente tutor, sino actuar como un apoyo para actividades puntuales que no requieran intervenir en clase como su reemplazo. Pero aún si éste actuara como motivador a la lectura y guía, tampoco podría absolver las preguntas que surjan y las explicaciones que necesiten sus compañeros. Es así como se hace necesaria la presencia equitativa y activa de los docentes en todas las aulas, y no pensar que porque los alumnos ya tienen uno o dos años en el sistema, se les puede dejar permanentemente solos, porque son experimentados trabajadores autónomos y gestores de sus autoaprendizajes, cosa bastante discutible sobre todo si tenemos en cuenta las deficiencias que caracterizan la implementación del proyecto.

Por otro lado, cabe señalar que el apoyo de los videos fue un elemento vital para poder trabajar, especialmente en el año 2001 con las dos aulas y en el año 2002 con las tres aulas. Sin embargo, los videos no estaba completos para todos los grados, sólo lo estaban para Primero, mientras los de Segundo tenían unos cuantos y los de Tercero ninguno. Así, se tuvo que priorizar el uso del video nuevamente con Primero y Segundo, más no con Tercero. El uso de los medios audiovisuales dependerá a su vez de la distribución de las aulas y de los recursos técnicos con que ellas cuentan, como ya vimos en la parte correspondiente a la descripción del contexto. En Chirabamba, los medios audiovisuales y la computadora se encuentran en el aula correspondiente a Primero, porque es la única que tiene luz eléctrica, mientras que el otro televisor se halla en el comedor escolar fuera del alcance de los alumnos. En Pomacocha, dado que hay dos aulas con servicio eléctrico se ha distribuido un televisor en cada una, en la de Primero y Segundo, donde además hay una computadora y en la de Tercero de secundaria. Y en Ñahuiquiuo, dado que existe un aula independiente para cada año, los televisores se ubican en el aula de Segundo y Primero, en este último está también ubicada la computadora. Como se observa, Tercero no sólo no tiene acceso a los medios escritos sino que también tiene acceso restringido a los medios audiovisuales y, lo que es peor, atrae la menor atención de sus docentes, por lo menos durante la coyuntura observada.

Y es que en la práctica no les es nada fácil a los docentes tutores trabajar en la propuesta multigrado y unidocente, aunque en las capacitaciones les insistan lo contrario. Esta situación les resulta sumamente incómoda, lo cual se agudiza cuando los materiales escritos y visuales no llegan al tiempo que les corresponde y aún teniéndolos, los materiales no reemplazan la presencia del maestro como señala el docente de Pomacocha:

*“Teóricamente (en las capacitaciones) ellos dicen que sí se puede mantener a dos docentes con tres secciones, pero en la práctica no se puede, porque hay un caso que dice, el docente no será reemplazado ni por mejores materiales ni por máquinas sofisticadas que sea, pero siempre un grupo de alumnos necesita alguien que esté ahí”.*

### **5.3.2. Manejo del material en las sesiones de clase**

A partir de lo que hemos observado en el quehacer cotidiano del colegio y las sesiones pedagógicas, hemos identificado algunas percepciones y actitudes frente a los tipos de material de los que disponen los centros EDIST y problemas en la utilización que los docentes hacen de éstos. En cuanto a los materiales escritos, hemos observado una dependencia excesiva de los docentes hacia ellos. En cuanto a los visuales, los docentes los perciben como prácticos reemplazos de su presencia en las aulas. En cuanto a la computadora, como un valioso símbolo de la modernidad y el conocimiento. En general, los docentes en el escenario de la clase, frente a los materiales se presentan como actores secundarios y apocados por la presencia arrolladora de las estrellas del colegio: los libros, cuadernos, los videos y la computadora. Y es que la fascinación por la tecnología y el contar con bienes que nunca pensaron tener en sus colegios rurales, hace que olviden el factor humano, que es el maestro, mediador entre las tecnologías y el aprendizaje y no un simple lector de libros y encargado de prender y apagar las máquinas.

### **5.3.2.1. Libros y cuadernos: excesiva dependencia y limitación del rol docente**

Como ya mencionamos en reiteradas oportunidades, el trabajo de campo lo realizamos en una coyuntura especial, mientras estábamos en Chirabamba y Pomacocha no habían llegado los materiales, y unos cuantos días antes de terminar nuestra estancia en Ñahuipuquio, llegaron. A pesar de ello pudimos observar cómo manejaban los materiales sobrantes de años anteriores. Si bien puede pensarse que esta situación no fue propicia para realizar las observaciones, consideramos que es un buen indicio para ver cómo se manejaban los materiales en otras circunstancias y dado que los materiales en los tres años del proyecto se han distribuido tarde, siendo éste año el de más demora, las observaciones realizadas pueden servir para implementar en las futuras capacitaciones planes de contingencia para que los docentes puedan enseñar aún sin materiales y los alumnos no tengan que perder clases.

Por ejemplo, en Chirabamba, los alumnos de tercero de secundaria tenían clase juntamente con los de segundo. El profesor, dado que los libros no habían llegado, les hacía repasar el cuarto bimestre del segundo año. En una observación realizada vimos sentado al docente en una banquita revisando un libro de texto que no era de la clase, mientras los alumnos leían una lectura por turnos. Ese mismo día por la tarde tuvimos la entrevista y conversamos con él sobre el hecho, el docente me comentó amargamente que el contar con libros le impedía realizar la clase, ante lo cual espontáneamente y no sin arrepentirme después le repliqué: ¿pero ustedes son menos que un libro?, felizmente, al parecer, tomó mi comentario de buen grado, se sonrió y me dijo:

*“(risas) no es eso, sino que ya nos han dado la guía metodológica que nos dice que tal cosa debemos hacer, por sesión de aprendizaje, no podemos ir en contra de ellos y decir yo hago a mi parecer. Pero antes de que salga esta guía nosotros hemos estado haciendo a nuestro parecer, como profesores. No es que nosotros valgamos más que el libro o que el libro valga más que nosotros, no es un pretexto, lo que nosotros estamos haciendo, por lo menos yo he estado avanzando, conozco mi tema, el área, entonces les digo vamos a hacer hoy día tal cosa, vamos a aprender hoy día este tema, se está haciendo”.*

Su actitud indicaba no sólo su intención de justificarse, sino también, el grado de dependencia frente al libro y la forma en que se utiliza éste en las clases, producto de las capacitaciones. Le pregunté ¿Es parte de la metodología que los docentes repitan lo que dice el libro? Me respondió: *“claro, ahora que he hecho la clase me lo he pasado leyendo el libro, efectivamente, por lo general [refiriéndose a los alumnos] ellos lo hacen todo, salvo cuando hay discusiones, recién ahí entramos a tallar”.* Sin embargo, este profesor no es la excepción, otros al igual que él, se paran frente a los alumnos y leen las instrucciones de los libros, sin hacer mayor comentario ni explicación. En Pomacocha, uno de los docentes también manifestaba que no podía hacer clases con tercero si no tenía los libros: *“Tenemos que esperar y de ley tenemos que respetar lo que va a venir en el libro, porque tenemos que trabajarlo todo, si llega del Ministerio, así es”.* Por su parte en Ñahuipuquio, los docentes, aún no teniendo los libros, trataban de

mantener ocupados a sus alumnos, repasando sus libros correspondientes al 4to bimestre del año anterior, el docente de ciencias también les dejaba, “para que se entretengan”, algunos ejercicios de matemáticas para que los resuelvan, pero en ningún caso hacían clase propiamente del año que les correspondía, porque estaban a la espera de los libros y los cuadernos de trabajo.

¿Por qué estas actitudes? Por la existencia de problemas de conceptualización de la modalidad y comprensión del rol docente, los que pasaremos a desarrollar a continuación.

### **5.3.2.1.1. Problemas de conceptualización de la modalidad y comprensión del rol docente**

Notamos serios problemas de conceptualización del significado de la modalidad a distancia. A los docentes les resulta más fácil que elaborar una definición abstracta de lo que es la modalidad a distancia, presentar su concepto a partir del contraste entre este sistema y el educativo secundario convencional. Los elementos utilizados en su diferenciación están referidos al rol docente:

a) En EDIST los docentes tutores no dictan la clase. Tampoco elaboran los contenidos de las sesiones pedagógicas, sino que las reciben desde Lima, como también los materiales escritos y visuales “listos” para ser aplicados en las clases, así como también las pruebas de entrada y salida.

*“Nosotros no dictamos clase, estos son los materiales, como les digo a los padres de familia, las clases no las hacemos nosotros, los deciden los que están encargados, aquellos que hacen los libros, nosotros somos miembros de apoyo nada más, los que ejecutamos esto”. (Dt. 1 Chirapuquio)*

*“El otro colegio es dictador, es muy autoritario, el mismo es el dueño, nosotros mismos no elaboramos pruebas, vienen del Ministerio” (Dt. 2 Pomacocha)*

*“No elaboramos todo lo que van a aprender los alumnos, nosotros no elaboramos, viene de Lima, mientras en un colegio presencial a exigencia de los alumnos, a la exigencia de tu comunidad tienes que hacer tu sesión de aprendizaje” (Dt. 2 Chirapuquio)*

*“Lo que van a aprender nuestros alumnos viene en el material, viene impreso, en el video, ya está elaborado, mientras que en un colegio presencial uno mismo tiene que hacer, la sesión de aprendizaje, todo” (Dt. 1 Pomacocha)*

b) En un EDIST los docentes tutores son facilitadores y los alumnos son promotores de su autoaprendizaje, mientras que en los otros colegios son los docentes los que tienen que exigirles y presionar a los alumnos para que aprendan.

*“los alumnos van a generar su autoaprendizaje, ellos mismos velan por su autoaprendizaje mientras en el otro colegio.... ellos construyen, supuestamente se dice el aprendizaje con el profesor” (Dt. 1 Chirabamba)*

*“[los alumnos] son promotores de su organización mientras abajo [en el colegio presencial] son exigencias de una autoridad, dicen tienes que hacer esto y tienes que cumplir, en cambio acá hacemos que no se sientan tan presionados, por eso es lo que sucede no dice nada, entonces no podemos exigirle” (Dt. 2 Pomacocha)*

*“Este es un sistema de autoaprendizaje, aprender a aprender, mientras acá en los colegios hay que darle con cuchara a los alumnos, hay que dictarles, luego memorizándoles, no sé cómo responderán, pero acá es: auto-apren-di-za-je. Nosotros acá en el colegio tenemos que motivar, luego, si no logran, darles la respuesta ¿qué hace*

*el alumno? Repite lo que ha dicho el profesor, todavía sigue defecto de información. Mientras acá no, el profesor no dicta, tampoco clase, no dicta, utiliza los medios educativos, pero no dicta, ni le da respuesta, porque ahí trabajan por grupos, sean dos, tres. Entonces, algunos alumnos preguntan ¿Profesor, esto no entiendo, cómo es, esto es la respuesta? Entonces el tutor qué dice, saben son dos, tres, utilicen este medio, pero me tienen que descubrir la respuesta, ellos mismos tienen que descubrir. Ellos mismos hacen, descubren, construyen, su propio conocimiento” (Dt. 2 Pomacocha)*

¿Qué piensan los padres de todo esto? en todas las localidades los padres reclaman la llegada de los libros, pero muy pocos son los que critican el manejo que los docentes hacen de los materiales escritos. En una conversación con una familia de Chirabamba, cuya hija había sido matriculada este año en Segundo de secundaria, pero retirada durante la segunda semana de clases ante la ausencia de los libros, el padre de familia nos contó que además de no contar con el material prometido, otra de las causas por las que su hija fue retirada del colegio era que no le convenía la forma en que enseñaba el profesor. Resulta interesante profundizar en este caso:

De acuerdo con el padre de familia, a partir de los comentarios de su hija, de que el profesor les decía que ellos tenían que *“trabajar por sí solos”*, se empezó a preocupar: *“no me gusta cómo hace, más que todo explicando un poquito más ampliamente, y podemos entenderlo y así del libro nomás léalo usted mismo, no, te choca, no”*. Así, en una reunión en el colegio le pidió al profesor que les *“explique el libro para que entiendan”*, a lo que el docente tutor le respondió: *“No, señor, no estoy para eso, solamente estoy para puntos que no entiendan, solamente para eso, ellos mismos tienen que decidirse, ellos mismos, no es como primaria, no es que voy a estar todos los días escribiendo en la pizarra”*. El comentario no satisfizo al padre de familia, quien llegando a su casa se puso a revisar el libro del año anterior y afirma que no entendió nada, por lo que se reiteró en la idea de que el profesor no estaba actuando correctamente. Esto, aunado a la demora de los libros y comparando la educación de su hija en el EDIST con la que recibía su hija mayor en la capital de distrito, decidió cambiarla: *“Aquí ya viene ya preparado los libros... le voy a decir a la franca, ya preparados viene las clases, el profesor tutor ya no le enseña como abajo [en el colegio presencial], ya ellos tienen que dedicarse ellos mismos, y cuando, cuando, no entienden así ellos ya tienen que darle alcance. Mientras tanto abajo, ellos les dan más amplio explicación”*.

Lo afirmado por este padre son prácticas comunes entre los tutores. Nos preguntamos por qué, lo comentamos con un representante del Ministerio, quien nos dijo que es muy posible que en las capacitaciones les hayan recalcado mucho a los docentes cumplir con los requerimientos del nuevo sistema: que *“no dicten”* y que más bien actúen como *“facilitadores”*, *“mediadores”*, *“apoyos”*, este énfasis ha podido llevar a que los docentes hayan sido extremistas en cumplir con las recomendaciones. Se trataría de una insistencia excesiva a cumplir los requerimientos del nuevo sistema, con un bajo nivel de comprensión de la esencia del mensaje por parte de los docentes, lo que los hace actuar automáticamente, pero con buena fe. Esta hipótesis corre en beneficio de los docentes, pero creemos que también esto es producto de la esporádica y nada sistemática capacitación que reciben por parte del órgano central. Y es que para muchos docentes el nuevo sistema es más fácil, porque todo les viene listo y preparado desde Lima, el centro del poder y el conocimiento, por lo que no tienen que dudar de su calidad. Es por eso que manifiestan una dependencia de los libros, asistiendo a clases sin haberla preparado, parándose frente a los alumnos y cambiando el tradicional dictado por la lectura, en el mejor de los casos, o dejando que los alumnos ejerciten el autoaprendizaje sin ayudarlos y/o encaminarlos a descubrir sus cualidades, habilidades y capacidades, ni reflexionando sobre los contenidos, ni dando ejemplos alternativos a los que están en el libro, como señala una alumna que se trasladó: *“Abajo [en el colegio presencial] más ejemplo, más te explica, en cambio acá ya vienen los ejemplos, ya no saca el profesor, sino nomás del libro nomás les explica”*.

Pero no sólo se requiere la presencia del docente para la explicación sino también para la supervisión, pues hemos notado en los tres centros EDIST que los alumnos, muchas veces por

cumplir y otras por no entender los ejercicios y las palabras nuevas que en ellas se encuentran, copian literalmente textos del libro en los cuadernos de trabajo. Asimismo, estas copias tienen serias faltas ortográficas, que pasan inadvertidas por los docentes, al no revisar los cuadernos de ejercicios.

A partir de lo mencionado, se desprende que los docentes tutores realizan un abuso de la definición del término aprendizaje autónomo aplicado a los alumnos, lo cual genera serias imprecisiones de lo que debe ser el rol del docente en el nuevo sistema, en detrimento de su participación e intervención en clase. Asimismo, eso redundaría en un sobre dimensionamiento, en la práctica, del valor de los materiales escritos, visuales e informáticos, como medios que por sí mismos facilitan la transmisión de los conocimientos. Por un lado, la percepción de “facilismo” atribuida a los materiales aunada al carácter “listo para usar” de éstos, no es del todo cierta, ya que el interactuar con varios materiales a la vez, de diferentes características, también requiere de los docentes una preparación previa para un manejo coordinado y efectivo. Por otro, la percepción excesiva del valor de los materiales se traduce en una actitud de dependencia de los docentes hacia éstos, la cual llega muchas veces al reemplazo de la presencia y actividad de los docentes en las aulas por los materiales. Esto explicaría porqué muchos de ellos interactúan lo mínimo en la clase con los alumnos, asumiendo el papel de meros repetidores de los textos escritos, motivando el visionado de los videos sin un posterior análisis y reflexión. Si bien no es inadecuado dejar a los alumnos actuar, interviniendo muy poco, creemos que por lo menos deberían darse algunas pautas para el trabajo, sin adjudicar a los materiales escritos y audiovisuales con instrucciones la calidad de reemplazo del quehacer docente. Justamente el rol de facilitador de los tutores implica que éstos acompañen a los alumnos que emprenden progresivamente el descubrimiento del conocimiento, para que aprendan a aprender, a desarrollar su autonomía y no para dejarlo solos en el camino.

### **5.3.2.2. Los audiovisuales: el reemplazo de la presencia del docente**

Los videos, según los docentes, son un medio percibido por un lado como facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje y, por otro, como un medio práctico que reemplaza su presencia en el aula, tanto físicamente como en su rol docente.

Un ejemplo del primer caso lo experimentamos en Pomacocha. Mientras esperaba el inicio de las clases del día, observé que el docente tutor bastante inquieto, entraba y salía del aula, me parecía extraño porque ya se estaba haciendo tarde para empezar la clase, eran las 8:50 y él había llegado al colegio a las 7:51. De pronto se me acercó y me dijo que el otro docente tutor no había llegado. El no podía trabajar con tres grados, sino únicamente con Primero y Segundo, pero no sabía qué hacer con Tercero, más aún cuando no tenía ningún tipo de material para trabajar. Me pidió si yo podía trabajar con ellos, me quedé un poco sorprendida, porque no tenía la menor idea de que hacer, pero pensé que sería una muy buena oportunidad y acepté. Ingresamos juntos al aula, les dijo a los alumnos que yo iba a dar la clase, se despidió, se dirigió a la puerta, y no me dijo qué tema debía abordar, lo alcancé y le pregunté cual era el tema me dijo que era Comunicación y me dio un video. Cabe resaltar que, de acuerdo al horario de clase de 8:00 a 10:00, a Tercero de secundaria les tocaba clase de Comunicación y de 10:00 a 11:00 Estudios Sociales y Ciudadanía, pero de ésta segunda área no se había programado ningún tema ni video. Asimismo, el video de Comunicación que se pensaba visionar no correspondía a Tercero, sino que era un video utilizado por Primero. De pronto me vi sola en medio de la clase, con 13 personas que me miraban (6 mujeres y 7 hombres) y con un video en mis manos, que no sabía de que se trataba. Me preguntaba: ¿Cómo iba a motivar a los alumnos al visionado? ¿Cuánto duraba el video? ¿Cómo reaccionarían ante un video que ya habían visto varias veces en Primero y en Segundo?, muchas preguntas se me ocurrían, de pronto llegó el docente a cargo del aula. Al verme parada en medio de la clase se quedó en la puerta, pero lo invité a pasar y le expliqué brevemente lo que ocurría; él no se hizo mayor problema y me pidió que siguiera con la clase, a lo que le respondí que ya que él había llegado era mejor que se hiciera cargo; no con muchas ganas me dijo que sí y empezó el visionado.



El hecho descrito puede parecer fuera de lo común, pero no lo es tanto. Cuando alguno de los tutores falta o no se sabe qué hacer con un grado, se le coloca un video. El video actúa en el aula además como entretenimiento y una forma de pasar el tiempo menos aburrida, pero no necesariamente cuando se repiten una y otra vez los ya conocidos. También se utiliza también como reemplazo del rol docente, cuando se sobredimensiona su valor y se toma su contenido como conocimiento incuestionable.

Un ejemplo de esto lo observamos en Ñahuipuerto: Es el primer grado de secundaria, clase de Ciencia, Tecnología y Ambiente, el tema del día es la célula y sus partes. El profesor está sentado en su pupitre, leyendo y preguntando a los alumnos.

### Una clase de biología

P: ¿Qué dice?

A1: Dibuja una célula y señala cuáles son sus partes...

P: A ver pues, dibujen.

Los niños trabajan en silencio y en voz alta, leen y dibujan, se paran, entre ellos conversan, mientras el maestro busca el video que corresponde a esa clase. El profesor dice ¡Ya, niños!, cuando estos hacen bulla. Pregunta ¿ya llenaron la parte correspondiente?, se oye un murmullo, sin respuesta. Mientras los alumnos trabajan, las gallinas y los pollos se pasean por el salón de clase. El profesor encontró el video que buscaba, lo inserta en el VHS y enciende el televisor. Antes de activar la videograbadora hace algunas preguntas previas.

P: ¿los seres humanos estamos formados por...?

A: Células (al unísono)

P: ¿Qué tipos de células?

A: Unicelulares y pluricelulares (al unísono)

P: Ahora observemos el video, (aprieta un botón, espera que aparezca la imagen y se para a un costado).

Cuando los niños escuchan la música, reconocen que es el tiempo de los videos, y dicen ¡Ahí está!, se ubican en una posición cómoda y miran atentamente. Al rato, el video termina, el profesor dice: ¡Ahora, niños, pónganse a trabajar en su cuaderno de trabajo! Luego, dirigiéndose al aparato, lo apaga y cierra la puerta del módulo. Empieza a caminar alrededor de los alumnos viendo que trabajen en sus cuadernos y les dice que, si quieren, pueden ayudarse con sus libros. Alguien toca la puerta y le comunica al profesor que debía salir para practicar la marcha para el desfile del viernes, en que se celebraría el día de la Jura de la Bandera. Algunos alumnos se paran y caminan por el aula... otros permanecen sentados. El profesor regresa y pregunta, ¿terminaron?, se escuchan murmullos. Les comunica que salgan a marchar, no sin antes decirles que él no ha hecho la réplica y que el día de mañana la hará y les deja como tarea que revisen la lección de hoy para la réplica de mañana. Les pide que recojan sus libros y sus cuadernos, les recuerda que no se olviden de nada, y que se apuren para ir a marchar.

Este ejemplo puede ser analizado desde dos puntos de vista, haciendo referencia al video como material educativo y al uso que el docente hace del mismo. Desde mi punto de vista, más allá de una explicación de carácter visual, en la voz en off y el movimiento del video, hay muy poco de interesante, el tema bien podría ser explicado por medio de un dibujo por secuencias. Al finalizar el video la clave es: Célula □ Tejidos □ Órganos. La célula forma tejidos, éstos órganos. Sin embargo, el profesor no se preocupa si los alumnos captaron el mensaje. Tampoco presenta ningún ejemplo o da ninguna referencia práctica. Vemos un uso incompleto del video por parte del docente, lo que genera muchas preguntas sin respuesta: ¿qué busca con el video? ¿por qué es importante para la clase?, ¿por qué importa saber eso? ¿qué aprendizaje se busca reforzar? El video requirió ser explicado pero el docente lo tomó como un saber en sí, como si la explicación de la voz en off fuera autorizada e incuestionable. En otras oportunidades hemos observado que el profesor pregunta a los alumnos si han entendido el video; si la respuesta es afirmativa pasan

a otro tema, pero si es negativa, lejos de dar una explicación se vuelve a pasar el video, sin que él intervenga en explicar las dudas y absolver las preguntas.

Otro interesante ejemplo del uso de video lo vimos en Chirabamba. En el aula de primer grado, después del recreo, los alumnos hicieron ejercicios de matemáticas; para destensar la clase, al docente se le ocurrió poner un video sobre valores a la par de motivar la asistencia de los alumnos al taller de valores que se iba a realizar dos días después. El profesor colocó un video titulado El Secreto, que brevemente trataba de una familia con dos hijos, uno de los cuales comercializaba drogas, siendo su padre un juez penal correcto y probo, el otro hermano se encontraba en un disyuntiva, decir la verdad o callar, denunciar una conducta ilegal, por más que sea su hermano, u ocultarla, poniendo en peligro la posición de su padre dentro de la carrera judicial. El tema del video concitó la atención de todos los alumnos, pero el profesor, que ya se había pasado unos minutos del horario de salida, apagó la videograbadora y les recordó que para saber el desenlace debían acudir al taller, luego los alumnos se fueron a su casa. Videos de tal envergadura no pueden quedar inconclusos, no basta sólo con el visionado, porque generan muchas preguntas de reflexión que deben ser discutidas al momento y no dejadas para conversar dos días después. Y también, por qué no, servir para identificar nuevas palabras que puedan ser motivo de una búsqueda en el diccionario e incrementar el vocabulario. Pero no, ni uno ni otro eran los objetivos, al parecer, el objetivo era simplemente pasar el tiempo.

Muchas veces, el video suple al maestro, no sólo en presencia, sino también en voz, como si el video fuera la solución de todo. Su utilización forma parte de un ritual automático, el que se convierte en un quehacer sin reflexión al apoyarse mecánicamente en él para cumplir el guión previamente establecido: leer las sesiones y pasar el video, cambiar de aula, cambiar de tema, leer la sesión, pasar el video, regresar al aula inicial, corriendo el riesgo que ni en uno ni en otro lado haya quedado el tema entendido, como dice el tutor de Ñahuipuerto: *“Quizá algunas veces se entiende claro, otras veces necesita el aporte de nosotros, a veces damos algunas pautas, lo que les falta a ellos les explicamos, y qué pasa cuando tenemos que ir a dos, a tres grados, es más difícil”*.

### **5.3.2.3. Los informáticos: el símbolo de la modernidad y el conocimiento**

La computadora se presenta como un símbolo de la modernidad y del conocimiento. Ante la ausencia de Internet, en los EDIST se le utiliza como un simple procesador de texto, y especialmente por los docentes para elaborar documentos, registros, relación de matrícula, oficios, para organizar las labores administrativas. No hay diferencia entre el uso que se le da a la computadora y a la máquina de escribir, salvando las distancias, más que la rapidez. Aún así, los padres de familia están interesados en aprender y en que sus hijos aprendan, aunque sea las partes de la computadora. Problemas para su utilización hay muchos, desde un nivel bajo de lecto-escritura hasta la dificultad de los padres y alumnos a escribir en el teclado y utilizar el mouse. En los tres EDIST en estudio, el acceso de los alumnos y padres al medio es variado. En Pomacocha la utilizan con restricciones. En Chirabamba, el profesor residente da una tarde por semana un taller de cómputo dirigido a todo aquel que quiera aprender, en esa oportunidad los asistentes tienen la posibilidad de realizar ejercicios prácticos; por lo demás, la computadora permanece inactiva o, en caso de estar encendida, sólo los docentes la utilizan, muchas veces para oír música variada.

En Ñahuipuerto, la situación es totalmente diferente, el módulo de la computadora diariamente y durante las horas de clase, permanece abierto y es utilizado por los alumnos. Este caso es muy interesante, porque el ingenio del tutor ha hecho que los alumnos puedan pasar de la percepción de la computadora como símbolo a percibirlo como un medio a través del cual pueden producir. El docente ha copiado en el disco duro un juego llamado Los Héroes Matemáticos, donde personajes como El Hombre Araña y el Increíble Hulk, realizan competencias matemáticas. Es así común ver a alumnos que prenden la computadora y utilizan el juego, con el cual a la vez ejercitan sus aprendizajes de una manera divertida. Otra actividad que ha motivado el docente

es la utilización de un programa para pintar llamado *Paint*, a través del cual los alumnos pueden dibujar y pintar paisajes. Cada alumno tiene un archivo con su nombre, en el cual tiene la responsabilidad de hacer un dibujo. Dado que se cuenta con una sola computadora, los dibujos no están acabados, sino que se van terminando por etapas. A la vez que les permite familiarizarse con los programas de la computadora, les permite de una manera lúdica y productiva ejercitar los movimientos de muñeca y dedos para utilizar el mouse y el teclado. Y es que dadas las acostumbradas labores agrícolas, la motricidad de los alumnos es gruesa, dificultándoseles realizar los movimientos circulares y suaves que se requieren para utilizar el mouse. Es así como a la par que utilizan el programa para pintar, ejercitan su motricidad de una manera entretenida. Sin embargo, durante los días que estuvimos, sólo apreciamos a alumnos varones utilizar la computadora y siempre los mismos, rodeados de un grupo de alumnos de los diversos grados. El que no todos puedan acceder a utilizarla se debe en parte a que no se cuenta con suficientes máquinas (Ver en los anexos del presente documento el dibujo que estos chicos hicieron en la PC).

La creatividad del docente de Ñahuipiquio para acercar a los alumnos a la computadora y hacer que el aprendizaje sea significativo contrasta radicalmente con los Talleres de cómputo que dirige el docente de Chirabamba, en uno de los cuales estuve presente. El siguiente es un extracto de la observación realizada:

### Una clase de computación

El profesor llama a un alumno, esta vez un varón y le solicita que encienda la computadora.

P: A ver, prende la computadora.

LL: (Prende el CPU y espera).

P: ¿Por qué te quedas parado?

LL: Hay que esperar...

P: ¿Por qué? El sistema operativo...

LL: (Se dirige a coger la computadora).

P: No, no agarres todavía, espera que se cargue.

Son las 4:44; a esa hora llega otro padre de familia, busca un sitio, lo encuentra y lentamente se sienta. -Aparece en el monitor el fondo de pantalla, la barra de herramientas, el escritorio está listo- El profesor le pide al niño que apague la computadora y explique.

LL: (Coge suavemente el mouse, lo agarra levemente y tiene problemas en utilizarlo).

P: ¿Con cuál de los bot ones hay que hacer clic, con el principal o el secundario? ¿Qué pasa?

¿Tienes miedo al mouse? -el niño se equivoca, aprieta el botón equivocado y aparece un cuadro de diálogo que no es el requerido para apagar la PC- El profesor lo interrumpe y le dice: A ver, a ver, apaga el sistema – el niño vuelve a coger el mismo botón equivocado. El profesor exclama ¡cuidado! ¡cuidado! -El niño continúa y aplasta varias veces el botón correcto, pero el puntero no está sobre el icono, por lo que no se ejecuta la función- el profesor reacciona: ¡no, no, una vez, una sola vez, nada más! La audiencia cuchichea, hay un murmullo y algunas risas, mucho menos que las que se soltaron ante la chica anterior. Al niño se le observa avergonzado, ruborizado, con la mano temblorosa, nervioso por las risas que escucha. Hasta que al fin, luego de muchos intentos, logra aplastar con ayuda del profesor el botón de inicio y apagar la computadora. Esta escena hace que el profesor se dirija a su audiencia y diga que tengan cuidado con el uso del mouse-

P: Hay que tener cuidado con el mouse, no lo van a manejar así bruscamente –mueve la mano rápidamente- bonito tienen que agarrar, de un lado al otro lado.

Luego dice:

P: Los que deseen se pueden comprar un diccionario de computación, pero todos tienen que traer sus diskettes, en ese momento van a empezar el trabajo. Tengo que dictarles qué es el sistema operativo, saquen su papel. –Empieza a dictarles leyendo del libro- “Un sistema operativo es un *sofhuar* (sic) que permite controlar todas las funciones del computador, en sincronía, en el funcionamiento de sus partes, así como el funcionamiento de las herramientas necesarias para la ejecución de tareas” – sólo 6 alumnas están copiando lo que les dicta el

profesor, en hojitas prestadas, pedazos de cartón, 3 en cuadernos - Dirigiéndose a la máquina, el profesor la señala y pronuncia lentamente *sof-hu-ar*. Asegurándose que han entendido correctamente la pronunciación, continúa con el taller...

Se observa que con la metodología empleada por el docente, lejos de animar a que los alumnos participen en el taller y aprendan la utilización de la computadora, puede parecerles difícil y frustrante en tanto no pueden utilizar el mouse, complicado de entender por los términos empleados y aburrido porque no producen nada. Es así como no sólo basta con tener la voluntad de enseñar a utilizar la tecnología, sino que se debe ser creativo e ingenioso, para hacer que se disfrute el proceso de adquisición del aprendizaje, porque de lo contrario puede resultar contraproducente y provocar la deserción por no pasar vergüenza o por temor a malograr el bien escaso.

El caso de los recursos informáticos merece un comentario especial. El proyecto en sus inicios tenía interés en introducir los recursos informáticos, por lo que se elaboró el documento *“Propuesta de aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información a la educación rural en el marco del proyecto piloto”*. También en los CDs dirigidos a los tutores se consigna información sobre cómo utilizar los recursos informáticos. Posteriormente, se comenzó a dar mayor relevancia a la introducción de la televisión y a los videos. Ello muestra las incongruencias del proyecto y nos explica sus variantes, es así que en la propuesta oficial actual, formalmente, la PC no está integrada al proyecto. Sin embargo, los padres de familia y los alumnos asumen que si lo está y si añadimos la propuesta del Plan Huascarán, entendemos sus reclamos y las exigencias de que se coloquen más computadoras y se conecten a Internet. Es así que en los centros de educación a distancia, una vez con las computadoras instaladas, éstas se están utilizando, pero de diversas formas, entre las que hemos descrito líneas arriba. En ese sentido, sería conveniente que se tomen provisiones para que cuando se enseñen a los alumnos se haga de manera menos agresiva y más creativa.

### **5.3.3. El acceso que los alumnos tienen a los materiales.**

Los alumnos tienen un acceso diferenciado a los materiales en los centros EDIST. En Chirabamba, el acceso es limitado, si bien hay quienes saben prender los aparatos para realizar los visionados, avanzar y retroceder los videos para buscar el tema de la clase, esta actividad la realizan sólo con la autorización del docente tutor. Esto puede deberse a que en esta localidad, los padres de familia son celosos cuidadores del estado de los aparatos telemáticos e informáticos, lo que también puede deberse a que, de malograrse uno de ellos, no sólo sería un gasto de dinero sino de tiempo por la lejanía al centro de compostura y por la limitación de transporte.

En Pomacocha, los alumnos tienen un acceso libre a los instrumentos, salvo la computadora. Pese a que, como dijimos, las diferencias de género son marcadas, no hemos visto que éste sea un condicionante para el acceso a la manipulación de los instrumentos. Un ejemplo de ello, lo vimos un día que llegamos al colegio a las 7:51 junto con los maestros. Abrieron las aulas y se fueron a una reunión de coordinación con los profesores de primaria. Mientras tanto, los alumnos y alumnas empezaban a llegar e ingresaban directamente a las dos aulas del colegio, una ocupada por Primero y la otra por Segundo y Tercero. Un confuso ruido llamó mi atención, muchas voces juntas, risas, conversaciones, canciones, tonos y estilos diferentes. Me dirigí al aula de Primero para ver qué pasaba. Allí, unos alumnos estaban con la radio prendida buscando en el dial, con una rapidez ensordecedora. Un par de alumnas, dirigiéndose a ellos, les mostraban un casete de música. Los alumnos accedieron a poner el cassette, era de la cantante mexicana Thalía. El casete estaba iniciado, por lo que una de ellas empieza a retroceder hasta la canción “María Mercedes”, después vinieron “María la del Barrio”, “Amarillo Azul”, “La vie on rose” y otras. Cuando se cansaron de ese casete pusieron otro de Agua Bella. Todos se quedaron escuchando y luego ellos decidieron irse a ver un video, mientras ellas se quedaban conversando frente a la radio-grabadora. Me sorprendieron mucho, por la relación que se

estableció entre hombres y mujeres; ellas siempre se muestran tan calladas y aisladas, pero en esta ocasión negociaron el uso del medio, así mismo me sorprendió la familiaridad con la cual lo manipulaban, y su gusto musical, básicamente por los contrastes que ello implicaba, ambas eran niñas con llanque, pollera, lliclla, tan diferentes a la exuberante y sensual cantante, y es más, una de ellas hija de una autoridad del Centro Poblado, quien a su vez, es evangélico. En otro rincón de la misma aula, un grupo de alumnos varones está viendo un video de Educación Física, con mucha atención, algunos sentados sobre las carpetas, otros sentados en sus sillas frente al aparato y otros parados, muy concentrados, al costado de la pantalla, e incluso otros mirando e imitando los movimientos. El uso de los medios es lo primero que hacen cuando llegan al aula, cuando el profesor está ausente. Los alumnos que ven los videos saben encender y apagar los aparatos, seleccionar las cintas, avanzar, retroceder. De esa manera, utilizan el tiempo mientras los profesores están ausentes, no sólo en las mañanas sino también durante los recreos.

En Ñahuipuerto, ya mencionamos las facilidades que les brinda el tutor para el manejo de la computadora. Lo mismo sucede con el televisor y el VHS, incluso los alumnos se las agencian para llevar algunos videos. El primer día de nuestra estadía en la localidad, llegamos al centro EDIST a las 7:43 a.m. y encontramos las puertas del colegio abiertas. El guardián que vive en el colegio las abre, según dice, a las 6:30, ya que los alumnos se aparecen a ver la TV desde muy temprano. Entré al aula de Segundo porque vi a un grupo de alumnos ahí, estaban sentados viendo muy atentos la película clásica “Sansón y Dalila”. El movimiento del aula concitó la atención de los niños de primaria, quienes también se acercaron para ver la película. Otro día, a la hora del recreo, en el aula de segundo, un grupo de alumnos se encontraban seleccionando cintas, estaban atentos mirando la colección, hasta que encontraron un gran estuche de plástico blanco el cual contenía varios videos, tomaron uno y lo insertaron en el VHS, se trataba del Reportaje sobre los Uros, de Alejandro Guerrero, el cual vieron hasta que terminó el recreo.

En consecuencia, podemos decir que un aporte de los centros EDIST es el permitir el acceso a los alumnos a instrumentos que era muy difícil que hubieran tenido de otra manera. El acceso a ellos, sin embargo, es limitado como hemos visto y depende mucho de la voluntad del docente y de su capacidad de motivar y dejar a los alumnos libertad para la exploración y descubrimiento. Y también depende del control que los padres de familia ejerzan sobre su nueva adquisición, para evitar que se les descomponga. Hemos sido testigos en Chirabamba que un padre de familia, que estuvo presente en una de las clases de computación, al ver que, en el ejercicio continuo de encender y apagar la computadora, ésta se “colgó”, es decir, se produjo un fallo en el sistema que impidió que siguiera funcionando, se paró y ante todos los presentes pidió al profesor que se tenga más cuidado para evitar que la computadora se malogre y recomendó, como solución a futuro, que ésta sea sólo manejada por el profesor. Desde su punto de vista, la computadora representa un bien escaso que debe ser mantenido para evitar su destrucción. Sin embargo, desde los órganos centrales, según nos dijo el tutor de Ñahuipuerto, los motivan a que los alumnos, que son los beneficiarios directos del proyecto, utilicen los aparatos, incluso les dicen que en caso de que se malogren si es que ello se debió al uso que los alumnos hayan hecho, “bien malogrados están”. Mensajes como éstos incentivaron al tutor en mención que debía permitir el acceso a los alumnos a las máquinas; sin embargo, lamentablemente, no todos los tutores piensan igual.

Es que muchos tutores presentan una imagen pesimista de los alumnos. Y tal vez ello esté relacionado en parte a las percepciones que los docentes tienen sobre sus alumnos rurales. Así, al ser preguntados por las dificultades que ellos identifican en la aplicación del modelo, ellos señalan que el principal problema que impide que los alumnos se integren a la modalidad es el bajo nivel educativo con el cual egresan de la primaria y el bajo nivel de desarrollo con el que cuentan. La idea base que manejan los docentes es que los nuevos instrumentos que posee el centro EDIST son valiosos y pueden generar aportes significativos en la mejora del nivel educativo, pero que dado el nivel bajo con el cual los alumnos egresan de la primaria en las zonas rurales, no va a ser posible. Esto aunado al choque que les resulta pasar de un sistema

convencional al nuevo sistema, donde se utilizan instrumentos novedosos y además requieren poner en práctica habilidades que no han sido estimuladas, desde sus primeros años escolares, como el aprendizaje a través del desarrollo de los sentidos, la autodisciplina y la motivación intrínseca para generar sus aprendizajes.

Dicen también algunos tutores que algunos de sus alumnos demuestran tener miedo a la corriente eléctrica, a utilizar la computadora, a presionar el teclado y a manejar el mouse. Dicen que otros, habiendo realizado el visionado del material, no participan activamente en clase. Lo cual lleva a concluir que el material no está adecuado para su realidad, porque desarrolla temas fuera del contexto y con términos que no se entienden fácilmente. Al respecto, el docente de Chirabamba dice:

*“Algunos, no podemos decir que todos, no le toman importancia. Les decimos, a ver, los personajes, presten atención a esos personajes, pero lo que menciono es que hay lenguajes, términos, muy amplios, eso esta bien, tal vez para que el alumno.... pero es un trabajito más amplio todavía para lograrlo, siempre he dicho que hay cosas que deberían venir a la zona y grabarlo y realizarlo, en función a los alumnos”.*

Le preguntamos también a los docentes si consideraban que la introducción de estos elementos tecnológicos mejore la calidad de la educación rural y encontramos respuestas divergentes, la mayoría de ellos (5), aún demostrando su inquietud por las nuevas tecnologías, se muestran incrédulos acerca de las bondades de éstas como medio para mejorar la calidad educativa del sector rural y otros pocos que eran optimistas (2).

*"R: ¿Cree que la introducción de estos elementos tecnológicos mejore la calidad de la educación rural?"*

*Dt: “No es una cosa muy fácil. No va a traer, porque hay una base, en la base, en el cimiento. Uno debe dar a la computadora conocimientos, pero si no sabe escribir, no sabe redactar, ni sabe hablar, nunca tendrá un archivo”.* (Dt. 1 Chirabamba)

*Dt: “Un alumno con bajo nivel tendrá la capacidad suficiente de hacer algo por él mismo, no creo, al menos tal vez de educación superior sí funcionaría, en otra zona. Porque a ese nivel educarse a distancia no se puede lograr algo más”.* (Dt. 1 Pomacocha)

*Dt: “Por supuesto, porque todo es cambio. Esto es parte de la modernización educativa. Porque esto se está aplicando lo que se enseña en Francia, de acá el Sr. presidente Alejandro Toledo, de ahí está aplicando el proyecto Huascarán, y esto se cultiva en Francia que es un país bastante desarrollado”*(Dt. 2 Pomacocha)

Coinciden ellos en manifestar que las respuestas de los alumnos al estímulo tecnológico dependen no sólo del nivel educativo, sino también de las condiciones de desarrollo de los alumnos rurales, de su pobreza, su desnutrición, el nivel educativo de sus padres, lo que denota cierto prejuicio determinista respecto a la capacidad de los habitantes de las zonas rurales. Sin embargo, la desconfianza inicial de los alumnos es una reacción natural a la introducción de elementos nuevos a su tradicional sistema educativo, lo que implica necesariamente que los alumnos se capaciten en el desarrollo de nuevas habilidades. Por ejemplo, para la utilización de video en clase, se requiere combinar habilidades auditivas con las de observación y lectura de imágenes al mismo tiempo; para utilizar la computadora, aún sólo como procesador de textos, se requiere desarrollar las habilidades de lecto-escritura y también la motricidad, especialmente en los dedos, para escribir y en la muñeca, para manejar el mouse. Ello nos indica que los alumnos requieren una serie de habilidades, que si bien aún no han sido descubiertas, no significa que no van a poder adquirirlas. Es más, muchos de ellos, sin necesidad de que el docente los motive o los gué en su utilización, espontáneamente se embarcan en su exploración y aprenden a utilizarlos.

## **5.4. Problemas administrativos y logísticos**

Los problemas en la administración y logística del proyecto no son nada nuevos, como veremos a continuación. Producto de los Talleres Descentralizados para Tutores y Especialistas realizados en Chiclayo, Lima y Cusco entre junio y agosto del 2001, se elaboró el Diagnóstico de la Acción Tutorial (2001b) del proyecto de Educación a Distancia. Los mismos actores y problemas identificados en ese entonces persisten hasta la actualidad: Los problemas de los tutores con los tutores itinerantes, por descoordinaciones logísticas y administrativas; con los especialistas de los órganos intermedios, por la despreocupación y ausencia de apoyo; con los directores de las escuelas primarias, por conflicto por autonomía; con las capacitaciones realizadas por la Comisión, por ser muy teóricas y nada prácticas. A estos ya conocidos se agregan desde el año 2002, fecha desde la cual se cuenta con dos profesores en cada centro EDIST, los problemas entre docentes tutores, por conflictos de jerarquía y control del centro EDIST. A continuación pasaremos a detallar cada uno de ellos:

### **5.4.1. Problemas con los tutores itinerantes: descoordinaciones logísticas y administrativas**

Los docentes tutores requieren que el tutor itinerante sea quien colabore con ellos manteniéndose en permanente comunicación para hacerles llegar las directivas de los órganos centrales e intermedios. El debe funcionar como eje articulador entre los docentes tutores del centro EDIST, coordinando con ellos la organización de actividades conjuntas como las redes de interaprendizaje entre docentes, deportivas y académicas entre los alumnos. Adicionalmente, puede reemplazar a los docentes tutores cuando por alguna razón se ausentan de clase, para que los alumnos no se retrasen.

Durante nuestra estancia en los EDIST, escuchamos muchas quejas referidas a la labor del tutor itinerante, que denotaban una crítica a su ausencia comunicativa, a su poca capacidad de acción colaborativa y a su inasistencia a los centros educativos. Se reclama que sea diligente, activo, comunicativo y que viaje permanentemente a las localidades. Sin embargo, éste no es un problema reciente, el tutor itinerante actual, que ejerce estas funciones desde inicios de este año, antes trabajaba como docente tutor del EDIST de Pomacocha. Dado que tuvo problemas con los padres de familia y que el tutor itinerante de ese momento también había sido cuestionado por los docentes, por las mismas razones que hemos señalado líneas arriba, entonces ambos intercambiaron sus funciones. El tutor itinerante pasó a trabajar como docente tutor de Pomacocha y éste como tutor itinerante.

Tuvimos la oportunidad de conversar con ambos por separado sobre las funciones de la tutoría itinerante. Ambos coincidieron en decir que los problemas de incomunicación se debieron a la ausencia de viáticos. Tanto para llamar por teléfono, como para visitar los centros, se requiere de recursos, para pasajes, alimentación y alojamiento. Dado que no cuentan con esto utilizan sus propios recursos, que a la vez son escasos, por las demoras que tienen para recibir sus sueldos, eso hace que llamen poco, viajen cuando puedan, y en caso de hacerlo a lugares lejanos, para no gastar se alojen en las frías aulas de los centros educativos y que la alimentación sea magra o dependa de la voluntad de los lugareños, que no siempre es amplia. Con la incorporación del Proyecto EDIST al Plan Huascarán surgió la esperanza de que las cosas mejoraran, pero no ha sido así, según dice:

*“El 2001, dijeron que también, que ya se habían incorporado al proyecto Huascarán y que iba a haber mayor apoyo y que esta vez sí, que iba a haber mayor apoyo a los tutores itinerantes, pero hasta la fecha no lo cumplen” (Tutor itinerante)*

Pero al margen de esos requerimientos básicos, el cumplimiento de su labor en sí deja mucho que desear. Lo pudimos ver en la práctica, durante una visita al centro EDIST de Pomacocha. Su presencia no pasó de ser una visita, no se le vio realizando sus funciones informativas,

promocionales, salvo la pedagógica y esto, sólo como reemplazo por unas cuantas horas, cuando debieron ser por el día completo, a un docente que avisó con anticipación su inasistencia. Ese día, que el tutor itinerante debió reemplazar al docente llegó tarde, improvisó la clase, la cual estuvo repleta de dinámicas de motivación, las cuales realizaba animadamente, pero no relacionaba con el tema de la clase de comunicación que iba a desarrollar. La clase duró aproximadamente dos horas y después de ello no hizo nada más que conversar para entretenerse y pasar el día hasta la una, hora que llegaba la combi para regresar a su casa. Otro día, llegó temprano y pasó parte de la mañana caminando y conversando por el jardín del colegio, hizo unas coordinaciones con el docente tutor y tan pronto vio que un vecino de la localidad se iba en movilidad a la ciudad, se fue con ellos, y terminó un día más de visita al centro EDIST.

Sus funciones no están siendo desarrolladas plenamente. Su función durante la semana que debe permanecer en el centro educativo implica ser dinámico, relacionarse con las autoridades, con los padres de familia, absolverle sus consultas, pues supuestamente él es quien más contacto tiene con los órganos centrales e intermedios. También debe coordinar con los docentes lo que necesitan, avisarles las fechas de distribución de los materiales y ayudar a hacer los trámites a los docentes. Todo lo contrario, los docentes tutores por lo general son los que buscan comunicarse con él, pero eso no es posible porque no lo pueden encontrar en un lugar fijo, por sus continuos desplazamientos. Por ejemplo, el docente de Ñahuipuerto, quien estaba muy preocupado por la demora de la distribución de los libros, no lo podía encontrar, cuando lo llamaba estaba en Pomacocha, cuando finalmente lo encontró no estaba enterado del tema, y a los dos días le avisó que los materiales llegaban al día siguiente. Gran sorpresa se llevó cuando estos llegaron sin guía de remisión y desconociendo de antemano el monto que debían pagar por flete.

Descoordinaciones como las mencionadas nos indican que no sólo es problema de recursos, ciertamente su carencia genera dificultades, pero también es problema en el cumplimiento de funciones, las cuales pueden estar influidas por cierto desánimo por la carencia de una retribución económica, pero que no justifica la desidia que se muestra en el trabajo. Por otro lado, resulta significativo que sean dos tutores itinerantes consecutivos los que tengan serios problemas en sus funciones, lo cual denotaría problemas en las capacitaciones y en la definición de sus responsabilidades.

#### **5.4.2. Con los especialistas de los órganos intermedios: despreocupación**

Tampoco son problemas nuevos. Además del documento citado líneas arriba, en el boletín Enseñanza se publicó un artículo titulado *“Los Órganos Intermedios y EDIST”*, (Rodríguez 2001: 7), en el que se identificaron cuatro problemas: Uno, su inestabilidad en el cargo. Los especialistas rotan y cambian de cargo, *“en algunos casos los profesionales de esta línea no llegan a tener un año, lo que dificulta la continuidad del trabajo porque hay que conocer y comprender la naturaleza del EDIST, así como lograr involucrarse y comprometerse con los objetivos y metas del proyecto”*, ello tiene implicancias en la ejecución del proyecto, pues dificulta realizar programas de largo plazo. Dos, recursos limitados con los que cuentan: *“...las limitaciones de recursos como bibliografía, material de escritorio, acceso permanente a una computadora con acceso a Internet y fondos para el desplazamiento a las comunidades en que están ubicados los CPEDs...”* Tres, exceso de trabajo y no disponibilidad exclusiva para el proyecto: *“Los representantes de Educación a Distancia tienen, además, responsabilidades de otros programas o proyectos de modo que no siempre hay una disponibilidad real de tiempo para el EDIST”*. Cuatro, falta de comunicación y acompañamiento al especialista: *“Todavía tenemos que mejorar nuestro acompañamiento y apoyo al especialista, a fin que podamos desarrollar un trabajo más coordinado y fluido que aproveche al máximo su dedicación y esfuerzo”*. Hemos tenido la oportunidad de conversar con los especialistas, y nos comunicaron los mismos problemas, por lo que el panorama no ha cambiado mucho en la actualidad. Los problemas de los especialistas aunados a los de los tutores itinerantes, repercuten en la labor



logística y administrativa de los docentes tutores, como dice el docente de Ñahuipuerto: “Hoy en día, los tutores nos encontramos solos, nadie nos ayuda”. (Dt. 1 Ñahuipuerto)

Asimismo, reforzando estas ideas, en el Documento "Acompañamiento de los Aprendizajes" (2001c) se recogen algunos aportes de los participantes en el mencionado Taller Descentralizado para Tutores y Especialistas del año 2001, entre los que hay algunos referidos precisamente a la falta de continuidad de los especialistas en sus puestos, por lo que se sugiere la gestión e implementación de mecanismos que permitan tal continuidad, *"al menos por uno o dos años"*. Adicionalmente, tanto en el caso de los especialistas como de los tutores itinerantes, se afirma que hay una cada vez mayor recarga de tareas y responsabilidades para los tutores: tanto los tutores itinerantes como los especialistas demandan informes, documentos y debido al trabajo con los alumnos no siempre encuentran tiempo para la elaboración de dichos documentos. Así pues,

*"estamos en una cadena de desvalorizaciones y falta de apoyo. Los directores y tutores itinerantes presionan a los tutores, los especialistas presionan a los tutores itinerantes y a los tutores, los directores de los órganos intermedios presionan a los especialistas"* (2001c).

También señalan los participantes en el mencionado documento que hay una falta de precisión respecto a las responsabilidades y funciones de los tutores itinerantes y de los especialistas, *"lo que genera tensiones"*.

#### **5.4.3. Con directores de escuelas primarias en que funcionan los EDIST: conflicto por autonomía**

Otro de los problemas frecuentes es el conflicto que se presenta entre los docentes tutores y los directores de los centros educativos primarios. Como mencionamos líneas arriba, los centros EDIST se iniciaron en las aulas de primaria y posteriormente construyeron sus locales. Los problemas surgieron porque los directores de primaria asumieron que su función se extendía también a secundaria y que los docentes tutores estaban subordinados a ellos. Por su parte, los docentes tutores asumían que eran autónomos porque, de acuerdo a sus funciones, ellos debían asumir la gestión y administración del centro, por lo tanto se consideraban directores del colegio secundario. Cuando se construyeron los nuevos locales, los problemas empezaron a disminuir, porque ya no compartían el espacio físico, pero se mantuvo otro, el del control de la asistencia. Y es que algunos docentes tutores, apoyándose en su autonomía, en que eran los directores del centro y en que no había quien los controle, cometieron excesos, inasistiendo reiteradas veces; sin embargo no siempre éstas se debían a una ausencia injustificada, sino también a que por la falta de comunicación con los tutores itinerantes, tenían que apersonarse a los órganos intermedios para gestionar sus pagos, contratos, la entrega de materiales, entre otros. Una medida para solucionar el problema del control fue que firmaran su asistencia en los padrones de los directores de primaria, quienes a su vez serían los encargados de determinar el balance de las asistencias y faltas, para su pago final.

De los tres centros EDIST, el que más conflictos manifiestos tiene entre los docentes tutores y el director es Chirabamba. Ello se debe a que este centro EDIST no tiene aún local propio, sigue compartiendo el de primaria. La tensión se ha visto incrementada, por las continuas inasistencias del docente antiguo, las cuales han generado que desde la USE se le solicite al director que controle la asistencia del docente. Los docentes rechazan esta actitud que critican de intromisiva y reclaman férreamente retomar su autonomía perdida, y sólo esperan que la próxima construcción del local les permita hacerla realidad. En Pomacocha hubieron problemas similares con el docente tutor anterior, aún teniendo aulas independientes, ello se debió a que el docente tutor abusaba de su autonomía, de la misma manera que el anteriormente descrito. Con el docente actual, las relaciones han mejorado sobremanera, según dice no le molesta en absoluto pasar lista en la dirección, esto puede deberse a que su asistencia es permanente, a

diferencia del anterior y que el director de primaria también es nuevo. Pero no en todos los centros vemos estas situaciones, en Ñahuipuerto la situación es diferente, durante los dos primeros años pasaban lista de asistencia en primaria, hasta que el especialista de la USE en marzo, les comunicó que desde este año podía firmar en un cuaderno de secundaria, las relaciones con la directora del centro primario son buenas.

En todo caso, en el mencionado documento Taller Descentralizado para Tutores y Especialistas (Ministerio de Educación 2001c) se recoge la inquietud de los participantes de la necesidad de realizar un trabajo específico de capacitación con los directores, puesto que se definen las tensiones entre tutores y directores de los Centros Educativos primarios a los que están adscritos los EDIST a un desconocimiento por parte de éstos de lo que es la Educación a Distancia.

#### **5.4.4. Entre docentes tutores: por conflictos de jerarquía y control del centro**

En cada centro de Educación a Distancia existen dos docentes tutores, el más antiguo está desde 1999, desde el ciclo preparatorio y el otro recién desde este año (2002). La diferencia entre ambos radica en el tiempo que cada uno lleva trabajando en el proyecto, lo cual conlleva asimismo una diferencia en la experiencia. Según les han dicho en las capacitaciones, ambos tienen el mismo rango y se encargarán conjuntamente de la administración y la gestión del centro EDIST. Sin embargo, en la práctica, por lo general, el antiguo se superpone al nuevo en jerarquía y responsabilidad. Hay casos en los que el antiguo docente tutor actúa como director, maneja las llaves de las aulas y de los materiales y distribuye las horas de clase en el horario escolar.

Por ejemplo en Chirabamba, el docente tutor antiguo suele faltar mucho; durante nuestra estancia en el centro poblado, de los 5 días de clase faltó a dos, un lunes porque según él tenía que asistir a una reunión de capacitación, y un jueves, porque tenía que cobrar su sueldo. Cuando esto sucede, la responsabilidad del centro y de la enseñanza recae sobre el nuevo docente, incrementando su labor, porque se ve en la obligación de trabajar con tres grados a la vez. Esta dificultad se incrementa cuando no puede hacer uso del material porque no dispone de las llaves de los módulos que contienen los videos, la televisión y el VHS, y es que él, por ser nuevo, no maneja ninguna de las llaves. En Pomacocha, hay una situación similar, el docente antiguo asume la función de director, además de manejar las llaves como en el caso anterior, distribuye las horas en el horario de clases, sin que el docente nuevo intervenga. Por su parte, Ñahuipuerto es el único de los tres centros EDIST, donde los docentes tienen una relación menos vertical, ambos tutores manejan las llaves y están en coordinación permanente.

#### **5.4.5. Con las capacitaciones: Mas práctica, menos teoría**

A los docentes, los temas abordados en las capacitaciones les parecen interesantes, pero muy teóricos, que no se ajustan a la realidad, tomando en cuenta el modelo unidocente y multigrado que se ejecuta en los centros EDIST de las zonas rurales; al respecto dicen:

*“Es algo teórico, algo muy precioso que nos informan, claro, desde allá, pero en la cancha, se ve en la misma localidad. Nosotros somos los que tenemos dificultades, queremos lograr alumnos, queremos tener un buen número de alumnos, para saber cuál es el resultado que EDIST se ha propuesto, pero tenemos deserción de alumnos, tal vez porque los materiales no llegan a tiempo”.* (Dt. 2 Pomacocha)

*“Hay una parte que la comisión lo maneja con mucho teoría, dicen esto va a ser así, así, así, pero cuando uno llega acá esas cosas no se aplican, porque es muy distinta la realidad y uno tiene que adecuarse o ver la manera como uno tiene que afrontar las cosas”.* (Dt. 2 Chirabamba)

*“A nosotros nos traen a un curso, pero no nos enseñan cómo nosotros nos vamos a desenvolver en el salón con los alumnos”.* (Dt. 1 Ñahuipuerto)

Si bien se han realizado clases modelo, para poner en práctica sus conocimientos, dicen que no es suficiente, porque las realizan con “material humano diferente”. De acuerdo con el tutor de Ñahuipuerto en la primera capacitación se hizo una práctica con alumnos de colegios de Lima: *“Se hizo sesiones modelo con los materiales que se tenía, pero eran de Lima, y tiene otros problemas, por ejemplo acá, hay niños que en primer año no saben ni leer, ¿qué hacemos con esos casos?”*. Otra crítica que se le hace a la forma de llevar las capacitaciones es que no son bidireccionales, los docentes se quejan que son ellos los que trabajan, pero que los responsables de la capacitación *“sólo recogen información, como si estuvieran haciendo un trabajo de investigación cuando preguntamos algo, nos dan teoría, es un poco frío la cosa”*. Y es que los docentes buscan literalmente soluciones, recetas, no les preocupa tanto el porqué ni el para qué se realiza tal o cual actividad, sino el cómo, es decir, no están centrados en indagar las fundamentaciones del nuevo sistema sino en conocer cómo llevarlo a la práctica.

Esta distancia entre la teoría y la práctica, de acuerdo a los docentes, se podría salvar si se hicieran capacitaciones continuas y adecuados monitoreos. Todos los docentes dicen que los monitoreos que se hacen son muy cortos, duran una cuantas horas, piden información y se regresan, *“monitorean un día y no hay tiempo ni para conversar con la comunidad, porque a veces la comunidad se prepara, prepara comida y ellos se van a la volada”*. A ellos les gustaría que puedan permanecer varios días en la localidad, para que conozcan la realidad cotidiana y pongan en práctica sesiones modelo y ellos puedan observar las metodologías que despliegan. Asimismo, para que se comuniquen con los padres de familia y les expliquen por qué no se hace realidad todo lo que les fue prometido.

## **CAPITULO VI: LOS PROBLEMAS DEL PROYECTO Y SU RELACIÓN CON LA DISMINUCIÓN DEL ALUMNADO**

Como hemos visto, muchos de los problemas que aquí se reseñan son algo de lo que la administración educativa ha estado consciente casi desde un inicio. Así, nos podemos remitir a documentos elaborados ya en el 2001 en el que se hacía referencia a ellos, como en los mencionados documentos Diagnóstico de la Acción Tutorial (2001b) y del Taller Descentralizado para Tutores y Especialistas (Ministerio de Educación 2001c), además del documento Informe Monitoreo a CPEDs (Ministerio de Educación 2001a). Así pues, el presente trabajo de investigación no está revelando cosas desconocidas para los propios responsables del proyecto, pero sí las está presentando de una manera más sistemática, descriptiva y en base a un trabajo de campo.

Asimismo, habría que preguntarse por la metodología empleada para llegar a las conclusiones a las que se llegan en los mencionados documentos. En los dos primeros, la fuente la constituyen los Talleres llevados a cabo con tutores y especialistas entre junio y agosto de 2001, y en el caso del tercer documento, se basa en breves visitas a los centros EDIST de diferentes departamentos ese año, en las que se llevaron a cabo básicamente entrevistas con tutores, reuniones con la comunidad, padres de familia y alumnos. No se llevaron a cabo otras actividades como observaciones de aula, por ejemplo. Como afirma un funcionario del proyecto a quien entrevistamos, los problemas fueron conversados con los docentes tutores, se les prometió resolverlos, pero ello no ocurrió así, siendo el panorama más bien de agudización de la problemática:

*"les prometía que se iban a solucionar los problemas y nunca los superamos, y cada vez están siendo peores y creo que son peores no porque son nuevos sino porque son los mismos y entonces cansan y causan desconcierto, desazón... Entonces cómo lograr cierta coherencia en el proyecto si es que tú tienes la oferta pero no se cumple, no se va a cumplir, no la podemos cumplir, no estamos en capacidad de cumplir. Y entonces, el tutor trata de hacer algo sobre la marcha y también trata de sacarle la vuelta al sistema..." (Fn. 3)*

Así, a los problemas reseñados ya, se agregan otros. En el documento del Taller Descentralizado para Tutores y Especialistas del Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia (Ministerio de Educación 2001c) se mencionan, por ejemplo, los problemas ligados a la situación laboral de los tutores, los cuales no tienen estabilidad laboral, además de que no siempre se cumplen con los pagos oportunos de sus haberes. Adicionalmente, en el documento mencionado los participantes de los talleres hacen referencia a la falta de información clara y oportuna de la Comisión Nacional sobre las condiciones en que se desarrollará el trabajo, la llegada oportuna de los materiales, cómo se realizará la evaluación de los aprendizajes, etc., así como se menciona que los tutores han perdido credibilidad y confianza frente a los padres de familia y la comunidad por el incumplimiento en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, mencionan los participantes la falta de recursos para que los especialistas puedan apoyar y fortalecer la labor del tutor; la falta de mecanismos de retroalimentación sobre las dificultades que tienen los alumnos con los materiales de aprendizaje; la falta de materiales complementarios, de refuerzo y profundización; la falta de alcances sobre una primera evaluación del Plan Piloto EDIST; etc.

Por su lado, en el Informe Monitoreo a CPEDs (Ministerio de Educación 2001a), se mencionan problemas como el aburrimiento por tener sólo un profesor, la baja calidad de los materiales audiovisuales, la preocupación por la no llegada a tiempo de los materiales, algunos problemas de infraestructura como la propiedad del local, falta de recursos en algunos tutores para trabajar con creatividad con los alumnos, ambientes inadecuados, entre otros.

Ahora, todos estos problemas estarían generando una disminución en el alumnado de los centros EDIST. Los alumnos que dejan el EDIST, en el mejor de los casos, se trasladan y en el peor de los casos dejan de estudiar. ¿Quiénes pueden trasladarse? Fundamentalmente quienes tienen recursos para solventar los gastos adicionales que requiere estudiar en un colegio de la capital del distrito o de la provincia: movilidad, alimentación, hospedaje en algunos casos. Aunque también debemos resaltar que los que se quedan en el EDIST igualmente realizan gastos económicos, puesto que, como mencionamos ampliamente en el capítulo precedente, el colegio no resultó tan barato como se pensaba.

Cabe señalar que no todos los pobladores de las localidades donde están ubicados los EDIST, ni sus vecinos, se entusiasmaron en matricular a sus hijos en el nuevo colegio. Por ejemplo, pobladores de anexos vecinos a Pomacocha, dada la movilidad existente, enviaban a sus hijos a la escuela primaria de la capital del distrito y se proyectaban a enviarlos a secundaria a una Gran Unidad de la capital del departamento. Algo similar observamos en un centro EDIST de Ayacucho, ubicado en las afueras de la ciudad, debido a la movilidad fluida existente, ya que el colegio queda a un lado de la carretera, a diez minutos en combi de la ciudad, los padres de familia enviaban a sus hijos desde primaria a estudiar a los grandes colegios, quedando el nuevo colegio sólo para quienes no tenían recursos. En Ñahuipucquio, al igual que en el caso anterior, existe movilidad fluida, este colegio también está ubicado al lado de la carretera, por su cercanía a la capital del distrito y la capital de provincia, donde existen dos colegios secundarios nacionales, los cuales son preferidos al EDIST. En Chirabamba pasa lo contrario, dada la ausencia de transporte público y la lejanía del colegio de la capital del distrito, el centro EDIST es a donde convergen tanto los locales como los vecinos. Lo que no significa que no haya quienes estando en Primero, Segundo y Tercero estudien en los colegios de la capital del distrito, aunque les quede lejos.

Y es que la preferencia por los colegios de las capitales de distrito y de provincia, se debe al prestigio que estos tienen, en razón al supuesto mejor nivel educativo. Pero la condición para acceder a ellos es tener recursos y/o muchas ganas de estudiar a pesar de todos los obstáculos, distancia, discriminación, gastos, etc. Con el Centro EDIST se creyó conseguir esta preferencia en base a la tecnología con la que cuenta, pero eso no fue suficiente para alcanzar la calidad y retener a los alumnos. Los siguientes cuadros nos pueden dar algunos indicadores:

**Cuadro 3: Matrícula Anual**

**Chirabamba**

	Primero	Segundo	Tercero
2000	32	-	-
2001	25	30	-
2002	9	17	19

En la localidad de Chirabamba se matricularon en Primer Grado 32 alumnos el año 2000. Para el año 2001, estaban en Segundo Grado 30 alumnos y 19 se matricularon en Tercero para el presente año. A simple vista, esto nos hace pensar en una disminución de la matrícula en el Centro EDIST a medida que los alumnos van avanzando en los grados de estudio. Evidentemente, para tener una idea de lo que sucede, habría que ver a dónde se van los alumnos que abandonan el centro EDIST y, adicionalmente, si esta disminución en la matrícula es equivalente en los colegios secundarios de la zona, es decir, si responde a la tasa normal de abandono escolar de la zona.

Sin embargo, hay datos que nos hacen pensar en que la disminución se da más en el Centro EDIST que en la secundaria normal: uno de ellos es que la matrícula de nuevos alumnos

también sufre una disminución año a año; así, el 2001 se matricularon en Primero un total de 25 alumnos y 9 en el 2002 para el mismo grado.

### Ñahuipuerto

	Primero	Segundo	Tercero
2000	32	-	-
2001	19	25	-
2002	14	17	14

En el caso de Ñahuipuerto, podemos afirmar que se matricularon en Primer Grado 32 alumnos el año 2000. Para el año 2001, estaban en Segundo Grado 25 alumnos y 14 se matricularon en Tercero para el presente año. Al igual que en el caso de Chirabamba, estos datos nos llevan a colegir que la matrícula en el Centro EDIST disminuye a medida que los alumnos van avanzando en los grados de estudio. Igualmente, la matrícula de nuevos alumnos sufre una disminución año a año, así, el 2001 se matricularon en Primero un total de 19 alumnos y 14 iniciaron la secundaria en el 2002.

### Pomacocha

	Primero	Segundo	Tercero
2000	32	-	-
2001	12	20	-
2002	12	8	14

El caso de Pomacocha es similar a los anteriores en cuanto a los volúmenes de matrícula. A medida que avanzan en los años de estudio, el alumnado va disminuyendo: de 33 alumnos que se matricularon en Primero el 2000, 20 se matricularon en Segundo el 2001 y sólo 14 el presente año en Tercero. Igualmente, ha disminuido el número de alumnos nuevos: Sólo 12 alumnos se matricularon en Primero el 2001 y 12 el 2002.

#### **Cuadro 4: Cuadro de matrícula en Primero de Secundaria en el EDIST, por procedencia de los alumnos matriculados (lugares donde terminaron la Primaria)**

### Chirabamba

	2000	2001	2002
Estudió primaria en la misma comunidad	17	7	8
Estudió Primaria en otra comunidad	8	16	1
Estudió Primaria en la capital de distrito	6	2	-
Estudió Primaria en la capital de provincia	1	-	-
Estudió Primaria en la capital de departamento	-	-	-
Estudió Primaria en otro lugar	-	-	-

Por otro lado, en cuanto a la afluencia de alumnos (y con esto no nos referimos a que el Centro EDIST haya atraído a población de otras localidades solamente, sino que también alumnos locales que estudiaban fuera han vuelto para estudiar en el lugar), el Centro EDIST de

Chirabamba atrajo en un principio a población escolar que había terminado la primaria en otros centros educativos. Así, de los 32 alumnos matriculados en Primer Grado de Secundaria el año 2000, 15, es decir el 47%, provenían de escuelas primarias ajenas: 8 de comunidades vecinas, 6 de la capital de distrito y 1 de la capital de la provincia. Para el 2001, los alumnos que se matricularon en Primer Grado eran en una gran mayoría población escolar que había terminado la primaria en escuelas ajenas a la comunidad (18 de 25, es decir, el 72%), incluyendo 2 alumnos que habían estudiado en la capital de distrito. Sin embargo, ya para el presente año, 2002, de los 9 alumnos ingresantes a Primero de Secundaria, sólo uno provenía de una escuela primaria de una comunidad vecina. Todo esto nos puede hacer sospechar que los ojos de los alumnos han vuelto otra vez hacia los colegios secundarios "tradicionales" de la zona y que, además, en el Centro EDIST sólo se quedan a estudiar quienes no pudieron hacerlo en otros lugares, ni siquiera la primaria.

### Ñahuipuerto

	2000	2001	2002
Estudió primaria en la misma comunidad	14	9	10
Estudió Primaria en otra comunidad	11	7	4
Estudió Primaria en la capital de distrito	3	-	-
Estudió Primaria en la capital de provincia	3	3	-
Estudió Primaria en la capital de departamento	1	-	-
Estudió Primaria en otro lugar	-	-	-

Ahora bien, el Centro EDIST de Ñahuipuerto ha atraído también alumnos de escuelas primarias distintas a la de la localidad. Así, de los 32 matriculados en Primero el 2000, 11 habían estudiado en comunidades vecinas la primaria, 1 en la capital del departamento, 3 en la capital de provincia y 3 en la del distrito. Así, más de la mitad de los alumnos matriculados en Primero ese año (56%) no habían estudiado la primaria en el mismo lugar. Para el 2001, de los 19 matriculados en Primero, 7 provenían de escuelas primarias vecinas y 3 de la capital de provincia, es decir, el 52% no había estudiado la primaria en el lugar. Finalmente, para el 2002, este porcentaje disminuyó, pues de los 14 matriculados en Primero, sólo 4 (el 28%), venían de escuelas primarias de comunidades vecinas. Así, la tendencia que observamos en Chirabamba de una vuelta a los colegios secundarios "tradicionales" de la zona, se repite.

### Pomacocha

	2000	2001	2002
Estudió primaria en la misma comunidad	23	6	9
Estudió Primaria en otra comunidad	2	5	1
Estudió Primaria en la capital de distrito	7	1	2
Estudió Primaria en la capital de provincia	-	-	-
Estudió Primaria en la capital de departamento	-	-	-
Estudió Primaria en otro	-	-	-

lugar			
-------	--	--	--

En cuanto a la afluencia de alumnos de otras escuelas hacia el EDIST de Pomacocha, hacia él han ido a estudiar alumnos que terminaron sus estudios primarios en otras escuelas, incluyendo una escuela de la capital de la provincia. El año 2000, de los 32 alumnos matriculados en Primero, 7 habían terminado la primaria en una escuela de la capital de distrito y 2 en una comunidad vecina. Para el 2001, de los 11 matriculados, 4 provenían de escuelas de comunidades vecinas y 1 de la capital de distrito, en tanto que el 2002, 2 de los 12 matriculados habían terminado la primaria en la escuela de la capital de distrito y 1 en una comunidad vecina. Con ello se repite la tendencia mostrada en los dos casos anteriores.

En conclusión, podemos afirmar que en Chirabamba la tendencia a recibir cada año menos alumnos es mayor que en los otros dos EDIST. Evidentemente ello no quiere decir que en Pomacocha y en Ñahuipuerto la situación sea halagüeña, puesto que en los tres se notan tales tendencias. En primer lugar, cada año se matriculan menos en Primero de Secundaria y, en segundo lugar, el paulatino proceso de deserción hace que el número de alumnos disminuya a medida que van pasando a los grados superiores. Podemos sospechar entonces que la primera ilusión va desapareciendo, para dar paso a la desilusión y consecuente desconfianza en el Proyecto, lo que a futuro nos hace suponer que esté en peligro la viabilidad de éste, el cual podría desaparecer por falta de alumnado.

Ahora bien, la disminución del alumnado de los EDIST es una preocupación constante, es una causa de temor y angustia de los pobladores que aún mantienen matriculados a sus hijos en él, ya que podría generar que la estabilidad y viabilidad del colegio se vea en peligro y que les “quiten” el colegio, rompiendo sus sueños y expectativas. Es por ello que, cuando conversábamos con esos padres sobre los problemas que identificaban en el EDIST, preferían no utilizar esa palabra, sino hablar de desajustes y descoordinaciones, propios de un proyecto que recién se está iniciando. Este temor a perder algo que tanto ansiaron tener y que finalmente llegó, aunque no tal como se lo ofrecieron, genera críticas, pero matizadas con comprensión y esperanza en que en un futuro no muy lejano mejorará. Tal vez sean estas opiniones las recogidas en el Documento resumen de actividades del Programa Educación a Distancia desde 1999 hasta 2003 (Ministerio de Educación 2003), documento oficial basado en una encuesta tomada en agosto de 2002 a 90 alumnos, 10 tutores, 1 tutor itinerante, 9 autoridades locales, 9 padres de familia y 9 comuneros, en 9 Centros EDIST de Lambayeque, Junín, Pasco y Cusco. Del total de entrevistados, un 51% indicaba que el servicio prestado era excelente y un 37% que era bueno; prácticamente la totalidad de los encuestados, según este documento, respondieron que el desempeño de los tutores de sus Centros EDIST era entre bueno y excelente.

Pero, más allá de estas apreciaciones recogidas en un documento oficial, lo cierto, como hemos visto ya, es que hay una tendencia a que cada vez menos alumnos queden matriculados en los Centros EDIST. Y para evitar esta deserción se toman algunas medidas extremas, como en el caso de Ñahuipuerto, donde en una asamblea comunal se acordó que las familias de la localidad que tuvieran hijos en edad de estudiar en la escuela primaria y el colegio secundario, y que no los matricularan en los centros educativos de la localidad, serían sancionados con la privación de acceso a pastos, a terrenos, beneficios y hasta su calidad de comuneros. Conocimos el caso de dos padres de familia que tenían hijas en el EDIST; ambos decidieron trasladarlas a un colegio secundario de la capital de la provincia, por ello recibieron las sanciones. Uno de ellos regresó a su hija, pues no podía afrontar su supervivencia sin contar con los beneficios que le daba el ser comunero, acceso a pastos comunales para sus animales y así mantener su negocio de leche y manteca. El otro, a pesar de las sanciones no cambió de opinión, si bien no cuenta con muchos recursos, sí con los suficientes como para afrontar las sanciones.

A partir de este ejemplo, se observa un conflicto entre lo individual y lo colectivo. En el plano personal, ambos padres buscan una mejor educación para sus hijas, pero la colectividad necesita de esas alumnas para poder subsistir, y por ello genera coerción sobre los padres. En el primer



caso, lo colectivo se superpone a lo individual, mientras que en el segundo es lo contrario. La idea base, en este caso, es que la población debe cuidar su colegio; sin embargo, esto no va a ser posible por mucho tiempo, porque los centros EDIST no sobrevivirán sólo con alumnos de la localidad, sino también de las vecinas, pero sobre estas últimas, la localidad donde está ubicado el EDIST no tiene poder de coerción y son justamente los vecinos los que en mayor cantidad se van y no regresan. Sin embargo, no parece ser justo, aunque sí comprensible, que los padres se vean obligados a mantener a sus hijos en un colegio que no consideran adecuado para ellos. Pero según nos dijeron, los acuerdos de la comunidad son ley, y por ello todos los tienen que cumplir.

En Pomacocha, la situación es más ambigua, si bien no existe un acuerdo coercitivo de la envergadura del anterior, sí una presión social, que proviene de las autoridades, a que los padres de familia de la localidad matriculen a sus hijos en el centro educativo. Sin embargo, ni siquiera los líderes lo cumplen, tal es así que una de las autoridades con las que nos entrevistamos, tenía un hijo que estuvo estudiando en el colegio, pero lo trasladó a la capital del departamento, porque consideraba que la educación que se ofrecía en el EDIST no era satisfactoria, y claro está porque también podía solventar los gastos que ello implicaba. En este caso, como dijimos, la situación es ambigua, por un lado las autoridades manifiestan que el colegio es casi una bendición y debe ser apoyado, pero cuando se trata de buscar la mejor educación para sus hijos, se llevan a éstos a otros colegios.

En Chirabamba, sucede algo parecido que el caso anterior, pero no fomentado por las autoridades, sino fundamentado en la decepción que a los alumnos y a las familias les ha causado el EDIST. Durante nuestra estancia en la localidad, el docente nos comentó que de los 17 matriculados oficialmente en segundo grado, 6 habían pedido su traslado al colegio del distrito. Sin embargo, son básicamente las familias que tienen recursos las que pueden trasladar a sus hijos, los que no se quedarán esperando a que el colegio mejore.

Así pues, la gran consecuencia de los problemas presentes en la implementación del proyecto de Educación a Distancia es la disminución en el alumnado, reflejo de una pérdida de confianza en el modelo, causada por los problemas en su implementación. Esta cruda realidad ha hecho que incluso al interior de quienes trabajan en el proyecto se deslice la pregunta de si no sería mejor detenerse, hacer un alto en el proyecto y luego emprenderlo nuevamente. Para un funcionario entrevistado del proyecto (Fn. 3), las implicancias de cualquiera de estas alternativas conlleva riesgos. Así, si se continúa, el proyecto seguirá padeciendo dificultades; en tanto que, si se hace un alto, se frustrarán las expectativas de los alumnos y de los padres de familia que han matriculado a sus hijos en los EDIST. Él refiere tres alternativas: parar, seguir por compromiso, o sincerarse y comunicar lo que realmente se puede dar:

*"Entonces, yo nuevamente vuelvo al punto de qué sería mejor, ¿no?, sería mejor hacer un alto o continuar el proyecto. O finalmente, yo creo que hay una suerte de compromiso con brindar a estos alumnos, a quien ya hemos involucrado en este proceso, brindarles una educación secundaria. O, si no, hacer un sinceramiento en lo que realmente se pueda, no seguir hablando de una manera..."* (Fn. 3)

Evidentemente, ponerse en esta disyuntiva implica que la situación es percibida como grave. Y si aún hoy el proyecto sigue funcionando con todas las deficiencias aquí mencionadas, cabe entonces preguntarse por las razones por las que no se tomaron medidas correctivas o, si se tomaron, por los motivos por los que no dieron resultado. En el plano hipotético, podemos ensayar algunas explicaciones. La primera que se nos viene a la mente es que no se tomaron medidas correctivas porque el problema administrativo era de tal envergadura que rebasó toda posibilidad de una actuación efectiva. La segunda es que los distintos gobiernos que se sucedieron no le dieron la debida importancia a las posibilidades que ofrecía la modalidad educativa a distancia, viéndola al contrario como una buena arma para obtener réditos políticos; así, en lugar de buscar la corrección de sus errores básicos, se les asignaba nuevos retos en

procura de captar más votos. Este podría ser el caso, creemos, del lanzamiento del Plan Huascarán. Otra explicación que se nos ocurre es que la reorientación, replanteamiento o revisión del proyecto implicaba su detención temporal, cosa que no pudo hacerse habida cuenta la cantidad de recursos humanos y materiales comprometidos en el proyecto, la posibilidad de frustración en los sectores a los que iba dirigido, además de proteger la imagen del proyecto frente a la opinión pública.

## CAPITULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En suma, dado este panorama de la situación del proyecto de Educación a Distancia, podemos arribar a algunas conclusiones y recomendaciones que a continuación pasamos a detallar.

**Políticas educativas y movidas políticas.** El proyecto adolece, en su ejecución, de problemas administrativos y pedagógicos. Sin embargo, para entender tal situación, no se debe dejar de lado el contexto histórico-político en el cual se gesta y nace. Si bien se pretendió que la educación rural marchara de acuerdo con las nuevas tendencias mundiales, la motivación primordial fueron los intereses políticos partidarios. Así, el principal problema fue ponerlo en práctica sin haber realizado un apropiado diagnóstico, ponderado los costos y beneficios que generaría, considerado los pros y contras para su aplicación y las condiciones previas que se requieren para su aplicación a la realidad peruana. Ello nos muestra cómo las políticas educativas pueden sucumbir ante los vaivenes de las coyunturas políticas, por estar ellas concebidas como políticas de gobierno y no como políticas de Estado.

Sin embargo, creemos que como consecuencia de la introducción del modelo de educación a distancia y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el campo educativo rural, se ha generado **la construcción de un nuevo mito**. Como sabemos, Montoya hace referencia al mito contemporáneo de la escuela, que implica que el hecho de ser quechuas y desconocer la escritura y la lectura constituyen una vida “en la noche”. El sostiene que el tránsito entre el mundo de la noche y el del día es posible gracias *"al progreso, es decir, al abandono de la noche para ir hacia el día. Despertar, abrir los ojos, constituye el comienzo de este tránsito. Para despertar es necesario saber leer, es necesario ir a la escuela. Saber leer, tener una escuela, ir a la escuela, se convierten en aspiraciones-necesidades"*. (Montoya 1980: 312). Es así como el prestigio ligado a los espacios educativos, en las zonas rurales, incluso llevó a la identificación de la falta de educación con la ceguera. Es sabido que los *ñawiyoy* (palabra quechua que significa ‘los que tienen ojos’) eran quienes habían obtenido acceso a la educación: *"los adultos... habían enviado a sus hijos a la escuela para que dejaran de ir a tientas por el mundo y encontrarán vías de acceso en una sociedad compleja y discriminadora. Si los jóvenes educados lo decían, algo de razón tendrían. Ellos eran ñawiyoy, veían cosas que los padres, ‘ignorantes’, tal vez no habían advertido..."* (Degregori 1996: 192; Degregori 1991: 397). Y es que con la educación, la persona no sólo “ve”, sino también “sale del engaño”, (Castillo 1972, citado por Degregori 1994: 123). Es así que quienes tienen acceso a la lectura y la escritura, son quienes “tienen ojos” para ver la luz.

Sin embargo, este mito en la actualidad, en la era de las comunicaciones, cobra una nueva dimensión y puede hallar su contraparte en los medios, específicamente en las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Así, los niños no solo abrirían los ojos mediante su acceso a la educación, sino también mediante los medios, como la televisión, computadora y el acceso a Internet. Si la educación sigue siendo tener cabeza para pensar, ojos para ver y leer y boca para expresarse, por extensión, los medios también proporcionan boca para hablar mejor, ojos para ver más allá de lo que sucede en la esfera local y global y cabeza para conocer y, sobre todo, saber y adquirir conocimientos de la modernidad y el progreso

En conclusión, los conocimientos a los que se accede a través de la educación tradicional acaban por ser insuficientes, se requiere que ésta tenga valor agregado, por medio de la tecnología de la información y comunicación. El tránsito del mundo de la noche al mundo del día es posible no sólo por la educación, sino por la introducción de los medios en el proceso educativo. En igual sentido, el acceso al progreso también implica tener conocimiento sobre cómo utilizar esos medios. Hoy en día, para dejar de ser ciegos, no basta con ser educados en un esquema tradicional, sino educados en el mundo de los medios, sólo así se llegará a ser *ñawiyoy* y se dejará de ir a tientas por el mundo.

Lo mencionado es funcional a nuestros tiempos, y los padres y alumnos de las zonas rurales lo saben, ya que a través de los tradicionales medios a los que tienen acceso, la radio y la televisión, adquieren información acerca de otros medios más poderosos, la informática, Internet y sus ventajas. Por ello no quieren quedarse atrás y buscan incluirse en el mundo, ya no sólo imaginariamente, sino que quieren que su ilusión se haga realidad en su práctica cotidiana. Es así como desean pasar de la posibilidad de “ver” (por medio de la televisión) y “escuchar” (por medio de la radio) sobre otros países y personas, a contactarse directamente con ellos, para adquirir conocimiento, lo que implica a su vez conseguir una cuota de poder, para ser diferentes, para ser modernos y para progresar. Es así como el Proyecto de Educación a Distancia, aún con todos sus problemas administrativos, pedagógicos y logísticos, representa una instrumentalización simbólica, altamente valorada.

De otro lado, en cuanto a **la definición de educación a distancia y la aplicación del modelo en el proyecto**, si bien no existe una definición de educación a distancia adoptada unánimemente, como sostiene Capella (1999:25), existen algunos elementos comunes como el mismo autor sugiere, entre éstos destaca el hecho de basarse la educación a distancia en un proceso de comunicación que no requiere una continuidad presencial; donde los alumnos construyen por sí mismos su propio contexto de aprendizaje mediante el ejercicio de su auto responsabilidad; en el que se utilizan mediadores para la transferencia de información y en el que se emplea el texto como elemento básico, pero también los multimedios y las redes de información.

En el caso que nos compete, en primer lugar podemos decir que el modelo se define como educación a distancia, pero observamos que en la práctica más bien actúa como un modelo presencial. Es así que lo único que le daría propiamente la característica a distancia serían los materiales que se utilizan, los libros de texto y los videos, que provienen de los órganos centrales del Ministerio de Educación. Hemos detectado también que los alumnos aún no han construido completamente su contexto de autoaprendizaje mediante el ejercicio de su auto motivación y responsabilidad. Ello se debe a que, por un lado, el modelo de educación a distancia no ha sido comprendido cabalmente por los docentes y, por otro, el proyecto ha atravesado dificultades, lo que ha hecho que los docentes actúen más como si de un colegio presencial tradicional se tratase, con la única diferencia de tener otros medios que apoyan en el proceso educativo. Eso nos lleva a preguntarnos ¿Es el modelo de “educación a distancia” concebido en el proyecto, la mejor modalidad a ser utilizada en las zonas rurales? Consideramos que se necesitan condiciones previas para ello, enfocadas tanto en los alumnos como en los docentes.

**a. Los alumnos:** Una de ellas es prestar atención a la asistencia y la participación de los alumnos en este nuevo sistema. Como sabemos, la modalidad a distancia es flexible y no requiere que el alumno esté permanentemente en clase, es más, no se le reprueba por inasistencias. De acuerdo con los docentes, los alumnos que no asisten a las clases pueden llevarse el material a su casa o su chacra y sólo acercarse a dar exámenes y también en un tiempo disponible a ver los videos, consultar con los docentes o, de lo contrario, ver el canal educativo. Como nos dijo un docente, al preguntarle lo que haría si un alumno le dice que está en cosecha y que no puede asistir a clases por una semana: *“Le digo, llévate tu cuaderno y tu libro y donde tengas dificultad a la hora que regreses hacemos nuestra sesión de aprendizaje en forma personal y directa y vemos cuáles son tus dificultades, y si deseas ver el video, lo ponemos y reforzamos el aprendizaje, también puedes verlo el canal educativo”*. (Dt1:Chirabamba)

Sin embargo, este comportamiento ideal nos causa muchas dudas, ¿qué garantiza que un alumno que se lleve el material esté aprendiendo por sí solo?, ¿cómo saber que está entendiendo lo que lee?, ¿cómo saber si al momento de ejercitarse en el cuaderno de trabajo está o no copiando textos literales del libro?, ¿quién absuelve sus dudas?, ¿quién supervisa sus avances?, ¿cuándo y cómo puede ver los videos? Si el alumno está en la chacra trabajando por las

mañanas y regresa a la localidad donde está el EDIST por la tarde ¿cómo va a poder ver los videos si los colegios están cerrados?

Por ejemplo, en Ñahuipuerto y Pomacocha, los docentes se retiran a su hora, dejando las puertas de las aulas cerradas y, aún estando abiertas, son los docentes tutores quienes manejan las llaves de los módulos del video y la computadora. En Chirabamba podría ser posible y únicamente porque uno de los docentes tutores vive en la localidad de lunes a viernes. Pero los fines de semana no, lo que haría más difícil que los alumnos puedan utilizar los instrumentos y ver los videos en esos días. Una alternativa a los videos es que los alumnos capten desde sus hogares el canal educativo, pero eso sólo se da en Pomacocha y no en Ñahuipuerto, porque el receptor del equipo de transmisión se malogró el 12 de abril del 2002, y aún habiendo avisado a quienes hicieron el monitoreo en el mes de mayo de ese año, hasta el 7 de junio aún no lo habían arreglado. Algo similar ocurre en Chirabamba, donde en una de las paredes más visibles del EDIST han pegado ese mismo año un cartel comunicando a la población que la señal educativa llegaría en el mes de abril, pero estando ya a mediados de mayo, ésta no llegaba aún.

Es así que para que la modalidad funcione se requeriría que los materiales sean repartidos a tiempo, que se hagan los arreglos administrativos con la comunidad para que la escuela permita el acceso permanente a los alumnos, después de las horas de clase. Así mismo, que se cuente con toda la infraestructura técnica necesaria que posibilite a los potenciales usuarios utilizarla realmente. Sin embargo, lo mencionado no es suficiente: para el funcionamiento de la modalidad se requiere tomar en cuenta también la capacitación del factor humano; que los alumnos cuenten con aprendizajes previos que les permita adaptarse al sistema (la autodisciplina y la motivación intrínseca) y que los docentes comprendan el modelo y cuenten con recursos metodológicos adecuados, antes de ejecutarlo.

Dado que los profesores de secundaria no están capacitados para trabajar con las aulas multigrado, tienen serios problemas para atender a dos secciones a la vez. Inclusive a los docentes de primaria, acostumbrados al trabajo en aula multigrado, les es complicado trabajar esta modalidad, pues a diferencia de lo que tradicionalmente hacían, que era trabajar con diferentes grados en una misma aula, en esta modalidad tienen que trabajar con diferentes grados ubicados en diferentes salones de clase. En ese sentido, se requiere que, desde el órgano central se revise la concepción pedagógica del modelo multigrado unidocente que está aplicando, porque en la práctica no está dando los resultados esperados. Ello implica realizar una revisión de los contenidos de las capacitaciones y una evaluación y monitoreo permanente del sistema para realizar los ajustes necesarios (ampliaremos este tema, en el punto correspondiente a los docentes, líneas abajo).

Regresando a los alumnos, éstos, por su experiencia en una primaria tradicional, no han sido entrenados en el desarrollo de la autodisciplina y de la autogestión en el aula, sino más bien han sido preparados para que cumplan por coerción externa y por la amenaza de la autoridad. Para ellos, pasar de una primaria en donde el profesor está permanentemente presente y, en el mejor de los casos, les revisa sus cuadernos y tareas, a otro sistema donde ellos deben ser los propios responsables de su aprendizaje, donde deben trabajar por sí solos, leyendo sus cuadernos, siguiendo instrucciones, haciendo sus ejercicios en sus libros, teniendo la disciplina necesaria para permanecer concentrado, es de una gran dificultad si no existe un previo entrenamiento.

Tanto los antiguos alumnos, quienes se supone están más acostumbrados y han tenido una experiencia previa en el modelo, como los alumnos que recién ingresan al sistema, requieren la atención y guía de sus docentes para realizar aprendizajes autónomos y significativos, para que tengan la motivación intrínseca suficiente para llevar a cabo la adquisición de conocimientos y se sientan involucrados en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, cabe preguntarse si, a pesar de todo, los alumnos han aprendido algo. Creemos que sí y que podrían aprender más. De hecho, quienes han tenido acceso a los medios de

información y comunicación han aprendido a utilizarlos, cuando menos a encenderlo y apagarlo, en el caso de la computadora, y en el mejor de los casos a utilizar el mouse y algunos programas. En cuanto al video y la televisión, han aprendido a interrelacionarse con confianza y operarlo con soltura. Sin embargo, en el mayor de los casos, no han sido motivados por los docentes, sino, ha sido por su propia agencia, es decir capacidad, curiosidad y habilidad para explorar en los aparatos y descubrir sus utilidades.

**b. Los docentes:** La introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación demandan nuevos e importantes papeles a los maestros y la necesidad de que éstos conozcan y dominen tales tecnologías (Rivero 2000: 268). Un punto fundamental es que los docentes deberán redefinir sus roles tradicionales. aprender a codificar y decodificar todo mensaje, conocer más de la televisión y de Internet (Capella 1999: 269). Pero, para lograrlo, no sería suficiente ofrecer a los profesores cursos de uso de procesadores de texto; resultaría indispensable mostrarles las maneras de utilizar mejor las nuevas herramientas. Es indispensable que los docentes consideren primero a la tecnología como significativa para sus vidas para, posteriormente, reconocer que también servirá para despertar efectivamente a sus alumnos, obteniendo así mejores resultados.

Pero existe un problema, especialmente referido a la modalidad de educación a distancia, que es la dificultad para preparar a los equipos, docentes y asesores, en el nuevo sistema. Ello se debe a que, por lo general, los docentes provienen de los sistemas educativos convencionales que carecen, en consecuencia, de preparación teórica y práctica en los temas a distancia. Así, su mentalidad está acostumbrada e imbuida del discurso tradicional y presencial, porque es el contexto en el que han estudiado, cuando eran alumnos, y se han formado, para ser profesores. Una salida que desde el Ministerio se ha considerado para que los docentes puedan acceder con mayor facilidad al nuevo sistema, es convocar a los más jóvenes. Sin embargo, la juventud no es garantía de apertura al cambio. Como hemos podido observar en las escuelas, docentes jóvenes continuaban actuando con las costumbres de la educación tradicional.

Ello nos remite al tema de las capacitaciones, mostrándonos que es central. Las capacitaciones, lejos de ser continuas, como se proponían inicialmente, han sido esporádicas y los acompañamientos a los docentes han sido mínimos. Desde nuestro punto de vista las capacitaciones deben replantearse, pues se requiere de un eficiente sistema tutorial. En los documentos del proyecto y en los discursos de los funcionarios continuamente se dice que el tutor es quien debe acompañar a los alumnos, pero cabe preguntarse ¿quién acompaña al tutor?, el contacto y la comunicación que desde los órganos centrales e intermedios se establezcan con ellos debería ser más frecuente. Sin embargo, es un hecho que a pesar de las distancias; ellos buscan establecer contacto, incluso con los representantes del Proyecto en el Ministerio de Educación. No obstante, las consultas que les hacen los docentes, según sostienen funcionarios del Ministerio, son fundamentalmente sobre cuestiones administrativas y reclamos, por la impuntualidad en el pago de sus haberes, por la demora en la llegada de los materiales, para solicitar el arreglo de los medios de información, antena parabólica, la PC, o la televisión.

Y es que las dificultades administrativas y logísticas son tan fuertes que opacan a los demás problemas y ponen lo pedagógico en otro plano de prioridad. Una posibilidad por la que los docentes no realizan consultas, es por no demostrar sus carencias y errores, es decir, por vergüenza. Otra es porque muchas veces, desde los órganos intermedios, les han prohibido que se comuniquen con la sede central, porque al realizar estas consultas le quitan la autoridad al especialista. Esta contradicción entre los órganos centrales que motivan la comunicación de los docentes y los de los órganos intermedios, es un grave problema.

Por otro lado, también es necesario repensar el tipo y el contenido de las capacitaciones. En cuanto al primer punto, si la capacitación que se les da a los docentes tutores es presencial, entonces nos preguntamos cómo van a conocer el modelo y hacerlo significativo. Lamentablemente, ellos han sido formados en un sistema presencial y creemos que no van a

entender el nuevo sistema si es que no lo viven, si es que no cuentan con una capacitación a distancia. En ese sentido, para que el tutor conozca el significado de la modalidad en la práctica, y no en teoría, debería ser capacitado a distancia. Sin embargo, hasta ahora sus capacitaciones han sido presenciales. Siendo uno de los objetivos de la educación a distancia promover el aprendizaje autónomo, y no estando los tutores capacitados en esa modalidad, no lo entienden, porque no les es significativo. Por su desconocimiento, creen que autoeducación significa dejar solo al alumno, en vez de primero enseñarle, darle pautas, para que él sepa cómo puede aprender a aprender, ayudarlo a conocer sus habilidades, a desarrollar y descubrir sus capacidades, para aprender independientemente y no a depender de una sola persona. Y en el caso más extremo, suponen que el libro y los videos lo hacen todo.

Este último punto nos lleva también a decir que, en las capacitaciones, se debe revisar la forma en que los docentes utilizan los materiales, libros, cuadernos y videos. Asimismo, que se deberían establecer planes de contingencia para trabajar con los alumnos aún en ausencia de los materiales. Y es que una de las razones por las cuales los docentes no realizan clase mientras no llegan los libros; es que han sido exclusivamente capacitados para trabajar con el material. Sin embargo, dadas las conocidas dificultades administrativas, logísticas y políticas que se presentan en la producción de los materiales y su posterior distribución, se hace necesario que se tomen las providencias del caso para superar tales eventualidades, máxime si tomamos en cuenta que desde el inicio del proyecto es una constante que el material no haya llegado a tiempo. Es increíble cómo los problemas administrativos generan consecuencias en lo pedagógico. Una alternativa podría ser confiar en la habilidad de los docentes para elaborar su propio material y promover acciones como éstas en las capacitaciones. En ese sentido, un aspecto vital es reforzar la presencia pro-activa del docente tutor, en tanto orientador del alumno. Si bien él no dicta clases, cumple un rol importante como responsable de alentar al estudiante motivándolo e incentivándolo, apoyándolo en resolver algunos problemas de aprendizaje; pero además, construyendo un efectivo soporte que contribuya sustancialmente en evitar la deserción.

Creemos también que se debe conocer las creencias que los docentes tienen sobre la tecnología, porque en base a ellas será su actuación. Incluso ello serviría para de-construir los mitos que se han creado en torno a los medios. Así, por ejemplo, algunos docentes, erróneamente, los sobredimensionan y se consideran menos que ellos, por lo que debe quedar claro que los videos, *“la computadora, el correo electrónico, las redes de Internet, etc., son un 'medio más' a disposición del docente, al igual que la tiza, el pizarrón, los libros de textos, que utiliza diariamente para dictar sus clases y que nunca sintió como extraños a la cultura misma de la escuela”* (Cerrota 1997: 10). Sin embargo, a pesar de ser un “medio más”, el hecho de ser desconocido y ajeno a su práctica tradicional, hace que lo perciban como complejo, difícil y superior. En cambio, otros docentes consideran al medio de forma reduccionista, como un utensilio o artefacto meramente. Esta concepción reduccionista tiene consecuencias en la labor docente, así:

*“El docente en vez de utilizar al medio como facilitador de aprendizajes en determinados contenidos por él seleccionados, se convierte en el facilitador para que el alumno se acerque al medio y, en interacción con éste, resuelva los problemas de aprendizaje que la docencia no ha podido resolver. La calidad educativa queda reducida a la posesión de los aparatos, y el aparato—en su carácter de innovador—tiende a desplazar al docente para hacerse cargo de la instrucción. Esta perspectiva entiende la tecnología educativa como el estudio de los medios generadores de aprendizaje, propia de las décadas del 50 y del 60 (...)De esta manera, los medios se convierten en una variable independiente de los fines educativos, de la didáctica y de los contextos sociohistóricos que le otorgan significación. El medio, así entendido, deja de ser un medio para la enseñanza”. (ibíd.)*

Pero no se debe pensar que esta forma de percibir la tecnología es exclusiva del caso que nos ocupa, sino que ha estado presente también en otros contextos donde se ha introducido. Es por eso que es necesario tomar en cuenta el tema de las creencias de los docentes, pues no sólo basta con tener la intención de modernizar la escuela, de democratizar el acceso a los medios, y de ponerlos al alcance de los que menos posibilidades tienen, se debe tomar en cuenta las percepciones de los docentes porque en ellas se basan sus decisiones. Como dice M. Fullan, el cambio en la educación depende sobre todo de lo que los docentes hagan y piensen, algo tan simple y complejo como eso (Fullan s/f).

Finalmente, retomando la pregunta inicial ¿es la introducción de la tecnología la solución para mejorar la calidad educativa en el sector rural? Creemos que podría serlo, dependiendo de que su introducción sea sensata, selectiva, realista y racional. Es decir, que sea adecuada a las posibilidades de lo que se pueda dar y comprobadas sobre lo que pueda recibir, ya que siendo costosa y nuestras economías pobres, una aplicación sin sustento puede generar desastrosas consecuencias. Ello no quiere significar negar la posibilidad a aquellos sectores más desaventajados, como las zonas rurales, de que puedan contar con los mencionados recursos, sino más bien hacer que se garantice una utilización efectiva y eficiente que compense la inversión pública realizada y satisfaga a los beneficiarios, porque, como dice Castro Moura *“el cementerio de experimentos fracasados es vasto. Las iniciativas emanadas de la oferta, que son el resultado de la habilidad y el entusiasmo para las ventas que poseen ciertos fanáticos de la tecnología, no dan resultado, como tampoco lo dan las iniciativas en todos los contextos”*. (1998: 11)



## **BIBLIOGRAFIA**

### **AMES, Patricia**

- 2000 *"¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú"*. En: No hay país más diverso. Carlos Iván Degregori, editor. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- 2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú Rural*. Lima: IEP/CIES.

### **ABELLÓ, Lola**

- 2000 *La televisión va a la escuela*. En: Aula de Innovación educativa. N° 89. Febrero.

### **Banco Interamericano de Desarrollo**

- 2000 *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington: BID.

### **BARTOLOME, Antonio**

- 1999 *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: GRAO de Serveis Pedagògics

### **BONILLA, Marcelo y GILLES, Cliche**

- 2001 *Internet y Sociedad en América Latina y el Caribe*. FLACSO Ecuador

### **CAPELLA RIERA, Jorge**

- 1999 *Los fundamentos teóricos y la conceptualización de la educación a distancia*. En: La educación a Distancia y las Nuevas Tecnologías. Reunión Técnica de Consulta Interinstitucional a Distancia Postsecundaria y Universitaria. Lima: Consorcio de Universidades.

### **CERROTA, Cecilia**

- 1997 *Las nuevas tecnologías en el aula: perspectivas y experiencias* En: Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo, Parte II: Tecnologías e innovaciones, de Edith Litwin (coordinadora). Librería El Ateneo, 1997.

### **DE CASTRO MOURA, Claudio (comp.)**

- 1998 *La Educación en la era de la informática*. Claudio de Castro Moura, compilador. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

### **DEGREGORI, Carlos Iván**

- 1991 *Jóvenes y campesinos ante la violencia política: Ayacucho 1980-1983*. En: *Poder y violencia en los Andes*. Henrique Urbano (comp.), Mirko Lauer (ed.). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

### **DEGREGORI, Carlos Iván**

- 1994 *Qué difícil es ser Dios*. En: Perú en el fin del milenio. Heraclio Bonilla (comp.). México DF: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

### **DEGREGORI, Carlos Iván**

- 1996 *Cosechando tempestades. Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso en Ayacucho*. En: *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*. Carlos Iván Degregori (ed.). Lima: IEP/UNSC.

### **DICHANZ, H. y U. HASEBRINK**

- 1992 La investigación del comportamiento medial de los maestros-paradigmas e interpretaciones ejemplificadoras con el caso de la televisión educativa. En: Educación. Instituto de Colaboración Científica Tubingen. Volumen 46.

**FERRÉS, Joan**

- 2000 Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.

**Ministerio de Educación**

- 1998 Plan de Capacitación Proyecto de Educación a Distancia (Documento de Trabajo). Lima: Comisión del Plan Piloto del Proyecto Nacional de Educación a Distancia. Ministerio de Educación.
- 1999a Seminario Taller de Sensibilización para la Implementación del Plan Nacional de Educación a Distancia. Informe Final. Lima: Comisión del Plan Piloto de Educación a Distancia. Ministerio de Educación. Junio 1999
- 1999b Primer Taller para Tutores del Plan Piloto de Educación a Distancia. Informe Final. Lima: Ministerio de Educación. Agosto, 1999
- 1999c Propuesta de aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información a la educación rural en el marco del Plan Piloto de Educación a Distancia. Lima: Ministerio de Educación. Noviembre, 1999
- 2000a II Seminario Taller de Capacitación para Docentes Tutores del Plan Piloto de Educación Secundaria a Distancia para áreas rurales. Lima: Comisión del Plan Piloto del Proyecto Nacional de Educación a Distancia. Ministerio de Educación. Octubre, 2000
- 2000b Seminario Taller de inicio del primer grado de educación secundaria a distancia y evaluación del curso preparatorio. Informe Final. Lima: Ministerio de Educación. Febrero, 2000
- 2000c CD ROM Educación a Distancia Tutores 2000- I. Lima: Ministerio de Educación
- 2000d CD ROM Educación a Distancia Tutores 2000- II. Lima: Ministerio de Educación
- s/f El Sistema de Tutoría en el Programa de Educación a Distancia en las Áreas Urbano Marginales. Lima: Ministerio de Educación
- 2001a Informe Monitoreo a CPEDs. Plan Piloto de Educación a Distancia. Lima: Ministerio de Educación. Abril, 2001
- 2001b Diagnóstico de la Acción Tutorial. Capacitación y Tutoría. Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia. Lima: Ministerio de Educación. Junio-Agosto 2001
- 2001c Taller Descentralizado Para Tutores y Especialistas. Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia. Lima: Ministerio de Educación. Agosto, 2001

- 2001d Educación Rural y Desarrollo Magisterial. Contenidos mínimos a nivel de Perfil de Proyecto presentado a la Oficina de Proyectos de Inversión de MED, para ser elevado a la ODI-MEF. Lima: Ministerio de Educación. Setiembre 2001
- 2001e Términos de Referencia para la elaboración del estudio de factibilidad del proyecto de Educación a Distancia. Educación Secundaria a Distancia-EDIST. Lima: Ministerio de Educación. Lima, diciembre 2001.
- 2001f Informe. Resultados de la primera consulta a beneficiarios Mayo-Junio 1999. Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia. Ministerio de Educación. Diciembre, 2001
- 2001g Funciones de la tutoría itinerante. 1er taller Nacional de Tutores Itinerantes. Lima: Ministerio de Educación
- 2001h Informe. Respuestas a comentarios sobre el proyecto EDIST 2001 (documento interno).
- 2002a Suplemento Contratado, Diario La República, domingo 13 de enero del 2002. Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006.
- 2002b Suplemento Contratado, Diario La República, domingo 21 de abril del 2002. Educación por una escuela democrática. Normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos (RM.168-2002-ED).
- 2003 Documento resumen de actividades del Programa Educación a Distancia desde 1999 hasta 2003. (documento interno)

**MONTERO, Carmen et. al.**

- 1999 "La escuela rural: un estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención". Informe final de investigación (ms). Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

**MONTOYA, Rodrigo, María José SILVEIRA y Felipe José LINDOSO**

- 1979 Producción parcelaria y universo ideológico: el caso de Puquio. Lima: Mosca Azul editores.

**MONTOYA, Rodrigo**

- 1980 Capitalismo y no-capitalismo en el Perú (un estudio histórico de su articulación en un eje regional). Lima: Mosca Azul editores.

**MORENO ANGARITA, Marisol**

- 1999 El aprendizaje, motor para la tríada más poderosa del siglo XXI. Información, comunicación y tecnología. En: Signo y Pensamiento N° 34 (XVIII), Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación.

**NAVARRO, Juan Carlos; Martín CARNOY y Claudio DE MOURA CASTRO**

- 1999 Background education strategy paper N° 1. Reforma educativa en América Latina y el Caribe. En: Fundamentos de la estrategia educativa. Banco Interamericano de Desarrollo.

**QUICK, Stephen y DE CASTRO MOURA, Claudio**

1998 *Enseñanzas del Seminario En*: La Educación en la era de la informática (P. 9-13). Claudio de Castro Moura, compilador. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo

**RIVERO, José**

2000 Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de Globalización. 2ª ed. Lima: Tarea.

**SCHMUCLER, Hector**

1997 Memoria de la comunicación, Bs. As., Biblos.

**TRAHTEMBERG SIEDERER, León**

1995 La educación en la era de la tecnología y el conocimiento (el caso peruano). Lima: Apoyo.

1999 Mitos y realidades de la educación para el Tercer Milenio. Lima: Bruño

2000 Educación peruana: un salto a la modernidad. Lima: Bruño

**UNESCO**

2001a El futuro de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

2001b Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

**WOLFF, Laurence**

2000 La educación secundaria en América Central, Panamá y República Dominicana: Políticas esenciales para el crecimiento y la reforma. *En*: Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. (Juan Carlos Navarro, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Tyler, eds.). USAID.

**Otras fuentes:**

**HEPP, Pedro**

Pedro Hepp. Enlaces: a whole world for chilean children and youngsters  
<http://www1.worldbank.org/education/secondary/documents/hepp.pdf>

**CRICHLLOW, Melixa O. y Dalia E. SÁNCHEZ.**

Educación a Distancia

[http://www.utp.ac.pa/seccion/topicos/educacion\\_a\\_distancia](http://www.utp.ac.pa/seccion/topicos/educacion_a_distancia)

**FULLAN, Michael**

Leading and Learning for the 21stC. Vol 1 No. 3 - January 2002. The latest ideas on school reform by Michael Fullan <http://www.leading-learning.co.nz/newsletters/vol01-no03-2002.html>

Notas de Prensa

- Oficina de Prensa y Comunicación del Ministerio de Educación  
17 de Mayo del 2001
- Oficina de Prensa y Comunicación del Ministerio de Educación  
7 de febrero del 2001
- Oficina de Prensa y Comunicación del Ministerio de Educación  
16 de mayo del 2001

Ministerio de Educación

- Boletín Informativo Enseñal. Plan Piloto de Educación a Distancia.  
Nº 1 Julio del 2001

- Boletín Informativo Enseñal. Plan Piloto de Educación a Distancia.  
Nº 2, Octubre del 2001

**ANEXOS**

**Anexo 1  
Ubicación, equipamiento y cantidad de alumnos de centros piloto de educación a distancia,  
año 2001**

Órgano Intermedio	Nº	Centro Piloto Ed. Distancia	Distrito	Provincia	Sist. A	Sist. B	Sist. Computo	Sist. Audiovisual	Cantidad de Alumnos	
									1º G	2ºG
<b>DRE Amazonas</b>	1	Wayampiak	Imaza	Bagua		X	X	X	31	15
	2	Pampa Entsa	El Cenepa	Condorcanqui		X	X	X	45	35
	3	Kusú Kubaim	El Cenepa	Condorcanqui		X	X	X	43	36
	4	Boca Cachiaco	Nieva	Condorcanqui		X	X	X	18	15
	5	Yuminkus	Nieva	Condorcanqui		X	X	X	40	26
<b>DRE Ancash</b>	6	Pampam	Huasta	Bolognesi	X		X	X	19	24
	7	Pampamaca	San Miguel de Aco	Carhuaz	X		X	X	30	30
	8	Mallacayán	La Merced	Aija	X		X	X	17	27
<b>DRE Apurímac</b>	9	Chalhuani	Pichirhua	Abancay	X		X	X	12	15
	10	Cotarma	Pichirhua	Abancay	X		X	X	13	12
	11	Caype	Lambrama	Abancay	X		X	X	12	16
	12	Chacoche	Chacoche	Abancay	X		X	X	13	20
	13	Pichiupata	Huancarama	Andahuaylas	X		X	X	20	15
	14	Carhuacahua	Huancarama	Andahuaylas	X		X	X	15	23
	15	Ancopaccha	Pacucha	Andahuaylas	X		X	X	28	33
	16	Posocoy	Talavera	Andahuaylas	X		X	X	23	34
<b>DRE Arequipa</b>	17	Colcabamba	Colcabamba	Aymaraes	X		X	X	20	23
	18	Yura Viejo	Yura	Arequipa	X		X	X	11	16
	19	El Ramal	La Joya	Arequipa	X		X	X	15	29
	20	Pumacoto	Ocoña	Camana	X		X	X	29	24
	21	Alto Huarangal	Samuel Pastor	Camana	X		X	X	28	30
	22	Cosos	Aplao	Castilla	X		X	X	10	15
	23	Mamas	Aplao	Castilla	X		X	X	5	18
	24	Huatiapilla	Aplao	Castilla	X		X	X	10	21
<b>DRE Ayacucho</b>	25	Pinchollo	Cabanaconde	Caylloma	X		X	X	9	24
	26	Huahuapuqio	Los Morochucos	Cangallo	X		X	X	20	16
	27	Chacolla	Chuschi	Cangallo	X		X	X	32	19
	28	Llusita	Huancaraylla	Víctor Fajardo	X		X	X	7	12
	29	Alcamenca	Alcamenca	Víctor Fajardo	X		X	X	7	3
	30	Chaqo	Quinua	Huamanga	X		X	X	8	10

	31	Suso	Quinua	Huamanga	X		X	X	4	12
	32	Condoray	Tambillo	Huamanga	X		X	X	17	18
	33	Huayllay	Lauricocha	Huanta	X		X	X	37	38
<b>DSRE Jaén (Cajamarca)</b>	34	Nuevo Trujillo	San José de Lourdes	San Ignacio		X	X	X	24	27
	35	Peregrinos	San Ignacio	San Ignacio		X	X	X	12	18
	36	San Agustín	Bellavista	Jaén		X	X	X	22	22
	37	San Lorenzo	Bellavista	Jaén		X	X	X	17	24
	38	Km. 81	San Felipe	Jaén	X			X	24	24
<b>DRE Cuzco</b>	39	Huamanchacona	Ancahuasi	Anta	X		X	X	38	18
	40	Lauramarca	Ocongate	Quispicanchi	X		X	X	28	23
	41	Tintinco	Cusipata	Quispicanchi	X		X	X	20	17
	42	Macca	Lanqui	Canas	X		X	X	24	23
	43	Corcca	Ccorcca	Cusco	X		X	X	27	18
	44	Queramarca	Tinta	Canchis	X		X	X	9	22
	45	Chiara	Combapata	Canchis	X		X	X	10	42
	46	Kcuyo	Maranganí	Canchis	X		X	X	14	30
<b>DRE Huacavelica</b>	47	Parobamba	Challabamba	Paucartambo	X		X	X	16	15
	48	Callquichico	Huancavelica	Huancavelica	X		X	X	8	12
	49	Huaribambilla	Paucarbamba	Churcampa		X	X	X	26	24
	50	Ccotccoy	Churcampa	Churcampa	X		X	X	20	22
	51	Patacancha	Chuaracampa	Churcampa	X		X	X	1	8
	52	Pampalca	Coris	Churcampa	X		X	X	26	29
	53	Mantacra	Pampas	Tayacaja	X		X	X	25	25
	54	Palta Rumi	Salcabamba	Tayacaja	X		X	X	17	25
	55	San Antonio de Pichin	Colcabamba	Tayacaja	X		X	X	24	20
<b>DRE Huánuco</b>	56	Chacos	San Rafael	Ambo	X		X	X	13	12
	57	Matihuaca	San Rafael	Ambo	X		X	X	22	23
	58	Taprag	Chinchao	Huánuco		X	X	X	31	20
	59	Mitotambo	Quisqui	Huánuco	X		X	X	30	24
<b>DRE Junín</b>	60	Pucará	Morococha	Yauli	X		X	X	7	11
	61	Corpacancha	Marcapomacocha	Yauli	X		X	X	11	10
	62	Canchapunto	Paccha	Jauja	X		X	X	14	12
	63	Sn Juan de Dios de Huanchar	Sta. Rosa de Ocopa	Concepción	X		X	X	16	17
	64	San Francisco de Uco	Junín	Junín	X		X	X	4	18
	65	Apan	Ulcumayo	Junín	X		X	X	14	19
	66	José Olaya	Huacrapuquio	Huancayo	X		X	X	21	18
	67	Casacancha	Ingenio	Huancayo	X		X	X	10	15
	68	Huaylahuichán	Acobamba	Tarma	X		X	X	13	16
	69	Ccollpa	Acobamba	Tarma	X		X	X	13	19
	70	Río Seco	S. Luis de Shuaro	Chanchamay	X		X	X	24	19
<b>DRE La Libertad</b>	71	Pampa Tigre	Perené	Chanchamay		X	X	X	18	17
	72	San José de Moro	Pacanga	Chepén	X		X	X	17	15
	73	San José de Salo	Carabamba	Julcán		X	X	X	22	23
	74	Canduall Alto	Julcán	Julcán		X	X	X	31	41
<b>DRE Lambayeque</b>	75	La Garita	Pimentel	Chiclayo	X		X	X	9	18
	76	Las Delicias	Oyotún	Chiclayo	X		X	X	21	40
	77	Pómape	Monsefú	Chiclayo		X	X	X	13	14
	78	Atumpampa	Inkawasi	Ferreñafe		X	X	X	14	18
<b>USE Canta</b>	79	Carhua	Canta	Canta	X		X	X	2	6
<b>USE Huarochiri</b>	80	Stgo. Tuna	Stgo. Tuno	Huarochorí	X		X	X	13	14
	81	Huachupampa	Huachupampa	Huarochirí	X		X	X	5	7
<b>USE Huaral</b>	82	S.P. Carac	27 de Noviembre	Huaral	X		X	X	9	12
	83	Vichaycocha	Pacaraos	Huaral	X		X	X	15	20
<b>USE de Yauyos</b>	84	Quinocay	Quinocay	Yauyos	X		X	X	11	8
	85	Cochas	Cochas	Yauyos	X		X	X	12	11
<b>DRE Loreto</b>	86	Nuevo Paraiso	El Tigre	Loreto		X	X	X	30	25
	87	12 de Octubre	El Tigre	Loreto		X	X	X	23	16

	88	El Alamo	Putumayo	Maynas		X	X	X	15	25
	89	S.J. Yanayacu	Napo	Maynas		X	X	X	12	20
	90	Buen Suceso	Yavari	Ramón		X	X	X	36	16
<b>DRE Pasco</b>	91	Acolpalca	Paucartambo	Pasco	X		X	X	15	14
	92	Pacoyán	Simón Bolívar	Castilla		X	X	X	20	23
<b>DRE Piura</b>	93	Pueblo Nuevo de Campanas	Chulucanas	Morropón	X		X	X	12	13
	94	Ternique	La Matanza	Morropón	X		X	X	13	19
	95	Ejidos del Norte	Piura	Piura	X		X	X	18	18
	96	Succhil	Sóndor	Huancabamba		X	X	X	26	14
	97	Limón	Frías	Ayabaca		X	X	X	20	19
	98	La Islilla	Paita	Paita		X	X	X	10	9
<b>DRE Tumbes</b>	99	Acapulco	Zorritos	Contralmirant. Villar	X		X	X	25	23
	100	El Tutumo	Matapalo	Zarumilla		X	X	X	5	13
	101	Rodeo	Pampas Hospital	Tumbes	X		X		11	15
<b>TOTALES</b>		<b>101</b>			<b>74</b>	<b>27</b>			<b>1826</b>	<b>1991</b>

### LEYENDA:

Sistema A: consta de lo siguiente

01 Antena Parabólica con soporte y accesorios

01 Receptor de Satélite Digital

01 Torre de 24 m. C/antenas T/Yagui

01 Sistema de Pararrayos + Pozo a tierra

01 Estabilizador de Tensión de 2kwatts

Sistema B: consta de lo siguiente

01 Antena Parabólica C/soporte y Acc.

01 Receptor de Satélite Digital

01 Sist. Completo de Energía Solar

Sistema Audiovisual:

01 Televisor 29"

01 Videgrabadora

01 Radiograbadora

C- Computo

01 CPU IMP Pentium III, 64 MD DRAM, 10GB HD, C/ Tarjeta de Red, Lectora de CD

01 Monitor

01 Teclado, 01 Mouse, 02 Parlantes Multimedia

01 Estabilizador de Tensión de 1.7. Kwatts.

01 Impresora

Fuente: Ministerio de Educación. Ubicación, equipamiento y cantidad de alumnos de Centros Piloto de Educación a Distancia, año 2001 (documento interno).



## **Anexo 2**

### **Lista de materiales educativos producidos y distribuidos**

Materiales impresos para el aprendizaje de los alumnos que desarrollan las áreas curriculares de educación secundaria, para Primer y Segundo grado de secundaria:

- Prototipos de 1ª sesión de 1er bimestre 1er grado de las 8 áreas curriculares
- Libro Mishka Comunicación y Libro Mishka Matemática
- Libro Telesaber para el I, II, III, IV bimestre 1er grado
- Cuaderno Telesaber para el I, II, III, IV bimestre 1er grado
- Libro vocabulario de castellano básico para el 1er grado
- Libro de lecturas Construyendo, Chinchak lecturas producidas por los alumnos
- Libro-cuaderno Telesaber para el I y II bimestre del 2º grado.
- Texto complementario de educación física (reglas y normas)

Materiales impresos producidos para los tutores:

- Guía del tutor de los bimestres I y II del 1er grado
- Guía del tutor III y IV bimestre del 1er grado
- Guía metodológica general de reforzamiento del castellano como segunda lengua.

En cuanto a los videos, se contó con un total de 438 videos producidos para el trabajo de los alumnos correspondientes a las 8 áreas curriculares para el I, II, III y IV bimestre del 1er grado y para el I y II bimestre del 2º grado. Asimismo con un video producido para la capacitación de tutores y con 1 video institucional del proyecto. También se contó con material de comunicación: dos boletines impresos, afiches y trípticos.

Fuente: Ministerio de Educación. Informe Educación a Distancia 1999-2001 (documento interno)

**Anexo 3**  
**Selección de los dibujos de los alumnos y alumnas**

**Anexo 4**  
**Imágenes de los Boletines**