



JULIO 2020 N°11

# Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado

Álvaro Ordoñez

**E**l objetivo de este artículo es dar a conocer las percepciones y expectativas que docentes, madres y padres de familia tienen sobre la escuela rural multigrado. Este trabajo forma parte de un estudio realizado por el proyecto CREER, que será publicado próximamente.

## Palabras clave

escuela rural, escuela multigrado, docentes, percepciones, expectativas.

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

## 1. Introducción

En el contexto actual de emergencia nacional y la vuelta al debate público de las disparidades entre la educación urbana y la educación rural, es importante discutir sobre un aspecto que no puede dejarse de lado al hablar de estas disparidades, las percepciones y expectativas

de docentes y familias sobre la escuela rural y en particular, sobre la escuela multigrado. La relevancia de tratar este tema radica, por un lado, en que este aspecto se vincula estrechamente con los aprendizajes, y por otro, en que permite entender las actuaciones

pedagógicas y los procesos de fondo que las sustentan.

A su vez, el presente artículo y el estudio en el que se basa se realizaron en el marco del proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú-CREER, implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).<sup>1</sup> Dicho estudio se efectuó con el objetivo de comprender las diversas dinámicas pedagógicas y de género que se llevan a cabo en las escuelas rurales multigrado de primaria en las regiones de Piura, Cajamarca y Loreto. Durante el recojo de información en campo, que tuvo lugar en el mes de octubre de 2019, se visitaron 12 escuelas, se entrevistó a 21 docentes y se mantuvo 22 conversaciones semiestructuradas con madres y padres de familia<sup>2</sup>.

Los hallazgos del estudio cobran mayor relevancia en el contexto actual, debido a la emergencia sanitaria y a la necesidad del sector educación de implementar la estrategia "Aprendo en casa"<sup>3</sup> para asegurar de manera virtual la continuidad del servicio educativo. En un esfuerzo por cerrar la brecha digital entre escuelas urbanas y escuelas del ámbito rural, el Ministerio de Educación ha anunciado la dotación de tablets a estudiantes y docentes de zonas rurales y aquellos pertenecientes a los quintiles 1 y 2 de pobreza de áreas urbanas. Se pretende también plantear algunas cuestiones sobre las posibilidades de cambio que esta estrategia pueda traer a las percepciones y expectativas de docentes y familias, formuladas sobre lo rural.

## 2. Percepciones sobre la escuela multigrado

### a) Percepciones de las y los docentes

Las y los docentes que participaron del estudio consideran que la escuela multigrado tiene aspectos tanto positivos como negativos para su experiencia profesional y para el aprendizaje

de los estudiantes, aun si los segundos son los que más se comentan.

Como algo positivo, mencionan el trabajo con

<sup>1</sup> El proyecto a su vez se inscribe en la generación de aportes para la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica (2016), en línea con la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural (2018) y los Lineamientos para el Mejoramiento del Servicio Educativo Multigrado Rural (2016).

<sup>2</sup> Dada la naturalidad con la que se planeó llevar a cabo las conversaciones, podían participar una o más personas en ellas, por lo que el número de actores varió. Cabe mencionar que en la mayoría de los casos se entrevistó solo a madres, dada su presencia en la escuela cumpliendo sus turnos en el programa Qali Warma.

<sup>3</sup> <https://aprendoencasa.pe/#/>

un reducido número de estudiantes. Según señalan, esto les permite entablar relaciones más cercanas con las niñas y los niños y brindarles una atención más personalizada. Otro aspecto positivo, el más aludido, es la posibilidad de que los estudiantes mayores puedan ayudar y motivar a los menores, de manera que “todos pueden aprender de todos”.

*Cuando vienen los de tercer grado vienen, este... un poco así, yo les digo desnivelados un poquito, ¿no?, pero a medida que vamos trabajando, ahora ya a partir de julio, les digo ya “al mismo ritmo que los de cuarto grado, ustedes aprenden de los de cuarto y ustedes aprenden de tercero”, entonces de esa manera ellos ya tienen esa mentalidad. (Docente de primero, segundo y tercero de una escuela en Piura)*

A esto se le puede agregar que en Loreto, las y los docentes se sentían satisfechos cuando comprobaban que su trabajo ayudaba a las chicas y los chicos a seguir su proceso de aprendizaje en la escuela, y luego fuera de ella, mientras que en Piura destacaban que las alumnas y los alumnos del medio rural eran por lo general “más respetuosos” que los de la ciudad. Respecto a lo primero, una docente de Loreto decía lo siguiente:

*Lo hizo y realmente es una alegría, ¿di?, ver eso. Eran dos hermanitos que la mamá estaba en Lima, se habían separado con sus papás, y estaban con los abuelitos, y siempre les llamo a la mamá para ver cómo están ellos, “no, profesor”, me dice, porque muchas veces los niños que van de acá, le bajan a primer grado, no sé qué, están desnivelados, tantas cosas, entonces yo pregunté por ellos, cómo van, “no”, me dicen, “están en su grado, están bien mis hijos”, sí, entonces, alegría, pues, ¿no? una alegría realmente que nos satisface lograr estas cosas. (Docente de una escuela en Loreto)*

Por otro lado, el aspecto más problemático en el que coincidieron todas las y los docentes es no saber cómo atender la diversidad de grados, ciclos, edades y ritmos de aprendizaje propia del aula multigrado. El no haber sido formados en la atención a la diversidad es la principal dificultad que, según dicen, enfrentan en su trabajo; es decir, el hecho de no saber cómo desarrollar simultáneamente procesos de enseñanza y aprendizaje para diferentes grados, ciclos y edades.

*Claro, ajá y ahí, por ejemplo, lo que nos enseñan todo es primaria, no la especialidad. Pero cuando ya nosotros venimos a trabajar nos encontramos con diferentes tipos... nos dicen “vean multigrado”, te toca ahí trabajar o te toca en una polidocente ¿no? Entonces ahí es las diferencias. Y tenemos que nosotros pues adaptar la clase según el currículo, adaptarse a ellos (...)* (Docente de una escuela en Cajamarca)

Esto no solo afecta su autoestima profesional, sino también la experiencia educativa de los estudiantes. En Loreto se habló además del problema de encontrarse con niñas y niños que no tienen las competencias que se esperan para el ciclo que les corresponde y de la precaria infraestructura escolar.

Asimismo, varios de las y los docentes señalaron que la diversidad de grupos etarios dificulta lograr una convivencia armónica en el aula. Algunos mencionaron que las complicaciones son mayores cuando se trata de niñas y niños pequeños, como los de primer y segundo grado.

*Encuentro bastante, eh..., por ejemplo, eh... retos con mis niños, como te repito, trabajar con todos los grados al mismo tiempo en una sola aula no es fácil, no es fácil enseñarle matemáticas a un niño que está en primer grado, a un niño que está en sexto grado, eh, también las relaciones entre ellos es un poquito complicado, porque inclusive cuando quieren jugar en la hora de recreo, ahorita ya aprendieron ellos a compartir, como se dice, la canchita que tenemos, la plataforma, porque en antes al son de que ellos son más pequeñitos necesitan más espacio [...] ahorita ya se adaptaron los más pequeños a jugar con los más grandes, por ejemplo, en el momento, en el aula también. (Docente de primero y segundo de una escuela en Piura)*

Además de estas dificultades, las y los docentes mencionaron como un problema la escasa participación de las familias en las actividades que organiza la institución educativa, y el poco apoyo en las tareas de sus hijas e hijos. Sin embargo, en las observaciones de la dinámica escuela-comunidad y en las entrevistas que realizamos a padres y madres, hallamos que hay una participación activa tanto en actividades propias de la escuela —como los turnos de cocina para el programa Qali Warma y los trabajos colectivos—, como en iniciativas que se llevan a cabo para mejorar la calidad del aprendizaje, un asunto que veremos más adelante. Por otro lado, tanto las familias como las y los docentes son conscientes de que el escaso nivel educativo de padres y madres impide un adecuado soporte educativo a los estudiantes en sus casas, lo que influye en su desempeño académico (Cueto, León y Miranda 2015). No obstante, solo en pocas ocasiones las o los docentes se mostraron dispuestos a cooperar con las familias; en la mayoría de los casos, lo que hubo fue una queja por no recibir un apoyo que, según ellos, sí se tiene en las

escuelas polidocentes completas.

En consecuencia, la opinión de las y los docentes sobre este modelo de escuela no es positiva. La escuela multigrado solo se justifica por la necesidad de mantener la cobertura educativa en zonas donde la cantidad de niñas y niños no es suficiente para establecer una escuela polidocente completa. Así, para no forzar su traslado a escuelas más grandes fuera de sus comunidades, o para no tener que establecer una escuela unidocente —considerada una opción aún peor—, el modelo multigrado parece la única solución. Así lo expresa un docente de Piura:

*Sí, mira, yo pienso que multigrado siempre va a haber porque hay zonas rurales donde la realidad es esta y siempre debe haber multigrado porque no todos... en un país que está progresando [...] no todos tienen la ventaja de tener una escuela grande, no todos tienen la ventaja de poder ir a una escuela donde pueden estudiar uno en cada grado, porque hay que caminar, hay que gastar un pasaje, entonces nuestro Perú es un Perú diverso y siempre van a existir, yo considero que sí deben existir escuelas multigrados. (Docente de quinto y sexto de una escuela en Piura)*

A pesar de ello, las y los docentes de las tres regiones visitadas coinciden en indicar que ellos son los principales agentes para cambiar la situación de la escuela multigrado. Por ello mismo, su primera demanda es ser capacitados en el manejo de la diversidad y en el trabajo con las familias rurales.

*Mejorar nosotros mismos, también capacitarnos, tener nuevos conocimientos de eso para que nosotros nos desenvolvamos mejor en el aula y poder llegar más a los niños de multigrado, porque nunca podemos comparar, es diferente con los niños de un grado, pues que solamente se dedican a ese grado, son tres grados, entonces mejorar nosotros, tal vez que nos capaciten del ministerio y poder llegar a nuestros niños y tener hacia el futuro una mejor escuela multigrado que sea competitiva, también que nos, nos diferencia de una escuela de la ciudad, que seamos iguales en nuestra enseñanza, los niños sean iguales con otras escuelas. (Docente de primero, segundo y tercero de una escuela en Cajamarca)*



## b) Percepciones de las familias

Las percepciones de madres y padres de familia acerca de la escuela multigrado giran en torno a la calidad del aprendizaje. En las entrevistas mencionaron que el modelo multigrado tiene muchas carencias en comparación con la escuela polidocente, con diferencias que van desde la infraestructura hasta los contenidos que se enseñan. En la región Loreto hay un descontento particular con la infraestructura escolar.

*Eso, como quien "ya siquiera eso", ¿no?, conténtate con eso, pero no es igual a veces como el abastecimiento que dan a las ciudades, es como un poquito que a las comunidades, así, hay un poco de discriminación, o sea algo así lo entiendo porque uno cuando conversas con un familiar de por allá, de su colegio, ellos nos cuentan, tienen ese, tienen el otro, tienen laptop, tienen computadoras, les implementan en los colegios. (Madre de familia de una escuela de Loreto)*

Frente a ello, destacaron dos reacciones. En

Cajamarca predomina una mezcla de disconformidad y aceptación: aunque a los padres y madres de familia no les parece bien que funcionen varios grados juntos, reconocen que no hay suficientes niñas y niños para tener más docentes, opinan que el modelo multigrado es mejor que el unidocente, y que al menos sus hijas e hijos tienen la oportunidad de aprender. En Loreto, la actitud es más demandante. Se acusa directamente a las autoridades de permitir que la escuela rural sea peor que la urbana, tanto en calidad como en infraestructura.

La diferencia entre una y otra región puede deberse a varios motivos que exceden el objetivo de este artículo. Baste con mencionar que puede influir en este contraste el hecho de que en Cajamarca se encontró una mejor relación entre docentes y familias que en Loreto, mientras que el nivel de organización de las comunidades amazónicas es mayor que

el de las comunidades en los Andes, un elemento que facilita la acción colectiva<sup>4</sup>.

Por otro lado, estas dos reacciones llevaban a las familias a emprender acciones diferentes. En Cajamarca destacó la iniciativa de madres que se valían del WhatsApp para comunicarse con parientes en edad escolar que vivían en Lima, con el propósito de obtener ayuda para las tareas escolares de sus hijas e hijos. Esto

implicaba trasladarse hasta donde hubiera señal de Internet o pagar a quien tuviera acceso a ese servicio. En Loreto, en cambio, los padres y madres se habían organizado para denunciar a los “malos docentes”, ya sea interpeándolos en las reuniones de las asociaciones de padres de familia (APAFA), apelando a instancias superiores de gestión o empleando medidas de fuerza para removerlos del cargo.

### 3) Expectativas sobre las niñas y los niños

#### a) Expectativas de las y los docentes

Como se sabe, las expectativas de las y los docentes acerca del futuro y la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y alumnas pueden influir mucho en la forma como se relacionan con ellos y ellas. En general, hay un contraste entre las aspiraciones de los docentes respecto del futuro de las niñas y niños una vez acabada

la escuela y sus expectativas sobre la capacidad de aprendizaje. Prima la idea de que en la escuela rural multigrado es difícil lograr los aprendizajes planificados y que, por lo tanto, solo queda priorizar algunas cuestiones básicas que ningún niño o niña debe dejar de aprender.

Las expectativas apuntan en todos los casos al deseo de que sus estudiantes concluyan la secundaria y alcancen tantos grados educativos como les sea posible, siendo la profesionalización y el ascenso social las principales metas. Sin embargo, estas expectativas chocan con dos aspectos que los propios docentes señalan: en primer lugar, con la carencia de recursos económicos de las familias para lograr tales fines, y en segundo lugar, con lo que ellos mismos opinan sobre la capacidad de aprendizaje de las niñas y niños de áreas rurales.

<sup>4</sup> Cabe indicar que, para esta suposición, nos basamos solo en lo hallado en dos de las cuatro escuelas que visitamos en Cajamarca, que son donde mantuvimos conversaciones con casi la totalidad de las madres. Es justo en estas dos comunidades donde llegaba el programa Juntos, lo que podría estar marcando esa diferencia.

la falta de calificación de los docentes para cumplir con la modalidad multigrado, dan lugar a una conclusión más o menos parecida en las tres regiones: dado que las niñas y niños rurales suelen tener un ritmo de aprendizaje “lento”, y que sus familias no tienen recursos para ayudarlos en este proceso, los esfuerzos deben concentrarse en enseñar los elementos básicos para la vida; en particular, conceptos elementales de las áreas de comunicación y matemáticas.

*En zona rural, hasta quinto y sexto ya están empezando a leer, termina sexto grado, ya leen, es demorado, según la experiencia que tengo, que es cinco años que estoy aquí, y es muy diferente como la ciudad, según la currícula, dicen que ahora inicial no debe leer, pero en la ciudad los niños van a primer grado leyendo, sabiendo sumar y restar, y acá no, acá de cero. (Docente de primero, segundo y tercero de una escuela en Loreto)*

*Bien, señorita, este, en casos de multigrado, por más que uno queramos cumplir, este, todo el programa que nosotros planificamos, no lo vamos a cumplir al 100%, porque siempre en multigrado es, este, nos llevamos un poquito más de tiempo con los niños, apoyarlos, porque lo importante es que ellos salgan aprendiendo, no de repente llenando el cuaderno, sino salgan aprendiendo para su vida diaria, que lo apliquen en su vida diaria [...] por ejemplo, si ellos aprendieron bien a sumar ese día, creo que les va a servir para toda su vida, si aprendieron de repente a hacer una medida, no se van a olvidar, para mí eso es lo más importante, pero como le digo, señorita, no se va a cumplir al 100%. (Docente de primero, segundo y tercero de una escuela en Cajamarca)*

Aunque hay docentes que tienen la voluntad de generar aprendizajes significativos, las complicaciones parecen acabar desanimándolos. En la siguiente cita, un

profesor de la región Cajamarca nos cuenta cómo intentó explicar a un padre de familia que el aprendizaje “básico” no basta, pero termina admitiendo que a veces solo se puede hacer eso:

*Son las áreas más básicas, a veces que ellos lo necesitan más en la sociedad, y al menos acá dicen los papás, que en zona rural dicen “matemáticas, profesor, matemáticas y comunicación, para que ellos aprendan a escribir y matemáticas”, dicen, “basta que sepan multiplicar y ya están”. “No es así”, le digo, ahorita no es el currículum así, acá tenemos que hacer ya, y a veces nosotros les damos la clase que los papás no lo comprenden. Es por eso que a veces la ayuda de los papás es casi cero, ellos dicen “no, profesor, aquí esta clase nunca lo comprendemos, cómo lo vamos a ayudar”, por eso es que también a veces, no sé, no se cumple pues... (Docente de cuarto, quinto y sexto de una escuela en Cajamarca)*



## b) Expectativas de madres y padres

Las expectativas de las madres y los padres de familia respecto de sus hijas e hijos coinciden con las de las y los docentes. Es decir, que concluyan la secundaria y, de ser posible, tengan una profesión que conlleve a mejorar su calidad de vida. La escuela es considerada el lugar que por excelencia permite la movilidad social, un concepto que siempre se vincula al abandono del trabajo agrícola, característico de la zona rural.

Sin embargo, se observa que las familias viven entre la esperanza y la frustración, dadas las dificultades económicas que muchas veces impiden que las hijas e hijos concluyan sus estudios, la precaria calidad de la enseñanza en sus comunidades y las limitaciones que supone el bajo nivel educativo de padres y madres (Ministerio de Educación 2016).

El “mito de la educación” aún sigue presente y convive con una escuela rural en precarias condiciones. Las consecuencias del desequilibrio entre la fe que sigue depositándose en esa escuela y la oferta escolar han sido analizadas hace ya casi dos décadas (Ames 2002). Sin embargo, el panorama no parece haber cambiado mucho y

el sentimiento de desazón continúa acumulándose.

*Y yo, en verdad, yo quisiera que mis hijos sean más, después de la secundaria, quisiera que mis hijos sean algo en la vida, y lo voy a luchar hasta el último para que ellos sean algo más que yo, porque yo no [...] tampoco no quisiera de mamá, que mis hijos queden igual que yo acá viviendo, labrando la tierra, ¿no? (Madre de familia de la región Loreto)*

*Cuando no se tiene posibilidad de costearse, no se puede, se desea mucho para nuestros hijos, pero cuando a veces uno no tiene cómo apoyar más, dígame si usted quiere su primaria, su secundaria, los voy a apoyar, más ya no se puede, ahora que no tenemos un trabajo estatal, ganamos sueldo y se les puede apoyar y, así pues, nuestra casa se los hace apoyar a nuestros hijos. (Madre de familia de la región Loreto)*

Por otro lado, en dos comunidades de Cajamarca donde llega el programa Juntos, destacó lo fuertemente convencidas que estaban las familias de la necesidad de que también sus hijas culminaran los estudios. El hecho de que comprendieran la importancia de la educación de las niñas guarda relación con las charlas que reciben en el marco de ese programa social y con la propia experiencia de educación inconclusa de las madres entrevistadas.



- *Más antes, no, pues no, no daban. A ellos más les interesaba la chacra.*
- *¿A qué cree que se deba este cambio?*
- *¿A qué se debe este cambio? Ah, ya un poco será de Juntos, ¿no?, que viene promotor, da charla, dice [...] mandan a sus hijos, quién no quiere un hijo que siquiera diga "mi hijo es profesor, abogado, ingeniero", una alegría, ¿no?, mi hijo está trabajando en tal sitio, ya. (Madre de familia de una escuela en Cajamarca)*
  
- *No, que estudie, cuánto quisiera mi hija que estudie, que sepa más, quisiera que fuera que estudiará un poco más.*
- *¿La superior también?*
- *También, tenga su trabajo, gane su platita, porque acá en el campo, ¿qué puedes ganar? La caña, moliendo, cuánto gana... no hay nada. (Madre de familia de una escuela en Cajamarca)*



## 4. Reflexiones

Como se puede observar, entre las y los docentes, las percepciones de la escuela y las expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes están íntimamente relacionadas. Su idea negativa de la escuela rural multigrado proviene de que no se sienten calificados para llevar a cabo su trabajo y de lo que opinan de las capacidades de los niños y las niñas del ámbito rural. Esto último debe situarse en el marco de una visión histórica de la educación rural, que esencializa algo que más bien es una consecuencia: se asume que el aprendizaje lento es una característica propia de la infancia rural, porque se lo compara con el aprendizaje de las y los estudiantes urbanos, cuando en realidad ello tiene que ver con los numerosos factores que socaban la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en ese ámbito.

En enlace con el análisis pedagógico, la síntesis entre la falta de formación y la idea que se tiene de las y los estudiantes rurales conlleva a la decisión de enseñar solo “lo básico”, en perjuicio de otros aprendizajes escolares. Si bien hay casos —que no hay que olvidar— de docentes motivados, motivadores y cercanos a sus estudiantes, son una excepción.

Esto ocurre a contramano de la tendencia de muchos padres y madres de familia a buscar formas de contribuir, en la medida de sus posibilidades, a mejorar el aprendizaje de sus hijas e hijos, aspirando a una mejor calidad de vida. Según un estudio de la Defensoría del Pueblo (2016), las familias rurales suelen participar en espacios relacionados con la institución educativa, como las APAFA o los

consejos educativos institucionales (CONEI), aunque al mismo tiempo señalan sus limitaciones para poder brindar un apoyo académico a sus hijas e hijos.

En suma, estas percepciones y expectativas tienen su origen en las actuales condiciones de las comunidades y escuelas rurales. Su presencia entre las y los docentes, a lo que se añade las limitaciones de las familias para poder colmar sus expectativas, repercuten en la calidad de la educación escolar y develan las carencias que persisten en el ámbito rural.

De este modo, se hace necesario formar a los docentes para el contexto multigrado, lo que incluye cambiar la manera de aproximarse a lo rural y dejar de lado esa imagen pauperizada. Esto debe ir de la mano con el desarrollo de competencias entre las y los docentes sobre estrategias de articulación con las familias, con el objetivo de aprovechar y potenciar los aportes de sus miembros. En el plano social más amplio, es necesario recalcar la necesidad de articular con otras instancias estatales para transformar la realidad socioeconómica de la población rural.

Como se indicó al inicio, estos hallazgos cobran mayor relevancia en el actual contexto de pandemia global. En las zonas rurales se distribuirán tablets con el fin de cerrar la brecha digital. Este puede ser un paso importante en el acceso de niñas y niños, docentes y familias a valiosas fuentes de conocimiento y herramientas de aprendizaje.

Cabe, pues, preguntarse por los efectos que tendrá esta estrategia en el corto y largo plazo, entre ellos, si podrá llegar a ser un elemento que contribuya al cambio de percepciones sobre lo rural y sus carencias. Del mismo modo, si será posible que esta estrategia tenga algún efecto en la formulación y, sobre todo, en la concreción de las expectativas en materia educativa; si llegará a ser un instrumento que posibilite a las familias mejorar su soporte académico; y si servirá de medio de

comunicación con las instancias de gestión educativa.

La dotación de tablets en el contexto del programa "Aprendo en casa" puede ser el inicio de un cambio de mirada hacia la educación rural, que contemple atender sus urgentes necesidades, mejorar las condiciones de las y los docentes y los logros de aprendizaje, y colmar las expectativas en materia educativa y de calidad de vida en general.

## 5. Recomendaciones

Para transformar las percepciones peyorativas presentadas, y avanzar hacia una realidad rural donde las expectativas puedan ser colmadas, es necesario trabajar en los siguientes ámbitos:

- Se debería organizar las aulas multigrado por ciclos, de modo que ningún docente asuma más de dos grados por aula y se pueda trabajar por ciclos. Asimismo, sería importante contar con la asistencia de una/un auxiliar en las aulas donde se atiende a niños menores y en las que son unidocente. Esta recomendación deriva de lo que las y los propios docentes sugirieron.
- El Ministerio de Educación debe de asegurar el desarrollo de competencias para la escuela rural multigrado en los centros de formación inicial docente (institutos o universidades). Estas competencias deben de incluir el replantear la relación con lo rural.
- En el marco de un cuestionamiento profundo de las relaciones con la población

rural, el fortalecimiento de las competencias multigrado en la formación inicial, en la formación en servicio y en los grupos de interaprendizaje debe implicar el desarrollo de estrategias de trabajo y relación con la comunidad. Estas estrategias son el complemento necesario de una alianza escuela-comunidad que redunde en la mejora del aprendizaje de los estudiantes y en la propia comunidad.

- Del mismo modo, es necesario que mediante programas que ya tienen presencia en las comunidades, se fortalezca la capacidad de las familias de planificación y trabajo conjunto con las y los docentes en favor de la articulación de objetivos entre la escuela y la comunidad. Se debe aprovechar la dinámica organizativa ya existente con el fin realizarlo de manera pertinente. Adicionalmente, es necesario pensar en formas de involucrarlas en la enseñanza en base a los conocimientos que sí manejan a partir de sus actividades cotidianas.

- En alianza con otros sectores, es necesario que el Ministerio de Educación avance en la implementación de todo lo estipulado en materia de mejoramiento de condiciones de trabajo y bienestar docente en el área rural, como condición para un cambio de paradigma sobre el trabajo en ese ámbito.
- Mucho de lo mencionado en este documento está contemplado en la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural. Sin embargo, se comprueba la necesidad de pasar del papel a la acción. Un paso adelante de parte de las autoridades —como garantes del derecho— sería que estas percepciones fueran parte de los criterios para la toma de decisiones.
- En relación con lo anterior, es importante con nuar con el incremento gradual de presupuesto para el sector educación es pulado en el Acuerdo Nacional. Asimismo, en concordancia con el Informe de Adjun a 016-2016-DP/AAE (Defensoría del Pueblo 2016: 113-114), sería importante asegurar que los criterios de asignación presupuestal internos permitan priorizar la atención al ámbito rural. Esto úl mo es crucial para materializar los cambios que se requieren en materia de infraestructura, mobiliario, conec vidad, etc.

## Referencias bibliográficas

Ames, P. (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Colección Mínima, 52. Lima: IEP.

Cueto, S., J. León y A. Miranda (2015). Características socioeconómicas y rendimiento de los estudiantes en el Perú. Análisis & Propuestas, 28. Lima: GRADE y Niños del Milenio.

Defensoría del Pueblo (2016). Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales. Recomendaciones para su fortalecimiento. Informe de Adjuntía 016-2016-DP/AAE. Lima: Adjuntía para la Administración Estatal.

Guerrero, G. (2014). "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando". Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Documento de Investigación, 14. Lima: GRADE.

Leandro, S. (2017). ¿Quién no quiere que sus niños aprendan a leer?: percepciones docentes sobre la implementación exitosa de un programa de lectura. Documento de Trabajo, 232. Serie Educación, 12. Lima: IEP.

Ministerio de Educación del Perú – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2016). Regiones en perspectiva: la influencia de los factores asociados al aprendizaje al término de la educación primaria. Estudios Breves, 2. Lima: Autor.

Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. Horizontes Educativos, 13(2), pp. 25-39.

Scruggs, T. E. y M. A. Mastropieri (1995). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1955-1995: A research synthesis. Exceptional Children, 63, pp. 59-74.

