



LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LA ESCUELA RURAL ANDINA DEL PERÚ: PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

Tania María Anaya-Figueroa¹

Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas

Ana Celia Gamarra Ramos²

Unidad de Gestión Educativa Local de Tayacaja

RESUMEN

La educación es el mejor medio para que la mujer cambie las diversas situaciones de exclusión que ha tenido que enfrentar durante siglos. Este ensayo académico analiza los diferentes escenarios y aspectos que rodean a la educación de las niñas y adolescentes en el ámbito rural andino. El trabajo incluye un análisis de investigaciones educativas y la experiencia personal de una de las autoras como docente de una escuela rural en la región de Huancavelica (Perú). El artículo plantea que la educación rural en los Andes del Perú, específicamente en la provincia de Tayacaja perteneciente al departamento de Huancavelica muestran diversos problemas vinculados a la dispersión geográfica, las brechas estructurales y digitales, y los factores culturales como el machismo que han limitado la educación de las niñas y las adolescentes. Sin embargo, la escuela ha jugado un rol decisivo para incorporar a las mujeres al sistema educativo y lograr que -a pesar de las dificultades- no la abandonen. Para cumplir el ODS4, el papel de las maestras y maestros y las madres y padres ha sido fundamental. También, se destaca la posibilidad de la escuela rural de ofrecer una educación personalizada y las cualidades y valores que poseen las niñas y las adolescentes de los Andes que les permiten convertirse en lideresas sociales de su comunidad y del país. El acceso a la educación de todas las niñas y adolescentes del ámbito rural impulsará una transformación social hacia la igualdad de oportunidades en el mundo andino.

Palabras claves: escuela rural, ruralidad, niñas, adolescentes, equidad de género.

WOMEN'S EDUCATION IN RURAL ANDEAN SCHOOLS IN PERU: PROBLEMS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

Education is the best way for women to change the various situations of exclusion they have faced for centuries. This academic essay analyzes the different scenarios and aspects surrounding the education of girls and adolescents in rural Andean settings. The work includes an analysis of educational research and the personal experience of one of the authors as a teacher at a rural school in the Huancavelica

¹ Doctora en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Profesora titular de investigación en la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, Lima, Perú. Las líneas de investigación incluyen educación rural, escritura académica y prácticas educativas. Con publicaciones en revistas nacionales e internacionales indexadas. Comunicaciones por correspondencia: calle Los Calculistas 239-2º, La Molina, Lima-Perú. Código postal 15012. Correo electrónico hutanafa@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5981-918X>.

² Magíster en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Egresada del Doctorado en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Jefe de Gestión Pedagógica de la UGEL Tayacaja-Huancavelica-Perú. Las líneas de investigación incluyen educación rural, currículo y gestión educativa. Comunicaciones por correspondencia: Jr. Manuel Scorza N° 37, El Tambo- Huancayo-Junín-Perú. Correo electrónico gammarramosana2023@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3124-6738>.

region (Peru). This article argues that rural education in the Peruvian Andes, specifically in the province of Tayacaja in the department of Huancavelica, faces various challenges related to geographic dispersion, structural and digital divides, and cultural factors such as machismo, which have limited the education of girls and adolescents. However, schools have played a crucial role in integrating women into the education system and ensuring that—despite the difficulties—they do not drop out. To achieve SDG 4, the role of teachers and parents has been fundamental. The article also highlights the potential of rural schools to offer personalized education and the qualities and values possessed by Andean girls and adolescents that enable them to become social leaders in their communities and the country. Access to education for all girls and adolescents in rural areas will drive social transformation toward equal opportunities in the Andean world.

Keywords: *rural school, rurality, girls, adolescents, gender equity.*

EDUCAÇÃO DAS MULHERES NAS ESCOLAS RURAIS ANDINAS DO PERU: PROBLEMAS E POSIBILIDADES

RESUMO

A educação é a melhor maneira para as mulheres mudarem as diversas situações de exclusão que enfrentam há séculos. Este ensaio acadêmico analisa os diferentes cenários e aspectos que envolvem a educação de meninas e adolescentes em contextos rurais andinos. O trabalho inclui uma análise de pesquisas educacionais e da experiência pessoal de uma das autoras como professora em uma escola rural na região de Huancavelica (Perú). O artigo argumenta que a educação rural nos Andes peruanos, especificamente na província de Tayacaja, no departamento de Huancavelica, apresenta diversos problemas ligados à dispersão geográfica, às divisões estruturais e digitais e a fatores culturais como o machismo, que têm limitado a educação de meninas e adolescentes. No entanto, as escolas têm desempenhado um papel decisivo na incorporação das mulheres ao sistema educacional e na garantia de que – apesar das dificuldades – elas não abandonem os estudos. Para alcançar o ODS 4, o papel de professores e pais tem sido fundamental. O relatório também destaca o potencial das escolas rurais para oferecer educação personalizada e as qualidades e valores das meninas e adolescentes andinas que as capacitam a se tornarem líderes sociais em suas comunidades e no país. O acesso à educação para todas as meninas e adolescentes rurais impulsionará a transformação social rumo à igualdade de oportunidades na região andina.

Palavras-chave: *escola rural, ruralidade, meninas, adolescentes, equidade de gênero.*

INTRODUCCIÓN

En la década del 90 todavía se percibía una actitud muy marcada de sumisión de las mujeres y de sentirse inferiores a los varones: “yo no tengo capacidad para opinar, profesora”, “yo no tengo capacidad para ejercer un cargo y no puedo ser la regidora del aula”, “los varones, profesora, los varones que nos representen”, “mi papá dice que las mujeres no sabemos pensar y no tenemos capacidad para opinar”, “mi papá dice que las mujeres estamos hechas para la casa”. Estas frases eran usuales en las instituciones educativas de las comunidades rurales, donde el machismo era parte de su cultura y día a día.

Enfrentar esta situación implicaba un compromiso serio de las educadoras y los educadores para generar estrategias que pudieran cambiar de manera paulatina estas etiquetas que se habían internalizado en las mujeres desde muy niñas. Estos estereotipos formaban parte de sus vivencias y cultura cotidiana, de cómo ellas asumían una situación permanente de sumisión, humillación y avasallamiento, sin poder confrontar esta realidad porque “no tenían derecho a opinar ni capacidad para pensar” y obedecían fielmente todo lo que era impuesto por el jefe del hogar. Por eso, la escuela rural se convierte -poco a poco- en uno de esos espacios que permiten desarrollar otra perspectiva de género, donde la discriminación a las mujeres se puede ir revirtiendo de manera paulatina, implicando a todos los actores del proceso educativo.

Enfrentar la disparidad de género implicaba trabajar en el acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo. Como ya sabemos, los padres preferían enviar a la escuela a sus hijos varones y las mujeres quedaban relegadas a los quehaceres de la casa. Ellos consideraban que era mejor invertir en la educación de los hombres, ya que -desde esta perspectiva machista- tenían la esperanza de que solo ellos podían superarse. Como refiere el escritor José Oregón (2008) en su obra literaria *La Casita del cedrón*, los hijos varones representaban sus “bolas de oro” para los padres.

La educación rural en el Perú aún enfrenta barreras culturales que dificultan la permanencia de las niñas, pues deben combinar las actividades escolares y domésticas (Marcos-Talaverano, 2024). En el contexto rural existe un conjunto de carencias, entre las que destacan: la escasez de recursos para el aprendizaje, la limitada formación docente para trabajar en contextos rurales que se refleja en una práctica pedagógica descontextualizada, la poca motivación y sobrecarga laboral de muchos docentes, y la permanencia de estereotipos de género que privilegia a los varones sobre las mujeres (Pérez, 2024). Si bien existe un contexto adverso para las niñas y adolescentes del campo, también la escuela se ha convertido en un espacio de oportunidad para que las niñas y adolescentes puedan tener otra perspectiva del desarrollo de su ciudadanía.

Por esta razón, la escuela rural representa un espacio dinamizador para generar un verdadero posicionamiento del respeto y valoración de la equidad de género. El rol

de las maestras y los maestros es muy significativo y determinante para cambiar esta situación, que por siglos mantuvo a las mujeres relegadas e incapaces de tomar decisiones. Con la incorporación del enfoque de igualdad de género en el Currículo Nacional de la Educación Básica la escuela otorga igual valoración a la mujer y al varón, brindando las mismas posibilidades y oportunidades de superación para contribuir al desarrollo social y beneficiarse de sus resultados (Ministerio de Educación [Minedu], 2016).

La equidad de género pretende brindar oportunidades de educabilidad a mujeres y varones en igualdad de condiciones para que sean partícipes del proceso de aprendizaje sin prejuicios ni estereotipos. Se busca que sean reconocidos como sujetos de derecho, con libertad de opinión y controversia, y que ambos se respeten y puedan escalar -sin prejuicios ni discriminaciones- hacia un futuro prometedor.

En el siglo XXI, a la luz de todos los avances sociales, las políticas públicas internacionales han dado un marco para la universalización de la educación y la equidad de género. Estos parámetros han sido establecidos en los compromisos de una educación para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 2000) y las oportunidades de un aprendizaje para todos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2016). También, están presentes en las políticas nacionales: Constitución Política del Perú (año 1993), Ley General de Educación Nro. 28044 (año 2003), Proyecto Educativo Nacional (año 2020) y las normativas del sector educación.

Asumiendo que hoy, tanto los niños como las niñas, deben asistir a la escuela de manera obligatoria, es necesario plantearse dos interrogantes: cuál es el contexto social y familiar del desarrollo educativo de las niñas y adolescentes en el ande peruano y qué posibilidades y oportunidades tienen a partir de su permanencia en la escuela. Para analizar esta problemática, el presente ensayo abarca una revisión documental de investigaciones vinculadas a la educación rural en los últimos 30 años y, además,

incorpora la experiencia personal vivida por una de las autoras como docente y directora de una escuela rural de Huancavelica³.

DESARROLLO

Contexto de la educación rural

Las escuelas rurales en la zona andina del Perú están asentadas en lugares dispersos, con poca densidad poblacional y geografía dificultosa alejadas de las provincias y capitales de distrito. Son localidades que muchos gobiernos han dejado postergadas y que poseen un escaso desarrollo debido, en parte, a las migraciones de las familias hacia la ciudad en busca de un mejor futuro para sus hijos. En su mayoría, tienen accesos peligrosos, con trochas carrozables, caminos de herradura y con escasos medios de transporte. Además, adolecen -en gran parte- de servicios básicos como agua, desagüe, energía eléctrica y, actualmente, de internet.

Según Guardia y Toro (2011), el contexto rural se percibe como algo muy alejado, tosco y rústico, propio de la “naturaleza” del campesino. Sin embargo, José Carlos Mariátegui reconoce al campesino como sujeto histórico que revalora los saberes comunitarios, culturales y productivos del mundo andino. En este sentido, el ámbito rural está rodeado de muchas potencialidades por su variada riqueza sociocultural, histórica, lingüística, biológica y productiva. Estas características requieren diversas formas educativas, ya que el contexto se torna retador y motivador para lograr aprendizajes significativos (Minedu, 2018).

En este contexto de poca población adulta capaz de cubrir la demanda de fuerza laboral, los adolescentes y niños -tanto hombres como mujeres- son incorporados progresivamente para atender trabajos cotidianos o esporádicos. Los varones son requeridos para pequeñas labores que son alternadas con la asistencia a la escuela y las mujeres participan en épocas de siembra, cosecha o cultivo de la tierra. En algunos casos, este es un motivo para que las niñas, los niños y las adolescentes dejen de asistir a la escuela por períodos cortos y luego abandonen los estudios. Sin

³ Huancavelica es un distrito, provincia y departamento del Perú. Está situado en la vertiente oriental de la Cordillera de Los Andes. Es considerado el departamento más pobre del Perú y con alta tasa de desnutrición en niñas y niños menores de 5 años en la zona rural.

embargo, cabe indicar que este problema viene disminuyendo en comparación a décadas anteriores cuando el sistema educativo no hacía mucho para retenerlos.

Según Oliart et al. (2001), los niños y niñas que se incorporan a la fuerza laboral no disponen de mucho tiempo para cumplir con los horarios que les exige la escuela, por ello se presenta una relación inversa entre escolaridad y población económicamente activa. Por otro lado, Ames (2009) plantea que durante las cinco últimas décadas se ha dado un gran incremento de escuelas rurales y escolaridad en la población del campo, lo que ha mejorado el perfil educativo de sus pobladores; pero aún existe una gran heterogeneidad y desigualdad debido a factores sociales, económicos y culturales. Sin embargo, los pobladores son conscientes de que la educación les permitirá salir de la pobreza ya que tiene un alto valor en la formación de sus hijos.

Esta toma de conciencia de la importancia de la educación ha permitido que la vean como un medio para cambiar su situación actual. Por ello, podríamos decir que, en las comunidades existe cierto control social para que las niñas, los niños, las adolescentes y los adolescentes no abandonen la escuela. Bermejo y Maquera (2019) mencionan que los pobladores perciben que la escuela les permitirá elevar su condición de seres humanos, mejorar su calidad de vida, vivir con dignidad y conseguir mejores oportunidades laborales. Esta percepción se corrobora en la realidad cuando Ames (2009) afirma que la mayoría de comuneros que ocupan cargos de presidente, alcalde o regidor de algunas comunidades rurales en Puno son licenciados o cuentan con estudios técnicos.

En un estudio realizado por Soto y Taipe (2024) se manifiesta que los problemas de la educación rural son el ausentismo debido a la falta de transporte, la distancia entre el hogar y la escuela, las bajas calificaciones, el trabajo en el campo, el desinterés familiar, y el embarazo no deseado en las adolescentes. Estos hallazgos muestran que el contexto de la educación rural es muy complejo; involucra, desde las políticas públicas del Estado por mejorar la calidad de vida de la población rural, hasta el contexto cultural y familiar que rodea a los estudiantes.

Las mujeres han sido quienes más tarde se han incorporado a la educación y deben todavía esforzarse mucho más para conjugar las labores escolares con las tareas asignadas en sus casas. Ellas tienen una gran expectativa sobre su futuro, pero las condiciones precarias en donde se desenvuelven, los pocos modelos a seguir, y -en alguna medida- el conformismo de sus padres les genera cierta pasividad y pocas ganas de superación. En la actualidad, sin embargo, se puede observar en muchas instituciones educativas que el mayor porcentaje de estudiantes que ocupan los primeros puestos y lideran acciones de organización son mujeres, quienes en la última década están empoderándose y asumiendo un rol de liderazgo.

La familia y la mujer

Las familias que viven en el área rural son predominantemente nucleares y están encabezadas por los varones, quienes se dedican -básicamente- a las actividades agrícolas, que suelen alternar con actividades comunales⁴. Las mujeres asumen las labores ganaderas y la responsabilidad de la casa. En las familias más pobres o de hogares desintegrados, la mujer también debe asumir otras labores. Esto ocurre en la época de siembra y cosecha cuando trabaja al lado de los hombres, en sus propias parcelas o en otras, para recibir una remuneración, la que siempre es menor a la de los varones.

Según la Secretaría Nacional de la Juventud (2023), en el área rural hay 2 300 181 mujeres (47% de la población rural), de las cuales solo el 22% posee una superficie agropecuaria para trabajarla, el 11% conduce parcelas. Además, Del Castillo y Salazar (2024) mencionan que el 40% de las mujeres no tiene ingresos propios; si los perciben están en un promedio de 592 soles o 160 dólares mensuales y suelen ser escasos o temporales. A ello, Escudero (2017) añade que, para acceder a las tierras, las mujeres rurales comuneras lo hacen a través de la herencia o el matrimonio. En otros casos, la

⁴ En las comunidades campesinas, desde la época incaica, se practica el trabajo colectivo mediante prácticas como el ayni (ayuda mutua), la minka (trabajo comunal en beneficio colectivo) y la faena (servicio obligatorio para obras comunales). En la actualidad, dichas actividades son: limpieza de caminos, conservación de canales de regadío, cerco de áreas de pastoreo de animales, y diversas obras en bien del pueblo.

comunidad les cede el derecho de uso; sin embargo, las mujeres solteras y sin hijos tienen menos posibilidades de acceder a este derecho.

Según Oliart et al. (2001), en los hogares más pobres o incompletos, los niños y niñas se incorporan más temprano a las actividades productivas como ayudantes o peones dentro o fuera de su comunidad con la finalidad de aportar económicamente al hogar. Empiezan trabajando en pequeñas actividades como pastear y llevar animales de un lugar a otro, echar la semilla durante la siembra o recoger los productos en la cosecha. Esta participación es cultural, por lo que no es mal vista sino aceptada por la comunidad. La ven como una oportunidad para adquirir habilidades que les permitirán ser competentes en las tareas que afrontarán de adultos.

La incorporación de los niños y niñas a las tareas productivas es progresiva. Se inicia a los 5 años con pequeñas actividades como acompañar a los padres en la chacra, dar de comer a los animales menores o cargar agua. Los niños de 6 a 11 años realizan actividades de apoyo doméstico sin distinción de género; en este período los varones se incorporan paulatinamente a las tareas productivas. A la edad de 11 a 15 años se empiezan a diferenciar las labores según género: los varones asumen mayor cantidad de actividades productivas y las mujeres labores domésticas (Oliart et al., 2001). Con el paso de los años, los niños y niñas van asumiendo mayor responsabilidad, por lo que muchas veces el tiempo destinado a las actividades educativas y a estudiar en casa se va reduciendo; lo cual va generando retraso escolar. Las inasistencias a la escuela aumentan en tiempos de siembra, cosecha u otra actividad donde se demandan más los servicios de los niños y niñas. A veces, los directores del colegio se ven obligados a modificar el calendario escolar y llegar a un acuerdo con la comunidad. Pero, en otros casos, son horas que ya nunca se vuelven a recuperar.

Según Cordero et al. (2005), la pobreza y cultura de las familias campesinas hacen que la educación rural sea peculiar. Los padres están conscientes de la importancia de la escuela; pero, por otro lado, la necesidad de apoyo en sus actividades domésticas y productivas los obliga a incorporar a sus hijos en dichas labores. En muchos casos, son los mismos estudiantes quienes deciden ayudar a sus padres y dejar la escuela. Es frecuente ver, durante la educación secundaria, que las

adolescentes asumen la responsabilidad de la casa y las actividades ganaderas ante la ausencia de la madre por viaje o porque está realizando labores agrícolas o ganaderas lejos de los centros poblados.

En las comunidades rurales siempre existe el servicio educativo de nivel inicial y primaria generalmente estos están ubicados en los anexos de los centros poblados; sin embargo, existen lugares más dispersos con escasa densidad poblacional en el cual se ubican los Programa no Escolarizado de Educación Inicial que atienden a niños de 3 a 5 años que, por razones de distancia no pueden asistir a un centro educativo de nivel inicial. La educación secundaria solo se ofrece en los centros poblados más grandes o capitales de distrito. Los adolescentes deben desplazarse caminando o con algún tipo de movilidad desde sus casas hasta el colegio, generando nuevos gastos que muchos padres de escasos recursos no pueden cubrir. Es por ello que los jóvenes suelen buscar trabajos eventuales para los fines de semana. Las adolescentes ofrecen sus servicios a las familias de mayores recursos para realizar actividades domésticas o agrícolas, solo así pueden asumir los gastos no cubiertos por sus padres.

Una realidad frecuente en algunas comunidades es que las adolescentes de escasos recursos, durante las vacaciones de enero y febrero, viajan a las ciudades u otros pueblos a trabajar como empleadas del hogar, para que al retornar a clases ya tengan un dinero ahorrado. Si bien esta decisión puede generar problemas como el embarazo precoz y las falsas promesas de continuar estudios en la ciudad y estar a cargo de un familiar o el patrón al final terminan desertando del sistema educativo; en otros casos ha permitido que muchas jóvenes concluyan su educación secundaria e incluso, continúen una carrera profesional. En otras situaciones, algunas no retornan a sus comunidades y terminan sus estudios en las ciudades.

Durante este proceso, algunas mujeres forman sus propias familias convirtiéndose en madres y deben empezar a preocuparse por su nuevo hogar. Según Oliart et al. (2001), entre los 15 y 19 años las adolescentes asumen el rol de mujer adulta. Esto está ligado al nivel escolar alcanzado y a las oportunidades que tuvieron, decreciendo el problema cuanto mayor es el grado educativo. En este contexto, una mujer que logró terminar la secundaria es más consciente del apoyo que debe brindar

a sus hijos e hijas en educación, alimentación, cuidado de la salud y condiciones en el hogar.

Sin embargo, esta situación está cambiando desde que se implementó el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres-Juntos⁵, adscrito al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis) a partir del 2 de enero del 2012. Este hecho ha generado un cambio de perspectiva porque pasó de ser un programa que implicaba un alivio temporal de la pobreza a ser un enfoque de promoción del capital humano (Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres, 2012). En el plano educativo, su finalidad es asegurar la escolaridad sin deserción; para ello, es importante la participación y compromiso de las familias beneficiarias. Los incentivos monetarios están condicionados a que las familias garanticen la asistencia y permanencia de sus hijas e hijos en las escuelas, llevarlos al centro de salud y velar para que las gestantes de su hogar asistan a sus controles prenatales. De esta manera, se busca reducir la transferencia intergeneracional de la pobreza (Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres, 2020).

La realidad de las familias rurales de los Andes es muy variada. En algunos casos, ante las pocas oportunidades laborales en la comunidad, los hombres deben migrar a otros pueblos o ciudades. Entonces, la mujer y los hijos asumen tanto las actividades del hogar como las vinculadas con el trabajo en el campo. En otros casos, las adolescentes optan por trabajar durante las vacaciones para poder cubrir sus necesidades mientras estudian. Asimismo, se observa que las labores agrícolas y ganaderas de los padres les dificultan o impiden apoyar a sus hijos con sus tareas escolares, dejándolos todo el día al cuidado de la escuela o solos en la casa. Esta realidad cotidiana se contrapone con su deseo por ofrecerles mejores oportunidades educativas y que se sintetiza en la frase: “todo lo que yo no he logrado, mi hijo debe lograrlo”.

La escuela rural

⁵ El Programa Juntos se creó en el gobierno de Alejandro Toledo Manrique, presidente de la República en el año 2005. El lanzamiento fue histórico puesto que se desarrolló en Chuschi, distrito de Ayacucho del departamento del mismo nombre. Ayacucho fue uno de los departamentos más golpeados por las acciones terroristas. El programa destaca por promover el acceso a los servicios de salud y educación de las niñas, niños, las y los adolescentes de las zonas más pobres del Perú.

La educación en el ámbito rural fue relegada durante siglos, su expansión recién se produjo en el siglo XX. En muchas comunidades es un servicio relativamente nuevo. Al principio, fueron los mismos campesinos quienes impulsaron la creación de una escuela en su localidad. Para lo cual, ellos mismos debían buscar y contratar a los maestros, adecuar un local comunal como escuela y comprar algunos materiales para que pueda funcionar (Anaya, 2008).

Según Bermejo y Manquera (2019), la educación rural en Puno empezó en 1904 de manera clandestina con la alfabetización de la población aimara, cuando la educación estaba prohibida para los indígenas. En 1912 se apertura de manera formal la primera escuela rural con una fuerte oposición de los hacendados. Años después, Encinas⁶ propone una educación pertinente para la realidad peruana y vinculada a las necesidades de su población, una idea que se fue difundiendo a nivel nacional generando conciencia para que en cada pueblo se preocuparan por tener una escuela primaria. Recién fue en la década del 40 y 50 que el Estado impulsó la expansión de la cobertura educativa (Ames, 2009).

En un inicio, estas escuelas rurales albergaron en su mayoría a los niños y la presencia de las niñas fue muy reducida. Los padres no consideraban necesario que las mujeres asistieran a la escuela. Su incorporación ha tardado varios años, hasta lograr que en cada pueblo se diera un proceso de concientización de las madres y los padres de familia. Otro de los grandes problemas -en el caso de las poblaciones quechuas o aimaras- es que los maestros no dominaban la lengua. Por eso, se generaban frustraciones entre los estudiantes, siendo las mujeres las primeras en abandonar la escuela porque sentían que no aprendían nada. Este problema solo pudo ser enfrentado en las últimas décadas cuando se impulsó la contratación de maestros que poseen el certificado de dominio de la lengua originaria de las comunidades donde ejercen su profesión. Asegurando de esta manera, que los estudiantes disfruten del derecho a una educación intercultural bilingüe (EIB).

⁶ José Antonio Encinas Franco (1888 - 1958) fue uno de los más importantes pedagogos y pensadores de la educación peruana, especialmente en lo referido a la educación rural, indígena y popular. Planteaba que la educación rural debía partir de la realidad del niño campesino, de su lengua, su cultura, su entorno comunitario y sus formas de organización social.

Según Ames (2009), recién al finalizar el siglo XX se logró universalizar la matrícula, primero en la educación primaria, y luego en la secundaria e inicial. En la actualidad, la educación primaria es el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Este servicio se da en escuelas unidocentes, multigrado en contextos con poca población estudiantil y polidocentes en contextos con mayor población, generalmente centros poblados y capitales de distritos. La misma característica tiene el nivel de educación inicial que atiende a niñas y niños de 3 a 5 años. En el caso específico de la educación secundaria, estos servicios se dan en centros poblados y capitales de distrito y solo en la forma de atención polidocente que es la más parecida a la escuela urbana. Atendiendo a estudiantes entre 12 a 16 años aproximadamente.

Según el Ministerio de Educación (2024), en el Perú el 15,4% de la matrícula es en el área rural, las regiones con más población escolar rural son: Cajamarca (50.2%), Huancavelica (48.4%) y Amazonas (48.2%). Asimismo, en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del 2023, el desempeño de los estudiantes del 4to grado de primaria del área rural en matemática fue: 28.7% se encontró en el nivel previo al inicio, el 22.3% en inicio, 37.9% en proceso y sólo el 15.7% en el nivel satisfactorio; en lectura, el 31.6% en el nivel previo al inicio, el 36.1% en inicio, 18.6% en proceso y sólo el 13.2% en el nivel satisfactorio. Estos hallazgos muestran que los estudiantes tienen bajos desempeños debido a una diversidad de problemas que enfrentan tanto dentro como fuera de la escuela.

En muchos casos, cuando las comunidades se dedican a las actividades agrícolas hay semanas donde los estudiantes deben dejar de asistir a la escuela para poder ayudar a sus familias en la siembra, cosecha, etc. La inasistencia es frecuente, sobre todo en niños y niñas en condiciones de pobreza y extrema pobreza, lo cual tiene un impacto en su rendimiento escolar. Según Oliart et al. (2001), los niños que trabajan llegan cansados a clase, no tienen tiempo para hacer las tareas y acumulan muchas faltas por la priorización de las labores agrícolas o domésticas.

En un estudio con docentes rurales de Huancavelica (Soto y Taipe, 2024), el 71% consideró que las competencias, capacidades y desempeños del currículum nacional de educación básica solamente son coherentes con el contexto urbano, por lo que no

son relevantes para los estudiantes. A esto, Jaramillo et al. (2024) agregan que es necesario contextualizar los contenidos educativos a las características y demandas del ámbito rural. Sin embargo, muchas veces este proceso no se realiza; incluso los libros de trabajo distribuidos por el Ministerio de Educación son con formatos únicos, por lo tanto, están descontextualizados a la realidad del campo.

Según el Ministerio de Educación (2023), al año 2022 solo el 25% de los estudiantes de secundaria contaban con conectividad en su hogar. Anaya et al. (2021) agregan que las grandes brechas estructurales y digitales afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes del campo, lo cual muchas veces impacta en su rendimiento; es así que, según los resultados de la prueba PISA 2022, solo el 11% de los estudiantes del área rural alcanzan el nivel básico de la competencia en matemática; 21,8% en ciencias y 21% en lectura. Estos resultados reflejan que los estudiantes rurales solo logran el nivel básico, a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado, los docentes y los mismos estudiantes; una realidad que solo puede cambiarse a partir de políticas públicas más integrales que beneficien a toda la población rural.

Sin embargo, en la prueba de habilidades socioemocionales aplicada el año 2023 por el Ministerio de Educación (2024), los estudiantes de las escuelas rurales mostraron diferencias favorables con sus pares urbanos en: motivación de logro, optimismo, confianza, asertividad, bienestar psicológico, imagen corporal; solo presentaron niveles bajos en empatía y tolerancia. Estos resultados también muestran que el ámbito rural permite que los estudiantes logren un buen desarrollo de habilidades blandas, las que en el futuro les permitirán entablar buenas relaciones sociales.

El profesorado

El profesorado es consciente de la importancia de su presencia en los contextos rurales, ya que su trabajo está enfocado en lograr aprendizajes que permitan a los estudiantes enfrentar diversos retos presentes y futuros. Su labor pedagógica en las escuelas unidocentes o multigrado a veces involucra actividades adicionales como la limpieza de las instalaciones, el mantenimiento de las aulas, la preparación de los

alimentos para los estudiantes, entre otras. En el caso de la educación secundaria, su rol se amplía al de orientadora y orientador, cumpliendo la función de consejera y consejero, psicóloga y psicólogo y amiga y amigo de los estudiantes y sus familias.

La rutina diaria de trabajo en el aula se combina con visitas a los domicilios para conversar con las familias sobre situaciones del hogar, avances o dificultades en los logros de aprendizaje, y actividades de reforzamiento cuando existe un desnivel en el rendimiento del estudiante. Los docentes buscan hacer de la escuela un ambiente que propicie una grata convivencia, lo cual requiere establecer un clima de confianza con los padres.

El profesorado rural suele tener un mayor acercamiento con el alumnado, porque al permanecer varios días en la comunidad puede interactuar más con las familias y autoridades, y conocer mejor el contexto social. De acuerdo a Oliart et al. (2001), las maestras y los maestros rurales enfrentan situaciones complicadas relacionadas con las condiciones de vida. Muchas veces no cuentan con servicios básicos o sufren escasez de víveres, teniendo que experimentar las mismas situaciones que los pobladores de la localidad, donde la mayoría de viviendas no son adecuadas y el servicio de salud es deficiente o ausente.

En un estudio realizado con docentes rurales de Huancavelica, el 98% manifestó que se consideran maestras y maestros con vocación y que entablan una buena relación con los estudiantes; además, el trabajar en el contexto rural implica ser creativo e innovador para resolver la problemática que se les presenta (Soto y Taipe, 2024). Esta investigación muestra que una característica de los docentes del campo es la vocación, aspecto que muchas veces les ha permitido superar dificultades y lograr cumplir su función de manera adecuada.

En el caso de las maestras que trabajan en las escuelas rurales, algunas viven con sus hijos pequeños y pasan por una serie de dificultades al no tener apoyo. Ellas deben preocuparse por cocinar -con leña o kerosene- y atender a sus hijos, por lo que muchas veces no tienen tiempo para preparar sus clases. Es por esto que en algunas comunidades los padres prefieren que los maestros sean varones. Sin embargo, las madres suelen preferir para sus hijas que los docentes sean mujeres, por la confianza y

capacidad de aconsejarlas a partir de su propia experiencia y, especialmente, para que las vean como un referente.

Las directoras y los directores, las maestras y los maestros de escuelas rurales deben mostrar una gran capacidad de negociación con la comunidad y los padres de familia -sobre todo en épocas de actividades agrícolas y eventos comunales- para lograr que las niñas, los niños y las adolescentes asistan a la escuela o recuperen las clases suspendidas. Además, deben asumir el reto de complementar los aprendizajes del aula considerando la escasez de recursos educativos que tienen las niñas y los niños en sus hogares y -en el caso de la educación secundaria- enfrentar el problema de los estudiantes que viven en comunidades alejadas y suelen caminar varias horas para llegar a la escuela.

Actualmente, el Currículo Nacional de la Educación Básica incide en un enfoque de género, lo que incentiva un mayor compromiso del profesorado para establecer espacios de reflexión en torno al respeto hacia las mujeres, quienes deben ser parte del desarrollo de la comunidad en igualdad de condiciones y oportunidades. Sin embargo, a veces, las deficiencias en infraestructura y materiales, la ausencia de personal docente y administrativo, y la precariedad de los servicios básicos no permiten asegurar una educación de calidad a las mujeres del ande. Sumado a ello, los pocos modelos a seguir, los rezagos del machismo y las ideas de inferioridad y sumisión que persisten, hacen que las aspiraciones y expectativas futuras de las niñas y adolescentes puedan quedar en el olvido.

El profesorado rural, a pesar de los diversos problemas de cada localidad que deben enfrentar, a lo largo de los últimos años han logrado cambios significativos en relación con la equidad de género, el respeto y la valoración por el otro, y el ejercicio de una ciudadanía activa sin discriminación. Hoy, las niñas y adolescentes de las comunidades rurales están empezando a desarrollar competencias para enfrentar las demandas y exigencias del mundo globalizado.

Las niñas y adolescentes

Actualmente, en todas las poblaciones rurales se ha logrado que las mujeres asistan a la escuela. Los padres de familia manifiestan una alta valoración por la

educación y con ella ven la posibilidad de que sus hijas “pueden llegar a ser algo”, lo que implica adquirir un estatus social superior que les permita “lograr un espacio en la sociedad”, migrar a las ciudades, conseguir trabajo y dejar de ser campesinos.

Las niñas y adolescentes de contextos rurales tienen mucho apego hacia la naturaleza, sus labores en la casa se combinan perfectamente con las actividades agrícolas o el cuidado de sus ganados y animales menores. Asimismo, muchas veces se encargan de cuidar a sus hermanos pequeños, ya que en la mayoría de casos los padres salen desde muy temprano a las labores agrícolas. Sin embargo, este modo de vida no es un obstáculo para ir a la escuela y desenvolverse adecuadamente en ella.

Según Oliart et al. (2001), las niñas normalmente empiezan sus actividades muy temprano, ayudando a cargar agua, recoger leña, limpiar la casa, soplar el fuego, estar pendientes de la cocina, dar de comer a los animales, entre otras; todo eso antes de ir a la escuela. Al retorno, continúan ayudando a la madre en los quehaceres de la casa e incluso pueden ir a la chacra y ayudar a sus padres en alguna actividad de acuerdo a su edad. Además, durante los fines de semana, en vacaciones o en sus tiempos libres se dedican a tejer, coser, remendar e hilar; tareas que son aprendidas de la madre o alguna persona experta de la comunidad que tiene disposición para enseñarles. Estas labores domésticas evitan que los padres tengan que comprar algunas prendas de vestir. Incluso, aquellas niñas y adolescentes que adquieren habilidad en este tipo de trabajos empiezan a vender sus productos.

Como las niñas y adolescentes trabajan muchas horas en el hogar, el tiempo para hacer sus tareas escolares es muy escaso: mayormente se da al atardecer y en la noche. En otros casos, es común que -cuando llevan a pastear a sus animales- también lleven sus cuadernos o libros para estudiar. Por otro lado, es frecuente que estos momentos libres sean utilizados para realizar juegos de acuerdo a su edad. Esta realidad cotidiana hace más difícil que logren un buen nivel de competencia escolar, un problema que se acumula a lo largo de los años y que -al concluir sus estudios e ir a una institución de educación superior en la ciudad- se evidencia en las grandes brechas que existen entre la escuela rural y urbana.

En aquellas familias y comunidades que ya han interiorizado la importancia de la educación, las niñas mantienen su permanencia durante toda la educación básica. Según la Secretaría Nacional de la Juventud (2023), el 72% de las jóvenes mujeres de 17 y 18 años que viven en el área rural han finalizado su educación secundaria, sin embargo, el 62% se encuentra en situación de extrema pobreza. Aunque estos datos reflejan un avance, se debería tener un mayor porcentaje de mujeres con la educación básica concluida. Según los docentes, las estudiantes muestran un mayor desenvolvimiento, liderazgo y capacidad de aprendizaje. Este importante logro se expresa a pesar de que todavía persisten ciertos estereotipos de género, como que son las mujeres quienes deben ocuparse de la cocina, la limpieza de la casa y el cuidado de sus hermanos o de los animales.

En años recientes, la situación de discriminación y disparidad de género ha ido cambiando de manera paulatina. En este proceso, las maestras y los maestros vienen cumpliendo un rol preponderante, trabajando para que las mujeres sepan que tienen los mismos deberes y derechos, las mismas capacidades y oportunidades, que pueden elegir y ser elegidas, y que lo único que las diferencia con los varones es el sexo. Por esta razón, las niñas y adolescentes están posicionándose con mucha firmeza y seguridad en el campo educativo. Las experiencias en escuelas rurales dan cuenta de que ellas son quienes, en su mayoría, ocupan los primeros puestos en rendimiento escolar, son las representantes del aula y del municipio escolar, y las que muestran mayor capacidad de organización dentro y fuera del salón. Esta situación que se vive en algunas poblaciones rurales ha puesto en evidencia las capacidades, habilidades y liderazgo de las mujeres, algo que es valorado también por los estudiantes varones, quienes han asimilado que ambos están en igualdad de condiciones, generando una mejor convivencia en el aula y una toma de decisiones que considera la opinión de todos.

CONCLUSIONES

La problemática de la educación rural andina en el Perú es muy compleja debido a la dispersión geográfica de las comunidades y la poca intervención del Estado para

mejorar los servicios básicos, lo que genera grandes brechas estructurales y digitales. A esto se agrega el contexto cultural del machismo, que ha afectado -durante siglos- a las niñas y adolescentes. Por otro lado, debido a problemas de conectividad, situación económica, embarazo precoz, problemas familiares u otros motivos, muchas niñas y adolescentes abandonan la escuela o concluyen su educación básica logrando solo el nivel básico de las competencias.

Sin embargo, esta realidad problemática está empezando a cambiar progresivamente. Los diversos procesos sociales y culturales de los últimos años lograron incorporar a las niñas y adolescentes a la escuela. Esto fue posible porque muchos padres y madres perciben a la educación como un medio para mejorar sus condiciones de vida familiar y valoran la importancia de que sus hijas concluyan la educación básica. Este cambio de pensamiento permite que ahora las mujeres puedan estar mejor preparadas para ejercer cargos públicos, liderar sus comunidades y ser partícipes de las grandes transformaciones de sus pueblos.

Poco a poco, el trabajo de las maestras y los maestros -en el aula y fuera de ella- está generando cambios significativos. Una de las mayores potencialidades de la escuela rural -sin importar lo alejada que se encuentre geográficamente- es tener una ratio baja de matrícula, lo que facilita atender las particularidades de cada estudiante y hacer un seguimiento que asegure que las niñas y adolescentes terminen su educación básica. Es decir, existe la posibilidad real de ofrecer una educación personalizada. Los docentes -que a lo largo del tiempo han incentivado la equidad de género- siguen siendo una pieza fundamental para que en un mediano plazo todas las mujeres de las comunidades tengan igualdad de oportunidades en la sociedad.

Las niñas y adolescentes del ámbito rural andino poseen una gran fortaleza debido a su experiencia de vida y a su cultura familiar, la cual está muy relacionada con el amor por la naturaleza: un valor que hoy se convierte en conciencia ecológica y que tiene una proyección universal. Esta cualidad de las mujeres de los Andes del Perú -sumada al desarrollo de competencias duras y blandas y a su responsabilidad demostrada al combinar tareas educativas con labores de apoyo familiar- permiten que,

en el futuro, asuman un papel de liderazgo social para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en beneficio de todos y todas.

Finalmente, es importante destacar que el desarrollo de las competencias blandas en las mujeres andinas ha ido emergiendo de manera paulatina con el acompañamiento y labor del profesorado. Ahora se observa acciones fehacientes de niñas y adolescentes con capacidad de hablar ante el público, de argumentar, de generar controversia, de que sus voces sean escuchadas a través del desarrollo de habilidades comunicativas, la responsabilidad en el desarrollo de sus tareas tanto a nivel de la escuela y el hogar. Es necesario destacar la responsabilidad, la empatía, las habilidades que han ido mejorando en la resolución de problemas ante situaciones adversas que se presentan. También valorar la capacidad de integrar a sus compañeros en tareas y trabajo en equipos. En definitiva, de poco a poco generar un liderazgo en sus instituciones educativas y la comunidad porque han adoptado una actitud de pertenencia y que ahora existen para sus padres, la escuela y la comunidad.

REFERENCIAS

AMES, P. **La educación y el desarrollo rural: balance de 5 décadas de estudios.** Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco - SEPIA XIII, 2009. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1144>

ANAYA, Á. **Santa Catalina de los Baños.** Lima: Fargraf, 2008.

ANAYA, T. et al. **Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducir las.** Educación, v. 30, n. 58, p.11-33, 2021. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

BERMEJO-PAREDES, S.; MAQUERA-MAQUERA, Y. **Interpretation of the andean rural school in aimara communities of Puno-Perú.** Revista Electrónica Educare, v. 23, n. 2, 1-15, 2019. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

CORDERO, G. et al. **Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú.** REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 3, n. 1, p. 832-845, 2005.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE-CEPAL. **Objetivos para el desarrollo sostenible.** Cepal. 2016. Disponible en:

<https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods> Acceso en: 15 feb. 2025

DEL CASTILLO, L.; SALAZAR, B. **¿Y las mujeres rurales campesinas e indígenas?** Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales, 2024. Disponible en: <https://cepes.org.pe/2024/03/08/y-las-mujeres-rurales-campesinas-e-indigenas/> Acceso en: 1 ago. 2025.

ESCUDERO, K. **La situación de las mujeres rurales en el Perú. Asociación Servicios Educativos Rurales-Perú.** Ayacucho: Asociación Servicios Educativos Rurales, 2017. Disponible en: https://d303cb4w253x5q.cloudfront.net/media/documents/20171002.informe_mujeres_rurales_peru_1.pdf. Acceso en: 1 ago. 2025.

JARAMILLO, D. et al. **Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática.** Revista De Ciencias Sociales, v. XXX, n.9, p.137-152, 2024.

MARCOS-TALAVERANO, J. **Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades.** Revisión de Literatura. MQRInvestigar, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 4301-4324, 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Currículo Nacional de la Educación Básica.** Lima: Ministerio de Educación, 2016. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>. Acceso en: 10 feb. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Propuesta de acciones para la Atención Educativa a la Población del ámbito Rural.** Lima: Ministerio de Educación, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Resultados nacionales PISA 2022.** Ministerio de Educación-Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2023. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/10/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-PISA-2022-Per%C3%BA.pdf>. Acceso en: 15 jun. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes.** Ministerio de Educación-Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2024. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2024.pdf>. Acceso en: 15 jun. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **El Perú en SSES informe nacional de resultados.** Lima: Ministerio de Educación del Perú. 2024.

OLIART, P. et al. **La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención.** Ministerio de Educación del Perú - Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad Educativa Peruana: Tarea, 2001.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA CULTURA, LAS CIENCIAS Y LA EDUCACIÓN-UNESCO. **Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.** Dakar: Foro Mundial sobre la Educación, 2000. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa. Acceso en: 15 feb. 2025.

OREGÓN, J. **La casita del Cedrón.** Huancayo: Oregón. 2008.

PÉREZ, G. **Una experiencia de elaboración de material de autoaprendizaje para el nivel de primaria rural bajo el enfoque por competencias.** Tesis (Licenciatura en Educación) –Pontificia Universidad Católica del Perú, 2024.

PROGRAMA NACIONAL DE APOYO DIRECTO A LOS MÁS POBRES. **¿Qué hacemos?** Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, 2020. Disponible en: <https://www.gob.pe/4318-programa-nacional-de-apoyo-directo-a-los-mas-pobres-juntos-que-hacemos> Acceso en: 11 feb. 2025.

SECRETARIA NACIONAL DE LA JUVENTUD. **Día Internacional de las Mujeres Rurales.** Lima: SENAJU, 15 de oct. 2023. Disponible en: <https://juventud.gob.pe/2023/10/dia-internacional-de-las-mujeres-rurales-el-72-de-jovenes-mujeres-de-17-y-18-anos-que-residen-en-areas-rurales-han-finalizado-su-educacion-secundaria/> Acceso en: 5 ago. 2025.

SOTO, C.; TAIPE, L. **Debilidades de la educación rural en las instituciones educativas de nivel secundaria en la cuenca de Ambato, Yauli - Huancavelica.** Tesis (Licenciatura en Educación)-Universidad Nacional de Huancavelica, 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 13 de Set. de 2025

Aprovado: 11 de Fev. de 2026.

Publicado: 20 de Mar de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ANAYA-FIGUEROA, Tania; & GAMARRA-RAMOS, Ana. La educación de la mujer en la escuela rural andina del Perú: Problemas y posibilidades. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.