

"... el derecho de toda persona a la educación... a la enseñanza obligatoria y gratuita para todos... a participar en la vida cultural y gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones..." (Artículos 13°, 14° y 15° del PIDESC)

El Artículo 13° del PIDESC debe interpretarse teniendo como una referencia importante la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990: la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. La expresión principal de la Declaración Mundial sobre Educación, es el paso de un marcado énfasis en la cobertura, como acceso y permanencia en el sistema, a un énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Se pone el eje no en la enseñanza, sino en el aprendizaje y en el contexto que b favorece. El primer artículo de la Declaración plantea esas necesidades.

"Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo".

Así, se enuncia la necesidad de dar una visión ampliada y un compromiso renovado con la educación básica para todos. La concertación de la atención en el aprendizaje significa más que la escolaridad. Y es por eso que el derecho a la educación debe ser entendido también como el derecho a una educación de calidad, que permita y logre un aprendizaje efectivo para la vida y el desarrollo integral de la persona humana.

Con el Programa de Ajuste Estructural, la disminución del gasto estatal se convirtió en un principio casi sagrado de la acción pública. Si bien es cierto que el gasto en Educación -particularmente en infraestructura- se recuperó respecto a la dramática situación de 1990 heredada de la administración aprista, no ha alcanzado los niveles de gasto (o mejor decir, inversión) por alumno de las décadas de los años 60 y 70, como se puede apreciar en los siguientes cuadros.

Perú: Gasto público en educación según clasificación económica y gasto unitario por alumno 1960-1997 (en US\$ de 1997)

Año	Gasto total (1+2)	(1)Gasto Corriente	(2)Gasto de Capital	Matrícula (pública)	Gasto por alumno	Gasto Cte. por alumno	Gasto de C. por alumno
1960	458'476...	443'979...	15'097,000	1'427,000	321.29	310.71	10.58
1965	1,206'773...	1,128'652...	78'121,000	2'088,200	577.90	540.49	37.41
1970	1,123'050...	1,086'225...	36'825,000	2'891,400	388.41	375.67	12.74
1975	1,459'460...	1,402'813...	56'646,000	3'797,100	384.36	369.44	14.92
1980	1,486'679...	1,403'225...	83'454,000	4'397,700	338.06	319.08	18.98

1985	1,234'080...	1,201'317...	32'763,000	5'475,409	225.39	219.40	5.98
1990	997'057...	968'307...	28'749,409	6'421,219	155.28	150.80	4.48
1995	1,847'690...	1,568'269...	279'420000	6'829,466	270.55	229.63.	40.91
1997	1,932'555...	1,734'588...	197'967000	6'988,137	276.55	248.22	28.33

Fuente: MED/OSPP/DIPP/UFIC: Aspectos Financieros de la Educación Peruana 1960-1979 y

MED/OA/DIAF: Balances de Comprobación 1980-1998

Perú: PBI , gasto público en educación 1960-1980 (en US\$ de 1997)

Años	(1) Producto Bruto Interno	(2) Gto. Púb. en Educación	Tasas de crecimien.y relaciones		
			(1)	(2)	(2/1)
1960	20,803'688000	458'476,000	0.0	0.0	2.20
1965	28,095'647000	1,206'773,000	4.89	40.33	4.30
1970	34,830'992000	1,123'050,000	5.78	4.93	3.22
1975	44,448'407000	1,459'460,000	3.37	(1.34)	3.28
1980	50,439'596000	1,486'679,000	4.46	40.53	2.95
1985	49,443'330000	1,234'080,000	2.27	(4.82)	2.50
1990	44,875'510000	997'057,000	(5.39)	(6.81)	2.22
1995	58,726'739000	1,847'690,000	8.19	20.47	3.15
1998	65,990'919000	1,891'638,000	1.45	(2.12)	2.87

Fuente: MED/OSPP/DIPP/UFIC: Aspectos Financieros de la Educación Peruana 1960-1979 y

MED/OA/DIAF: Balances de Comprobación 1980-1998

Para tener una correcta apreciación de la política educativa del Estado peruano en esta década, hay que recordar que en la Conferencia Mundial "Una Educación para Todos" realizada en 1990 en Thailandia, se impusieron las nuevas concepciones elaboradas por el Banco Mundial. A partir de allí, numerosos gobiernos de países de Asia, Africa y América Latina reciben el apoyo del Banco Mundial - ya no de la UNESCO- en sus proyectos de modernización educativa, apoyo que incluye financiamiento y asesoría. Desde 1995 sus propuestas inciden de manera decisiva en la gestión educativa en nuestro país, con un aparato conceptual muy sugestivo, en el que se halla la idea-fuerza de la *accountability* o corresponsabilidad social en la educación entre el Estado y las familias. Los resultados de este giro se pueden apreciar en el siguiente cuadro que expresa la abdicación práctica del Estado de su responsabilidad de garantizar educación básica y de calidad, en particular para las familias ahogadas por la pobreza.

Perú: gasto público y gasto de familias en educación como porcentaje del PBI

Tipo de gasto	1994	1997
Gasto público	2.8%	3.0%
Gasto familiar	1.9	2.5

Fuente: MED/OA/DIAF: Balances de Comprobación 1980-1998

La política de reducir el gasto público en educación se ha manifestado en el congelamiento del sueldo de los maestros de carrera pública desde hace ocho años. El haber básico de un maestro sigue en 0.03 céntimos de nuevo sol y los incrementos que reciben son bonificaciones que no servirán para el cálculo de sus futuras pensiones. Pero, además, se han congelado las promociones y los ascensos. Y al no haber ascensos, han desaparecido las evaluaciones del rendimiento profesional de los maestros. Es obvio lo que debe haber estado pasando en estos años en relación con la calidad educativa.

En 1997 bajo la asesoría del Banco Mundial, se propuso un cambio estructural en el sistema educativo, con innovaciones en el currículo, en el paradigma educativo y en la estructura y duración de los niveles. Así, el período de educación básica sería de 11 años en el año 2000, considerando el último año de educación inicial, seis años de primaria y un período de cuatro años en el nivel secundario; para el 2004 y 2007 se tiene previsto que la educación básica sea de 12 y 13 años respectivamente, por la incorporación progresiva de otros dos años de educación inicial. Se propone además un período no obligatorio de dos años de educación post básica llamado bachillerato (programa experimental aplicado a partir de 1999), que se espera consolide las competencias adquiridas en la secundaria y prepare a los alumnos ya sea para seguir estudios superiores (para lo que el bachillerato será requisito indispensable), o para ingresar en mejores condiciones al mercado de trabajo.

Pero ese cambio estructural debe interpretarse como una aplicación del principio de reducción del gasto público. Más allá de la sugestiva argumentación que pueda utilizarse, lo cierto es que de acuerdo al Artículo 17° de la Constitución, el Estado está obligado a proporcionar educación secundaria gratuita; condición de la que no gozará el bachillerato. En buen romance, el bachillerato significará un ahorro en el gasto público del orden de 60 millones de dólares anuales si se sabe que en 1997 el Estado gastó 208 dólares por cada uno de los 300 mil alumnos matriculados en la escuela secundaria. Un cambio estructural que se fija más en la infraestructura, en la duración del ciclo educativo y en el currículo, que en los hombres y mujeres de carne y hueso con necesidades, sueños y prejuicios, que tendrán el encargo de implementar las reformas.

El modelo tradicional de educación se basa en una metodología de transmisión de conocimientos y contenidos, sin considerar el desarrollo de destrezas y habilidades. Los conocimientos que brinda la escuela se han vuelto poco útiles para entender y actuar en el mundo actual, más aún en el caso de las áreas rurales, en las que los contenidos del programa curricular tienen limitada relación con el mundo local y regional. La educación ha estado orientada a asegurar en los alumnos el manejo de una cierta cantidad de conocimientos que les son transmitidos en forma rutinaria y

vertical, sin que se tomen en cuenta las habilidades y destrezas adquiridas en el proceso de socialización, abriéndose así una brecha entre escuela y mundo real, cada cual con su tabla de valores.

Los maestros con que cuenta el sistema han sido formados en la metodología tradicional, del que sabe y repite un discurso para que luego los alumnos sean capaces a su vez de repetirlo, en un proceso donde más interesa la disciplina que el desarrollo de las habilidades del alumno. En las áreas rurales, la mayor parte de los maestros sólo cuentan con educación secundaria. Muchos de ellos tuvieron una educación escolar deficiente y portan carencias afectivas, intelectuales y prejuicios sociales que se transmiten luego en las aulas. Las bajas remuneraciones a los docentes de la escuela pública atentan contra una mínima capacitación por cuenta propia; antes bien, son motivo para que se dediquen a otras actividades complementarias.

Quizá valga la pena ilustrar al lector con datos de cómo distintos Estados afrontan sus responsabilidades en este rubro, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

Otros países: Gasto público en educación: 1995-1996

País	Gasto público en educación		Gasto por alumno primario	
	% del PBI	% del gasto público total	En US\$ equivalentes	% del PB per capita
Estados Unidos	6.7	14.4	5,371	2.0
Promedio OCDE	5.9	12.6	3,546	1.9
México	5.6	23.0	1,015	1.4
Chile	5.6	15.2	1,807	1.5
Brasil	5.1	15.3	870	1.5
Uruguay		12.4	920	1.2
Argentina	4.2	12.6	1,158	1.2
Paraguay	3.1	14.8	343	1.0

Analfabetismo

El Censo de 1993, mostró un porcentaje de 12.8% y un total de 1.78 millones de personas analfabetas. En un período de 53 años, desde el Censo de 1940, se ha reducido sólo en 291,757 en números absolutos (en ese año un total de 2.07 millones eran analfabetos). Ha sido la expansión de la educación primaria lo más eficaz en estos resultados. El porcentaje de analfabetismo femenino es de un impresionante 73% del total y además se mantiene en términos absolutos como en 1940 (en 1.3 millones de mujeres).

Según el INEI el promedio nacional de adolescentes analfabetos es de 4% siendo mayor en las mujeres, con 5%. Sin embargo, hay importantes desigualdades

regionales, como en el caso de Cajamarca, donde se reporta el 14% de analfabetismo adolescente.

Es preciso señalar que la situación de la mujer analfabeta va unida generalmente a condiciones de pobreza extrema y factores de discriminación en función de procedencia étnica (diversidad cultural, condiciones lingüísticas). Esto se nota claramente cuando se constatan las diferencias intra-género femenino: de cada cien mujeres entre 15 y 40 años, 19 tienen instrucción superior y 14 nunca asistieron a la escuela. Esto es, básicamente, una diferencia entre mujeres del área urbana y el área rural.

¿Qué se ha hecho en todo este tiempo? El Estado no abordó esta problemática reconociendo su especificidad, prueba de ello es la inexistencia de políticas de Estado destinadas a reducir las altas tasas de analfabetismo femenino y la inexistencia de normatividad adecuada que constituya un eje de trabajo en los Planes Nacionales de Educación.

Actualmente, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Alfabetización, parecería haber estructurado su trabajo en torno a la mujer, variando sus contenidos y metodologías en el Texto de Alfabetización Urbano-marginal. Esto significa que los cambios, que deben ser asumidos como favorables, contribuyen a la integración de las mujeres a la dinámica de su comunidad y propician la igualdad con las demás mujeres, pero en ausencia de una perspectiva de género que dote de coherencia a las políticas educativas, no equivalen al logro de relaciones de equidad con los hombres.

El rubro destinado a alfabetización coordinado con PROMUDEH recibe, entre seis programas más, el 18% del presupuesto asignado al sector.

Escolaridad

El nivel de educación inicial se brinda en cunas y jardines a niños menores de 5 años y en los programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI). Sólo el 20% de los niños pequeños recibe algún tipo de educación inicial, esto es 669 mil niños, de los cuales el 78% está en programas del sector público y el resto en el privado (INEI 1997)

El nivel primario atiende a niños entre 6 y 11 años y a aquellas personas que no recibieron educación primaria en su oportunidad. En 1997, aproximadamente 4.19 millones se matricularon en el nivel primario: 88% en programas públicos, escolarizados y no escolarizados; y 12% en programas privados.

El nivel secundario atiende a adolescentes de 12 a 16 años, así como a adultos que no recibieron educación secundaria a tiempo. En 1997, alrededor de 1.91 millones se inscribieron en este nivel: 83% en colegios públicos y 17% en privados. En las áreas rurales no asisten a la escuela el 24.4% de las adolescentes.

La educación superior comprende la educación no universitaria y la universitaria. La no universitaria incluye a los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), las instituciones de educación técnica (IST) y las escuelas de arte. En 1997, la población universitaria era de 413 mil alumnos, de los cuales el 66% asistió a universidades estatales y 33% a particulares (Asamblea Nacional de Rectores).

Los niveles de escolaridad han aumentado como lógica consecuencia de la expansión de la cobertura y tenemos un promedio de estudios de 7.7 años los mayores de 15 años. Las diferencias regionales se hacen más evidentes en el

promedio de escolaridad. Así, Lima tiene 9.8 años; 9.0 Arequipa, Ica y Tacna; 8.3, Moquegua; mientras que en el otro extremo Huánuco tiene 5.3 años; Amazonas 5.1; Ayacucho 5.0; Cajamarca y Apurímac 4.6 y Huancavelica sólo 4.3 años de estudios.

En las niñas, esta diferencia regional es aún mayor, así en Lima, el promedio de años de estudio de las adolescentes mayores de 15 años es de 9.3 años, mientras que en Huancavelica es de 3.2 años. En las ciudades, el nivel de escolaridad entre las mujeres y varones en primaria y secundaria se ha equiparado. En zonas rurales es menor la cobertura en conjunto y, de ella, menor la femenina.

La desigualdad por regiones y sectores sociales se hace evidente también en cuanto a cobertura educativa. En el primer grado de primaria se resume el drama temprano de la educación peruana. En el país hay casi un millón de educandos en primer grado, pues junto con los que ingresan a la edad prevista (6 años), están los que ingresan con un año o más de atraso y los que repiten primer grado (que serían el 33.5%). El descuido de este nivel con el tardío y mal conducido programa de la Articulación Inicial-Primaria muestra el desinterés por la niñez y la ausencia de profesionalismo en la gestión.

Los niveles de cobertura alcanzan el 86.1% de la población nacional en el rango de 6 a 14 años, con 13 departamentos por debajo de la media, sobre todo en los departamentos de Sierra y Selva. Sin embargo, en términos absolutos hay más de 670 mil niños y niñas que no asisten a la escuela.

En el rango entre 12 y 19 años, la tasa de asistencia cae a 49% en las áreas rurales y de 78% en las urbanas. Las situaciones extremas a nivel departamental están en San Martín (32.4%) con doce puntos por debajo del promedio nacional. En términos absolutos para este rango de edad, tenemos 1.13 millones de niños y adolescentes fuera del sistema educativo. El 11% de los niños en pobreza extrema no acude a ningún centro educativo, elevándose el porcentaje en el caso de la Selva rural a 27%.

En cuanto a la situación de la población menor de 6 años: de acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares de 1997, un 53.3% asistía a un centro educativo en el área urbana, mientras que sólo el 38.9% lo hacía en las áreas rurales.

Atraso y deserción

Los estudiantes tienen un marcado índice de atraso en los grados de estudio que cursan respecto de la edad normativamente correspondiente. Eso se debe en parte al ingreso tardío, a la alta repitencia y por último, al retiro temporal.

El 53.9% de niñas ingresan a la escuela en extra edad, es decir una edad superior a la normativa (6 años). Pero el atraso se incrementa con los años: el 72% en segundo grado, el 77% en tercer grado y el 88.% en cuarto grado de primaria.

El 9.6% de los estudiantes que cursan educación primaria abandona el colegio cada año por diversas circunstancias, pero en el caso de las niñas del campo el porcentaje se eleva al 15%. En los departamentos de mayor pobreza la cifra es más alta que el promedio nacional: Amazonas 15.2% y Cajamarca 15.0% En secundaria, la tasa de deserción aumenta hasta alcanzar el 18.6%, básicamente porque deben trabajar para complementar los ingresos familiares. El departamento con mayor deserción en el nivel secundario es San Martín con 31.9%, seguido de

Madre de Dios (28.6%), Tumbes (27.3), Ucayali (26.9) y Amazonas (26.1%); pero podría ocurrir que esos estudiantes migren a otros departamentos donde completan su educación. El número de desertores se calcula en 640 mil niños y adolescentes.

Ahora bien, la deserción escolar no sólo tiene su causa en las bajas expectativas de los padres de familia respecto al logro de sus hijos que "no aprenden cosas prácticas", es decir, que les sean útiles y la necesidad de ponerlos a trabajar para apoyar el escaso ingreso familiar. También responde a una vieja concepción de la escuela como homogenizadora de conocimientos abstractos y centrados en el pasado, actitudes y comportamientos, que choca con las expectativas de niños y adolescentes que han cambiado por lo que ven del mundo exterior a través de las ventanas que constituyen los medios de comunicación. No es sólo que la educación ha perdido su atractivo como medio de ascenso para los adolescentes que observan el desempleo y el subempleo como horizonte, aun para los egresados universitarios, sino maestros poco capacitados y educados en el autoritarismo, incapaces de motivar para el autoaprendizaje, cuando ellos mismos tienen escasas motivaciones.

La repetición es de 21.8% en promedio de la primaria. (*"Agenda abierta para la educación de las niñas rurales"* Montero, Carmen y Tovar, Teresa 1999. CARE Perú, IEP, Foro Educativo). Esta variable tiene un alto grado de relación con la zona geográfica: en Lima la repetición afecta al 16.7%, al 23.5% en otras áreas urbanas y al 35% de la población escolar del campo. Esto revela una relación inversa con el nivel de ingresos de las familias.

El promedio nacional de desaprobación en primaria es de 12% , siendo mayor en el área rural con 17% con grandes diferencias regionales, así Loreto representa un 22%.

Tres elementos se ponen en evidencia como dificultades para el derecho a la igualdad en la educación para las mujeres: la exclusión (población de mujeres en edad escolar que no acceden a la escuela); el atraso (sectores de mujeres que muestran un atraso entre la edad normativa y la edad real) y la deserción (retiro temprano sin alcanzar nivel básico de instrucción). Son problemas graves que poseen especificidad propia en el caso de mujeres y como tales deben ser atendidos.

PERU 1993: Atraso y deserción acumulada en primaria y secundaria por condición laboral de los estudiantes:

CONDICIÓN LABORAL Y EDADES	ATRASO	DESERCIÓN
6-14 años		
No trabaja	39.0	8.1
Trabaja	60.8	46.8
12-19 años		
No trabaja	40.9	13.0
Trabaja	71.1	63.3

FUENTE: Alarcón W. Atraso y Deserción Escolar en Niños y Adolescentes. INEI/PMA. 1995. Tomado de: Alarcón G., Walter - Trabajo y educación de niños y

adolescentes en el Perú. En "Mejores Escuelas: Menos Trabajo Infantil". UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Bogotá, 1996. Tabulados inéditos. Censo Nacional de Población y Vivienda 1993. INEI Tomado de **Trabajo Infantil en los países andinos: IV. Perú**. Documento de Trabajo N° 75. OIT-IPEC, SIRTI. Organización participante: CESIP.

El tiempo de aprendizaje efectivo, es decir con significación pedagógica, es un indicador de lo grave de las diferencias en el aprendizaje, de los mínimos no cubiertos, así como de la ineficiencia de las políticas educativas. El Informe Nacional del Perú a la XVI Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de 1996 confirma esta realidad. Indica que "se calcula que el número de horas reales recibidas por los estudiantes podrían estar entre un 80 y un 50% de éstas; (se refiere a las que las normas señalan) en el área rural de frontera, con escuelas unidocentes o multigrado, se ha constado en 1996 que la proporción no alcanzará al 30%" (p. 26.).

Las conclusiones del importante estudio realizado por el Ministerio de Educación en 1993 con el concurso del Banco Mundial, el PNUD, UNESCO y la GTZ son claras, al indicar que estamos en el punto más bajo de la calidad educativa y que los beneficios de la educación se distribuyen de manera desigual.

Diversidad intercultural y lingüística

Entre la población quechua hablante, el 22% de los mayores de seis años de edad no tiene ningún nivel educativo. Esta situación empeora en el caso de las niñas, pues el 31% de ellas no ha asistido a la escuela.

Los artículos 26° al 31° del Convenio 169 de la OIT reivindican el derecho de la educación y comunicación de los pueblos indígenas. El Perú, al ratificarlo, asumió serias responsabilidades en el desarrollo de un trabajo especial en el campo educativo con las comunidades indígenas, que sea definido con ellas y que se ajuste a sus características culturales, a su historia y a sus reales necesidades.

Sin embargo, el Gobierno peruano no ha adoptado medidas encaminadas a extender una educación a los miembros de los pueblos indígenas en pie de igualdad con otros miembros de la sociedad nacional, a pesar de que el Perú cuenta con normas constitucionales muy claras que pueden servir de soporte a la adopción de un régimen especial de educación indígena, acorde con la cultura de los pueblos y comunidades.

Hoy se ha limitado la educación de los pueblos indígenas amazónicos en su propia lengua a la educación primaria. El Estado no llega a garantizar eficazmente la igualdad de oportunidades para todos ni respeta en la práctica el derecho a la diferencia consagrado en el Artículo 2°, inciso 19 de la propia Constitución. De un lado, se sostiene que es inherente a la persona el derecho a la educación y a la cultura y en la práctica, las comunidades nativas sólo tienen derecho a la enseñanza primaria en su lengua materna.

De otro lado, la Ley de Educación también señala algunas normas en cuyo texto se determina como, sin eludir la búsqueda de sus objetivos de afirmación nacional, la educación debe tomar en consideración la particularidad de las distintas culturas, dar preferencia a los sectores marginados y a las zonas de frontera, las áreas rurales, las concentraciones en que predominan las lenguas aborígenes y otras situaciones análogas. La Ley de Comunidades Nativas compromete también al Estado en "*La educación integral y la capacitación permanente de los miembros de las Comunidades Nativas, tanto en el campo de la organización y administración*

comunal, como en el aspecto técnico, agropecuario y forestal" y a "dar preferencia a los profesionales y técnicos nativos para el desempeño de cargos públicos en el ámbito de las comunidades".

En 1973 fue creada, adscrita al Ministerio de Educación, la Dirección General de Educación Bilingüe, a la que se le señalaron algunos lineamientos novedosos y que prometían un cambio importante en el modelo educativo con indígenas. No obstante lo dicho anteriormente, estas normas legales no se han puesto en práctica de manera significativa en el Perú. Hasta hoy y sólo en muy contados lugares, se han realizado algunas experiencias muy limitadas y la mayoría no continuadas. Las organizaciones indígenas y algunas entidades privadas han realizado también sus propias experiencias.

Asimismo, aún no se han formulado ni adoptado cambios ni en las normas nacionales ni en los Programas que acrediten una real voluntad de dar cumplimiento real al citado compromiso internacional. Al contrario, la abolición de la Dirección General de Educación Bilingüe y su reducción a una oficina de inferior categoría, viene a convertirse en un signo preocupante sobre la política estatal en esta materia tan importante. Se puede constatar que en las comunidades indígenas de la selva hay, de parte del Estado, abandono en la enseñanza, y sólo se promueve la construcción de infraestructura educativa (aulas y colegios); siendo frecuentes los casos de contratación de profesores mestizos que prefieren enseñar en lengua castellana, desconociendo las costumbres indígenas.

Sin embargo, la carencia fundamental en la política educativa del Estado es un enfoque intercultural de la educación que implica educar no sólo a los niños, adolescentes y jóvenes de los pueblos indígenas sino a los de la mayoritaria sociedad de cultura mestiza y criolla en la apertura, tolerancia y respeto de las culturas ancestrales andinas y amazónicas. Frente al afán integrador de la modernidad capitalista, cuya consecuencia ha sido una suerte de homogenización cultural en perjuicio de las culturas autóctonas urge una educación que afirme las identidades culturales en el diálogo permanente y enriquecedor con los que son diferentes.

Gestión sin sistema

Las transformaciones, no obstante marchas y contramarchas, se orientan hacia un modelo de autarquía institucional. Es decir, en lugar de encarar el reto de crear un sistema con autonomía institucional, se pasa a la atomización del sistema. Atomización en la debilidad de vínculos entre educandos de diferentes sectores socio culturales, entre instituciones escolares y escisión entre la educación estatal y la privada.

En gestión de las instituciones escolares se impulsó la modalidad de gobierno unipersonal del director en la escuela pública y de propietario en la privada. La legislación sobre educación privada ha sido la única importante. Así, la institución del diálogo de saberes y la subjetividad son llevadas a modelos de gestión de predominio de la jerarquía y el mando unipersonal; la pedagogía del aprendizaje, la creatividad, y el emprendimiento, son negado por el modelo de gestión. La otra norma fue la Resolución Ministerial 006 de 1996, que concedió a los organismos locales y regionales de Educación la posibilidad de modificar hasta un tercio del currículo con contenidos vinculados con sus realidades específicas. Pero en la medida de que no existe asesoría y apoyo a los técnicos regionales y locales, no se han introducido modificaciones al currículo que es el eje vertebral del sistema. Las modificaciones vienen desde la sede central del Ministerio, pero allí se convoca a expertos privados para que reelaboren el currículo.

El presupuesto asignado para el Sector Educación, además, no es elaborado a partir de sus necesidades, puesto que los organismos locales y regionales del sistema dependen administrativamente de las Comisiones Transitorias de Administración Regional, a su vez dependientes del Ministerio de la Presidencia, el que finalmente lo sustenta ante los técnicos del Ministerio de Economía y Finanzas. En buena cuenta, a lo largo del régimen fujimorista quien ha decidido sobre el presupuesto educativo ha sido el Ministerio de Economía, no a partir de las necesidades concretas y con criterio educativo, sino a partir de las disponibilidades de la caja fiscal y las decisiones políticas del más alto nivel.

Para el año 1999, el presupuesto del sector ascendió a la suma de 4,456 millones de nuevos soles, equivalentes a 1,414 millones de dólares, aproximadamente. Se ha programado para el año 2000 un total de 5,010 millones de nuevos soles, alrededor de 1,391 millones de dólares.

El seguro escolar en salud.

nEl Seguro Escolar, como programa nació en el presupuesto de 1998 con una asignación de 100 millones de soles. Actualmente el Seguro Escolar está consignado como una parte del Seguro Social de Salud y está enmarcado en la Ley N° 27056, Ley del Seguro Social de Salud (ESSALUD). En 1999, la asignación se redujo a 85 millones de soles y para el año 2000, la asignación programada es de sólo 80 millones.

AÑO	ASIGNACION (Mill. De N. Soles)	ASIGNACION (Mill. US\$ dólares)	MATRICULA (Inic., Prim. y Secun.)	TASA/ ALUMNO (\$)
1998	100.00	34.48	6.278	5.49
1999	85.16	25.42	6.305	4.03
2000	80.39	22.33	6.440 (meta)	3.46

Como puede verse, hay una reducción real de las asignaciones del orden del 34%, lo que se refleja en la tasa por alumno medida en dólares. Esto no es otra cosa que la demostración palmaria de que el Estado está desarrollando una política de abandono de la atención de la salud escolar, para trasladar este costo a las familias. Esta afirmación fue enunciada de manera literal por el Presidente del Consejo de Ministros Ing. Pandolfi en 1998, cuando en el Parlamento, mencionó que el Estado iría transfiriendo gradualmente el costo de este programa a los padres de familia.