

**Género e interculturalidad:
construyendo las bases para
políticas públicas
respetuosas de la diversidad**

**Patricia Ruiz-Bravo
José Luis Rosales
Ana Inés Corzo**



**Proyecto «Género e interculturalidad: construyendo las bases
para políticas públicas respetuosas de la diversidad»**

Informe Final

Patricia Ruiz-Bravo
José Luis Rosales
Ana Inés Corzo

Con la colaboración de Claudia Cáceres

Mayo 2007

Índice

1	Metodología	- 5 -
2	La región Piura.....	- 8 -
2.1	Ubicación.....	- 8 -
2.2	Un poco de historia regional.....	- 9 -
2.3	Experiencias actuales en torno a la educación.....	- 10 -
2.4	La zona de estudio	- 13 -
3	La región Cajamarca	- 25 -
3.1	Ubicación.....	- 25 -
3.2	Un poco de historia regional.....	- 25 -
3.3	La zona de estudio	- 27 -
4	Hallazgos.....	- 35 -
4.1	La estructura del sistema educativo.....	- 36 -
4.2	La I.E. y la comunidad educativa	- 46 -
5	Conclusiones	- 94 -
6	Referencias.....	- 100 -
	ANEXOS	- 102 -

Introducción

La escuela rural en el Perú es una institución compleja y heterogénea. La baja calidad de la educación que en sus aulas se imparte es solo la punta del iceberg. En verdad, acercarnos a conocer aquello que el iceberg no deja ver, esto es, las dinámicas sociales que posibilitan o limitan la agencia de niños y niñas en las aulas, es parte del interés que anima la investigación cuyos resultados ponemos hoy en sus manos.

El objetivo es pues analizar la relación entre escuela y comunidad y la manera en que esta relación es trabajada en el aula. Nuestra hipótesis señala que mientras que la escuela rural siga siendo ajena a las comunidades y los pueblos en los que contradictoriamente dice «insertarse» no es posible pensar en una educación de calidad.

De hecho, uno de los principales hallazgos del estudio es que en términos generales la escuela ejerce una violencia simbólica que impide el desarrollo de capacidades para la libertad en niños y niñas. Esta violencia opera a través de diversos modos y canales. Se trata de una configuración específica en la que se articulan los distintos niveles del sistema educativo: ministerio de educación, direcciones regionales y locales e instituciones educativas. Es importante también señalar que si bien los discursos oficiales del Ministerio parecen ser bastante interculturales y promotores de la diversidad la realidad local parece mostrar otras facetas. De hecho las prácticas observadas y analizadas muestran la permanencia de patrones de enseñanza/aprendizaje tradicionales en los que la repetición, la memorización y la participación entendida como «la respuesta en coro» son moneda corriente. Estas prácticas no se circunscriben al aula y permean la institución educativa en su conjunto. Así por ejemplo, encontramos que la manera en que se define el calendario cívico escolar o se organizan las fiestas escolares reproducen, una vez más, modelos urbano/occidentales ajenos a la realidad local. La violencia opera así en cada uno de los niveles del sector y a través de prácticas y discursos de docentes, directores y funcionarios. Los padres y madres de familia son, en general, poco críticos a lo que sucede en la escuela. Hay un cierto desencantamiento que conduce a una distancia frente a la escuela y sus posibilidades.

El informe consta de cinco acápite aparte de esta introducción. En el capítulo siguiente se expone la metodología y se presenta la información recolectada. Las características de las zonas y caseríos de las escuelas estudiadas se exponen en los capítulos tres y cuatro. Se trata de presentar cada zona de la manera más amplia y detallada posible enfatizando los saberes que existen en cada una de ellas para analizar, posteriormente, la manera en que estos son incorporados o no en la currícula escolar y en las prácticas pedagógicas. Se presta atención también a las actividades socio económicas y a las dinámicas sociales que se desarrollan en estos pueblos y caseríos.

Los resultados principales de la investigación se exponen en el capítulo cinco. Hemos organizado la presentación de los hallazgos en dos grandes acápite: el sistema educativo y la escuela. Tratamos así de mostrar que lo que sucede en el aula está marcado por una serie de discursos y prácticas que se

originan en el propio sector marcando así las dinámicas locales. Sin disculpar la responsabilidad que los docentes puedan tener en la realidad actual de las escuelas es preciso señalar la manera en que el propio sector traba e imposibilita caminos de cambio. En el segundo punto, que se centra en lo que sucede en la institución educativa, organizamos la presentación de resultados considerando las prácticas pedagógicas, las relaciones en el aula, los discursos de docentes, padres y niños/niñas y finalmente los eventos y celebraciones.

Finalmente presentamos las conclusiones, en las que buscamos dar cuenta de la complejidad encontrada y de los caminos de cambio e innovación.

1 METODOLOGÍA

La investigación realizada es comparativa y transversal. Se eligieron dos zonas de estudio que se ubican en la zona norte del país: Piura y Cajamarca. La primera se encuentra en la costa mientras que Cajamarca lo hace en la sierra del país.

El enfoque metodológico es cualitativo y hemos echado mano de diversas técnicas de recolección de información de manera de cubrir los diferentes actores y escenarios. En resumen las técnicas utilizadas fueron

- Revisión de documentos oficiales del Ministerio de Educación
- Entrevistas en profundidad a docentes, padres y madres de familia.
- Observaciones de aula y recreos
- Observaciones de eventos extracurriculares
- Prueba proyectiva para niños y niñas. Se utilizó el Machover y se contó con la asesoría especializada de la psicóloga Florencia Portocarrero

En cuanto a las herramientas metodológicas elaboradas, se cuenta actualmente con una guía de entrevista para docentes, una guía de entrevista para padres y madres de familia, un kit de fichas de observación en aula y las consignas para los dibujos que realizaran niños y niñas. Todas las herramientas han sido probadas en campo, resultando bastante pertinentes para la investigación.

Se trabajó con seis Instituciones educativas en Piura y dos en Cajamarca. Adicionalmente se visitó un Instituto superior pedagógico en Sullana (Piura). En las instituciones educativas se seleccionaron las secciones de quinto y sexto de primaria.

Entrevistas

En el cuadro siguiente se resume las entrevistas realizadas según la zona de trabajo:

Cuadro resumen entrevistas				
Zona	Actor	Cantidad de entrevistas		
		H	M	T
Piura ISP	Formadores	2	2	4
	Alumnos	1	0	1
Piura Canizal- Santa Rosa	Docentes y directores	3	5	8
	Padres y mades de familia	5	9	14
	Alumnos y alumnos	0	1	1
Piura REPS	Docentes y directores	5	4	9
	Padres de familia	4	12	16
	Alumnos y alumnos			4
Cajamarca	Docentes y directores	3	2	5
	Padres de familia	2	5	7
	Alumnos y alumnos			1
			Total	70

Etnografías de aula

Para el registro de la información se elaboraron varias guías de observación las que fueron llenadas por los investigadores, quienes permanecieron 10 días en cada una de las Instituciones educativas. La permanencia en el aula era desde el inicio de clases hasta la finalización de las mismas. En promedio fueron cinco horas diarias de observación por aula. En total las horas observadas suman –en promedio— 50 horas por aula.

Prueba proyectiva

Se aplicó la prueba a los niños y niñas de 5° y 6° siguiendo la siguiente directiva: «dibujar una persona lo más completa posible». Se les indicó también que en la parte de atrás del papel en el que realizaron el dibujo escribieran una historia consignando:

- a. Aspectos importantes de la vida de la persona que dibujaron (qué le gusta hacer, cómo es su carácter, etc.).
- b. Aspectos importantes del lugar donde esa persona habitaba (el mismo del caserío/pueblo).

Trabajo de campo

Se hicieron cuatro salidas al campo, tres en la Región Piura y una en la de Cajamarca. Entre abril y mayo del 2006 se diseñó el trabajo de campo de la investigación para la primera zona de estudio (Región Piura). Puntualmente, se eligió una muestra de Instituciones Educativas para la zona. Asimismo, se elaboró las herramientas de recojo de información.

En el caso de la muestra, tras un primer viaje de reconocimiento de la zona, y a partir del establecimiento de contactos locales, se decidió aplicar las herramientas elaboradas en los dos últimos grados del nivel primario de seis Instituciones Educativas pertenecientes a dos Redes Educativas¹ diferentes, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Es necesario hacer explícito que las dos redes seleccionadas tienen características diferentes. Mientras la Red Panamericana Sur tiene ya cinco años de funcionamiento (acompañada por la ONG local MIRHAS - Perú²), la Red Canizal-Santa Rosa aún se encuentra en una etapa de consolidación. En este sentido, contamos ya con la posibilidad de comparar dos zonas de la misma región, tomando en cuenta la posible influencia de la participación de actores externos al sector en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas rurales. En la región Piura contamos con el invaluable apoyo de la ONG MIRHAS- Perú quién nos apoyó y nos puso en contacto con las dos redes educativas.

En el caso de Cajamarca hicimos también contactos previos que nos permitieran acceder a las instituciones educativas y contar con su apoyo y confianza. Desde Lima nos apoyó la ONG SER y en la ciudad de Cajamarca Patricia Torres fue la persona que nos puso en contacto con una institución religiosa que trabajaba con docentes. Sin estos contactos y apoyos hubiera sido muy difícil entrar a las escuelas, hacer las observaciones y entrevistas a docentes y padres de familia

A todos ellos queremos expresar nuestro agradecimiento.

¹ Las Redes Educativas son instancias de gestión del sector educación que agrupan a un número reducido (10-15 aproximadamente) de Instituciones Educativas.

² La ONG MIRHAS - Perú ha implementado en la zona el proyecto Escuelas Rurales Promotoras de Desarrollo Comunitario, que busca desarrollar una relación fluida entre escuela y comunidad orientada hacia el desarrollo comunitario rural.

2 LA REGIÓN PIURA



2.1 Ubicación

La Región Piura está ubicada en el extremo nor-occidental del Perú. Con una superficie de 35,892.49 km² y una población de 1'636 047 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI 2005), es la segunda región más poblada después de Lima. Según el INEI el 60.9% de la población se encuentra en situación de pobreza (el promedio nacional es 51.6%). Comprende un extenso litoral marítimo, llanuras bajas de desiertos, sabanas y bosques tropicales áridos y semiáridos, y montañas tropicales de altitudes medias y bajas.



El departamento de Piura tiene tres regiones naturales (CEPESER 2005):

- El litoral del Pacífico. Mar que, en esta región, es particularmente rico en cantidad y diversidad de peces, así como en minerales.
- La costa o llanura baja (zona donde se realizó el trabajo de campo). Está ubicada entre el litoral y las estribaciones andinas (hasta los 500 m.s.n.m.). La conforman desiertos, bosques tropicales secos y los valles de Piura y Chira, verdaderos oasis, irrigados en su mayor extensión, donde se desarrolla la actividad agraria más importante de la región.
- Sierra o sistema de montañas andinas. Ubicada entre los 500 y los 3 967 m.s.n.m., donde la Cordillera de los Andes tiene la menor altura del país.

2.2 Un poco de historia regional

Piura es el departamento que más comunidades indígenas alberga en el norte peruano. Aunque la mayoría de ellas se encuentra en la sierra, las 24 que se encuentran en la costa reúnen el mismo número de comuneros que aquellas y triplican su extensión. La historia común de todas estas comunidades ha sido la de la defensa de las tierras colectivas, tanto de los antiguos territorios comunales perdidos desde la expansión de las haciendas desde fines del siglo XIX, como de aquellos conseguidos a raíz de las transformaciones de la estructura agraria en la década de 1970 en el siglo XX. Aunque unas y otras comparten en gran medida una estructura de autogobierno y organización, sólo las primeras (las más antiguas) tienen además una «tradición» histórica que se remonta hasta la antigua etnia Tallán, que ocupaba el territorio durante la época de los incas y a la llegada de los españoles.

Las comunidades más antiguas de la costa piurana se encuentran en las partes bajas de los valles del Piura y el Chira, en las provincias de Piura, Sechura y Paita. Se trata de «macro comunidades» (Castillo y Diez 1995), tanto por la extensión de sus terrenos como por la población que albergan (Catacaos es la comunidad más poblada del Perú). La jurisdicción de estas comunidades supera muchas veces la división política territorial: Catacaos y Sechura comprenden cada una cinco distritos.

La comunidad de Catacaos que conocemos actualmente —dentro de cuyo territorio están ubicados los caseríos y centros poblados en donde se desarrolló la primera parte de este estudio— tiene su primer antecedente en la reducción virreinal de varios grupos de indígenas de procedencia Tallán que habitaban originalmente los valles del bajo y alto Piura y del Chira. Estos fueron concentrados en el recién fundado pueblo de San Juan Bautista en 1572. La configuración de esta comunidad ha sufrido cambios a lo largo de la historia colonial y republicana (en donde se ordenó la disolución de las comunidades) hasta llegar a su reconocimiento e inscripción oficial en 1940.

Tanto la comunidad de Catacaos como la de Sechura mantuvieron durante todo el siglo XIX la característica de ser «pueblos de indígenas». Así, la etnicidad era un factor de «separación» entre esta y el mundo de los blancos de la

ciudad de Piura, en donde imperaba una concepción del indígena «como individuo de segunda categoría, incivilizado, borracho, idólatra y fanático, e incapaz de progresar por sí mismo» (Leguía y Martínez 1914, citado en Diez 1992: 56). En esta investigación se ha notado que algunos docentes —si bien no usan los mismos términos— tienen una concepción similar sobre las características y potencialidad de sus alumnos.

Aunque la actividad productiva central de esta comunidad es la agricultura, existen también espacios de «despoblado»³, donde la actividad predominante es la ganadería de vacunos y caprinos, alrededor de norias y pozos en medio del desierto. Aunque la zona de ocupación es el valle, no se puede decir que el despoblado esté deshabitado: residen en él miles de familias que viven de la ganadería, la extracción de leña y producción de miel, y que siembran pequeñas chacras en los años lluviosos. Esta situación (la dependencia de los ciclos de la naturaleza) configura la vida cotidiana de algunos caseríos de esta zona. Según Diez: «la estacionalidad de las lluvias y la movilidad del río no solo limitaban el desarrollo agrícola haciéndolo dependiente del control de las fuerzas naturales, sino que también ocasionaban litigios y disputas por tierras y riego» (1992:18). Así, señala este autor: «las particulares características históricas y climáticas del bajo Piura determinarán que los factores de “recreación” de las comunidades indígenas durante el siglo XX sean tanto la defensa de la tierra como los esfuerzos por dominar el medio geográfico» (1992: 11).

Durante la segunda mitad del siglo XIX se promulga el reglamento general de instrucción pública mediante el cual se pretendía impulsar la educación escolar en todo el territorio de la República. La instrucción era una de las prioridades del Consejo Municipal. Así, considerada como la única vía de progreso social, era destinataria de buena parte del presupuesto. Sin embargo, el funcionamiento de las escuelas era muy deficiente tanto por la falta de recursos económicos como por la resistencia de la población. A pesar del impulso dado a la educación en Catacaos, el ausentismo era alarmante: los padres preferían el apoyo de sus hijos en las tareas familiares y se negaban a enviarlos a las escuelas. No es de extrañar entonces que la educación no tuviera influencia sobre el cambio tecnológico operado en el valle; por el contrario, los menos «educados», los sechuras, adoptaron con más facilidad y rapidez los cambios en el sistema agrícola y desarrollaron antes su sistema de irrigación. (Sociedad Nacional Agraria 1936: 210, citado en Diez 1992).

2.3 Experiencias actuales en torno a la educación

La política educativa regional

En el año 2003 la Dirección Regional de Educación de Piura formuló los Lineamientos de Política Educativa Regional. En estos se plantea lo siguiente:

³ Zona desértica, campo abierto difícil de habitar.

«al 2010, por la educación, los hombres y mujeres de la región Piura seremos ciudadanos democráticos, participativos, éticos y actores de un proceso de desarrollo humano sostenible con instituciones sólidamente constituidas local y regionalmente». Para lograrlo se fijó cuatro objetivos estratégicos (CEPESER 2005):

- a. Contribuir al desarrollo integral de personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, así como participar en la construcción de la democracia y el desarrollo sostenible a nivel local, regional y nacional, armonizando su proyecto personal con el proyecto social.
- b. Mejorar los niveles de eficacia, eficiencia, efectividad y pertinencia de la educación básica, elevando los índices de accesibilidad.
- c. Fortalecer la gestión, asegurando autonomía y descentralización, promoviendo la participación democrática y la vigilancia social efectiva, fomentando la transparencia y cooperación.
- d. Mejorar la calidad pedagógica y la condición profesional del docente, promoviendo la investigación e innovación, revalorando su rol promotor social.

El trabajo de MIRHAS - Perú

Al iniciar la presente investigación, identificamos en la zona un importante trabajo realizado por algunas instituciones que buscan dinamizar y fortalecer la relación entre escuela y comunidad.⁴ Esto implica el desarrollo de un sistema educativo capaz de identificar las necesidades y potencialidades de cada contexto, para así construir procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes. Las iniciativas identificadas tienen como horizonte de acción que la escuela deje de ser vista como una agente extraño, que está de espaldas a la comunidad.⁵ Esto, propiciando una mayor intervención y empoderamiento de los agentes que forman parte del nivel local del sistema educativo. Entre estas experiencias, destacó el proyecto de la ONG MIRHAS - Perú.

Esta organización trabaja en Piura temas de rehabilitación del hábitat social. Encabezó, entre los años 2000 y 2005, el proyecto Escuelas Rurales Promotoras del Desarrollo Comunitario. En líneas generales, este proyecto buscó que la escuela se constituya en una instancia que responda a las expectativas de

⁴ Estas Instituciones son: MIRHAS - Perú, ONG orientada hacia el desarrollo del hábitat social en la zona; PROMEB-Piura, proyecto financiado por la Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (ACDI); y PROEDUCA-GTZ, que trabaja con el Instituto Superior Pedagógico de Sullana.

⁵ Como señalan algunas investigadoras (Montero 2001, Ames 2002), el lugar que ocupa la escuela en las comunidades rurales está marcado, por lo menos, por dos discursos sobre la educación: uno en el que resaltan las expectativas relacionadas con la preparación de los hijos e hijas para desenvolverse en el mundo «oficial», de «afuera»; y otro en el que se da cuenta más bien, de su baja calidad y su impertinencia en relación con «los mundos de la vida rurales».

la población y se comprometa con el desarrollo de cada comunidad. Con el apoyo de MIRHAS - Perú, en la zona se vienen consolidando dos Redes educativas Rurales: la Red Educativa de la Panamericana Sur y la Red Educativa Canizal Santa Rosa.⁶

Al entrar en contacto con esta institución, se planteó realizar la investigación en las escuelas pertenecientes a la zona de intervención del proyecto «Escuelas Rurales Promotoras del Desarrollo Comunitario», que comprende veinticinco caseríos de la zona más cercana a la Costa de la Región Piura (Provincias de Piura y Sechura, Distritos de La Unión, El Tallán, Cura Mori, Cristo nos Valga y Bernal).

Las Redes Educativas Rurales

En el último quinquenio se vienen desarrollando en la región diversas experiencias relacionadas con la gestión de la educación. Entre ellas podemos mencionar la conformación de Redes Educativas; instancias descentralizadas de gestión que han sido y son promovidas tanto por el Estado como por algunas ONG como parte de una apuesta por mejorar la calidad de la educación en la zona.

Las Redes educativas son un modelo de gestión basado en la articulación e integración de los agentes educativos y en la optimización de los recursos materiales, económicos y humanos existentes; que promueve la generación de procesos innovadores y participativos de los actores de la educación en el desarrollo de la gestión pedagógica e institucional administrativa.

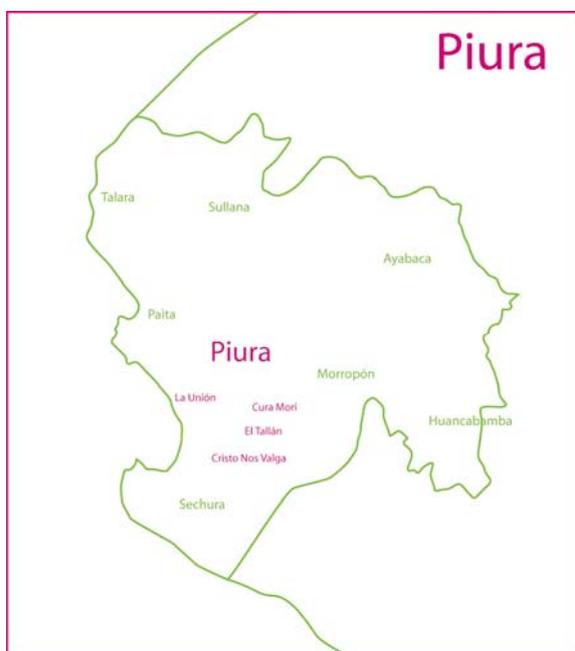
Buscan dar respuesta en conjunto a los principales problemas que inciden negativamente en la calidad de la educación en el medio rural, tales como el abandono escolar; la repitencia; el ausentismo; la falta de materiales educativos; la falta de comunicación entre los actores; y la desarticulación entre la escuela y los sistemas culturales y productivos locales.

Las Redes están integradas por centros educativos que potencialmente pueden estar comunicados y que comparten problemas, necesidades, intereses y soluciones. Debe estar conformada por representantes de: directores, docentes, alumnos, AMAPAFAS, organizaciones sociales de base, y del municipio distrital (CEPESER 2003).

⁶ Así, el proyecto «buscó construir una escuela que mira más allá del aula, que no sólo se presenta como un espacio físico donde se realizan labores educativas, si no que a través de los profesores y los alumnos participa de la vida comunal, se interesa por la búsqueda y el uso de recursos propios, de encontrar y fortalecer habilidades y capacidades comunales» (MIRHAS - Perú 2005: 25).

2.4 La zona de estudio

En Piura se visitó algunos caseríos que forman parte de la Red Educativa Panamericana Sur y la Red Educativa Canizal - Santa Rosa.



La Red Educativa Panamericana Sur

Se visitó tres escuelas, ubicadas en los caseríos de Nuevo Tallán, Tabanco y Mala Vida. Estos caseríos pertenecen a la primera zona de intervención del proyecto Escuela Rurales Promotoras del Desarrollo Comunitario, la cual «comprende 14 caseríos ubicados entre los kilómetros 962 y 976 de la Panamericana Sur, pertenecientes a los distritos de Cura Mori y El Tallán, de la provincia de Piura; y Cristo nos Valga y Bernal, de la provincia de Sechura. Ambas provincias pertenecen a la región de Piura» (MIRHAS - Perú 2005: 17).

Esta zona tiene un clima cálido y una geografía particular denominada bosques secos o bosques tipo sabana (agrupaciones de árboles leñosos y suelo recubierto de una manta de pasturas naturales). Estas características geográficas, sumadas a la escasa asistencia técnica, explican los bajos niveles de producción agrícola de la zona, la que se destina principalmente al autoconsumo.

Por otro lado, la particularidad de esta zona es que muchos de los caseríos que comprende están conformados por población reubicada a partir del fenómeno del niño ocurrido en los años 1983, 1998 y 2002. Los lugares de origen «eran zonas tradicionalmente agrícolas que ocupaban la mano de obra de estas poblaciones y los abastecía de productos necesarios para su subsistencia» (MIRHAS - Perú 2005: 20). El espacio que ocupa actualmente esta población es una zona árida.

En las entrevistas realizadas para esta investigación aparece con frecuencia el tema del fenómeno del niño del año 1983 como una experiencia

traumática asociada a la catástrofe. Se habla del «diluvio», «la inundación», en que se perdió todo y se tuvo que empezar «desde cero».

La experiencia de la reubicación fue difícil pero originó procesos de organización en la zona: «durante los primeros años la población reubicada no tuvo acceso a servicios básicos, tampoco a escuelas ni establecimientos de salud (...) Ello incentivó a los líderes comunales a organizarse para fortalecer su capacidad de gestión y conseguir los servicios que ya tenían en sus centros urbanos de procedencia como escuelas, puestos de salud, trazado de calles, etc.» (MIRHAS - Perú 2005: 20).

A partir del censo comunitario realizado por MIRHAS - PERU en el año 2001 y el diagnóstico participativo comunal se encontró que entre los principales problemas de la zona estaban el déficit de saneamiento básico y las inadecuadas prácticas de higiene, que afectaban seriamente la salud de la población y el medio ambiente. Por esto, uno de los componentes principales del proyecto es una educación comprometida con el desarrollo sostenible de la comunidad para lo cual, en la dimensión pedagógica, se desarrolla una propuesta de diversificación curricular que incluye los temas de salud y medio ambiente como ejes transversales en los procesos de aprendizaje.

La Red Canizal - Santa Rosa

Se visitó tres escuelas pertenecientes a los caseríos de Canizal Santa Rosa, Canizal Grande y Huerequeque, ubicados en el distrito de la Unión.

A diferencia de los caseríos de la Red Panamericana, en esta zona sí existió el régimen de haciendas. Luego, con la reforma agraria se crearon las cooperativas agrarias de producción (CAPS) que otorgaban la propiedad cooperativa de la tierra a los antiguos trabajadores de las haciendas. Los que no se integraron tomaron algunas microparcels para cultivar con fines de autoconsumo.

De acuerdo a los relatos de los pobladores, cuando la reforma agraria fue decretada, muchos de los peones que habían trabajado en las haciendas se encontraban trabajando en chacras por otras zonas. Solo a los que estaban allí les tocó la división de tierras. Años después, ante el fracaso del sistema cooperativo, vino la parcelación donde se otorgó la propiedad individual a cada miembro de la cooperativa.

Es posible que estos acontecimientos expliquen, en parte, el tono de resignación y fatalismo frente a la realidad que encontramos en algunas entrevistas. No solo hubo una repartición inequitativa si no que todas las cooperativas fracasaron: «no todos corrieron la misma suerte, pues no todos estaban en el momento de la repartición». Así, «en los tiempos de la hacienda había para todos. En cambio ahora para el resto no quedó nada». En esta última frase podemos intuir la añoranza de un antiguo orden (estado de cosas). Pero no debemos olvidar que ese orden está asociado a la figura del patrón cuyos rasgos principales son el autoritarismo y la capacidad de brindar seguridad a costa de subalternizar al «otro» (Ruiz – Bravo y Neira 2004).

Por otro lado, es necesario señalar aquí que en esta zona la red educativa está aun en proceso de conformación y que el trabajo con MIRHAS - Perú recién comienza (como parte de la nueva etapa del proyecto Redes Educativas Rurales promotoras del desarrollo comunitario)⁷. Por esto, creemos, las diferencias entre las escuelas de esta red y aquellas de la Red Panamericana Sur fueron notorias. Así, los profesores de la Red Canizal – Santa Rosa contaban con menos estrategias para enfrentarse a los dilemas que surgían diariamente en clase, y no se encontró indicios de propuestas de diversificación curricular que incluyera de alguna forma temas específicos de la zona.

Actividades económico - productivas

En ambas zonas la actividad principal es la agricultura, y en segundo lugar la crianza de ganado en pequeña escala. Ambas actividades son de subsistencia.

Dadas las condiciones climáticas en los caseríos de la Red Educativa Panamericana Sur, la agricultura es de secano (depende de las lluvias) y se produce en pequeña escala frejol, lentejas, habas, maíz, camote, arroz, algodón, melón, sandía, coco y tamarindo⁸. En el caso de Mala Vida también se realiza la pesca en la laguna «la Niña» la cual se formó con el Fenómeno del Niño. Debido a estas condiciones las actividades de subsistencia son diversas: leña, apicultura, producción de algarrobina, crianza de animales en pequeña escala (ovino, caprino, vacuno, aves de corral, burros y caballos para transporte) algunos de los cuales son para la venta. La mayoría de familias tiene microparcels. Así, la cantidad aproximada de tierras por familia es de entre 3/4 y 1 ha para cultivo y campo libre para el ganado. Además, algunos habitantes cuentan con vehículos (*station wagons*, y camionetas rurales) con los que brindan servicio de colectivo.

En el caso de la Red Canizal – Santa Rosa, que cuenta con sistema de regadío, se siembra de forma sistemática maíz, arroz y algodón para el autoconsumo y para la venta; así como también chileno, camote, tamarindo, coco, sandía y mango. Al igual que en los caseríos de la red Panamericana, se cría algunos animales como patos, pavos, cerdos, carneros, cabras, vacas, burros y caballos. Algunos pobladores salen de los caseríos para trabajar en la pesca en el puerto de Sechura o Paita, por lo que es común el consumo de pescado (lo venden pescadores que pasan por las calles gritando el tipo de pescado del día). En la zona se vende: caballa, mojarra, lisa, chapalo, cabrilla, bagre, camarón, y life.

⁷ La nueva fase del proyecto busca consolidar la propuesta socio educativa que se desarrolló en el ámbito de la Red Educativa Panamericana Sur (2000 - 2005). Asimismo busca validar la propuesta en dos nuevas redes educativas de la región Piura. Una de ellas es la red Canizal - Santa Rosa.

⁸ «Una gran parte de la agricultura es ribereña, es decir aprovechan las crecidas del río Piura que irriga los terrenos aledaños a su cauce aprovechados en los meses de abril y mayo» (MIRHAS - Perú 2005: 19).

Servicios y organizaciones

Ambas zonas cuentan con organizaciones de base como el Comedor Popular y el Vaso de Leche, que son presididas por mujeres y en algunos casos han dejado de funcionar. En los caseríos de la red Panamericana se han conformado los COPRODEC (comités de promoción de desarrollo comunitario), integrados por los dirigentes de las organizaciones de base y promovidos por MIRHAS - PERU. Están encargados de coordinar el trabajo de todas las organizaciones de la zona. El director de cada escuela tiene el cargo de asesor en estos comités (dirige asambleas y talleres).

Solo la zona de la Red Canizal – Santa Rosa cuenta con una junta de regantes que administra el agua para el riego. Esto no ocurre en la Red Panamericana en donde, como se ha mencionado, la agricultura es de secano.

Solo dos caseríos de los seis que se visitaron en las dos redes cuentan con servicio eléctrico. Debido a ello, es común el uso de la leña para cocinar. Tampoco cuentan con agua potable. En algunos casos esta se extrae de pozos y en otros se compra a un camión cisterna que pasa cada cierto tiempo por los caseríos.

Saberes previos

Los niños/as de ambas redes aprenden y se involucran desde pequeños en actividades complejas como la preparación de chicha y la algarrobina, la producción de miel, la agricultura y la crianza de ganado. Esto supone saberes; por ejemplo, los niños conocen la cantidad de arrobas de leña que necesitan cortar para obtener una cantidad de dinero. Asimismo, están al tanto de los precios del ganado y de las variaciones a las que están sujetos de acuerdo a la condición física de los animales.

Después de ir a la escuela, los niños regresan y almuerzan. Van a traer agua, leña y hierba para los animales. Asean la casa, juegan un poco, hacen sus tareas. Niños y niñas trabajan ayudando a sus padres en las chacras: viendo los cultivos, limpiando las hierbas. También trabajan en los momentos de siembra y cosecha. Las niñas además apoyan a la madre en la elaboración de la chicha y en las tareas de la casa. Lavan la ropa y los servicios, asean la casa y cuidan de los hermanos menores.

La elaboración de la chicha es una actividad central a cargo de las mujeres. Es un saber exclusivamente femenino, que permite cubrir las necesidades de nutrición (es un suplemento efectivo del agua fresca) y esta presente en casi todos los espacios de socialización. Es consumida diariamente por hombres, mujeres y niños. La chicha se lleva para el trabajo en la chacra y se toma en las fiestas del pueblo. Los días de descanso, los hombres se quedan en el pueblo y se reúnen fuera de las casas a conversar mientras van rotando una jarra de chicha, que se bebe en un poto de calabaza.

La preparación de esta bebida es un proceso complejo que supone varios pasos. El primer paso consiste en hacer «nacer» el maíz: se desgrana y se deja remojar en una tinaja. Al día siguiente se escurre el agua y se tiende en una

manta de plástico por cuatro días. Luego sigue el proceso de «hornada»: el maíz se empaqueta (se amontona y se deja bien abrigado, bien cubierto) por cuatro días más. A los ocho días se pone a secar al sol y se lleva al molino para convertirlo en harina. Luego se hierve agua en una olla y se hecha la harina para que se sancoche. Al día siguiente se «desafrecha» (se cuela la harina) y se hierve por segunda vez (cocinada y recocinada); se cuela por última vez, se llenan las tinajas y se pone a fermentar.

A continuación presentamos cuadros comparativos que consignan información sobre los tres caseríos de la Red Panamericana y de la Red Canizal - Santa Rosa.

Características de la Red Panamericana Sur

	<i>Nuevo Tallán</i>	<i>Tabanco</i>	<i>Malavida</i>
Fundación	1983 (producto de la reubicación)	1909	1925
Población	250 familias	1,083 habitantes 238 familias	s.d.
Servicios			
Agua Potable	2 días por semana	No	No
Saneamiento	No	No	No
Electricidad	No	No	No
Comunicaciones	No telefonía fija Alquiler celulares Radio local	1 teléfono público, 3 emisoras locales	No teléfono, Internet, Sí radio local
Salud	Posta Médica		Posta Médica
Educación	Primaria, Secundaria	Inicial, Primaria	Primaria, Secundaria
Actividades Económicas			
Agricultura pequeña escala, de secano	Maíz, arroz, algodón, chileno, camote, tamarindo, coco, sandía	Panllevar: Menestras, habas, maíz, camote, melón, sandía	Panllevar: Zarandaja, habas, melón, sandía, haba iqueña
Pesca	----	----	Laguna La Niña
Ganadería	Aves de corral, caprino, vacuno	Ovino, Caprino, vacuno	Caprino, aves de corral
Apicultura	----	Sí	----
Leña	Sí	Sí	Sí
Otros	Transporte Público Algarrobina, Miel	Algarrobina	----
Organizaciones			
Comedor Popular	Sí	Sí	Sí
Vaso Leche	Sí	Sí	Sí
Otras	COPRODEC	COPRODEC,	COPRODEC
Saberes Previos			
Mujeres	Elaboración de chicha de maíz, cultivos, crianza de niños, crianza de animales Tareas hogareñas (cocina, limpieza, organización del hogar)	Elaboración de chicha de maíz, crianza de niños, crianza de animales, Tareas hogareñas (cocina, limpieza, organización del hogar)	Idem.
Hombres	Cultivos, ganado, leña, producción de miel y algarrobina	Cultivos, ganado, leña, producción de miel y algarrobina	Idem, más pesca

Características de la Red Canizal - Santa Rosa

	Canizal Grande	Canizal Santa Rosa	Huerequeque
Fundación	1960 fue nombrado caserío	1976	1971
Población	500 habitantes 100 familias	600 habitantes	120 viviendas
Servicios			
Agua Potable	No. Agua de pozo.	Sí	Sí, pero no diariamente
Saneamiento	No	No	No
Electricidad	No. En proyecto	Sí	Sí, Desde hace 2 años
Comunicaciones	No hay telefonía fija Alquiler de celulares Radio local	No	Radio local
Salud	No	No	Posta Médica
Educación	Inicial, Primaria	Inicial, Primaria	Inicial, Primaria
Actividades Económicas			
Agricultura pequeña escala, de secano	Maíz, arroz, y algodón para la venta; así como también chileno, camote, tamarindo, coco, sandía y mango	Algodón, arroz, maíz	Algodón, maíz, arroz, algunas menestras
Pesca	No	No	Sí, fuera de la zona
Ganadería	Aves de corral (patos, pavos), porcino, caprino, vacuno. Para su transporte: burros y caballos.	Ganado caprino, vacuno, aves de corral (pato, pavo, gallina), porcino, burros y caballos	Vacuno, ovino, caprino, porcino, aves de corral, burros y caballos.
Apicultura	No	No	No
Leña	Sí	Sí	Sí
Otros
Organizaciones			
Comedor Popular	No en la actualidad	Sí	Sí
Vaso Leche	Sí	Sí	Sí (no hay mucho abastecimiento)
Otras	Deportivas: dos equipos de fútbol, uno de mayores y uno juvenil.	Comité de progreso y desarrollo. Comité de Ronderos.	Rondas urbanas, Comités Pro-salud y Pro-agua potable, Junta de usuarios de riego
Saberes Previos			
Mujeres	Apoyo en cultivos, chicha de maíz, crianza de niños, Crianza de animales, recojo de leña. Tareas hogar: cocina, limpieza, organización del hogar)	Idem.	Idem.
Hombres	Cultivos, ganado, leña	Idem.	Idem.

Las Instituciones Educativas (I.E.)

Las escuelas de ambas redes trabajan con MIRHAS - Perú, organización que como hemos explicado líneas arriba, busca crear nexos entre escuela y comunidad trabajando en torno a los temas de medio ambiente y salud. Para incluir estos temas se ha desarrollado una metodología de diversificación curricular que se trabaja a nivel de redes educativas. En el caso de la Red Panamericana Sur el trabajo viene realizándose desde el año 2000 y en la Red Canizal – Santa Rosa el trabajo recién está iniciándose (2006).

De las tres escuelas visitadas en la Red Panamericana Sur, dos son multigrado (Nuevo Tallán y Mala Vida) y sólo una es polidocente (Tabanco). Los caseríos de Mala Vida y Nuevo Tallán cuentan con escuela secundaria. Por su parte, los alumnos/as del Tabanco que van a la secundaria suelen ir a la escuela de Nuevo Tallán.

En el caso de la Red Canizal – Santa Rosa, todas las escuelas son multigrado y carecen de servicios básicos. Ninguno de los caseríos cuenta con colegio secundario. La escuela secundaria más cercana está en la Unión.

Para las escuelas de las dos redes el horario de clases es de 8:00 am a 1:00 pm. Los docentes no llegan a la hora, pero su tardanza no es excesiva, de modo que a las 8.30 am se suele dar inicio a las clases. La formación se realiza el día lunes. En esta se iza la bandera, se canta el himno nacional, se reza el Padre Nuestro y el Credo y, en ocasiones, la directora o el profesor dirigen algunas palabras de naturaleza informativa o reflexiva a los alumnos. El recreo está programado a las 11:00 a.m. y dura media hora.

Los siguientes cuadros permiten comparar las principales características de las escuelas observadas.

Las escuelas de la Red Panamericana Sur

	Nuevo Tallán (IE 14087)	Tabanco (IE 15102)	Malavida (IE 15210)
Fundación	1983	1974	1971
Modalidad	Multigrado	Polidocente	Multigrado
Matrícula	74 alumnos	174 alumnos	102 alumnos
Hombres	41	83	56
Mujeres	33	91	56
Docentes	4	7	6
Hombres	s.d.	2	3
Mujeres	s.d.	5	3
Infraestructura	Material noble	Material noble	Material noble
Salones de clase	3	7	5
Servicios Higiénicos	2 (silos) H - M	WC, H - M	WC, H - M
Plataforma deportiva	Sí	Sí	Sí
Cerco perimétrico	No	Sí	Sí

- La I.E. 15210 de Malavida fue fundada el 31 de enero de 1971. La gestión para su creación ante el Ministerio de Educación fue

desarrollada por una comisión de padres y madres de familia y un docente contratado por el Consejo Distrital de Cristo nos Valga.

- La I.E. 15102 del Tabanco Fue fundada en el año 1974. Los padres de familia solicitaron la creación de la escuela primaria. Primero la construyeron ellos con material rustico (quincha). Esta se destruyó con la lluvia de 1983. Luego fue reconstruida con el apoyo de la Municipalidad del Tallan y el programa estatal FONCODES.
- La I.E. 14087 de Nuevo Tallán existe desde 1983, año en que los pobladores fueron reubicados de su lugar de origen, El Tallan, debido a que sus tierras fueron inundadas por el fenómeno del niño. Según la directora el terreno fue una donación de la comunidad campesina de Catacaos. CORPIURA construyó la primera aula. Los padres de familia colaboraron con mano de obra mediante faenas.

Las escuelas de la Red Canizal - Santa Rosa

	Canizal Grande (IE)	Canizal Santa Rosa (EPM 15281)	Huerequeque (IE)
Fundación	1971	18 de Junio de 1976	1982
Modalidad	Multigrado	Multigrado	Multigrado
Matrícula	56	77	102
Hombres	22	44	52
Mujeres	34	33	50
Docentes	2	03	3
Hombres	1	1	1
Mujeres	1	2	2
Infraestructura	Concreto	Adoquín	Ladrillo, concreto
Salones de clase	2 (4 para gestión)	4 para clase y 1 para gestión	3 aulas y 1 patio
Servicios Higiénicos	2 Silos. Hombres y mujeres.	4 letrinas y 1 noque	silo
Plataforma deportiva	Sí	Sí	Sí
Cerco perimétrico	No	No	No

- La I.E. 14067 de Canizal Grande fue fundada en 1970. Es una escuela primaria de menores de modalidad multigrado. Al comienzo fue construida en adobe por los pobladores. Este local fue destruido por las lluvias del 83. Después de eso se construyó el local actual con cemento. La mano de obra fue de los padres de familia.
- La I.E. 15281 de Canizal Santa Rosa fue fundada el 18 de Junio de 1976. Es una escuela primaria multigrado. Fue solicitada y construida por los padres de familia y en sus inicios funcionaba de manera informal.
- La I.E. 1497 de Huerequeque fue fundada en 1983, pues la construcción anterior fue destruida por el fenómeno del niño (1982). Este caserío cuenta con escuela desde la época de las

cooperativas, época en que los propios pobladores construyeron mediante faenas el primer local. Hoy en día es una escuela primaria de modalidad multigrado.

Las aulas observadas

En la Red Panamericana las aulas tienen entre 20 y 30 alumnos/as que están organizados en mesas grupales y/o personales que se juntan con frecuencia para hacer dinámicas grupales.

Cuentan con infraestructura y materiales básicos: carpetas o mesas para los alumnos, un escritorio para el profesor o profesora, una pizarra grande, un estante de libros y materiales (papelotes, colores, plumones tijeras, goma, etc.) y un armario. No encontramos textos con información de la zona.

Las aulas de las tres escuelas visitadas cuentan están ambientadas, lo que en algunos casos favorece la interacción entre los niños y su entorno inmediato de aprendizaje. Esto parece estar relacionado con la participación de las escuelas en la red educativa, pues las tres aulas observadas comparten un estilo y lógica de ambientación que no se observó en las otras escuelas visitadas.

En los tres casos observados las paredes del aula están divididas en zonas temáticas en donde se refleja el énfasis puesto en los temas de medio ambiente y salud (las pautas de higiene y cuidado de la naturaleza) producto del trabajo con MIRHAS - Perú. También se exhiben cuentos y dibujos hechos por los alumnos. Una mención especial merecen las normas de convivencia y la zona de religión (confesión Católica). Estos últimos puntos parecen ser ejes básicos para la construcción del perfil ideal del alumno y serán analizados más adelante.

En la Red Panamericana Sur todas las aulas visitadas tienen piso de cemento. Algunas están más ambientadas que otras pero comparten elementos básicos comunes como la biblioteca, algunas zonas de cursos y las normas de convivencia.

Casi todas las aulas cuentan con una biblioteca y una mesa de materiales educativos bastante descuidados, sucios, sin usar (Canizal Grande), colocados de manera ordenada en una mesa, con un rótulo identificatorio (Nuevo Tallán).

También hay diferentes elementos religiosos en las aulas (una imagen o estatua de Jesucristo, de la Virgen María o del Papa suelen ser los más frecuentes).

Los docentes

En la Red Panamericana, todos los profesores, en su mayoría naturales de Piura, han estudiado en ISP de la región. Ninguno vive en el caserío donde ejerce la docencia, sino en la zona urbana de Piura. Llegar a la escuela les toma una hora. A pesar de que ninguno recibió una formación para trabajar en zonas rurales, han ejercido su carrera en estas zonas durante la mayor parte (si no toda) su vida profesional, por un tiempo igual o mayor a 10 años (con excepción de un caso).

Características de los docentes de la Red Panamericana Sur

	Sexo	Edad	Formación	Tiempo como docente	Formación zonas rurales	Tiempo en zonas rurales	Lugar donde vive	Cargo / grados
Mala vida								
Carlos Alfredo Rodríguez	M	52	ISP Piura	23 años	No	23 años	Castilla (ciudad de Piura)	Docente 5° y 6°
El Tabanco								
Nancy Zegarra	F	42	ISP Piura	20 años	No	20 años	Piura (ciudad)	Docente 5°
Dante Reyes	M	39	ISP Piura	11 años	No	11 años	Piura (Ciudad)	Docente 4°
Rosa Rivera	F	42	ISP Piura	23 años	No	16 años	Piura (Ciudad)	Docente 6°
Nuevo Tallan								
Adela Sandoval	F	66	ISP Piura U.Inca Gracilazo de la vega	21 años	No	21 años	Castilla (ciudad de Piura)	Docente 5ª
Oscar William Alama	M	32	ISP Sullana	2 años	No	1 años	Caserío Zona Letigio (Pan. Sur)	Docente 6ª

Los docentes de la Red Panamericana Sur son personas con reconocimiento en los caseríos en donde trabajan, pues los padres de familia acuden a ellos para que los apoyen en distintas actividades/procesos relacionados con espacios formales de gestión como la municipalidad. En este sentido, gozan del respeto de sus estudiantes y de la comunidad educativa y juegan un rol activo en la elaboración de los planes de trabajo y proyectos de la comunidad. Dirigen las asambleas de padres de familia, las del COPRODEC y los talleres de capacitación. En síntesis, son reconocidos como representantes legítimos, con cierto liderazgo, junto al teniente gobernador y al agente municipal.

Los y las docentes entrevistados en esta investigación señalaron haber aprovechado el trabajo en red impulsado por MIRHAS, pues hacen la planificación curricular en conjunto, ven temas que les son comunes a las escuelas de la zona (que luego son abordados en el aula como ejes transversales: por ejemplo la nutrición), y organizan talleres de capacitación. Además, se nombra un delegado que cada cierto va a monitorear el trabajo de los profesores en cada escuela de la red mediante observaciones de aula.

Los docentes de la red Canizal – Santa Rosa se caracterizan por tener varios años de servicio, vivir en la ciudad de Piura, tener entre 30 y 40 años, y haberse formado en diversas ISP. Ellos tampoco fueron formados para la docencia en áreas rurales. Hay docentes que se quedan en los caseríos más allá de las horas de clase, lo que estrecha el vínculo con la comunidad.

Características de los docentes de la Red Canizal - Santa Rosa

	Sexo	Edad	Formación	Tiempo como docente	Formación zonas rurales	Tiempo en zonas rurales	Lugar donde vive	Cargo / grados
Canizal Grande								
Samuel Franco	M	42	ISP Piura	17 años	No	17 años	Piura (ciudad)	Docente 4°, 5° y 6°
Carmen Changanaque	F	39	ISP Piura	13 años	No	13 años	Piura (ciudad)	Directora y Docente 1°, 2° y 3°
Canizal Santa Rosa								
Paula Aburto	F	44	ISP Sullana	19 años	No	17 años	Piura (ciudad)	Docente 5° y 6°
Richard Espinoza	M	39	ISP Piura	08 años	No	08 años	Piura (Ciudad)	Docente 5° y 6°
Huerequeque								
Consuelo Pérez	F	35	ISP Rioja	13 años	No	13 años	Piura (Ciudad)	Docente 1° y 2°
Tobías Morales	M	39	...	13 años	No	5 años	Chiclayo	Docente 3° y 4°
Zenith Quiñónez	M	36	ISP Juan XXIII Ica	08 años	No	08 años	Piura (Ciudad)	Docente 5° y 6°

En varios casos la docencia no fue la primera opción profesional de los profesores. Siguieron esta carrera por falta de dinero o por presión familiar. Algunos quisieron estudiar derecho, periodismo, ingresar a la policía o estudiaron antes otras carreras como contabilidad.

Sin embargo, la mayoría de docentes parece haber tenido interés en complementar su formación inicial. Se han capacitado en temas como: desarrollo de lectura y producción de textos, corrientes del constructivismo, formulación de proyectos curricular, diversificación curricular, liderazgo y programación curricular, y problemas psicosociales en el niño. Estas capacitaciones fueron organizadas por diferentes instituciones, tales como universidades, niveles superiores del sector educación (Direcciones Regionales y Locales de educación) y ONG. Una de las docentes señaló que buscó capacitarse para resolver los problemas de aprendizaje de algunos niños que repetían de año.

En el caso de la Red Panamericana Sur, los docentes entrevistados están tratando de explorar nuevas estrategias pedagógicas: implementan estrategias de participación, incentivan la creatividad en los alumnos/as, y elaboran (a partir del trabajo de la red) propuestas de diversificación curricular.

Problemas identificados

Inequidad de género. Hay una fuerte cultura del machismo (Girón 2006) que se evidencia en la menor participación de las mujeres en la vida pública, tanto dentro como fuera del aula, también en un discurso de mayor conformidad respecto de su situación actual (por ejemplo la pobreza, la imposibilidad de continuar sus estudios y las bajas expectativas de desarrollo personal). A pesar de haber una mayor participación de los alumnos en las clases, los que participan son predominantemente niños. Las niñas responden menos, se quejan menos y se avergüenzan más al momento de participar.

En la escuela de Malavida y Nuevo Tallán se observó un trato agresivo de hombres hacia mujeres. Las molestan (y ellas a veces les responden). Por otro lado, aunque el docente llama a participar a ambos sexos de manera equitativa, en los momentos en que la participación es «más libre» las mujeres se quedan calladas.

Encontramos también que el trabajo de las mujeres es asumido como natural aunque cumplan roles que ayudan a la supervivencia del hogar. El trabajo de los hombres es el que está socialmente reconocido, por lo que recibe la etiqueta de trabajo.

Deserción escolar. Otro problema es la deserción escolar, relacionada con el ingreso temprano de niños y niñas al mercado laboral (hombres: agricultura, leña; mujeres: trabajo doméstico, trabajadoras del hogar en Piura, Trujillo). La falta de recursos económicos es la razón que mencionan la mayoría de los entrevistados (la «competencia» entre la inversión a largo plazo en la educación y la obligación de cubrir las necesidades básicas en el corto plazo) para esta situación.

3 LA REGIÓN CAJAMARCA



3.1 Ubicación

La región de Cajamarca se encuentra ubicada en la sierra norte del Perú. Está recorrida por los Andes septentrionales (más adelgazados y bajos en relación con el resto del país). Está constituida por zonas de Costa y Sierra y Selva.

Estando ubicada al norte del Perú y cerca del clima ecuatorial, se caracteriza por la riqueza de sus pastos y la fecundidad de sus suelos. Sus serranías de altitud —relativamente baja con respecto al resto del territorio nacional— han sido favorecidas con una riqueza mineral enorme⁹.

Tiene una población de 1 411,381 habitantes (INEI 2005). La población en situación de pobreza asciende al 74.2%.

3.2 Un poco de historia regional

La región Cajamarca tiene características particulares en relación con otras regiones de la sierra peruana, como la sierra central o sur.

Una primera particularidad histórica es que la hegemonía incaica en esta zona no llegó a consolidarse, pues el periodo de sometimiento de las culturas locales fue relativamente corto, culminando con la llegada de los españoles (Córdova 2005). En este punto es importante señalar que la familia extensa (ayllu) no fue la unidad primaria de producción en la época preincaica, sino más bien la familia nuclear; dándose la figura de la propiedad individual de la tierra.

⁹ Tomado de: <http://www.cajamarcaperu.com.pe/portal/index.php>

Según Ruiz-Bravo (1991 citada en Córdova 2005) estas particularidades permiten comprender por qué hay tan pocas comunidades en la región y la facilidad con que los españoles y, posteriormente, los hacendados expropiaron las tierras de los campesinos. En este sentido, el proceso de expansión de las haciendas y la destrucción de las comunidades puede rastrearse hasta el periodo colonial.

La explotación minera ha sido también constante en la zona. Desde la segunda mitad del siglo XIII —época en la que se descubre la mina Hualgayoc— esta actividad productiva ha marcado a la región¹⁰. Asimismo, en este lapso de tiempo, Cajamarca es uno de los centros de producción textil más importantes, la cual se basaba en expropiaciones y exacciones tributarias que implicaban trabajo forzado en obrajes y en la mina Hualgayoc.

Luego de un periodo de retracción (fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX), las haciendas se concentran en la zona sur de la región. El auge de las haciendas azucareras de la costa norte implicó un encadenamiento económico con esta región, que las abastecía de ganado. Según Deere (1992 citada en Córdova 2005) el número de fundos y haciendas pasó de nueve en 1876 a 89 en 1940. Esta expansión generó una fuerte presión por tierras fuera de los territorios de las haciendas, lo que más adelante coadyuvó a la consolidación de un contingente de trabajadores no agrícolas y a la capitalización de la zona. Hacia inicios del siglo XX el mercado interno de la región empieza a crecer. La exportación de ganado y de mano de obra hacia la costa norte (lo que implicaba flujo de personas y remesas) revierten en la región. Este se consolida con la llegada de la Compañía Peruana de Alimentos Lácteos S.A. (PERULAC S.A.) —subsidiaria de la empresa transnacional NESTLE— y el establecimiento de su planta en Cajamarca.

Esta fue la primera industria en la zona. Córdova identifica este proceso como el advenimiento del capitalismo en la región, ya que generó transformaciones muy importantes, tales como la elevación del precio de la tierra y el arrendamiento; cambios en el modo de producción (extensiva a capitalista) —lo que implicó cambios en la calidad y cantidad de mano de obra demandada—; y la construcción de infraestructura productiva —que también implicó cambios en la demanda de mano de obra (calificación y estabilidad—.

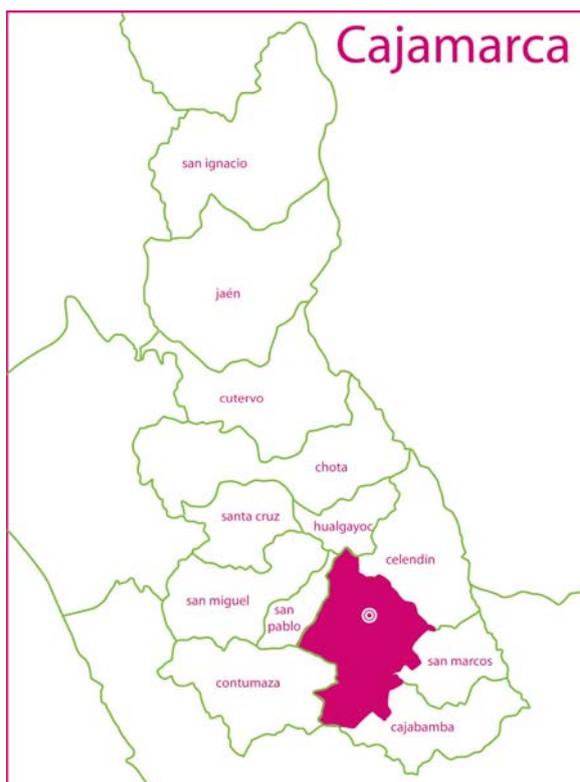
Hacia 1950 y luego hacia inicios del siglo XX se producen dos nuevos momentos de auge de la minería en la zona, lo que también generó demanda de mano de obra y la dinamización general de la economía.

De esta pequeña reseña histórica es importante rescatar dos elementos: en primer lugar el temprano proceso de desintegración de las comunidades y en segundo lugar, el dinamismo de la economía, marcado por la presencia de la industria lechera y minera. El campesino de Cajamarca vende su mano de obra y no está sujeto a la comunidad de la manera en que lo está en la sierra sur. Asimismo, la experiencia de la venta de la mano de obra está ligada con la migración. No obstante lo señalado, esta situación coexiste con la presencia de la hacienda y las relaciones jerárquicas que su organización supone.

¹⁰ Actualmente, Cajamarca es una de las regiones con más actividad minera en el país, actividad liderada por la mina de oro Yanacocha.

3.3 La zona de estudio

Los caseríos de Yanamango y La Huaraclla están ubicados al sudoeste de la capital regional (a veinte minutos en transporte público), a una altura aproximada de 2600 m.s.n.m. Pertenecen a la región Cajamarca, a la provincia de Cajamarca y al distrito de Jesús. La Huaraclla fue reconocida como centro poblado en 1996. Cuenta aproximadamente con 2500 habitantes. Yanamango cuenta con 500 habitantes.



La carretera que une el distrito de Jesús con la ciudad de Cajamarca es afirmada. Esto posibilita un contacto bastante fluido con la dinámica de la ciudad. En este sentido, algunos docentes señalaron que estas zonas «no son tan rurales», ya que tienen mucho contacto con Cajamarca. Ellos insistieron en que el estudio también debía incluir zonas más alejadas (lugares a los que se llega solo caminando durante horas), «porque ahí hay muchas necesidades».

Actividades económico-productivas

La mayor parte de las personas de estos dos centros poblados se dedica a actividades agropecuarias (incluido el comercio pecuario)¹¹. Se cultiva maíz,

¹¹ En relación con el papel de la agricultura en la economía y sociedad Cajamarquina, Zegarra y Calvelo señalan que: «Aunque la agricultura en Cajamarca representa sólo el 14% del producto regional (la minería y los servicios tienen pesos casi 3 veces mayores), es la principal fuente de ingreso y empleo para el 80% de los hogares cajamarquinos. A nivel

papa arveja, trigo, cebada, granadilla, palta, berenjena y rocoto. También se cría ganado equino, vacuno, ovino y porcino; aves de corral y animales menores como cuyes y conejos. El comercio de ganado es muy importante en la zona. A unos cinco minutos de Yanamango y diez de la Huaraclla se lleva a cabo, todos los lunes, la feria pecuaria, a la que asisten personas de diferentes lugares de la región a comprar y vender ganado y productos complementarios. En Jesús, a 15 minutos de los centros poblados visitados, se realiza también una feria todos los jueves.

En esta zona se desarrolla la pesca en río, aunque en muy pequeña escala. Asimismo, se produce artesanía (cestería y tejidos de lana).

La feria pecuaria

Es una feria donde se comercia ganado vacuno, ovino, porcino y equino (no aves de corral). Van sobre todo personas que provienen de los centros poblados y comunidades cercanas (pequeños comerciantes, crianza artesanal), pero también de otras provincias como Celendín. La feria se ubica a la salida de Cajamarca (donde comienza la carretera a Jesús). Muchas personas traen a sus animales caminando, jalados por cuerdas. Algunas tienen camionetas. Hay también servicio de transporte de animales pesados (camiones informales). Se puede calcular, en un tiempo determinado, la asistencia de aproximadamente 500 personas, entre vendedores y compradores.

Se trata de una situación comercial intensa alrededor de la venta de ganado. Se vende también alimentos, ropa, herramientas para el trabajo agrícola y pecuario. La feria puede describirse como una suerte de mercado informal dentro de una gran pampa: no hay precios fijos, solo estimados. Estos varían según la raza, el peso y la utilidad que tenga cada animal.

Hombres y mujeres realizan las mismas actividades salvo la venta de comida, realizada exclusivamente por mujeres. No se observó muchos niños o niñas en edad escolar.

La gente se desplaza con sus animales, los que esperan (y se desesperan) al lado de sus dueños. La negociación se hace cara a cara; hay mucho regateo, persuasión, diálogo.

Servicios y organizaciones

La Huaraclla cuenta con agua canalizada y electricidad. No hay servicio de desagüe ni redes de teléfono. En cuanto a instituciones sociales, la confesión religiosa con más presencia en la zona es la católica, aunque también hay presencia adventista, de los testigos de Jehová y de la iglesia Pentecostal. Las organizaciones que funcionan en La Huaraclla son el Vaso de Leche, un Comedor Popular y una Junta de Riego.

nacional, Cajamarca es la región con mayor número de agricultores (11.4%), quienes explotan el 12% (unas 650,000 has) de la superficie disponible en el país». No obstante, los ingresos agrarios de Cajamarca son muy bajos, tanto en términos absolutos como relativos, explicando en gran medida los altos niveles de pobreza que muestra esta región» (2006: 11).

Yanamango cuenta con servicios de agua y electricidad. Como en el caso de La Huaraclla, no hay servicio de desagüe ni redes de teléfono. La confesión religiosa con más presencia en la zona es la católica, aunque esta coexiste con otras confesiones como la evangélica. Las organizaciones con más presencia en este centro poblado son el Vaso de Leche, la Junta de Regantes, la Municipalidad de Jesús y la Junta de Agua Potable. Es importante destacar que dos mujeres ocupan cargos políticos importantes: una es teniente gobernadora y otra presidenta de la Junta de Agua. Una emisora radial que se escucha en la zona es Radio Campesina, en la cual se transmiten programas orientados a la mejora de la agricultura y la ganadería.

Saberes previos

Los niños y niñas de la zona participan en las actividades productivas y reproductivas por las mañanas, por las tardes (antes y después de ir a la escuela) y los fines de semana: pastean a los animales, deshieran las chacras, cargan agua y leña. A veces acompañan a sus mamás o papás a las ferias.

Durante el trabajo de campo se identificó los siguientes campos en los que operan los saberes previos de los niños y niñas de Yanamango y la Huaraclla.

- Trabajo en chacra (agricultura): aproximadamente desde los ocho años, los niños y niñas aprenden a deshierbar y aporcar. También tienen conocimiento sobre ciclos naturales y estaciones
- Trabajo pecuario: conocen sobre las enfermedades y el cuidado de los animales (pastoreo, alimentación), sobre el comercio agropecuario y la producción de leche, precios de animales e insumos
- Historias/mitos sobre fantasmas y aparecidos
- Preparación de alimentos.
- Artesanía (tejido tipo mimbre, hilado)
- Migraciones

La información general sobre estos centros poblados se resume en el siguiente cuadro:

Características de los centros poblados de Cajamarca

	La Huaraclla	Yanamango
Fundación	Reconocido como centro poblado en 1996 (antes era caserío)	
Población	2500 aproximadamente	500 personas
Servicios		
Agua Potable	No, agua canalizada	Si
Saneamiento	No	No
Electricidad	Si	Si
Comunicaciones	No	No
Salud		
Educación	primaria y secundaria	primaria y secundaria
Actividades Económicas		
Agricultura pequeña escala	maíz, papa, arveja, trigo, cebada, granadilla, palta, berenjena y rocoto.	idem
Ganadería	ganado equino, vacuno, ovino y porcino; aves de corral y animales menores como cuyes y conejos. El comercio de ganado es muy importante en la zona.	idem
Apicultura	----	
Leña		
Otros	Tejido, hilado	idem
Organizaciones		
Comedor Popular	si	...
Vaso Leche	si	si
Otras	Junta de riego	Junta de agua potable
Saberes Previos		
Mujeres	Trabajo en chacra (agricultura), Trabajo pecuario: enfermedades y el cuidado de los animales (pastoreo, alimentación), sobre el comercio agropecuario y la producción de leche, precios de animales e insumos. Preparación de alimentos. Artesanía (tejido tipo mimbre, hilado), cuidado del hogar y crianza de hijos(as)	Idem.
Hombres	Trabajo en chacra (agricultura), Trabajo pecuario: enfermedades y el cuidado de los animales (pastoreo, alimentación), sobre el comercio agropecuario y la producción de leche, precios de animales e insumos, migración.	Idem.

Las Instituciones Educativas (I.E.)

Se trata de escuelas polidocentes. No encontramos escuelas rurales de este tipo en Canas, Nauta, o Piura¹².

En general tienen buena infraestructura. Se trata de construcciones grandes con varias aulas. En el caso de Yanamango, la escuela cuenta con un comedor, una sala para guardar una computadora y una loza deportiva con tribunas. En el caso de la Huaraclla, esta cuenta con cerco perimétrico.

La mayoría de docentes de las escuelas son mujeres. Hay cierta paridad de género en la matrícula, no obstante lo cual el problema de la deserción afecta más a las mujeres que a los hombres.

Características de las escuelas de Cajamarca

	La Huaraclla (IE N° 82066)	Yanamango (IE N° 86065)
Niveles	Inicial, primaria y secundaria	Inicial, primaria y secundaria
Fundación	1931	1945
Modalidad	Polidocente	Polidocente
Matrícula total	161	141
Matrícula hombres	85	71
Matrícula mujeres	76	70
Docentes total	7	8
Docentes hombres	2	3
Docentes mujeres	5	5
Infraestructura	Tapial	Tapial
Salones de clase	5	5
Servicios Higiénicos	Silos	Silos
Plataforma deportiva	Sí	Sí (con tribunas)
Cerco perimétrico	Sí	No

- La IE N° 82066 de La Huaraclla existe desde 1931 (empezó como escuela fiscal). Es de modalidad polidocente y asisten a ella niños y niñas de distintos centros poblados (Huaraclla, Pomabamba, Yanamango y Yanamarca), algunos de los cuales quedan a una hora de camino de la escuela. La comunidad donó el terreno, el gobierno de 1971 proporcionó los principales insumos para construir el local actual y los padres y madres de familia aportaron la mano de obra. En la década de 1980 empezó a funcionar el colegio secundario que está al costado de la escuela primaria, compartiendo un cerco perimétrico.

Cuenta además con un ambiente para reuniones, una cocina para el desayuno escolar y un comedor donde los profesores desayunan todos los días a la hora del recreo.

¹² Solo en esta última región las condiciones geográficas eran similares (centros poblados cercanos a vías de comunicación importantes).

- La IE N° 82065 de Yanamango es polidocente y existe desde 1945, año en que se fundó como Escuela Elemental Mixta. Con la donación de un terreno se trasladó al lugar donde funciona actualmente. Tiene buena infraestructura: cuenta con un ambiente exclusivo para guardar una computadora. Además cuenta con un comedor, una cocina, un almacén y dos ambientes diseñados para la crianza de cuyes.

De las escuelas visitadas durante todo este proyecto, la de Yanamango y la Huaraclla parecen ser aquellas con mejor infraestructura.

Las aulas de clase

Las aulas observadas albergan a entre 20 y 30 alumnos y alumnas. Tienen buena iluminación y los elementos básicos: mesas y sillas para los estudiantes, una pizarra, un escritorio para la profesora, tres estantes con libros (sobre todo del ministerio de educación) y algunos otros materiales.

Las paredes son utilizadas por los docentes y alumnos. Están decoradas . Contienen «las normas de convivencia», láminas (algunas religiosas), frases que promueven la lectura, periódicos murales y trabajos de los niños y niñas. No se evidenció elementos que hicieran referencia a Cajamarca en las paredes, salvo algunos trabajos de los estudiantes y un reportaje sobre «Las ventanas de Otuzco».

Las dos aulas cuentan con una pequeña biblioteca, que los niños y niñas utilizan en ejercicios específicos que plantea la docente. En el caso de Yanamango, el periódico mural contiene recortes de noticias de diarios.

Aunque en La Huaraclla las carpetas están organizadas en filas (se trata de carpetas dobles), constantemente se mueven para los trabajos grupales. En la escuela de Yanamango las mesas y sillas están ordenadas cotidianamente en grupos de trabajo de entre dos y seis personas. En ambas escuelas se observó una ligera tendencia a la agrupación por sexo.

Los docentes

Las edades de los docentes entrevistados oscilan entre los 35 y 45 años. Todos se formaron en el ISP de Cajamarca. Durante su etapa de estudios no recibieron capacitación y/o información específica sobre el trabajo en zonas rurales.

Todos los docentes viven en la ciudad de Cajamarca. No obstante viven en zonas urbanas, la mayoría tiene una amplia experiencia de trabajo en zonas rurales. Esto es sumamente importante, pues espacios como las redes educativas pueden ser utilizados para la socialización y sistematización de los aprendizajes realizados durante su trayectoria docente.

Características de los docentes de Cajamarca

	Sexo	Edad	Formación	Tiempo como docente	Formación zonas rurales	Tiempo en zonas rurales	Lugar donde vive	Cargo / grados
La Huaracilla								
Nicanor Pinto	M	40	ISP Cajamarca	11 años	No	9 años	Cajamarca (ciudad)	Docente 1°
Nolvia Gutiérrez	F	37	ISP Cajamarca	7 años	No	7 años	Cajamarca (ciudad)	Docente 6°
Carlos Gálvez	M	44	ISP Cajamarca	19 años	No	3 años	Cajamarca (ciudad)	Director
Yanamango								
Sonia Soledad	F	46	ISP Cajamarca y Puno Cajamarca y Puno	20 años	No	20 años	Cajamarca (ciudad)	Docente 6°
Juan León	M	43	ISP Cajamarca	-	No	18 años	Cajamarca (ciudad)	Director secundaria I°
José Díaz	M	47	ISP Cajamarca	10 años	No	21 años	Cajamarca (ciudad)	Director

Problemas identificados

El padre ausente y la hegemonía del varón en la escuela. Algunos docentes señalaron que es común que los padres de familia abandonen el hogar. Esto fue encontrado también por Deere (1992) en su estudio sobre las relaciones de clase en Cajamarca entre 1900 y 1980. La autora citada vinculó este hecho con la experiencia de la migración, que en la época estudiada era prerrogativa masculina. Los hombres van y vienen, las mujeres y sus hijos se quedan en los centros poblados.

Esto puede explicar que en la comunidad de la Huaracilla las mujeres son quienes van en su mayoría a las asambleas; asimismo, en Yanamango, que dos mujeres ocupen cargos políticos importantes.

Así, muchos niños y niñas de las escuelas visitadas solo viven con sus madres y/o abuelas. La figura materna también apareció mucho en los dibujos que hicieron los estudiantes de 6° de primaria.

Violencia familiar. La violencia familiar es reconocida por las madres entrevistadas y por los profesores (esto no sucedió en Piura): los esposos pegan a las mujeres y a sus hijos. Una abuelita contó la historia de Jonatan, a quien su padre casi había «estrangulado» bajo el argumento de que éste le había robado plata.

Solo primaria. El número de matriculados en la EBR disminuye notablemente en el paso de primaria a secundaria (en Yanamango, en las clases de 6° grado había 20 niños, en I de secundaria solo 10 o 12). Creemos que por esto la ceremonia de la promoción de 6° grado es un evento central en la vida de los niños, las niñas y

la comunidad. Este incluye nombramiento de padrinos, comida, baile e invitados externos.

Este abandono de la EBR afecta más a las niñas que a los niños. Todos los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que las niñas van menos a secundaria. Una profesora contó que algunos padres decían que se «iban para escribir carta al enamorado nomás». También se mencionó en las entrevistas que a los niños se les privilegia en cuanto a materiales y ropa: durante un tiempo solo los niños iban a la escuela con zapatos, las niñas lo hacían con yankes.

Algunos docentes utilizan estrategias para tratar de enfrentar esta situación. Partiendo de la realidad de la zona (marcada por la ausencia del padre), una profesora trata de convencer a las madres de familia que envíen a sus hijas a la secundaria argumentando que «ellas serán quienes mantengan a sus familias, porque el hombre se irá». Otra estrategia utilizada es la amenaza de denuncia. En Yanamango, una profesora contó que, en el caso de los hombres, «los asustaba» diciéndoles que los iban a obligar a hacer servicio militar si no iban a la escuela.

Participación de las mujeres en la escuela. Las madres de familia participan solo en actividades de construcción y limpieza de la I.E. Asimismo, se identificó que son ellas las que van a la escuela a preguntar por sus hijos o hijas. Los jóvenes de los centros poblados trabajan también en las faenas que se organizan para limpiar y mejorar la infraestructura de la escuela, a cuenta de su futura condición de «padres y madres de familia».

En el caso de las niñas, ellas participan menos en el aula. Son tímidas para hablar en público, transgredir, y desplazarse por el salón de clase. Asimismo, los niños las molestan bastante.

4 HALLAZGOS

El otro puede ser conocido solo si se le acepta como un creador de conocimiento. (Santos 2006: 29)

La educación en áreas rurales no está formando personas con autoestima y sentimiento de pertenencia, capaces de analizar, criticar e intervenir sobre su entorno, tal como se señala en los fines de la Ley General de Educación:

«Son fines de la educación peruana:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento» (Diario Oficial El Peruano 2003: artículo 9).

Por el contrario, lo que se ha encontrado es que prácticas como el memorismo, la repetición y el copiado persisten y coexisten con discursos que impulsan el cambio proponiendo la diversificación curricular, los saberes previos y la diversidad étnico - cultural. Es sorprendente la distancia que se encuentra entre discursos innovadores y prácticas tradicionales profundamente legitimadas entre los docentes. La escuela se ha ido convirtiendo en un espacio que, lejos de motivar, enseñar y formar personas con capacidades, con conciencia ciudadana y sentimiento de pertenencia, ejerce una violencia cultural sobre niños y niñas que asisten a sus aulas. Esta violencia implica:

- Desvaloración de las capacidades y de las posibilidades de aprendizaje de las personas que habitan en las zonas rurales.
- Desvaloración de las culturas locales y de los conocimientos que ellas han producido a lo largo de su existencia.
- Aceptación de los pobladores de esta situación de minusvalía
- Pérdida de posibilidades de miles de niños y niñas sujetos a esta dinámica reiterada y sistemática de falta de reconocimiento

En la configuración de este escenario intervienen diversos actores que se ubican en niveles diferentes del sistema educativo:

- El Ministerio de Educación que opera a través de políticas y normas

- La Escuela y los actores de la comunidad educativa: directores, docentes, padres madres de familia
- El aula y las prácticas pedagógicas

Es en la conjunción específica de estas diferentes dimensiones que se va construyendo un modo de operar que hace de la escuela un espacio ajeno, hostil e ineficiente en términos de aprendizajes para la vida buena. Por ello, el cambio de esta situación exige medidas en cada uno de estos niveles y en todos a la vez. En las páginas que siguen trataremos de mostrar como opera este proceso de desempoderamiento que, sin ser generalizado, es bastante difundido en las áreas rurales.

No obstante, y como lo veremos también, el proceso es heterogéneo, ambiguo y contradictorio. No es un camino de una sola vía ni existe un conjunto explícito de voluntades que confabulen para lograr este resultado. La escuela es un espacio dinámico en el que coexisten, aun en un mismo docente, contradicciones que si bien de un lado reproducen la violencia simbólica, del otro dejan espacios a partir de los cuales niños y niñas desarrollan capacidades. Del mismo modo hay escuelas con propuestas de cambio que no logran plasmarse a pesar del esfuerzo de los propios docentes. Es como si nos halláramos frente a un sistema que opera de manera soterrada pero potente en reproducir prácticas de injusticia y desigualdad.

Es importante mirar la situación que se presenta en este punto en relación con el papel que juega la escuela pública en las zonas rurales. Esta es la primera experiencia de niños y niñas con el espacio público y el Estado. Asimismo, el rol docente puede pensarse como el de un representante de este último. En este sentido, los objetivos y las formas de concebir y practicar la educación son centrales. Se trata de pautas de socialización «dictadas» por el Estado.

4.1 La estructura del sistema educativo

En este punto presentamos algunas reflexiones sobre el sistema educativo peruano a partir del análisis de algunas políticas implementadas en los últimos años y de los enfoques que las subyacen. Asimismo, abordamos el tema de la formación docente, que tiene lugar, en su mayor parte, en los llamados Institutos de Formación Pedagógica (ISP). Nos parece importante detenernos en estos temas, pues constituyen el marco en el que se desarrollan las prácticas docentes y la vida institucional de las escuelas visitadas. Asimismo, los discursos, prácticas y relaciones encontrados en esta investigación no son aislados ni responden de manera exclusiva a la voluntad de los actores que los enuncian o actúan. Son más bien expresión de la convergencia de muchos factores que operan en distintos niveles (nivel estructural, institucional, individual), los cuales determinan las pautas de interacción, así como el tipo de problemas que surgen cotidianamente en las escuelas.

- a. Políticas y enfoques: el NEP, la diversificación curricular y los saberes previos: más allá de los conceptos.

En el nivel estructural, las normas y enfoques planteados por el Ministerio de Educación juegan un papel central. Estos son mandatos que los diferentes actores están obligados a cumplir o seguir aunque, en la práctica, muchas veces los actores los negocien o transgredan.

A partir de la década del 1990 se empezaron a producir cambios en el sistema educativo peruano, que si bien obedecían más a condiciones propuestas por organismos internacionales, también respondían a preocupaciones e iniciativas de ciertos sectores de la sociedad comprometidos con una educación más inclusiva, democrática y de calidad. Estos cambios se consideraban urgentes, sobre todo después de haber comprobado que el Perú ocupaba las últimas posiciones en distintas pruebas que comparaban los niveles de rendimiento escolar en países de América Latina y el resto del mundo. Por ello, desde 1996 se puso en marcha el plan de mejoramiento de la calidad educativa (MECEP). Según Ames (2004), entre los cambios más importantes impulsados por este programa estaban:

- Una nueva currícula basada en competencias (en vez de objetivos) y organizada en ciclos de dos grados
- Una nueva aproximación a la enseñanza, definida como el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), que buscaba promover el aprendizaje activo de alumnos y alumnas, considerándolos el centro del proceso de aprendizaje.
- Un sistema nacional de capacitación docente para difundir el NEP y renovar sus estrategias de enseñanza (PLANCAD).
- La producción de materiales educativos, mobiliario e infraestructura

Sin embargo estos cambios se empezaron a implementar sin cambiar el marco normativo de la Ley General de Educación del año 1982. Es recién en el año 2003 que se da una nueva Ley General de Educación, basada en los principios de universalidad, calidad y equidad; más acorde con los cambios que ya se estaban implementando.

El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP)

El NEP es una nueva aproximación a la enseñanza y el aprendizaje. Está basado en una variedad de corrientes teóricas —tanto educativas como pedagógicas— características de lo que se conoce como la «Nueva Pedagogía».

La base principal sobre la que se construye el NEP proviene de los enfoques constructivistas. Se habla de «enfoques constructivistas», en plural, porque existen diferentes corrientes al interior del constructivismo¹³. No obstante

¹³ Hay que tener en cuenta que el constructivismo es «una teoría del aprendizaje y no una descripción de la enseñanza. Así, aunque claramente tiene implicancias para la enseñanza, no propone un conjunto claramente definido de estrategias educativas» (Ames 2004:17).

esto, la idea general es que en el proceso de aprendizaje los sujetos construyen sus conocimientos de manera activa. Asimismo, algunos principios en común entre estos enfoques son los siguientes:

- El conocimiento es construido por los individuos al darle sentido a su mundo
- El aprendizaje es un proceso constructivo de creación de sentido y los estudiantes tienen un rol activo en la creación de su propio conocimiento.
- Enseñar significa apoyar a los estudiantes en sus intentos por darle sentido a los problemas que encuentran. La enseñanza permite el descubrimiento y la experimentación entre los estudiantes.
- Se valora la diversidad existente entre los estudiantes como una oportunidad útil para el aprendizaje.

Así, como señala Ames: «este cuerpo común de ideas representa un desafío a los supuestos tradicionales que veían a los estudiantes como receptores pasivos de conocimientos transmitidos directamente por el docente». En este sentido, «el conocimiento conceptual no puede ser transmitido del maestro al alumno, sino que el maestro debe proveer a los estudiantes de oportunidades para construirlo» (2004: 16).

Esta nueva mirada a los procesos de enseñanza – aprendizaje marca el Diseño Curricular Nacional (DCN). Una de las características del currículo es ser significativo, es decir que

(...) permite orientar sobre los aprendizajes que los estudiantes deben lograr. Estos deben ser útiles y estar vinculados a las características, intereses y necesidades de los estudiantes y responder a su contexto de vida mediante una interacción efectiva y cognitiva entre los nuevos aprendizajes y los saberes previos (Ministerio de Educación 2005: 10).

Como puede apreciarse, en el currículo se plantea que los saberes previos son centrales en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Así, los estudiantes no son vistos como «tabulas rasas», personas que requieren ser formadas del todo y recibir el conocimiento del profesor; más bien son sujetos activos, agentes de su propio conocimiento y poseedores de conocimientos construidos fuera de la escuela.

Por último, el DCN establece la necesidad de diversificar los contenidos curriculares dada la diversidad social, cultural y étnica de la población peruana. Las competencias básicas que deben ser logradas por los niños tienen una forma particular de desarrollarse según cada contexto sociocultural.

Un problema importante vinculado con el NEP es que su construcción tuvo un sentido funcional, pues se creó a partir de las necesidades y objetivos que planteaba el MECEP. Así, se creó este concepto para dar un respaldo teórico (marco conceptual) a un programa que ya tenía fijados de antemano sus objetivos y líneas de acción.

Así, el NEP esta compuesto de un listado-collage de elementos; como una suerte de receta que toma un poco de todas las teorías, sin darles una estructura y articulación coherente. Los elementos que lo conforman pertenecen a niveles diferentes de acción y reflexión. Se mezcla, sin un orden claro, aspectos metodológicos, operativos y principios pedagógicos, sin quedar claro cómo se desprenden o deducen unos de otros. Por ejemplo: «la necesidad de organizar y ambientar el aula» aparece como un elemento constitutivo del NEP. Junto a él aparece «el recojo de saberes previos», confundiendo los asuntos operativos con los lineamientos básicos del aprendizaje. Este problema tiene particular relevancia pues el tema de los saberes previos es fundamental en un país diverso como el nuestro y no puede ser tratado a la ligera.

Creemos que esta poca claridad conceptual ha contribuido con que los docentes no se hayan apropiado del NEP. Por otro lado, es necesario considerar la permanencia (inercia) de formas de relación tradicional y jerárquica en la sociedad peruana, relaciones que se reproducen en el sistema educativo y que tienen en común el reconocimiento negativo de la diversidad.

En relación con esto, para Ames (2004): «muchos docentes no logran identificar conocimientos valiosos y útiles en grupos sociales y culturales que han sido socialmente construidos y representados como empobrecidos y desventajosos (...) es usual encontrar una visión prejuiciada y devaluada del contexto del cual provienen los alumnos y ello impide a muchos docentes identificar las potencialidades y beneficios de tal contexto (...) están poco preparados para basar sus actividades de aprendizaje sobre las practicas locales ya que no las conocen o identifican» (33-34).

La diversificación curricular

Según el NEP, para que alumnos y alumnas se conviertan en agentes del proceso educativo, es necesario que participen en la construcción de sus aprendizajes y que (por lo tanto) estos resulten significativos para ellos; es decir, que respondan a sus intereses y necesidades reales y cotidianas. Una de las herramientas centrales para llevar a cabo este proceso es la diversificación curricular, proceso mediante el cual la currícula nacional se completa al adaptarse a las zonas en las que se llevará a cabo el proceso educativo. Como Montero (2001) señala, esta:

Supone incorporar en la programación específica del centro educativo y del aula la realidad local, las características y nivel de desarrollo de los niños y niñas, su cultura y los intereses y necesidades de ellos, la familia y la comunidad y, a partir de ello, identificar, priorizar y dosificar qué, cuánto y cómo deben aprender. Es decir, brindar una educación pertinente, relevante y útil a las necesidades, requerimientos y expectativas de los niños, los padres y la comunidad (2001: 133).

Este proceso de diversificación se debe llevar a cabo en diferentes niveles: el nivel regional, el local, el de los centros educativos y el aula misma y supone la participación de diferentes actores, tales como los padres y madres de familia, docentes, directores /directoras y alumnos /alumnas.

En los niveles de la escuela y el aula el proceso de diversificación supone el establecimiento de vínculos entre los temas a trabajar propuestos por la currícula nacional, los saberes y «la realidad» de los niños y niñas de las zonas en las que se lleva a cabo el proceso educativo. Esto, por un lado, se supone permitirá un proceso de aprendizaje más efectivo; y por otro, hará más abierto e incluyente el sistema educativo peruano.

Como se señala en el texto citado, este proceso ha tenido diferentes problemas: por ejemplo, se encontró un mercado de guías para la diversificación, que docentes copiaban sin comprender el proceso que subyacía en el o simplemente sin que esto implicara realmente un proceso de adaptación del currícula a su zona. «La realidad» de los beneficiarios del sistema educativo, sobre la cual se supone se debería construir los procesos de aprendizaje, no estaba siendo tomada en cuenta de manera real sino a nivel formal, «por cumplir» con los requerimientos del MED.

Otro problema central en el tema de la diversificación curricular es que, de acuerdo con la currícula, esta debe considerar:

- el nivel alcanzado por los niños
- la problemática educativa de la zona en que se ubica la escuela.

Esta manera de enfocar la diversificación curricular conduce a una priorización de problemas que oscurece las habilidades y estrategias que desarrollan los actores tanto para enfrentar los problemas como para recrear su propia cultura. Es decir, se deja de lado los espacios de agencia así como las potencialidades de la zona- que si bien en apariencia no están directamente vinculadas a lo educativo- pueden ser parte de la propuesta de diversificación.

En los casos en que tiene lugar la diversificación se parte de los problemas diagnosticados y se establece así una pauta para la diversificación, una metodología para incluir esos temas de forma transversal en todas las áreas. Esta modalidad presenta cierta rigidez pues deja poco espacio para que ingrese al aula la espontaneidad y fluidez de la vida cotidiana: la coyuntura y aspectos contingentes de la realidad.

No obstante este patrón, encontramos durante el trabajo de campo experiencias en las que la diversificación no se construye en función de problemas. Este es el caso de una docente de Cajamarca, quien trabajó en su aula un tema de actualidad: las elecciones regionales y municipales. Ella propuso un proyecto para adaptar una unidad de aprendizaje («cuidamos y conservamos el lugar donde vivimos») a la realidad y coyuntura del contexto. Así, el tema de las elecciones se trabajó transversalmente a nivel de todas las áreas (en cada una se especificaron capacidades, actitudes, indicadores de logro y actividades concretas a realizarse). La actividad central fue la organización de un simulacro de elecciones municipales a nivel de todo primaria, organizado por los alumnos y alumnas del 6° grado.

Esta es una iniciativa importante, pues se buscó incorporar en el proceso de aprendizaje una realidad y experiencia concreta cercana a los niños; experiencia que a pesar de no involucrarlos directamente, sí los afectaba y

despertaba su curiosidad. Además buscó acercarlos a una experiencia de ejercicio de ciudadanía que no solo se limitó al acto del día de la votación si no que los involucró en todo el proceso de preparación en la que la investigaron fuera de la escuela, se informaron a través de distintos medios sobre los candidatos y sus propuestas, formaron su propia opinión y la trajeron a la escuela.

Los saberes previos

En los documentos del Ministerio se entiende que los saberes previos son aquellos conocimientos que niños y niñas manejan sobre un tema antes de entrar a la escuela, o que se aprenden en el espacio extra escolar. Se supone que estos deben recogerse en el aula para que sea más significativo el aprendizaje de lo nuevo (pues se construye sobre lo que ya se conoce). Así, lo que se aprende en la escuela se puede relacionar con la vida cotidiana de los estudiantes.

Esto supone el reconocimiento de que los niños llegan a la escuela con aprendizajes adquiridos en otros espacios de socialización (espacios social y culturalmente diversos). Supone también entender que la escuela es un espacio importante de aprendizaje pero no es el único.

El concepto de saberes previos puede ser enfocado de dos formas:

- Como estrategia metodológica - técnica: en la que se incorpora los saberes previos como datos o ejemplos de la realidad que «ilustren» los temas o materias establecidos en la currícula oficial. Así, se busca hacer más eficientes los aprendizajes y metas de un sistema educativo. Esta forma de incluir los saberes previos no genera diálogo ni reconocimiento, pues estos datos se separan de los sistemas de conocimiento locales que les dan sentido .
- En su dimensión política – cultural: en la que se toma en cuenta las matrices culturales distintas que operan en las zonas en donde se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje, y (por lo tanto) la experiencia de los niños y niñas.

En esta investigación hemos encontrado que la idea de saberes previos se entiende generalmente desde una perspectiva técnica y no política - cultural. No está en la mentalidad del docente ni en el diseño curricular la idea de los saberes previos como saberes – otros, articulados en matrices de conocimiento y en formas de enseñanza - aprendizaje que no coinciden necesariamente con el modelo cultural en el que se inscribe la currícula nacional.

En la experiencia de campo se ha constatado que estos saberes son desconocidos como tales, es decir, no se les da el estatuto de saberes. En este proceso puede darse el caso de que no solo se des-conozcan sino que sean objeto de menosprecio/subordinación, siendo calificados como «problemas» o «trabas» para el aprendizaje.

En este sentido, es importante señalar que los saberes previos no son exclusivamente contenidos temáticos (conocimientos específicos acumulados sobre ciertos temas) sino también actitudes, habilidades, valores y experiencias

que niños y niñas adquieren desde la infancia en su proceso de socialización fuera del espacio educativo formal. Por ello, si se busca que los aprendizajes sean significativos, es necesario que la escuela parta de esos saberes previos, sepa incorporarlos en el aula y dialogar con ellos.

b. Debilidades en la formación docente: los Institutos de Superiores Pedagógicos (ISP)

Durante la investigación hemos visto que no se prepara a los docentes para enseñar en zonas rurales, ni para el tipo de escuelas que mayormente se encuentran en ellas: multigrado o unidocente. En general, se trata de una educación que no está pensada para el mundo rural.

Si bien el nuevo paradigma educativo que se trató de instaurar con las acciones de reforma del sector en la década de 1990 aparece claramente en el discurso de los profesores y alumnos del ISP (con los lugares comunes de educación inclusiva, de calidad, intercultural y diversificada, estrategias de aprendizaje activo, etc.), encontramos dificultades para hacerlo operativo o traducirlo en procesos de enseñanza en la formación inicial docente.¹⁴

Como parte de la investigación de campo visitamos uno de los ISP de Piura en donde encontramos una mirada crítica de parte de los alumnos hacia la formación que reciben, lo cual nos permitió entender el tipo de problemática y contradicciones que pueden tener lugar en este tipo de instituciones.

Una primera crítica que los estudiantes hicieron estuvo dirigida a la calidad de la enseñanza: «Aquí no nos dan una educación de calidad sino de cantidad. Separatas, separatas, hojas, hojas, ni nos miran ni nos preguntan» (alumno ISP).

Asimismo mencionaron la falta de coherencia entre los valores que se enseña y su práctica: «y los valores, ni los maestros los practican» (alumna ISP). Parece haber mucha corrupción entre los profesores: se compran notas, se acosa a algunos estudiantes, los cargos de poder son asumidos casi de forma vitalicia, etc.

Otra crítica importante fue sobre la brechas entre la preparación que reciben y los contextos donde ejercen la docencia. Así, la preparación está orientada para el ejercicio de la docencia en contextos urbanos sin tomar en cuenta que la mayoría de estudiantes ejercerá su profesión en las zonas rurales de Piura. Esto tendrá como consecuencia que, concluida su formación, se encuentren con realidades muy distintas (cultural e institucionalmente) a la esperada. Identifican entonces serios vacíos pedagógicos (estrategias

¹⁴ Debemos señalar que en varias de las entrevistas a docentes encontramos que estos, a pesar de manejar (en el discurso - lenguaje técnico) el enfoque constructivista e intercultural sobre la educación, al mismo tiempo mantienen la idea de que el analfabetismo es sinónimo de ignorancia, que algunos padres de familia, por ser «iletrados», no tienen nada que enseñar, que «todo lo que se aprende en las zonas rurales se aprende en la escuela, porque los padres son analfabetos».

pedagógicas para escuelas multigrado, conocimiento sobre las sociedades rurales) necesarias para su actividad docente.

En relación con esto, pudimos observar que los docentes no son formados para dialogar con saberes diferentes a los de las áreas urbanas, lo cual implica, por ejemplo, tomar en cuenta los ciclos de vida en el campo, modificar el calendario escolar y estar abierto a «aprender» de los otros. Los saberes se enfrentan o compiten. Unos (los docentes) saben, otros (los estudiantes) aprenden. Cuando este principio se rompe, se genera incertidumbre y ansiedad en los maestros y estudiantes. Una alumna del ISP que se está especializando en ciencias naturales expresó su preocupación por no saber enfrentar el hecho de que un niño del campo tenga más conocimiento que ella sobre cómo sembrar una planta: «¿qué le puedo enseñar yo que soy profesora de naturales si ellos saben más que yo?» (alumna ISP).

Los estudiantes demandan una mejor formación en cuanto a capacidades o estrategias para poder hacer frente a las diferentes realidades de las escuelas. Demanda específicamente que las prácticas sean en zonas rurales. Asimismo, mencionan la necesidad de identificar problemas regionales que la escuela debería contribuir a solucionar. Entre otros, mencionaron la desaparición de los bosques de algarrobo (la población de pocos recursos utiliza la leña de este árbol como carbón), la delincuencia y la corrupción.

Los estudiantes mostraron una fuerte preocupación por las diferencias entre las ciudades y las zonas rurales más pobres y alejadas por las difíciles condiciones que deben enfrentar al trabajar en estas últimas. Muchos docentes tienen que viajar días y caminar muchas horas para llegar a sus escuelas, y muchas veces, pernoctar durante la semana en los pueblos en condiciones muy precarias. Esto va unido, muchas veces, a fuertes cambios emocionales (procesos depresivos) pues los docentes se alejan de sus redes y soportes sociales (amigos, familia).

El nuevo rol del docente

La propuesta del nuevo enfoque educativo es que el docente se convierta en facilitador de los aprendizajes de los alumnos y proporcione las herramientas para que ellos mismos aprendan a manejar la información; asimismo, que construyan conocimiento a partir de esta. En este sentido, se requiere que el docente asuma un rol activo, pero ya no el de protagonista ni de transmisor de conocimiento. Esto cuestiona, de cierta manera, la posición de poder que tradicionalmente se le ha atribuido al docente; la que le permitía mantener una relación de distancia y verticalidad frente a los alumnos.

Sin embargo, hemos visto que el concepto de «docente facilitador» genera en los formadores cierta confusión, pues es entendido como «hacer más fácil la enseñanza» o «dejar a los estudiantes construir su aprendizaje solos». Así, parece que el «nuevo rol del docente», promovido por el sector, no llega a ser comprendido ni asumido por los formadores del ISP.

Consideramos que el nuevo rol que debe asumir el docente como facilitador de los aprendizajes no implica solo la capacidad de construir un

proceso pedagógico diferente, si no también construir una nueva identidad como docente. Es necesario un reposicionamiento del sujeto que enseña que no pasa solo por la dimensión cognitiva y racional. Un proceso de «resocialización». El nuevo rol del docente debería implicar una mayor cercanía (empatía) con los alumnos, un reconocimiento del «otro» a quien se enseña como portador de capacidades, afectos y conocimientos propios con los cuales es posible entrar en diálogo (horizontal) e iniciar un proceso de mutuo aprendizaje.

c. Emergencia educativa

El tema de la comprensión lectora se ha convertido, en los últimos años, en una preocupación muy fuerte para el Ministerio de Educación. Se inscribe dentro de la llamada «Emergencia Educativa», la que es una reacción frente a los bajos resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en las pruebas nacionales e internacionales sobre calidad educativa. Esta emergencia educativa se expresa en una exigencia hacia los/las docentes para que aumenten las horas destinadas a las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. La idea es que, con una mayor cantidad de horas y una mayor dedicación del docente a la enseñanza de éstas áreas, se mejorará el rendimiento de los/las estudiantes en las mismas.

Hay dos indicadores importantes del nivel de comprensión lectora: la comprensión del texto y el número de palabras que se puede leer por minuto. La idea es buena, pues presupone focalizar esfuerzos. No obstante, en la práctica encontramos que

- Al focalizarse en lecto-escritura algunos docentes dejan que los niños lean solos-en silencio. De esta manera sienten que cumplen con el mandato de una hora dedicada a la materia. Así, cada estudiante lee lo que encuentra a la mano en el aula, pero sin que alguien los acompañe, guíe o retroalimente.
- Debido a la normativa los profesores justifican la desatención de las otras áreas, a pesar de que en cualquiera de ellas puede trabajarse la comprensión lectora.
- Los docentes no dan pautas de lectura ni hacen un seguimiento de lo que se lee. No hay un trabajo pedagógico que ayude a comprender el texto. Durante esa hora el docente realiza las funciones de director que tiene que cumplir, lo que implica dejar a los niños/as solos en el aula.
- En algunos casos vimos que después de la hora de lectura los docentes hacen una lluvia de preguntas sobre el texto, sin que los alumnos/as den con las respuestas esperadas («correctas»). El profesor repite la pregunta y los alumnos van tanteando hasta «adivinar» la respuesta. El profesor no da pautas para mejorar la comprensión del texto, no explica por qué una respuesta puede ser y otra no, no dialoga con los niños/as.

Vemos entonces que existen vacíos en las políticas del Ministerio, las cuales, al no estar sustentadas en un discurso claro, son asumidas como normas directivas que se siguen al pie de la letra. En el caso de la «Emergencia Educativa», no encontramos un nivel de reflexión que parta de los docentes, ni sobre la norma misma ni sobre los textos que dejan a leer en clase. La norma se aplica sobre todo en su aspecto cuantitativo: mas horas de lectura = mas comprensión.

d. Relaciones entre los diferentes niveles del sistema educativo

Los docentes en las zonas rurales visitadas están obligados a repartirse múltiples tareas, entre actividades pedagógicas y administrativas que tienen que gestionar en las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Éstas toman mucho tiempo y se realizan durante el horario escolar, restando tiempo a la enseñanza.

En la gestión de los niveles intermedios del MED, especialmente las UGEL, existe mucha burocracia que no facilita la agilidad de los diferentes trámites que deben realizar los docentes y directores. Esto tiene que ver con la formación o especialización de las personas que trabajan en esos lugares y la tecnología que utilizan. Se necesita reestructurar los procesos administrativos que se así como descentralizar los niveles de decisión. Es necesario replantear la política administrativa para ponerla al servicio de una gestión educativa más eficiente.

En muchos casos los directores son a la vez profesores, sin poder dedicarle a ninguno de estas dos funciones el tiempo suficiente ni ejercerla bien. Esto se debe a que el Ministerio, con el argumento de que en las zonas rurales hay pocos alumnos, asigna a las escuelas pocos docentes¹⁵, los cuales tienen que asumir las responsabilidades de enseñanza - aprendizaje y de gestión de las I.E. al mismo tiempo.

Esta carga administrativa es percibida como abandono. Es la expresión de la ausencia de un Estado eficiente y preocupado por la situación de los docentes y la educación en las zonas rurales. Estos son factores que contribuyen a la falta de motivación, dedicación y compromiso de parte de los docentes con su labor, y con la comunidad educativa de la cual forman parte.

Creemos que las UGEL deberían funcionar en horario diferente a las escuelas para que los y las docentes puedan hacer sus gestiones y no se quite el tiempo al trabajo escolar. Deberían funcionar los sábados e incluso domingos y a los administrativos se les podría dar descanso durante la semana.

Por otro lado, los y las docentes sienten que el Ministerio cambia constantemente de ideas lo que se traduce en cambios del currícula y de enfoques que no llegan a implementarse cabalmente. Existe un malestar pero también un cierto descrédito de la eficacia de los cambios que se proponen pues no se percibe una continuidad, seguimiento o apoyo en las políticas del Ministerio, lo cual ocasiona que los docentes terminen inmunizándose frente a los cambios. El resultado es

¹⁵ No se toma en cuenta que sí hay una fuerte demanda educativa, pero muchas veces la escuela no responde a las necesidades de la población rural, por lo cual los padres deciden no enviar a los hijos/as a la escuela.

que los cambios quedan solo en el papel o se aplican solo por cumplir con la norma. Las políticas pierden legitimidad pues son identificadas mas como arbitrariedad o discrecionalidad de la autoridad de turno que como resultado de un verdadero interés por renovar la educación en nuestro país. Así, los maestros no visualizan una política que sea compartida y duradera. Por esto, muchos tratan de «adecuarse» a los cambios, pero sin mayor esfuerzo, pues como ellos dicen: «es posible que al año próximo todo se cambie nuevamente».

Esta situación puede explicarse por las siguientes razones:

- La poca permanencia en el cargo de las máximas autoridades educativas. En promedio, en lo últimos 20 años, un ministro no ha durado mas de un año en el cargo.
- La ausencia de un proyecto educativo concertado y de largo plazo. Como es sabido, una política educativa comienza a dar resultado sólo en el mediano y largo plazo (por lo menos, luego de los 11 años en que se completa la educación básica). Justamente, el recientemente aprobado Proyecto Educativo Nacional al 2021, fruto de un trabajo de miles de personas y cientos de instituciones a lo largo y ancho del país durante los últimos tres años, busca corregir esta situación.

4.2 La I.E. y la comunidad educativa

4.2.1 Las prácticas en el aula: la construcción de un *habitus*

(...) como docentes hay que dejar atrás una serie de prácticas tradicionales de enseñanza. Hay que desterrar el copiado, las instrucciones memorizadas y la repetición sin reflexión porque son enemigos del pensamiento crítico. No es posible ya enseñar con rigidez, porque esta cohibe la creatividad y la libertad; ni instaurar el silencio restrictivo y trato vertical, porque constriñen el humor y el disfrute, a la vez que impiden el desarrollo de una actitud proactiva y emprendedora. El desprecio a las tradiciones y código culturales propios es inaceptable porque conspira contra la construcción de una ciudadanía basada en la diversidad. De igual manera ya no procede el trato masificado a los estudiantes, porque impide desplegar y valorar la diversidad humana. (Ministerio de Educación 2005: 13)

El aula es el eje del sistema educativo en el país. En ella, docentes y estudiantes se encuentran durante más de ocho meses de sesiones de clases en las que deben

cumplir con el plan de estudios y lograr los objetivos propuestos de acuerdo al ciclo escolar. Es pues un espacio en el que se ponen en acción prácticas de enseñanza /aprendizaje, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes; así como sentimientos y expectativas.

En este acápite se presenta los resultados de las observaciones de aula, enfatizando en algunas prácticas que consideramos relevantes para entender los procesos de desvaloración y desempoderamiento que afectan la calidad de la educación y los resultados obtenidos. Al final, reseñaremos aquellas que por el contrario favorecen la autonomía y el reconocimiento

La respuesta correcta

Se trata de una práctica docente bastante reiterada. El profesor plantea preguntas a los /las estudiantes sobre una lectura o un tema que van a trabajar, esperando de antemano una respuesta que él tiene en mente y asume es la correcta. Los y las estudiantes empiezan a participar dando posibles respuestas que por lo general no son aceptadas por el profesor pues no son las correctas. La dinámica sigue y los estudiantes intentan adivinar cual es la respuesta hasta que por fin logran acertar con lo que el profesor espera. En ocasiones esto no se logra. Entonces, el profesor se frustra y la participación decae.

**Observación de aula
Distrito de La Unión, Piura**

¿Acaso no han leído?¹⁶

En la clase de Comunicación Integral hicieron ejercicios de comprensión lectora, para lo cual les pidió leer dos veces la lectura y luego les hizo preguntas específicas que aludían a las acciones que habían realizado los personajes. Sin embargo ningún niño se animaba a contestar. Frente al silencio, el profesor les dice «Piensen» en un tono exasperado, y repite la pregunta formulada de la misma manera una y otra vez. Finalmente un alumno se aventura a contestar y se equivoca. El profesor mueve la cabeza de manera negativa y continua enunciando la misma pregunta de la misma manera. «Pero es bien simple, ¿Acaso no han leído? ¿No se acuerdan? Pero si lo han leído dos veces». Los niños y niñas se quedan callados. El profesor continua: «¿Por qué tienen miedo de contestar?» Caluchín se equivocó pero por lo menos participa, no tiene miedo. A ver: «¿de qué tienen miedo?»

Esta práctica se ha visto en varias aulas y con distintos docentes. Los problemas son varios y vale la pena tratar de explicitarlos. Uno primero tiene que ver con la actitud del docente frente a la comprensión de lectura y su rol de facilitador de aprendizajes. El presupone que la lectura por sí sola conduce a la comprensión y, por lo tanto, no trata generar un vínculo entre el texto y la particularidad de sus

¹⁶ Probablemente, en contra de sus deseos, el profesor genera un ambiente tenso en el aula con sus preguntas. La forma en que las plantea raramente busca incorporar los saberes previos de los niños en el ejercicio y más bien se dedica a repetir de distintas maneras el mismo razonamiento.

estudiantes (no dialoga con el contexto en que se lee). No hay un trabajo pedagógico que permita que el docente ayude a los niños a comprenderlo desde sus inquietudes e intereses particulares. En todo este proceso, muchos niños y niñas participan. No obstante esto, ya que sus respuestas no son «la correcta» el profesor no les hace caso y en los hechos ignora su participación. No explica por qué lo que han propuesto no es o no puede ser la respuesta, no dialoga con ellos ni con sus saberes, motivos, preocupaciones.

En otra sesión de ciencia y ambiente el docente busca explicar las diferencias entre animales domésticos y salvajes para lo cual pide opiniones a los y las estudiantes.

**Observación de Aula
Distrito de la Unión, Piura**

Clasificando a los animales

En la clase de Ciencia y Ambiente la profesora va a trabajar los cinco reinos del mundo animal. Se les pide a los niños que escriban en la pizarra una lista de los animales que conocen y luego que los agrupen. Los niños empiezan agrupando el burro con el caballo y la vaca. La profesora pregunta por qué y los niños dicen: «porque se conocen, porque no se pelean». La profesora pone al zorro dentro del grupo de los animales salvajes pero los niños refutan. «Los zorros no son salvajes profesora, hay hartísimos en mi chacra, solo comen gallinas». La profesora pregunta: «¿y al cerdo donde lo pongo?». Los niños bromeando responden: «en su corralito». Continúa la conversación: «¿Y el chivo?». «En mi casa, profe». Los niños se ríen. La profesora les indica que tienen que distinguir entre animales salvajes y domésticos, que ahora no saben y mezclan todo, pues no saben clasificar porque «tienen todos los animales juntos». Al concluir la sesión me comentará que su clase salió mal, ya que eso de recoger los saberes previos «te lleva a la deriva».

Analizando la viñeta encontramos que la docente desconoce el criterio que los estudiantes usaron para agrupar a los animales y niega su validez, produciendo un efecto negativo en los niños y niñas que participaron. Ellos y ellas habían agrupado a los animales de acuerdo con sus saberes previos y concretos. Organizan la información y la clasifican en función de la utilidad o perjuicio que esos animales les generan, partiendo así de su realidad rural e infantil.

No obstante, la docente no recoge este conocimiento práctico que supone capacidades específicas (establecimiento de semejanzas y diferencias, formación de conjuntos, jerarquización). Esto, porque ella tiene en mente otra clasificación —abstracta y significativa en un contexto determinado— que trata de imponer como la única posible sobre otras también válidas y significativas. En este caso los saberes previos son negados a pesar que tienen un principio organizador que los sustenta. Esta actitud de la docente es el resultado de una concepción del conocimiento basado en la ciencia, que se rige por la idea de que existe una realidad fuera de la forma en que se le organice. Es decir, que hay una sola verdad y un solo conocimiento posible y correcto. Así, para ella como para otros docentes, no pueden coexistir diferentes formas de ver y comprender la realidad.

Con estas prácticas los niños y niñas no están aprendiendo a «comprender» pues conducen sobre todo a la adivinanza. No aprenden a establecer por qué una respuesta es válida y la otra no. Los niños/as van interiorizando así la noción de respuestas correctas e incorrectas sin saber cómo ni porqué y sustentándose exclusivamente en la palabra del docente. Se genera así una dependencia del saber docente («¿Está bien profe?»), que aparece como omnipotente e infalible, impidiendo que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para interpretar y apropiarse del conocimiento. Otra habilidad que se pierde es la de la comparación, el análisis y la crítica pues el docente podría aprovechar las diferentes respuestas para trabajar sobre ellas viendo que dicen unas y otras, y cómo cada una aporta algo diferente. Esta actitud no está presente pues desde la mirada del docente hay una sola opción que es la correcta: la suya. La idea de que es en el descubrimiento del error en el que se aprende está completamente ausente en estas prácticas

Esta práctica genera en los niños y niñas inseguridad sobre sus capacidades («yo no puedo, a mí no me da, es muy difícil») generando el temor a equivocarse e inhibiendo la participación. En el otro extremo puede potenciar una cierta actitud cínica, de tantear «a ver que pasa», en la que niños y niñas aprenden a «adivinar», tratando de ver qué es lo que «el otro» (que en este caso es una figura de autoridad), espera..

Los coritos y la memorización

Esta es otra práctica asociada a la respuesta correcta, pero que apela sobretodo a la memorización y a la repetición de lo que el docente escribe o lee. En la mayoría de las observaciones encontramos que estas siguen siendo prácticas cotidianas que reproducen esquemas de aprendizaje tradicionales y obsoletos. Los «coritos» consisten en que el profesor se dirige a las respuestas de los alumnos diciéndoles la mitad la palabra o la frase de la respuesta para que ellos «en coro» completen lo que falta. No está demás señalar que esas repeticiones son aburridas y los niños y niñas participan de manera mecánica sin comprender lo que están diciendo. En ocasiones observamos que inclusive luego de haber repetido los coritos el profesor repetía la pregunta a algunos estudiantes de manera individual. Muchas veces ellos y ellas no podían responder en sus propias palabras lo que habían repetido segundos antes en grupo.

Observación de aula Yanamango, Cajamarca

La profesora está trabajando con un texto titulado "La pandilla". Empieza la clase mencionando algunas ideas sobre "el título". Señala que este "condensa la idea del texto". Luego hace preguntas puntuales, de contenido (¿qué hizo Martín?, ¿quiénes son sus amigos?) o de juicio moral, pidiéndoles que completen frases de la siguiente manera:

- Ellos son unidos porque respetaban sus...
- ¡Decisiones!
- Nosotros podemos formar una pandilla para ser...
- ¡Buenos!

- Los alumnos de 6° grado debemos ser...
- ¡Buenos!

En algunos casos estos ejercicios se repiten durante la clase. Esto sucede cuando las frases que se completan se refieren a conceptos o contenidos específicos de un área, la repetición es en estos casos una estrategia de memorización. Niños y niñas aprenden a repetir frases que muchas veces no comprenden o se relacionan con su vida y experiencia. No hay diálogo entre saberes.

Ahora, para muchos docentes este ejercicio tiene como objetivo promover la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. No obstante, esta dinámica, ellos y ellas no participan realmente, pues solo dicen en voz alta lo que el docente establece que deben decir. Así, esta práctica es perversa, la participación no se niega explícitamente sino, más bien, se simula.

La priorización de los conceptos

Otro problema encontrado es la dificultad de los docentes para explicar una idea o concepto. Esta explicación es, muchas veces, el objetivo de las sesiones de aprendizaje.

Un problema relacionado es que los conceptos son tratados de manera abstracta y general, sin ser relacionados con la vida de los estudiantes. Muchas veces, los conceptos se aprenden con coritos, enfatizando en el memorismo en perjuicio de la comprensión. Por otro lado, en varias sesiones se evidenció que los mismos docentes no comprendían el concepto que querían explicar. La mayoría de las veces lo tenían escrito en un papel o cuaderno y recurrían a este cada vez que olvidaban una palabra o frase literal. En algunas ocasiones, recurrieron a los investigadores que observábamos las sesiones de aprendizaje para que respaldemos sus afirmaciones.

Hay así un impasse entre la definición abstracta que no es comprendida y la dificultad del docente de hacerse comprender y explicar a través de ejemplos, casos u palabras diferentes a las que aparecen literalmente en la definición trajo a la sesión.

Observación de clases Escuela de Yanamango, Cajamarca

Los accidentes gramaticales del verbo

En una clase de comunicación integral se observó que el proceso de enseñanza se iniciaba con una definición o concepto que luego sería ejemplificado con un ejercicio.

La profesora pide a los estudiantes que le dicten el concepto. Ellos lo hacen con la ayuda de la profesora: "el verbo tiene dos accidentes gramaticales que son: el número (singular o plural) y la persona (primera, segunda o tercera)".

La docente va hablando y haciendo que los alumnos y alumnas le dicten. Ella empieza las frases y los estudiantes las completan. Luego copia en la pizarra un ejemplo que trae escrito en un papel:

- Persona: **Pepe** compró un gallo
- Número Singular : Pepe compró **un** gallo
- Plural : Pepe compró **dos** gallos

Los niños y niñas copian en sus cuadernos y la profesora sigue adelante con su clase.

En esta viñeta es evidente que la profesora no entendía bien el concepto «accidentes gramaticales del verbo» que quería que los alumnos aprendan, pues como se ve, el ejemplo utiliza está equivocado. Ella no pudo explicar que el verbo puede estar en singular (compro/compras/compra) o en plural (compramos, compráis, compran) y que ello depende del sujeto singular (yo/tu/el) o plural (nosotros, ustedes, ellos). En el ejemplo que pone —que trajo preparado para la clase— se confunde y lo que hace es cambiar el objeto directo.

Retengamos pues que lejos de explicar lo que es importante se enreda en el concepto de «accidentes gramaticales del verbo», que no entiende y no puede (por tanto) explicar a sus estudiantes. Peor aun, los niños y niñas se van con un ejemplo equivocado y sin haber aprendido algo importante para su vida cotidiana.

Este énfasis en los conceptos que se copian y repiten pero no se comprenden se dio en casi todas las observaciones de aula. Esto afecta los procesos de aprendizaje, pues nadie se atreve a decir que no ha entendido. Similar situación se observó en las sesiones de lógico – matemática cuando se trabajaba el tema de las fracciones. Así, no se podría explicar qué eran estas en concreto, a pesar que niños y niñas se vinculan de manera cotidiana con ellas, por ejemplo, en el comercio o la preparación de alimentos o chicha.

La primacía de los conceptos —que en ocasiones esconde el desconocimiento por parte del docente de lo que enseña— nos lleva a enunciar dos problemas asociados con esta práctica.

Inventar para no perder (poder)

Encontramos que los y las docentes tienen dificultad para reconocer frente a sus estudiantes que no saben o no conocen algo que les pregunta. Tienen mucho temor de asumir que, como todo ser humano saben sobre algunas cosas y sobre otras no. La idea que se quiere sostener es que el docente sabe todo y que no se puede equivocar ni dar muestras de «debilidad». Esta situación se observó en varias clases.

Se observó también que cuando algunos docentes no tuvieron las respuestas o explicaciones para las preguntas de los estudiantes las inventaron; transmitiendo a los y las niñas ideas erróneas sobre diferentes temas.

Alveolo viene de alba

La profesora pega un papelote en la pizarra para que los niños copien las reglas de la b. Una alumna le hace una pregunta sobre la parte de las excepciones a la regla 3° del uso de la b en donde se lee "alveolo, Álvaro".

- Profe que significa alveolo
- Es cuando hay claridad. Cuando hay una imagen.. es lo que hace que haya claridad
- ¡Ah ya entendí!
- Viene de Alba
- ¿Y qué es brecha?
- Cuando hay un camino y hay un obstáculo, eso es brecha.

Después les dejó una tarea para completar:

----urqueque

Los niños debían completarla con «alb». Sin embargo, la palabra real es Albuquerque. Luego los chicos dieron como ejemplo la palabra «albortar». La profesora la aceptó y la escribió en la pizarra.

Creemos que esta estrategia utilizada por los docentes tiene como finalidad no perder la posición de poder que el saber les otorga. Por otro lado, esta práctica resulta particularmente perversa en relación con las otras prácticas presentadas en este punto: el profesor se inventa una respuesta correcta que niños y niñas copian como una verdad absoluta. Adicionalmente, crea una falsa seguridad en los y las estudiantes, quienes piensan que el profesor debe saber todo cuando esto no es así. En este caso, el profesor pudo enviar a los estudiantes a buscar en el diccionario el significado de las palabras, de manera tal que aprendan a investigar y obtener respuestas de maneras diversas. Igualmente, pudo decirles que pregunten en sus casas o a personas de la comunidad que pudieran ayudarles. No obstante estas posibilidades, se optó por la peor salida.

La hegemonía del procedimiento. El conocimiento de las reglas

Para muchos docentes, los procesos de enseñanza - aprendizaje son entendidos como la transmisión y práctica de habilidades técnicas. Esto ha sido detectado, en gran medida, en relación con el área de comunicación integral. La enseñanza de las reglas de gramática y ortografía es central para los docentes y dedican gran parte de su tiempo a esta labor. Si bien es cierto, creemos, la enseñanza de estas reglas es importante; muchas veces se da de manera descontextualizada, sin vincularla con el tema central del área la comunicación. Esto, mediante el dictado/copiado o los coritos. Por otro lado, el énfasis puesto de manera exclusiva en estas reglas se da en perjuicio de los procesos de construcción de

conocimiento de los alumnos y alumnas. Las dudas e inquietudes que surgen durante estas sesiones son invisibilizados.

Este punto se relaciona con la dificultad para usar ejemplos. La gramática es enseñada mediante conceptos que no son familiares para los niños ni son desarrollados por los docentes; creando confusión, ansiedad y frustración en los alumnos y alumnas.

Observación de aula Escuela de Huerequeque, Piura
Uso de la coma
La clase es sobre el uso de la coma: la profesora pregunta: «¿para qué es importante la coma?» Un niño responde: «es importante pero no se que cosa es». La profesora empieza con el dictado «es un signo de puntuación...que se usa en los siguientes casos 1) para introducir elementos explicativos, 2) para separar el nombre de las personas de quienes se habla, 3) para separar los elementos de enumeración, con sus respectivos ejemplos». Luego, dicta el significado de la palabra vocativo: «nombre de la persona o cosa personificada». Los niños preguntan: «¿qué cosa es personificada?». La profesora no responde y sigue con su clase.

La enseñanza descontextualizada

Como resultado de las prácticas reseñadas encontramos que la manera en que los y las docentes enseñan es en general descontextualizada. Al primar la idea de la respuesta correcta y enfatizar los conceptos y los procedimientos; los contenidos, los usos y la relevancia de lo que se está aprendiendo desaparece. No se trata de aprendizajes significativos que puedan ser elaborados y apropiados por los estudiantes. Ello se refuerza por el poco trabajo que se hace con los saberes previos de niños y niñas.

Las prácticas identificadas sedimentan/constituyen sentidos comunes sobre los procesos pedagógicos. En estos podemos distinguir la mirada a aquello que se transmite (conocimientos, saberes, capacidades) y aquello que se hace para transmitirlos (dictado, ejercicios grupales).

En cuanto a lo primero, lo que destaca de las prácticas presentadas en el punto anterior es que suponen y operan con un saber único. Se supone que el docente porta este saber, lo que le da legitimidad en el aula y la comunidad.

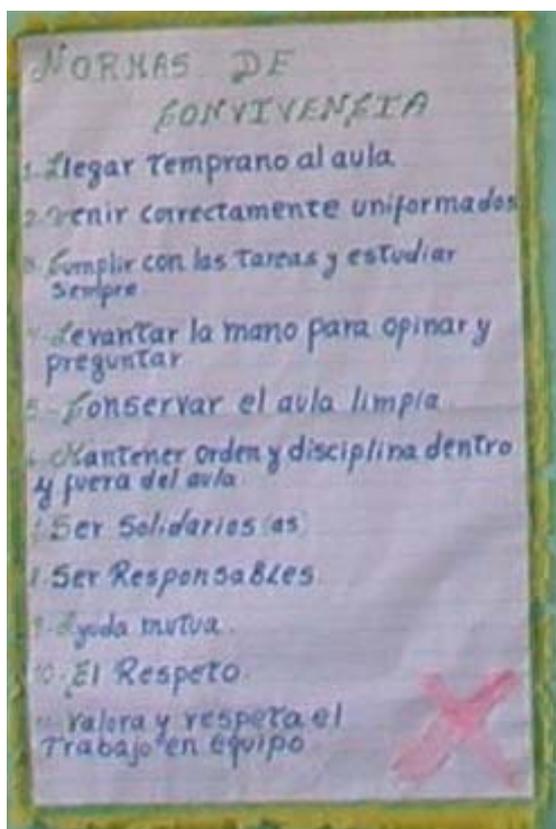
El saber que se pretende transmitir es un saber abstracto, alejado de la realidad cercana a los niños y niñas, que muchas veces tiene que ceder o ser negada para que sea coherente con la abstracción que se enseña. Encontramos entonces cierta «incapacidad» de los profesores para relacionar lo que enseñan con las necesidades y actividades diarias de los niños y niñas rurales, para construir una educación útil a partir una enseñanza significativa. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ha observado son, casi exclusivamente, de carácter deductivo. En relación con esto, se ha detectado que no se toma en cuenta que todo conocimiento surge, en primer lugar, por el asombro frente a algo concreto, que primero es descrito, luego clasificado y

ordenado, para poder, finalmente, ser explicado. La inducción es también un proceso de aprendizaje central que la escuela no desarrolla o incluye.

Entre las formas de transmitir este conocimiento destacan los coritos o la respuesta correcta. Así, el aprendizaje se practica como la transmisión de conocimientos entendidos como datos. La prueba del aprendizaje es la enunciación de un concepto o idea que no necesariamente tiene que haber sido entendido para ser enunciado. Por otro lado, esta enunciación entendida por los docentes como la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Se tiene entonces un problema por lo menos dos dimensiones: una pedagógica y una política. En esta última subyace una mirada que subalterniza lo rural que no es cuestionada ni por los docentes ni por la escuela.

4.2.2 Construyendo relaciones (peligrosas): las normas de convivencia y el manejo de la disciplina en el aula



Normas de convivencia. Escuela de Malavida, Piura

En la mayoría de aulas visitadas se encontró, pegado en una de las paredes, un cartel elaborado a mano que llevaba como título: *Las normas de convivencia*. Cada uno de estos carteles contenía entre ocho y diez pautas de acción o mandatos, escritos a manera de decálogo. En la IE de Canizal Grande (Piura), estas normas de convivencia eran definidas como: «las acciones que debemos realizar todos los días en el aula, la casa y la comunidad».

Ahora, ¿cuál es el fin de estas normas? En la mayor parte de los casos, marcan pautas para el vínculo social entre personas o con la escuela. En algunos casos son universales, mandatos morales como «decir siempre la verdad» o «ser responsable». En todo caso, se trata de intentos por regular comportamientos y construir relaciones que van más allá de lo técnico pedagógico; relaciones sociales, políticas, relaciones de poder.

Así, en la escuela, más allá de transmitirse conocimientos o desarrollarse capacidades, se construyen y aprenden relaciones sociales. En este punto nos referiremos a estas, partiendo del análisis de las normas de convivencia, el manejo de la disciplina y las sesiones de clase observados.

En el caso de las normas de convivencia, es importante señalar que no se puede suponer la coherencia entre estas y la práctica. Así, deben ser vistas como un intento por construir un orden ideal en la relación escuela – estudiantes – comunidad, una suerte de marca de ruta frente a la cual los actores tendrán diferentes reacciones.

La mayoría de las normas está hecha desde la perspectiva del docente y dirigida hacia el comportamiento de los alumnos y alumnas. Así, se trata de normas construidas desde arriba hacia abajo, hechas a la medida del deseo del profesor. La convivencia, entonces, es normada por un actor que está fuera de ella y que en muchos casos, no respeta las reglas que el mismo ha construido. Esto sucede, por ejemplo con la norma de la puntualidad: muchos docentes llegan tarde y/o se retiran más temprano de la escuela.

A continuación, se presentan las normas de cada uno de los lugares visitados.

Canizal Grande (Piura)

1. Debemos realizar nuestras tareas
2. Debemos respetar a nuestros padres y hermanos
3. Decir siempre la verdad
4. Debemos estar aseados
5. Ayudar a nuestros compañeros
6. Estar atentos en el aula
7. Debemos trabajar en grupo en forma ordenada
8. Debemos mantener limpio el aula, baños y mobiliario
9. Cuidar nuestros útiles y libros
10. No cojamos las cosas ajenas
11. Saludemos a los profesores y personas mayores

Nuevo Tallán (Piura)

1. Llegar puntual al aula
2. Llegar aseados todos los días
3. Tener el aula limpia
4. Respetarse entre amigos

5. Respetar a mis profesores y demás personas
6. Ayudarse uno al otro
7. Formar correctamente a la hora del izamiento
8. No jugar dentro del aula
9. Respetar y cuidar las plantas
10. Hacer las tareas encomendadas por el profesor

El Tabanco (Piura)

1. Amar a Dios sobre todas las cosas
2. Llegar puntual a la escuela
3. Respetar a nuestros profesores dentro y fuera de la escuela
4. Asistir a la escuela correctamente uniformados
5. Participar en la formación general
6. Ingresar al aula en completo orden y puntualidad
7. Practicar permanentemente los hábitos de aseo en el aula
8. Participar activamente en el desarrollo de las actividades significativas o clases.

Malavida (Piura)

1. Llegar temprano al aula
2. Venir correctamente uniformados
3. Cumplir con las tareas y estudiar siempre
4. Levantar la mano para opinar y preguntar
5. Conservar el aula limpia
6. Mantener orden y disciplina dentro y fuera del aula
7. Ser solidarios/as
8. Ser responsables
9. Ayuda mutua
10. El respeto
11. Valora y respeta el trabajo en equipo

Yanamango (Cajamarca)

1. Ser puntuales
2. Participar activamente
3. Amarse y respetarse
4. Compartir alegrías y tristezas
5. Organizarse con responsabilidad
6. Apoyarse recíprocamente
7. Ser cariñoso y complaciente
8. Ser ordenado desde niño
9. Estudiar diariamente

Estas normas pueden analizarse en función de lo que regulan. En primer lugar, puede distinguirse aquellas que se refieren a la relación con otras personas:

docentes, padres de familia, compañeros de clase, personas mayores, etc.; en segundo lugar, aquellas que regulan el comportamiento en el espacio de la escuela; en tercer lugar, aquellas normas generales, mandatos puntuales, que no tienen ni objeto ni espacio explícitos.

En cuanto al primer tipo, en la región Piura se enfatiza en el respeto, diferenciándose entre el respeto a la figura de la autoridad (docente, personas mayores)¹⁷ y el respeto a los pares (compañeros, hermanos). Asimismo, se enfatiza en la solidaridad, la ayuda mutua y el trabajo en equipo. Así el vínculo afectivo aparece junto con un orden que marca distancia y jerarquía entre mayores y menores a partir del respeto. En el caso de Cajamarca, resaltan las normas que promueven el vínculo afectivo. Niños y niñas deben respetar y amarse mutuamente, ser «cariñosos y complacientes».

En Piura, las normas que ordenan la convivencia en el espacio escolar se refieren al cuidado de la infraestructura y el material escolar, el aseo de la escuela y los salones de clase, la puntualidad, la buena presentación (que incluye el aseo personal y el uso del uniforme) y el cumplimiento de las tareas. Solo en el caso de El Tabanco se menciona la «participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje». En el caso de Cajamarca, las normas para la escuela se refieren a la puntualidad, la participación activa y el estudio diario. Así, mientras que en primer caso se enfatiza en normas para el orden, en la segunda zona se enfatiza en normas relacionadas con hábitos para el aprendizaje.

En el caso de las normas que se define como «universales» o que no tienen un objeto específico, en Piura se privilegia mandatos que aparecen en la ética católica de los mandamientos: decir siempre la verdad (o no mentir), no coger las cosas ajenas (o no robar) y amar a dios sobre todas las cosas. Solo en el caso de Malavida y Nuevo Tallán aparecen mandatos como «cuidar las plantas» o «ser responsable». En Cajamarca, se plantea las normas de responsabilidad y orden.

La disciplina

En el punto sobre los discursos se señaló que el castigo físico era pensado por docentes y padres de familia como una estrategia efectiva (aunque no necesariamente legítima) para la enseñanza del orden y la disciplina. En relación con las estrategias utilizadas lograr estos aprendizajes, se ha construido las siguientes formas de relación:

- La relación estricta: en la que el/la docente utiliza estrategias violentas como gritos o el castigo físico. Asimismo, en este tipo de relación el/la docente monopoliza las pautas del manejo de la disciplina y los alumnos y alumnas solo las obedecen.

¹⁷ En el caso particular de Canizal Grande, aparece la norma de «saludar a los profesores y las personas mayores». Cabe notar que, en algunas entrevistas de esta región, el saludo a las personas mayores aparece como una forma de mostrarles respeto.

- La relación dialogante: en la que el/la docente utiliza como estrategias el diálogo y la persuasión. En este tipo de relación, las pautas del manejo de la disciplina son negociadas (o por lo menos los niños y niñas participan en su construcción).
- La relación permisiva: en la que el/la docente no tienen ningún manejo de la disciplina del aula. No hay normas que se respeten. El docente «deja actuar» a los alumnos.

Relaciones pedagógicas

En los procesos de enseñanza aprendizaje también se construyen relaciones. Son tres las formas generales de relación docente – alumno que se ha identificado:

- La relación frontal o vertical: en la que el/la docente marca fuertemente una distancia frente a los alumnos y alumnas, monopolizando la comunicación y la «verdad» de los contenidos que se trabaja en las sesiones de aprendizaje. Este tipo de relación caracteriza a la pedagogía tradicional.
- La relación horizontal: en la que el/la docente interactúa de manera fluida con alumnos y alumnas, tomando en cuenta su participación en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
- La relación acogedora: en la que alumnos y docentes establecen un vínculo afectivo, muchas veces identificado por estos últimos como una relación padre/madre – hijo/hija. En los casos estudiados, esta relación aparece a la vez que la relación horizontal y la relación frontal o vertical.

Es importante resaltar que estos tipos ideales de relación no se dan de manera exclusiva ni coherente. En una misma aula coexisten y se combinan diferentes formas de relación, siendo tales como la acogedora y frontal. Esto sucede también en el caso de las relaciones construidas en función del manejo de la disciplina del aula que se presentará más adelante.

Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, las relaciones docente – alumno/a en la región Piura oscilan entre la vertical, la acogedora y la horizontal; encontrándose diferencias sutiles entre las dos zonas visitadas. En el caso de Cajamarca, se identificó mayor presencia del tipo de relación acogedora, que se combina con los tipos de relación horizontal y frontal.

Relaciones en el aula

Sexo	Zona	Relación	Inicio comunicacion	Comunicacion entre alumnos	Alumnos motivados	Disciplina
H	Piura 1	Frontal	Docente	Sí	Sí	Estricta
H	Piura 1	Frontal	Docente	Sí	Sí	Dialogante
		Horizontal				
		Acogedora				
M	Piura 1	Acogedora	Docente	Sí	Sí	Dialogante
		Horizontal				Permisiva
M	Piura 2	Horizontal	Docente	Sí	Sí	Dialogante
		Acogedora				Permisiva
M	Piura 2	Frontal	Docente	Sí	Sí	Dialogante
						Estricta
H	Piura 2	Frontal	Docente	Sí	Sí	Dialogante
		Acogedora				Permisiva
M	Cajamarca	Acogedora	Docente	Sí	Sí	Permisiva
		Horizontal				Dialogante
M	Cajamarca	Frontal	Docente	Sí	Sí	Estricta
		Acogedora				

En la región Piura se identificó el tipo «puro» de la relación vertical en dos casos, uno por cada red. En relación con la añoranza de un tiempo en el que se aprendía mejor (entrevistas), esto puede indicar que, en estas zonas, el tipo de relación vertical, goza aún de cierta legitimidad.

La distancia alumno/a – docente se acorta en dos sentidos: por la inclusión de alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza – aprendizaje (relación horizontal), y por el vínculo afectivo entre los dos actores (relación acogedora). Es importante notar que el primer caso puede ser el resultado del trabajo con redes en la zona impulsado por MIRHAS – Perú; de larga data en el caso de la Red Panamericana Sur, e incipiente en el caso de la Red Canizal – Santa Rosa.

En el caso de Cajamarca, la relación que aparece de manera más recurrente es la acogedora, marcada por el vínculo afectivo. En el caso de una docente esta coexiste con la relación horizontal, mientras que en el otro la cercanía afectiva se combina con la escasa participación de los niños y niñas de sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, en todas las escuelas se observó que la comunicación en el aula era casi siempre iniciada por el o la docente. Por su parte, alumnos y alumnas se mostraban motivados, despiertos. Conversaban de manera informal entre ellos —al margen de lo que decía o hacía el profesor— sobre diferentes temas o acontecimientos que los entusiasmaban. No obstante, en la mayoría de los casos estas conversaciones no fueron tomadas en cuenta en las clases, sino más bien sancionadas u obviadas. Esta situación puede apreciarse en la siguiente viñeta:

**Observación de aula
Yanamango, Cajamarca**

Un hombre de unos 35 años pide permiso para entrar al aula. Vende pequeños folletos de poesía, chistes, adivinanzas. La profesora acepta y lo presenta. Los alumnos y alumnas lucen entusiasmados.

Muchos compran a crédito un folleto, generalmente de chistes o poesía. Durante los dos próximos días los niños los leerán en los recreos, los momentos de ausencia de la docente e incluso durante las clases, mientras ella expone o se desarrollan los trabajos grupales. También contarán los chistes en los recreos y se reirán mucho con ellos.

La docente nunca preguntó a los niños y niñas por los folletos. Luego de que el vendedor se fue, continuó con su clase sobre «los accidentes gramaticales del verbo» del área de Comunicación Integral.

Así, lo que se encuentra en Piura y Cajamarca es un juego de acercamiento-alejamiento entre los docentes, alumnos y alumnas. La relación frontal, la brecha entre los actores se relativiza, aunque no se cierra, a partir del trabajo de un actor externo al sector (MIRHAS - Perú en el caso de Piura) y el vínculo afectivo construido entre docentes y alumnos/as. Se trata entonces de una relación diagonal. Alumnos y docentes se acercan en algunos aspectos y se alejan en otros. En este sentido, el discurso sobre la pertinencia de una relación más horizontal entre alumnos/as y docentes existe y se traduce en algunas prácticas concretas. Asimismo, el vínculo afectivo es muy fuerte en las zonas visitadas¹⁸. En el caso de Piura, está marcado por los largos periodos que los docentes llevan en los caseríos y, nuevamente, por el trabajo de MIRHAS – Peru en la zona. No obstante, existen también muchas prácticas y discursos que distancian a niños de docentes y colocan a este último actor en la posición del portador de la verdad que debe ser transmitida a los niños y niñas. Este es el caso de los coritos o la «respuesta correcta».

Es importante notar que, si bien es cierto en las etnografías de aula no aparece una relación entre el sexo del docente y el tipo de vínculo que se establece con los y las estudiantes, en los discursos son las mujeres las que más enfatizan en la importancia del cariño y el vínculo afectivo en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Docentes y comunidad

En cuanto a la relación con la comunidad, el docente es visto en los centros poblados visitados, sobre todo en Piura, como aquel que posee el conocimiento, pero también como un «segundo padre» (o madre), de quien se espera complete la formación de los niños o niñas de la zona. Así, no solo enseña a leer y escribir

¹⁸ Aunque en el caso de algunos docentes entrevistados, el cariño que proporcionan a los niños y niñas se justifica porque se supone que padres y madres de familia cumplen mal su labor.

sino también a «respetar el orden». El docente asume un rol de padre benevolente, cobijador pero también estricto, pues a cambio de la educación y el cariño exige sujeción y subordinación. Por otro lado, en el aula, él es quien encarna la norma, quien define los límites entre lo permitido y lo no permitido; en otras palabras, la moral.

Este tipo de relación coincide con la idea del «buen patrón», trabajada por Neira y Ruiz-Bravo (2001) a propósito de la construcción de la masculinidad en la costa norte (Talambo). El buen patrón es principio ordenador (racionalidad), gran padre proveedor. «El patrón es, pues, un poseedor de saberes y un garante del progreso y de la moral para que se de ese progreso» (Neira y Ruiz-Bravo 2001: 218). El buen patrón es admirado y hasta querido, pero a su vez es inalcanzable, distante.

Retomando esta idea, construimos dos tipos ideales de docente en las zonas visitadas:

- El buen padre/la buena madre. En el marco de una relación acogedora y vertical (o diagonal) cumple con su función en la escuela y la comunidad. Es un docente comprometido, que sabe cual es el lugar de cada uno y, específicamente, cuál es el suyo. Practica y enseña el respeto y el orden. Participa de las reuniones comunales, ayuda a las organizaciones locales en diferentes trámites o acciones. Tiene un proyecto compartido con la zona en la que trabaja.
- El mal padre/ la mala madre. Es una suerte de padre egocéntrico. Está preocupado solo por su propio bienestar, no participa de la vida en la comunidad, no apoya. Llega tarde, solo piensa en su comodidad. Solo quiere salir del lugar en que trabaja y ubicarse mejor en la plana magisterial. Está inconforme con su lugar de trabajo.

Es necesario explicitar que lo que se describe en este punto son roles. En este sentido, el papel del «buen padre» puede ser ocupado por una mujer. No obstante, hay también matices. Así, se encontró que en algunas escuelas en las que trabajaban docentes hombres y mujeres, los primeros gozaban de mayor respeto tanto en el aula como en la comunidad.

Por otro lado, ambos tipos de docente pueden inscribirse en la idea del «padre ausente». Para algunos padres y madres de familia de las zonas visitadas, la época actual es una época de cambios, crisis. A partir de esto, piensan la escuela como un espacio que permitirá recuperar el orden perdido.

4.2.3 Los discursos

El punto sobre los hallazgos de la investigación se inició con la presentación de las prácticas pedagógicas identificadas durante el trabajo de campo. En esta parte se presentará los discursos sobre la educación identificados en las entrevistas, y, en menor medida, en las etnografías.

El cruce de estos dos elementos permitirá reconstruir los sentidos sobre la educación que operan en las zonas visitadas y establecer en qué medida contribuyen o dificultan el desarrollo de una educación que valore positivamente la diversidad cultural. Con fines analíticos, organizamos los discursos en función de los actores que los enuncian: presentamos primero aquellos que aparecen en las entrevistas de los docentes y directores de las escuelas y luego los que aparecen en las entrevistas de niños, niñas, padres y madres de familia. Asimismo, a partir de la lectura de las entrevistas, analizamos los discursos en función de seis ejes: los fines de la educación; las expectativas de la educación; las imágenes de los padres de familia y los docentes (en tanto actores del sistema educativo); la relación entre escuela, Estado y comunidad; las ideas sobre los saberes previos; y las relaciones de género.

Una idea importante que subyace en muchas de las entrevistas analizadas es la dicotomía urbano-rural, en la que lo primero representa lo deseado o ideal y lo segundo lo indeseado o problemático. Esta dicotomía se presenta de varias formas, tales como la necesidad de una transformación (de lo rural a lo urbano), la certeza de la imposibilidad de la educación rural frente a las posibilidades de la educación en la ciudad, y la imagen de un actor otro que compite con la educación (la imagen de los padres y madres de familia de las zonas visitadas).

La impronta machista marca las expectativas de la educación en las dos zonas, con menor intensidad en el caso de Cajamarca. Así, en la región Piura, los roles del padre proveedor y la madre ama de casa son marcados y jerárquicos y las referencias a María como modelo de feminidad aparecen reiteradamente en las entrevistas. Por otro lado, a diferencia de la impronta machista que aparece en discursos y prácticas, las improntas militar y clerical solo lo hacen en las últimas, salvo algunas referencias muy puntuales de las madres de familia de la zona de Piura.

a. Los y las docentes

Educar para urbanizar¹⁹ y disciplinar

Para la mayoría de docentes, la educación debe generar un cambio «positivo» en la calidad de vida de niños y niñas.

— **¿Y para usted qué es ser docente?**

— Ser docente es orientar al niño y a la niña a que tenga una calidad, más adelante cuando sean mayores, de vida. Mucho mejor de lo que tienen ahorita. Eso es lo que yo tengo mi meta, que siempre ellos traten de superarse mejor. *Samuel Franco (40), docente de Canizal Grande, Piura.*

Muchas veces este cambio está relacionado con un «acercamiento» a la ciudad, ya sea mediante la migración o «aprendiendo lo que sucede allá». En el segundo caso, el fin de la educación es acercar los saberes de la ciudad a los niños, pues

¹⁹ Según el DRAE urbanizar significa «hacer urbano y sociable a alguien». En este sentido, se trata de socializar a las personas en patrones de conducta relacionados con la ciudad.

representan los «saberes nacionales». Así, la escuela es entendida como el nexo con un mundo nacional asociado solo con lo urbano. En esta lógica, los saberes de las zonas rurales no son parte de los «saberes nacionales» y, más aún, limitan a los niños y niñas y atrasan a la escuela.

¿Por qué limitar al niño del campo? Bueno, de repente será en la sierra, porque la sierra pues está muy alejada y le tengo que enseñar de acuerdo a su realidad. ¿Pero has visto los programas en la televisión? Cuando le preguntan a un niño de la sierra ino sabe nada! El niño está de acuerdo a su realidad, atrasado. Entonces digo: ¿por qué limitar a un niño del campo que está tan cerca a la ciudad a que solamente aprenda de su sitio? El día que ese niño salga se va acordar de mí y me va a saludar a toda mi familia porque ¡cómo esta profesora solamente me enseñó esto?! Por ejemplo, hubo un dilema en la semana de la educación vial. Hicimos semáforos y enseñamos a hacer semáforos (...) y tuve la oposición de la dirección. Me dijeron: ¿por qué?, si eso no está de acuerdo a la realidad. ¡Pero si un niño algún día va salir! Acá en La Unión hay un semáforo y ese niño cuando vaya no va a saber y se va a cruzar. ¡Hasta lo pueden atropellar! O sea, ¿por qué voy a limitar al niño de acuerdo a su realidad si la currícula es nacional? *Zenith Quiñones (35), docente, Huerequeque, Piura.*

(...) en zonas rurales tenemos que adaptarnos de acuerdo a lo que ellos tienen y dar la facilidad a ellos para que puedan aprender y también llevar nosotros de acá un poco para que ellos conozcan. Que conozcan las cosas que hay en ciudad. *Nancy Zegarra (42), docente de Tabanco, Piura.*

Que niños y niñas conozcan la ciudad, lo nacional, es un motivo fuerte de los docentes entrevistados. Esto implica un deseo de transformación del estudiante hacia patrones urbanos. Se trata entonces de que niños y niñas aprendan en la escuela los saberes hegemónicos, los asimilen; es decir, se adapten a ellos.

Son pocos los docentes que relacionan su labor pedagógica con la crítica y el cambio social. Este es el caso de un joven docente de Huerequeque (Piura), que recuerda a una profesora que le enseñó que era posible pensar en cambios sociales desde la escuela: «una motivación grande fue mi profesora de primaria. Nos daba orientaciones de cómo era nuestra sociedad, la realidad, qué cambios teníamos que hacer, que nosotros éramos agentes de ese cambio. Y a raíz de eso me iba inculcando, me iba enraizando por convicción quise ser docente». *Tobías Morales (37), docente Huerequeque, Piura.* Es importante mencionar que este es también uno de los pocos docentes de Piura que piensa que la profesionalización es la continuación del paso de sus alumnos por la escuela.

Ahora, ¿qué es educar para los docentes entrevistados? La educación, para ellos, está vinculada con las ideas de disciplina y obediencia (de mentes y cuerpos). Así, para muchos entrevistados, la escuela «moldea» a niños y niñas.

La educación en la disciplina y obediencia aparece como el recuerdo de una «mejor época», en la que niños y niñas sí obedecían al docente:

Disciplina. A veces al niño le falta eso. O sea, yo no sé por qué se ha perdido la educación clásica. Como decía, al niño lo tenían así, el niño pues aprendía,

cumplía. Acá tú no los castigas, no les dices nada, ino cumplen!; en cambio hay niños que por temor al menos ya lo hacen. *Zenith Quiñones (35), docente, Huerequeque, Piura*

El castigo físico se presenta de manera recurrente como una estrategia para lograr la disciplina y el orden deseados. Si bien se evidencia cierta reticencia a su uso a discreción del docente, cuando se cuenta con la autorización de los padres y madres de familia este aparece como efectivo y legítimo. Así, se cuestiona al actor pero no al acto. Este es el caso de un profesor de Huerequeque, que señala que aplica el castigo solo con la autorización de los padres de familia: «acá el docente si el niño se comporta mal, una llamada de atención, segunda llamada de atención sigue persistiendo, se le llama al padre, el padre lo que da carta libre es que se le castigue al niño». *Tobías Morales (37), docente Huerequeque, Piura.*

No obstante esto, también se ha encontrado voces críticas frente al castigo como estrategia pedagógica, se ejerza con autorización de los padres y madres o no. Para un docente de Piura, esta nueva situación es un resultado positivo del Proyecto Escuelas Rurales, de MIRHAS - Perú:

Gracias al proyecto Escuelas Rurales se ha trabajado bastante en el respeto al niño, porque antiguamente se le castigaba. Y últimamente inclusive se ha descubierto que algunos profesores han castigado a los alumnos pero eso lo hemos superado bastante en el proyecto (...): que el respeto al niño o a la niña es lo primero para que el niño se sienta a gusto en la escuela, y si al niño se le castiga, entonces no va a tener el gusto de ir *Carlos Rodríguez (52), docente y director de Malavida, Piura.*

A partir de lo presentado, puede plantearse que hay una tensión entre dos formas de entender la mejora de la calidad de vida de los estudiantes²⁰: aquella que la relaciona con la crítica y el cambio social (cambiar o incidir en la realidad para hacerla más justa) y aquella que enfatiza en la asimilación de los alumnos y alumnas a un patrón de vida —encarnado por el docente— que se supone es mejor que el que tienen. Es esta última la que más se repite.

Se ha señalado que el orden y la disciplina aparecen mucho en los discursos de los docentes. En el caso del discurso urbanizador, puede pensarse en esta estrategia como de amansamiento, tanto de los niños y niñas como de su entorno, que se presupone como caótico. El castigo físico es también fundamental. Así, los cuerpos de los niños y niñas son la expresión de su condición de atraso, relacionada con la suciedad y la enfermedad²¹.

²⁰ Estas dos formas no son excluyentes en los discursos.

²¹ «Después de eso todo esto era pura tierra, no había ese patio, no había nada, todo era tierra, no había cerco, todo era puras cañitas, alambre de púas por aquí...; todo era pura pampa y no había agua. Los niños eran súper, súper... isucios!, solamente utilizaban el agua del río. Y a los niños se les caía los piojos por aquí, ipero así piojazos!» *Zenith Quiñones (35), docente y directora, Huerequeque, Piura.*

En las zonas rurales no se puede

Muchos de los docentes entrevistados tienen pocas expectativas de la educación en las zonas rurales. Argumentan diferentes motivos. Entre estos, los que más se repiten son:

- Las carencias de los niños y niñas rurales: «el niño de campo es más respetuoso, es más sumiso, es más pasivo, en cambio un niño de ciudad es más este... más rápido en todo, en su pensamiento, en sus juegos, en todo es más rápido. En cambio el de campo es más lento» *Nancy Zegarra (42), docente de Tabanco, Piura.*
- La falta de infraestructura, en el aula y en el hogar: « (...) los estudiantes no tienen material porque están subvencionados a la campaña que hacen sus padres; el docente está subvencionado al material que traiga el alumnado porque sin material no se puede hacer una... la famosa educación en constructivismo y eso, digamos, no se da al cien por... ni al 30 por ciento se da en una zona rural debido al material que no tienen los niños. Y tú sabes que para tener... para hacer este tipo de método del constructivismo tenemos que tener material, fotocopia, papelógrafo, todo ese tipo. No tenemos, no brindan». *Tobías Morales (37), docente Huerequeque, Piura.*
- La falta de apoyo o la mala influencia de los padres y madres de familia²². «Aquí los padres son poco puntuales en cuanto a reuniones y el niño se da cuenta. A veces los padres tienen un vocabulario no tan sofisticado y los chicos aprenden, y aquí se les dice que no. Son conductas nomás, son conductas de valores. Eso es lo que más influye negativamente en la escuela y lo que está afuera». *Richard Espinoza (31), docente Canizal – Santa Rosa, Piura.*

Por ello, para estos entrevistados, el paso de niños y niñas por la escuela puede tener solo como resultado «aprendizajes mínimos», tales como leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas, pues los estudiantes «no pueden». Frente a esta situación, es difícil no pensar en la idea de «la profecía autocumplida».

Asimismo, según los y las docentes, estas bajas expectativas son compartidas por los padres y madres de familia, quienes solo demandan que sus hijos e hijas «salgan sabiendo leer, escribir, sumar, restar, lo básico». *Tobías Morales (37), docente Huerequeque, Piura.*

En menor medida se encontró en los discursos el reconocimiento de las posibilidades o capacidades de las zonas rurales y de los niños y niñas que viven en ellas:

²² Este punto será trabajado de manera particular más adelante.

— **¿Y por qué será que son más hábiles en Matemáticas?**

— Es porque mira, acá... volvemos de nuevo al punto, es que su modo de vida es la producción agrícola, de acuerdo a lo que ganan ellos van contando ya desde pequeños, cuánto es la producción, cuántas fanegas hay, cuántos quintales hay y cuánto tienes que invertir, cuánto se tiene que gastar para el veneno, cuánto se tiene que ganar para la producción del arroz. Toda su vida cotidiana son los números (...). *Tobías Morales (37), docente Huerequeque, Piura. Tobías Morales (37), docente Huerequeque, Piura.*

Es necesario trabajar fuerte la comunicación integral porque el niño tiene la habilidad pero es necesario encaminarlo, orientarlo para ver esa habilidad. Que la dé a conocer, y cada vez ir la mejorando, perfeccionando. Tú has visto que hoy día han estado cantando, desarrollan algo, ¿no?, pintan, dibujan, pero es importante cada vez darle la oportunidad de participación en la producción de sus textos en una forma de creatividad. *Carlos Rodríguez (52), docente y director, Malavida, Piura.*

El actor - otro: los padres y madres de familia

Otro elemento importante identificado en los discursos de los y las docentes es la imagen que tienen de los padres y madres de familia. De alguna manera, ellos «compiten o dificultan» el trabajo de la escuela; sea porque no tienen tiempo (y por lo tanto no apoyan a sus hijos e hijas en la casa), porque son iletrados, porque son portadores de malas costumbres o porque no valoran la educación de sus hijos e hijas. En el caso de esta última razón, la variable de género es importante. Para muchos docentes, padres y madres de familia valoran menos la educación de sus hijas mujeres.

— **¿Usted cree que los padres y madres también valoran la educación de sus hijos?**

— No le dan mucho valor, no tiene el valor que deben darle.

— **¿Y valoran más la educación de sus hijos hombres o mujeres?**

— Hum... los hombres. *Samuel Franco (40), docente, Canizal Grande.*

Un punto importante aquí es la deserción escolar. Para muchos docentes, este problema es, en gran medida, responsabilidad exclusiva de los padres y madres de familia: «ese es otro de los problemas que tenemos. El problema es que los padres de familia más están interesados en la producción de los ingresos a la familia que en la educación». *Carlos Rodríguez (52), docente de Mala Vida, Piura.*

En relación con esta «mala influencia», para algunos docentes es muy difícil identificar capacidades en los padres y madres de familia. Más aún, como ya se señaló, su imagen está marcada por la ausencia (no están)²³:

– **Y por ejemplo, ¿los padres de familia tienen algunas capacidades, habilidades? ¿Cómo ve usted eso?**

– Capacidades... bueno, no, no... no he tenido mucho... no he captado esa...

– **Competencias que tengan los padres, madres de familia que a ustedes les parezcan importantes...**

– Bueno,... la verdad que no, no... ahorita no puedo este... decirle cuál es la competencia más... Ellos más están en su chacra, llegan a las cuatro, cinco de la tarde, ahorita porque se ha tomado el tiempo... y es por ese tiempo que no podemos tomarlos en cuenta. *Richard Espinoza (31), docente Canizal - Santa Rosa, Piura.*

La ausencia no solo se da en relación con la escuela (no están para ayudarlos a hacer las tareas) sino también con su rol de padres. Ellos no están porque no dan amor. En función de esto, una docente se mira a sí misma como una segunda madre que llenará el vacío afectivo de niños y niñas. Asimismo, es importante resaltar que, en esta cita, no se toma en cuenta que, en espacios rurales, el trabajo es también un espacio para conversar. Así, se mira el campo en su carencia a partir de esquemas urbanos.

La imagen del actor que compite con la educación coexiste con la valoración de su participación en la escuela como mano de obra o apoyo en las actividades extracurriculares:

– **¿Qué aspectos positivos ve usted en la comunidad? Cosas que de repente usted como director o la escuela podrían apoyar.**

– Bueno, hay padres que sí, empujándoles creo que podrían aprovechar más de ellos en cuanto a su mano de obra. Yo hablo de que hay padres indiferentes pero no son todos, hay un porcentaje, un cincuenta, pero hay otros que sí. No sólo hay que rescatarlos sino que sean ejemplo de los demás, la mano de obra y su correspondencia con la escuela. Usted ha visto que hay padres que están apoyando en eso. Eso es lo que más ahorita puedo... como potencial puedo rescatar de ellos. Nada más. *Richard Espinoza (31), docente y director, Canizal - Santa Rosa, Piura.*

²³ Esta ausencia contrasta con la supuesta presencia de los padres y madres de familia de las zonas urbanas: «Bueno, en el campo es un poco de reserva todo. El hombre de ciudad se limita a trabajar, se limita a trabajar... por ejemplo trabaja mamá, papá, hijos en la escuela, ¿no? Cuando llega papá, mamá conversan de repente y el papá conversa de trabajo, conversa de su actividad administrativa, en cambio acá mamá y papá no conversan con los niños, ¿no?, o sea los dejan de lado, más los cogen para el trabajo, a cargar la leña, el agua, o sea más los tienen para esos trabajitos y poco conversan poco... ellos sienten la ternura que otros les brindan». *Nancy Zegarra (42), docente de Tabanco, Piura.*

- **¿En qué actividades de la escuela participan los padres y las madres?**
- ¿En qué actividades? Trabajan en la construcción de aulas, ¿no?, en la realización de un evento ya sea social, deportivo o cultural. *Samuel Franco, docente de Canizal Grande, Piura.*

Es importante señalar que la participación de la sociedad en la educación es un principio central en la Ley General de Educación del 2003. Mediante la creación de distintas instancias en los niveles: local, regional y nacional; y de la noción de «comunidad educativa», se busca que diferentes actores participen de las decisiones sobre la gestión y el currículo de la escuela. Entre estos actores, se supone, los padres y madres de familia deben jugar un papel central²⁴.

No obstante el marco normativo, este tipo de participación aparece muy poco en los discursos. Más bien, algunos docentes marcan la distancia entre las decisiones que se toman sobre la escuela y los padres y madres de familia:

Yo le digo: señor, usted no debe meterse en las cosas que pasan en la escuela, que compete a la dirección que tiene que resolverlos, ése es mi trabajo no el suyo -le digo-. Su trabajo de usted es que a sus hijos le dé por igual, que a sus hijos los quiera, los trate por igual no por ser hombre le doy, por mujer no. *Zenith Quiñones (35), docente de Huerequeque, Piura.*

Solo en el caso de las escuelas que forman parte de la Red Panamericana Sur se menciona que padres y madres de familia participan de espacios de toma de decisión vinculados con la escuela. El Comité de Promoción de Desarrollo Comunitario (COPRODEC), es una organización que congrega a autoridades del pueblo y escuela. En esta se discuten problemas, se priorizan y se construyen estrategias para enfrentarlos. Sin embargo, cabe notar que esta participación se orienta solo hacia problemas de la comunidad que, se supone, afectan negativamente los procesos de aprendizaje de niños y niñas; y no hacia problemas dentro de la escuela. Asimismo, que se mantiene la referencia a la participación como mano de obra.

²⁴ «La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda. La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes» (Ley General de Educación del 2003, artículo 52°).

— **¿Cuáles son los aportes de los padres de familia que participan en el COPRODEC?**

— Bueno, lo importante es que se está trabajando en base a conocer ¿no?, su plan de acción de cada organización para a través de ello ver cuáles son las cosas, priorizar para ver qué es lo que hay que aprender. Porque los problemas son múltiples ¿no? Entonces, nos ponemos de acuerdo para priorizar lo que primero se debe atender. Por ejemplo, ahorita estamos en el problema del agua, prioridad uno el agua. El 50% del presupuesto del gobierno local de acá es el agua, y el otro 50% está destinado a la educación y la construcción de aula, servicios higiénicos que no tenemos, Ahí colaboran bastante en faenas ¿no? (...). *Carlos Rodríguez, docente y director, Malavida, Piura.*

No obstante la participación real de los padres y madres de familia se relacione fuertemente con la mano de obra y los servicios, también se reconoce como posibilidad otras formas de participación, tales como el planteamiento de sus intereses de aprendizaje y el dictado de clases.

El aporte de ellos podría ser darnos a conocer cuáles son los intereses y aprendizaje para sus hijos, sus necesidades de aprendizaje que desean para sus niños. Los pueden acompañar por ejemplo también en lo que conocen dentro de la agricultura, de sus actividades diarias para trabajarlo también porque eso les ayudaría a trabajar con los alumnos porque tienen experiencia de trabajo en la agricultura, en la ganadería o con los alumnos en secundaria se puede trabajar educación laboral. Nos ayudaría en ese sentido. *Carlos Rodríguez, docente y director, Malavida, Piura.*

— **¿Cree posible que los padres o las madres den algunas clases en la escuela?, ¿qué temas cree que pueden enseñar las madres?**

— Sí creo. Los padres en cuestión de trabajo y las madres la elaboración alimenticia, de unas dietas o lo que se utilizan, darle provecho a los alimentos que hay en la... que se cosechan en la zona. *Samuel Franco (40), docente, Canizal Grande, Piura.*

Son pocos los docentes que piensan que esta última posibilidad debe estar supeditada a la capacitación de los padres y madres de familia, dado su bajo nivel de educación formal. Así, para este docente, solo la educación formal se relaciona con el conocimiento y su buena transmisión.

— **¿A usted cómo le parecería si un padre o madre viniera a dictar charlas acá en algunas partes del currículum?**

— Pero primero tendría que capacitarlo. Porque el padre aquí su nivel instruccional, su grado de instrucción es bajo, algunos tienen a duras penas primaria, otros secundaria, contaditos, pero no pasa de superior; o sea unos son iletrados, aquí si hay analfabetos, bueno, no son muchos, es una pequeña cantidad pero el grado de instrucción no es buena cara que se den la molestia de dar una charla, salvo que sean capacitados. *Richard Espinoza (31), docente Canizal - Santa Rosa, Piura.*

Escuela, Estado y comunidad

En el punto anterior se señaló que la participación de padres y madres de familia en la escuela estaba relacionada con el apoyo en mano de obra y servicios. A partir de esto, un docente de Piura establece que aquella está disociada de la comunidad:

Porque la escuela ahorita está disociada de la comunidad, o sea no hay una estrecha relación en este momento, está por separado y solamente la única relación es cuando los padres vienen apoyan a la escuela en reparar alguna cosa, infraestructura, nada más. Eso es... lo poco que se incluye en la comunidad con la escuela. *Richard Espinoza (31), docente y director, Canizal Santa Rosa, Piura.*

No obstante, en su discurso, escuela y comunidad también están separadas idealmente. A la primera le concierne lo técnico pedagógico, a la segunda el desarrollo: «los profesores más se meten en el tema técnico pedagógico, ahora proyección comunal eso no es solamente para profesores, requiere trabajo de ONG, de las mismas autoridades, o sea ya es comunidad no es profesores solamente». *Richard Espinoza (31), docente Canizal Santa Rosa, Piura.*

Para otros docentes, la escuela se relaciona estrechamente con la comunidad. Su misión es de servicio, puntualmente, formar líderes. La escuela tiene también entonces un objetivo político.

[La docencia] es una tarea muy social, una tarea de servicio hacia los niños y también por ende a la comunidad. Tengo ese pensamiento, el servicio de darle a los demás. Y si aún más hay niños que como en zonas rurales que no tienen las informaciones que hay muchas veces en las zonas urbanas, mucho mejor. Que ellos sobresalgan, salgan de lo que ya tienen ahí, sobre lo que conocen poco y sobresalgan. Que sean líderes en sus comunidades, que sean líderes ya en otras organizaciones políticas, sociales, eso es lo que me gustaría que sean. *Samuel Franco (40), docente, Canizal Grande.*

Asimismo, la labor docente está fuera de la escuela como espacio físico y más allá del horario escolar. El docente debe aprovechar los lugares de interacción de la comunidad para acercarse a ella, interactuar incluso afectivamente. Esto lo acerca a la comunidad y es parte de un largo proceso. Esta es la experiencia de un docente que lleva 22 años enseñando en la escuela de Malavida, que forma parte de la Red Panamericana Sur:

A veces si al salir, conversar con los padres de familia hay que aprovechar dado que ellos trabajan durante la semana fuera del caserío y cuando podemos aprovechar para conversar con ellos, hacer amistad y ganarse el cariño de la población, eso es bueno. Ya tenemos más de veinte años ahí, es como uno se hace parte del caserío, más bien. Y hacemos deporte con ellos, hacemos deporte especialmente con los jóvenes que son un poquito que más les gusta el juego que el trabajo para atraerlos al trabajo en la escuela. En faenas les invitamos a hacer deporte, pero primero vamos a hacer esta

faena y luego jugamos. *Carlos Rodríguez (52), docente y director, Malavida, Piura.*

Este docente incluso tiene un proyecto personal a largo plazo en el centro poblado donde trabaja. Para él, Malavida (Piura) es un espacio donde siente y cree puede desenvolverse en el futuro e invertir:

También había una visión de que hay un hermoso bosque que aprovechar, una intención de formar por ahí una microempresa para ayudarme en una empresa. Tengo un pequeño negocio que está empezando de ganadería, de caprinos, de ovinos y también hay por ahí que aprovechar la naturaleza. He hecho una gestión a la comunidad de San Martín de Sechura que me han dado unas cuatro hectáreas ahí para poner mi granjita. *Carlos Rodríguez (52), docente y director de Malavida, Piura.*

Es necesario repetir que algunos docentes ven en los caseríos solo problemas para la educación. Otros reconocen como una de sus potencialidades la cooperación de la población, ya sea entre ella o con la escuela: «la cooperación; uno es la cooperación, es lo que más potencialidades que tienen ¿no?». *Samuel Franco (40), docente, Canizal Grande.*

En cuanto a la relación escuela – Estado, muchos entrevistados sienten malestar con la carga de la dirección que se le asigna a las zonas rurales (los directores tienen a su cargo salones de clase). Ser director implica un trabajo extra que muchas veces genera que sus alumnos pierdan horas lectivas. Esta situación genera, en un docente de Piura, la sensación de soledad.

Bueno, empecé solo con los seis grados y era un problema, no se podía trabajar porque trabajar con seis grados... era una escuelita unitaria que tenía que atender de primero a sexto grado, tenía que atender dirección y eso limitaba un poco el trabajo ¿no?, y sentirme solo porque no tenía con quien, otros colegas con quien alternar, con quien conversar. Pero tenía bastante, buenas relaciones con los padres de familia que llegué a compenetrarme con el caserío y acostumbrarme. *Carlos Rodríguez (52), docente y director de Malavida, Piura.*

Las redes educativas son para los docentes de la Red Panamericana un espacio de encuentro para el trabajo colectivo, que aminora la sensación de soledad. Una de las potencialidades que se identifica en los profesores de la zona es su larga experiencia de trabajo, la cual puede compartirse en este espacio.

Bueno, lo último que hemos tenido es el proyecto de redes. Empezamos con Escuelas Rurales Promotoras de Desarrollo Comunitario con MIRHAS - Perú, donde nos encontramos con docentes de diferentes instituciones. Anteriormente he tenido reuniones pero así muy extemporáneas, pero con el proyecto (...) hemos trabajado durante cuatro años y las reuniones eran permanentes. Y he conocido a muchos amigos y colegas también que ya conocía muchos años atrás que han trabajado porque tenemos ya 25, 23, 24 años algunos y otros 25, y en taller hemos ido familiarizando porque eran

unos talleres de tres días encerrados, trabajando viernes, sábado y domingo. *Carlos Rodríguez (52), docente y director, Malavida, Piura.*

Los saberes previos

Para los docentes entrevistados, la idea abstracta de saberes previos tiene diferentes significados. Todos coinciden en que son importantes y que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para algunos, los saberes previos es aquello que ya se sabe sobre un tema, poniendo énfasis en lo aprendido en la escuela en años anteriores. En este razonamiento, el saber solo puede adquirirse en este espacio:

Los saberes previos los trabajo casi todos los días. Como usted ha visto en la clase de comprensión lectora que hemos trabajado, ellos ya saben lo que viene a ser la ortografía, las actividades de corrección de texto, y eso para ellos ya son saberes previos para corregir un texto. Y lo del tema también que es lo que ya hemos tratado anteriormente, el tema de las funciones básicas del ser humano, le decía, ellos han recordado lo que han trabajado anteriormente, clases pasadas de mayo, abril porque esto de los sistemas ha sido, ha sido no de un solo mes sino ha sido todo estos tres meses que ya tenemos acá trabajando. Y no solamente con Ciencia y Ambiente, siempre hay en Lógico-Matemático prácticas de adición y sustracción que hemos tocado y vemos si los niños ya tienen dominio de esas operaciones. Hay diferentes maneras de trabajar saberes previos y siempre lo hago al iniciar la clase sobre todo, al iniciar la clase. Luego viene ya la otra base que es básico práctico ya con el conocimiento, con otra información que se le da luego que los chicos... sobre todo a base de preguntas. Se les da a conocer qué saben del tema. *Richard Espinoza (31), docente Canizal - Santa Rosa, Piura.*

Para otros docentes, los saberes previos están más bien relacionados con la experiencia de los niños en determinadas áreas o temas. Incluyen sus anécdotas, experiencias de vida, etc.; vinculándolos con áreas tales como personal social:

De acuerdo al tema que nosotros tratamos, más en Personal Social cuando hablamos de valores, muchos niños cuentan sus historias, ¿no?, cuentan sus anécdotas, cuenta lo que les pasa a ellos durante su trabajo, durante su vida cotidiana que llevan, por ejemplo cuando se van al campo dicen "profe, yo me voy en mi burro, prendo mi radio y me voy escuchando música", ¿no?, o sea ellos van diciéndote lo que hacen". *Nancy Zegarra (42), docente de Tabanco, Piura.*

Otros docentes ponen énfasis en saberes locales relacionados con la producción (de artesanía, casas, agricultura) o la «cultura», tales como las costumbres y la fe religiosa.

— **¿Qué elementos de la cultura local crees que serían los más importantes a tomar en cuenta para la diversificación curricular?**

— Para mí, yo creo que es importante de la cultura. Por ejemplo vemos bastante que hablar sobre la artesanía en el trabajo manual de esteras, de petates, la participación de la mujer que a veces se le deja de lado, esa parte. Se trabaja también todas las actividades de los padres de familia: sus costumbres como dar misas que tienen los lunes como parte de sus creencias religiosas, bastante sobre la agricultura como tienen bastante dedicación, a la parte de la mujer se procura bastante trabajar lo que es el trabajo manual, esteras, petates, la construcción de sus viviendas. Como tú has visto, la construcción es de material rústico pero se puede mejorar, se puede mejorarlo. Porque a veces entre una caña o un palo y otro palo penetra el aire y eso afecta la salud de los niños también, la vivienda se puede mejorar. *Carlos Rodríguez (52), docente y director de Malavida, Piura.*

Si bien es cierto, la mayoría de entrevistados coincide en la valoración de los saberes previos de los niños y niñas de zonas rurales, esta coexiste con su sanción a priori en situaciones concretas, bajo el argumento de que son perjudiciales para el desarrollo de los caseríos. Esto sucede, en el caso de Piura, en relación con la producción e ingesta de chicha de jora. Esta es sancionada en el aula de manera explícita, sin tomar en cuenta las posibilidades que esa práctica compleja abre para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Pero ellos podrían estar muy bien, porque generalmente pues ellos cosechan arroz, venden su arroz, venden maíz, todo el tiempo cultivan. Yo digo: si todo el tiempo cultivan ¿por qué no tienen dinero? Tienen costumbre de, por ejemplo, todos los días toman chicha y la chicha cuesta. Es como si todos los días yo almorzara con un botellón de gaseosa en mi casa sabiendo que es perjudicial y encima me cuesta. Ellos no entienden eso, para ellos su chicha es su leche, no le puedes decir que es mala. Por eso yo he tenido conflictos con ellos. Por eso que a mí no me querían mucho porque yo no les recibía la chicha. ¿Y qué pasa? Cuando hacen sus misas también, o sea misas de difuntos o misas de algún santito matan una res, matan un animal que tienen y cocinan para todo el pueblo y preparan chicha para todo el pueblo. Yo digo: con ese dinero pues alcanzaría ¡para cuántas cosas! Y así también se estaba haciendo en esta escuela. O sea ya dos años que no están haciendo nada ya, porque se recaudaba el dinero de la APAFA y se hacía el famoso aniversario que se gastaba mil quinientos soles, todo el mundo tomaba y comía gratis en la escuela y feliz. Ahora ya no pues, se hizo el cerco perimétrico y se comprometió a los padres en una deuda. *Zenith Quiñones (35), docente y directora, Huerequeque, Piura.*

Esto sucede también con algunos otros saberes de las zonas de estudio, tales como los mitos sobre aparecidos en Cajamarca y los saberes sobre clasificación de los animales en Piura. Para los docentes entrevistados los primeros son solo «supersticiones», los segundos «equivocaciones o errores» de los niños y niñas.

Por otro lado, el reconocimiento de saberes previos «acertados» implica para los docentes conflicto e incertidumbre, pues sienten que pierden su posición de portadores del conocimiento verdadero.

Así, parece que, para los docentes entrevistados, los saberes previos, en abstracto, facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje y pueden ser usados en las clases como un punto de partida. No obstante esto, tienen problemas para vincular estos saberes con sus clases, pues los saberes concretos son muchas veces pensados como «conocimientos errados» de la población o si no lo son, cuestionan su posición de poder en el aula y la comunidad. Por último, en ninguna de estas dos zonas se ha encontrado propuestas educativas interculturales en las que los saberes oficiales dialoguen con los saberes locales, como sí sucedió en la región Loreto, visitada durante la primera fase de esta investigación (Ruiz - Bravo, Rosales y Neira 2005).

Género

La gran mayoría de docentes cree que la deserción escolar perjudica más a las mujeres que a los hombres. Asimismo, creen que es necesario el trabajo por la equidad de género en los centros poblados visitados, pues argumentan que los padres y madres de familia establecen diferencias entre sus hijos hombres y mujeres, hay poca participación de estas últimas en el espacio público y existen problemas de violencia en el hogar. Para los docentes entrevistados, entonces, las causas de la inequidad de género están solo fuera de la escuela.

Así, una docente de Cajamarca comentó que para algunos padres y madres de familia, la educación de sus hijas mujeres no les parece importante porque «aprenden solo para enviarle carta al enamorado». *Nolvia Gutierrez (34), docente, La Huarquilla, Cajamarca*. Asimismo señaló que, hasta hace poco, enviaban a la escuela a las mujeres con yankes y solo compraban zapatos a sus hijos varones. Por otro lado, casi todos ellos y ellas explicitan un compromiso con la eliminación de estas brechas e inequidades.

b. Los padres y madres de familia

Aprender a defenderse y respetar

Para los padres y madres de familia el objetivo de la educación es producir un cambio, más no una transformación en sus hijos e hijas. Se trata de que estos «aprendan a defenderse», lo que para ellos y ellas está estrechamente vinculado con el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura.

— **¿Por qué decidió enviar a su hija a la escuela?**

— Para que sepan sus nombre, todo su... defenderse ellas mismas pues.
María Imán (36), madre de familia, Canizal Grande, Piura.

— **Para la mujer también es importante ir a la escuela...**

— Claro pues, los primeros estudios, por que yo veo que un estudio nos hace falta, para nosotros como para mujeres y como a los hijos también.

— **¿Y por qué a las mujeres también les hace falta el estudio?**

— Porque cualquier pregunta, por decir que ahorita me está haciendo esa pregunta ya si quiera ellos saben leer, están viendo la letra qué es lo que dice. En cambio que yo no sé leer, «no sé ni qué habla el papel», le digo yo. [risas]. Gracias a Dios, pero siquiera dios me ha dado entendimiento si quiera para entender. *Gregoria Sánchez (35), madre de familia, Canizal Santa Rosa, Piura.*

Es importante notar que el discurso de la educación como herramienta de defensa fue enunciado con mayor énfasis por madres de familia en relación con la educación de sus hijas mujeres. No obstante lo señalado, también fue enunciado por algunos padres:

Esto es coherente con la valoración que tienen de las áreas que se trabajan en la escuela. Las más importantes, para ellas y ellos, son lógico matemática y comunicación integral. La primera permite «hacer cuentas», la segunda, «aprender la letra»:

— **¿Qué áreas le parecen más importantes?**

— Para ellos la Matemática.

— **¿Por qué Matemática?**

— Porque con la Matemática aprenden ellos a sumar, a restar...

— **¿Y para qué necesitan?**

— Para sacar sus cuentas. *Lidia Paz (31), madre de familia, Canizal Grande, Piura.*

El objetivo de la educación es también, para algunos entrevistados, que niños y niñas consigan mejores empleos o salarios, es decir, que se posicionen de una mejor manera en el mercado laboral. En el caso de Piura, esto no implica necesariamente su profesionalización, pero sí la posibilidad de seguir «aunque sea carretas cortas» y migrar. Esto es diferente en el caso de Cajamarca. En esta zona, la profesionalización como expectativa de la educación aparece y se vincula con el desarrollo comunitario. Asimismo, es importante resaltar que este objetivo fue señalado con más énfasis en relación con la educación de hijos hombres.

— **¿De sus hijos quiénes han aprovechado mejor la escuela, los chicos o las chicas?**

— Los chicos.

— **¿Por qué cree que es así?**

— Porque algún día así cuando vayan a conseguir un trabajo es mejor cuando tienen más estudio. *María Imán (36), madre de familia de Canizal Grande.*

Por otro lado, padres y madres de familia valoran especialmente la enseñanza de la obediencia y el respeto en la escuela:

— **¿Qué cosas que han aprendido [sus hijos] cree que les sirvan para su vida diaria?**

— Aprendiendo a respetar, cumpliendo con... ellos cumplen con todos los deberes que uno le dice o un mandado que hacen. Ellos lo cumplen y están

atentos ahí mismo para obedecer. Eso es lo que yo más destaco en mis hijos es la obediencia que tienen. *Juan Imán (34), padre de familia de Canizal Santa Rosa.*

— **¿Y para qué es útil lo que aprenden en la escuela?**

— Para ellos pues, o sea ser educados, no... sepan sobre todo respetar a los... a los quienes los enseñen acá. *Flor Díaz y María Quispe, madres de familia, Cajamarca.*

Este énfasis en el respeto marca la cotidianidad de las IE, sobre todo en Piura, y es percibido también por niños y niñas. Así, Bety es brigadier de su escuela e identifica, entre sus obligaciones como tal: «venir temprano a la escuela, respetar a los profesores, venir aseados todos los días». *Bety, alumna, Canizal Santa Rosa, Piura.* Se trata entonces de mandatos, pautas puntuales que niños y niñas deben cumplir y que no necesariamente implican su desarrollo como sujetos autónomos, críticos.

El castigo físico aparece asociado con la educación en la escuela, ya sea como un problema en vías de superación o como un buen método que debería recuperarse. En el primer caso, se asocia con una época en la que la escuela «asustaba a los niños y niñas» (Ansión 1989).

— **¿Y por qué no quiso seguir estudiando?**

— Ese tiempo pegaban pues los profesores. Arrodiaban en piedra, en colcha; después de castigarlos ahí lo ponían a... yo les veía que los jalaba del pelo a la pizarra. O sea, yo de ahí tuve miedo de ahí ya no fui. *Filomena Chávez (49) Canizal Grande, Piura.*

— Ahora hay más comprensión de los profesores. Ese tiempo creo era mucho régimen o quizás nosotros exigíamos que antes nos traten así, de repente nosotros mismos hacíamos el delito para que nos castiguen en esa forma. Pero acá ahora lo veo diferente, hay más comodidad, más comprensión (...)

— **¿Y le parecen buenos o malos esos cambios?**

— Buenos pues, son buenos cambios, porque ya los niños ya no son temerosos de venir a la escuela ya (...) *antes daba miedo ir a la escuela.* ¡Imagínese! Porque también yo siempre abandonaba la escuela, ya no quería venir pero por temor. Pero ahora ya no. Ahora los niños [dicen] «¡vamos a la escuela!». Ahí se les ve (...) y feliz. *Juan Imán (40) Canizal - Santa Rosa, Piura.*

No obstante esto, es frecuente también encontrar discursos que legitiman la violencia como estrategia pedagógica, sobre todo, en relación con el aprendizaje del respeto y el orden. Cabe notar que estos son enunciados en su mayoría por padres de familia.

— **¿Usted piensa que ha habido cambios en la educación en los últimos años?**

— Ahora último nos hemos desubicado ya, ya no es como antes en los colegios. Pongamos, para los alumnos había rigor para que aprendan, ahora no, no hay eso ya. ¿Por qué? En veces los alumnos están relajados, pongamos en vez de estar... mis nietos veo que están relajados. Antes nosotros mismos le decíamos al profesor: «no le pegues», pero metes un reglazo y le aconsejas para que aprendan y que sepan respetar a la madre. Ya me he enterado que me están dando quejas ahí que a la profesora hasta la madre le han sacado. ¡Sí! Yo si he sabido. Muy malcriados los alumnos aquí. Sí. Eso no debe de ser. Y no se debe permitir porque... ellos deben de respetar al profesor y no solamente al profesor, a la madre y a cualquier señor que vaya a hablarlo, saludarlo siquiera. [ahora] se pasan como unos... ¡No puede ser! Eso es malo que haiga eso. *Melario Silva (65), padre de familia, Tabanco, Piura.*

Ahora están mejorando. Por ejemplo, cuando ayer nosotros hemos tenido reunión en Libertadores, había así molestia de los profesores y señoras también que llegaban a decir que a los niños no les estaban enseñando, más les pegaban. Pero para nosotros era un bien porque los niños tiene que darles un... comprender para que siquiera aprendan. Si los profesores les van a dar confianza, los niños se van a ir al juego. Tiene que tener más régimen. *Ricardo Aquina (30), padre de familia, Canizal Grande, Piura.*

Por otro lado, para los alumnos, el castigo y la violencia no son buenos. Esta niña evalúa a su profesor en función de los métodos que usa para llamar la atención, poner orden o sancionar.

— **¿Quién te gusta más cómo enseña?**

— El profesor Richard

— **¿Por qué?**

— Porque es bueno, no nos castiga, no nos grita. *Beti, alumna, Canizal - Santa Rosa, Piura.*

Por último, a diferencia de la violencia, para la mayor parte de los entrevistados el juego y la diversión no permiten el aprendizaje o son una pérdida de tiempo²⁵. Incluso para algunos estos dos elementos son excluyentes, pues la educación debe ser «estricta»:

(...) cuando no llegaban los profesores en veces comenzaban a jugar, a gritar pero cuando ella estaba era régimen les daba con regla y eso no les gustaba a los padres de familia de la Unión le gritaban a la profesora que era mala. Pero nosotros dijimos que estaba bien, que andaban en los juegos y a veces

²⁵ «Durante uno de los recreos observados llega a la escuela una madre de familia. Pide a la profesora que deje salir a su hija más temprano para que cuide a su hermana menor mientras ella esta en la chacra sembrando y regando (maíz y zarandaja). Le dice a la profesora que su bebida está muy chiquita para quedarse sola y que si su hija "va a estar allí jugando", es mejor que ayude en su casa». *Informe de Campo, el Tabanco, Piura.*

se portaban mal y eso no pues, una educación es todo estricto». *Ricardo Aquina (30), padre de familia, Canizal Grande, Piura.*

La reticencia a incluir la dimensión lúdica en el aprendizaje puede relacionarse con el énfasis en el aprendizaje del orden y la disciplina. Para algunos padres y madres el juego es sinónimo de desorden. Por otro lado, algunos niños y niñas entrevistados señalaron que los espacios de juego son aquellos que más valoran en la escuela.

En zonas rurales no se puede (II)

Muchos padres y madres de familia de la zona de Piura tienen bajas expectativas de la educación de sus hijos e hijas. Los mandan a la escuela para que «aprendan algo». Para ellos no existe la posibilidad de que niños y niñas terminen la EBR con capacidades que les permitan profesionalizarse o conseguir buenos puestos de trabajo. La educación formal, entonces, mejorará las condiciones de vida de los estudiantes rurales pero de manera limitada y/o incierta. Esto es diferente en el caso de Cajamarca. Padres y madres de familia señalan en mayor medida que esperan que sus hijos e hijas salgan de la escuela y sean profesionales.

— ¿Qué espera de la educación de sus hijos?

— Que tengan *siquiera algo*, que sean superior, algo para trabajar, que no se quede como nosotros en el campo. Si quiera que se busquen un trabajo, así en carreras cortas seguir y luego buscarse un trabajo. *Ricardo Aquina (39), padre de familia de Canizal Grande, Piura.*

— ¿Qué espera de la educación de sus hijos?

— Bueno, en primer lugar que Dios nos ilumine y queremos que se hagan algún día *siquiera* muy diferente a su padre que supone *siquiera* salga algún profesional para que se pueda... para que pueda vivir, ¿no? *Enrique Jiménez (36), padre de familia, Cajamarca.*

Las bajas expectativas se manifiestan, en ambos casos, en el paso de primaria a secundaria. La diferencia entre los aprendizajes «mínimos» desarrollados en la primera y la segunda no justifica, para muchos padres y madres, sostener la fuerte inversión que el tercer nivel de la EBR implica:

— ¿Por qué acá hay la dificultad de enviar a los hijos a la secundaria? Muy pocos van a la secundaria.

— Por falta de recurso económico señorita. El padre que tiene sus recursos los manda a secundaria y los padres que les falta recurso económico. No les da pues para mandarlos a secundaria, entonces se quedan con primaria. El que tiene ya suficiente recursos lo manda hasta colegio superior. *Melario Silva (65), padre de familia, Canizal Grande, Piura.*

Así, es evidente «el desencanto» de los pobladores rurales con la escuela. Esta no es más sinónimo de ascenso social seguro y, en el caso de Piura, ni siquiera el

paso por ella es visto como obligatorio o necesario. No obstante esto, la inversión se realiza. Padres y madres hacen un gran esfuerzo por enviar a sus hijos e hijas a la escuela.

Esta situación es más intensa en el caso de las mujeres. Dado que se presupone que el fin de su vida es el matrimonio, la educación formal no es vista como una inversión que traerá en algún momento ganancias, sino como un gasto inútil. En el caso puntual de Cajamarca, la diferencia entre los sexos en cuanto a la continuidad en la EBR coexiste con la certeza de que son ellas quienes se harán cargo de los hogares debido a la fuerte migración temporal de los varones. Asimismo, muchos de los alumnos y alumnas no piensan en ir a la secundaria y prefieren salir a buscar trabajo.

La agricultura es una de las posibilidades de trabajo más fuertes para los hombres (en Piura lo es también la tala de algarrobo y en Cajamarca el trabajo relacionado con el mercado pecuario). Para las mujeres, la posibilidad más fuerte es convertirse en trabajadoras del hogar, en alguna ciudad intermedia o en la capital de la región. Es interesante notar que, si bien es cierto, los docentes conocen de esta situación, piensan que el «camino natural» de los niños y niñas incluye el paso por la escuela²⁶.

Si la escuela no garantiza cambios en la vida de los alumnos, la decisión de que no asistan a ella es más sencilla. Aunque este razonamiento sea claro, no se evidencian demandas a la escuela en relación con la pertinencia y calidad de la enseñanza.

Esto podría explicarse por cierto determinismo que aparece en el discurso de algunas madres de familia de Piura. Para ellas la situación de pobreza en la que se vive en zonas rurales no tiene solución por circunstancias que no pueden alterarse, tales como la voluntad de Dios o los desastres naturales acaecidos, tales como el fenómeno del niño. Una madre señala: «ya el pues, como dicen, por que Dios nos creó pues que seamos pobres, no que seamos ricos. Hay que pensar pues: “sí, Dios nos da para los alimentos en el día. Dios nos da, y si no pues ya estamos así pues”». *Gregoria Sánchez (46), madre de familia, Canizal – Santa Rosa, Piura.*

Por último, es necesario señalar que los niños y niñas que estudian el nivel secundario en ambas zonas lo hacen con mucho entusiasmo, teniendo entre sus expectativas la profesionalización.

²⁶ «Es una clase de personal social. Antes de empezar, la profesora recuerda a los y las estudiantes que deben repasar el tema de “las culturas preincas”. Les dice que es un tema importante que ya no verán en secundaria. Una alumna le responde: «pero profe, yo no voy a ir a secundaria». Todos se ríen y la profesora sigue con la clase. *Informe de campo, Tabanco, Piura.*

Docentes y padres y madres de familia

Algunos padres y madres de familia se ven a sí mismos como la causa del bajo rendimiento de sus hijos e hijas. En algunos casos, responsabilizan exclusivamente a los alumnos y alumnas, lo que es responsabilizarse a sí mismos de manera indirecta, por no ejercer la suficiente influencia sobre ellos y ellas:

— **¿Y por qué cree que no mandan los padres a sus hijos al colegio?**

— Es que los niños desde pequeños ya se van acostumbrando a no obedecer a los padres, ya ellos quieren hacer sus cosas para ellos mismos. Yo veo que hay madres que les ruegan a sus hijos para que vayan al colegio pero los niños no quieren obedecer, no sé qué pensamiento tendrán los niños. Yo siempre me encontrado en casas ahí que veo a las madres que le ruegan a sus niños «vayan al colegio, les van a dar ropa, les van a dar caramelo», les engañan, pero no, ni aún así. *Abraham Ruiz (27), padre de familia y teniente gobernador de Malavida, Piura.*

Así, parece que padres y madres de familia han interiorizado el discurso de los docentes, en el que ellos y ellas son los responsables exclusivos del rendimiento de sus hijos e hijas. En este sentido, no se evidencia una mirada crítica al trabajo docente. EN este sentido, la posibilidad del reclamo aparece solo en relación con temas puntuales, como faltas de los docentes o el uso de la violencia en el aula, pero no en relación con la calidad de la educación que imparten. En relación con esto, consideran también que los profesores son mejores que antes, pues ya no golpean a los niños y niñas y les tienen más cariño.

— **¿Qué consejo les diría a los profesores?**

— Bueno a los profesores, con lo que están enseñándolo a los niños pues, que ellos sigan enseñándoles a los demás niños, la niñez que va esto creciendo a ellos que Dios les vaya dando más entendimiento. *Gregoria Sánchez, madre de familia, Canizal Santa Rosa, Piura.*

[Ahora] hay más comprensión de los profesores, al mismo tiempo también han ido cambiando. Ese tiempo creo era mucho régimen o quizás nosotros exigíamos que antes nos traten así, de repente nosotros mismos hacíamos el delito para que nos castiguen en esa forma. Pero acá ahora lo veo diferente, hay más comodidad, más comprensión. *Juán Imán (34), padre de familia, Canizal Santa Rosa, Piura.*

Por último en cuanto al tipo de docente ideal, los padres de familia resaltan dos valores o capacidades: la autoridad, la puntualidad y el cariño. El docente debe enseñar y gozar del respeto de los alumnos y alumnas, objetivo para el cual la violencia física es una herramienta legítima. Asimismo, resaltan de la educación actual, paradójicamente, el trato no violento, amable, con cariño.

Escuela, comunidad y Estado

Muchos de los padres y madres de familia entrevistados en Piura — sobre todo las segundas — desertaron de la escuela; otros, sobre todo las madres de familia, nunca fueron. Para ellos, entonces, la escuela no es una institución cercana:

Por motivo de en antes los padres eran malos, decían que uno se iba este... que para que haga las cartas para enamorarse, todo eso... por eso es que mi hermana ya no quiso estudiar ya porque ella estaba más grande que (...), era más mayor de edad y le daba vergüenza ir ya al colegio por los chicos que lo miraban ya, decidió que no iba tampoco a mí me mandaron (...) Yo sí quería estudiar y me gustaba estudiar y ya no me quisieron mandar ya. *Clara Ruiz (38), madre de familia, Malavida, Piura.*

Nosotros no hemos estudiado así como ahora ellos estudian, nosotros a veces nos mandaban al colegio hasta segundo año nomás de primaria estudiábamos. No estudiábamos, solo cuando se acordaban no más nos mandaban, de ahí ya nos mandaban a la chacra, de chiquitos nosotros; no tenemos estudios, ni mi esposo no tiene estudio completo tampoco, tiene segundo grado de primaria. *Madre de familia, Canizal - Santa Rosa, Piura.*

Como puede apreciarse en esta última cita, la experiencia de deserción es compleja. Si bien es cierto, padres, madres y jóvenes señalan que el trabajo es uno de los motivos más fuertes para dejar la escuela, en muchos casos no se evidencia malestar con esta situación. Podría pensarse que la necesidad de generar recursos coexiste con cierto malestar con la educación, lo que permite que la deserción sea viable y deseada. Cabe preguntarse, entonces, si tanto los hombres y mujeres que desertaron de la escuela en épocas anteriores, como los niños y niñas que lo hacen ahora, en realidad quieren hacerlo. Tal vez, ellos también prefieran o hayan preferido trabajar a estudiar. Esto sucede con algunas niñas entrevistadas, que señalaron tener entre sus próximos planes trabajar en la ciudad, como trabajadoras del hogar²⁷.

En cuanto a los espacios de participación de padres y madres en la escuela, en el discurso se privilegia el apoyo en mano de obra y servicios, tales como la preparación de alimentos en las festividades escolares.

— **¿En qué actividades ha participado acá en la escuela?**

— Bueno aquí por actividades así cuando se hacen actividades, una chocolatada, una mazamorra así, para los mismos alumnos.

— **¿Y usted viene a preparar o trae cosas o pone plata?**

— Este, en veces nosotros así nos reunimos, nos damos una cuotita así y ahí se nombra una directiva ya que lo prepare. *Gregoria Sánchez (46), madre de familia de Canizal - Santa Rosa, Piura.*

²⁷ Por otro lado, muchos padres de familia señalaron que sus hijos e hijas no quieren ir a la escuela.

Por el contrario, muchas madres de familia no conciben su participación tomando decisiones sobre los contenidos o las actividades de la escuela. Esto, tal vez, porque, como ya se señaló, la escuela les parece lejana, extraña.

En esta línea, espacios de participación como las reuniones de padres y docentes, no son atractivos. «decían que se cansaban de tanto venir a reunión (...) porque decían que se venían a sentar no más». Bety, alumna, Canizal Santa Rosa, Piura. Así, parece que padres y madres no le encuentran sentido a las reuniones, no se sienten convocados para planificar la educación de sus hijos. En la imagen que construye esta entrevistada, los padres y madres son receptores de los conocimientos y mandatos de los profesores. No sienten que participan realmente en las decisiones de la escuela.

Asimismo, llama la atención que, en el caso de Piura, las respuestas a las preguntas proyectivas relacionadas con la participación de padres y madres en diferentes dimensiones de la escuela hayan tenido como respuestas risas o el silencio. Este es el caso de María y Petronila, madre de familia de Canizal Grande:

— **¿Y si usted fuera directora del colegio en qué le gustaría que cambie?**

— ¿La directora?

— **Si usted fuera la directora en qué le gustaría que cambie el colegio.**

— [silencio]. María Imán (36). *Madre de familia de Canizal Grande.*

— **¿Si usted fuera directora, qué le gustaría que cambie del colegio?**

— ¿Cómo?... ¿cómo pues que cambie?... para mí que siguiera así igual. *Petronila Paz (26), madre de familia, Canizal Grande.*

No obstante esto, padres y madres tienen demandas concretas a la escuela. Estas tienen que ver en líneas generales con la mejora de la infraestructura. No obstante esto, también se identificó otro tipo de demandas como el freno del uso de la violencia en el aula.

— **¿Alguna vez los padres o madres de familia han pedido cambios en la escuela?**

— Aquí los padres de familia no piden cambio porque no hay quien apoye. Por ejemplo ahorita nosotros pedimos apoyo para techar un aula al alcalde de La Unión. No nos apoyan, ya no vamos a hacer pedidos. Todos aquí estamos abandonados. Julio Chunga nos dice «vamos a ir» y nada. Ahora aquí el pueblo de Canizal está sin agua. El pozo está malogrado. Tenemos que ir hasta La Unión para traer un cilindro de agua. *Ricardo Aquina (30), padre de familia de Canizal Grande, Piura.*

— **¿Qué reclamos tiene frente a la escuela?**

— Porque hay profesores que les pegan a los chicos a los niños y que nos les maltraten mucho. *Mercedes Fernández (38), madre de familia, Nuevo Tallán, Piura.*

Para muchos padres y madres de familia, la relación entre comunidad y Estado está marcada por el abandono del primero hacia la segunda. Ya sea durante los desastres naturales, las épocas de mala cosecha o situaciones particulares, el Estado no los atendió, estuvo ausente. Incluso, muchas veces, la construcción de las escuelas se recuerda como una iniciativa de padres y madres de familia que, para concretarse, requirió de mucho esfuerzo y perseverancia.

Saberes previos

Algunos padres y madres de familia reconocen saberes locales relacionados con la medicina (Piura y Cajamarca), la preparación y conservación de alimentos (Piura y Cajamarca), la agricultura (Piura y Cajamarca), la ganadería (Piura y Cajamarca), el comercio pecuario (Cajamarca). En el caso de la medicina, por ejemplo, se tiene el tratamiento de los males estomacales con sábila. Asimismo, identifican fiestas religiosas importantes, como la del Señor de la Agonía o de la Virgen del Carmen.

— **¿Qué usan para el riñón?**— A veces usamos... él usa la uña de gato, a veces este... un remedio que es... ¡cómo le llaman!, que es para la... algo de la matriz.

— **¿Y para el mal del ojo?**

— Para la vista este... utilizamos este... un gotero, goterito que se llama este... cómo se llama, pero es de... isábila!, es de sábila. *Petronila Paz More (26), madre de familia, Canizal Grande, Piura.*

Por otro lado, otros muestran tienen conocimientos sobre pedagogía, construidos sobre su experiencia en la enseñanza a sus hijos. Algunos casos puntuales, se identifica la dimensión lúdica como central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. «los niños aprenden jugando», señala este padre de familia:

En el varón más que todo, cuando ya tiene sus añitos de seis, siete años ya más o menos, los días libres ya decimos: «vamos a visitar el campo». Porque así más o menos les decimos acá pues: «a ver niños vamos a visitar el campo ya, a ver vas aprender a... cuando estés grande vas aprender a desyerbar así ya, comienzas a trabajar, ya, esto tienes que hacer». Y el niño observa y también se ponen a hacer también pues. Cuando estamos desyerbando el está (...) la hierbita, cargarlo, inos están ayudando! Eso le vamos enseñando que así es la forma de nuestro trabajo que realizamos (...).

Ellos lo ven en forma de juego. Pero así en forma de juego ya lo van aprendiendo. *Juán Imán (34), padre de familia, Canizal Santa Rosa, Piura.*

Las poblaciones rurales valoran sus saberes en el interior de la comunidad, en el espacio propio. Así, sí hay una valoración/reconocimiento de los saberes rurales en la zona, pero solo en el espacio «fuera de la escuela». El reconocimiento y la negación coexisten. Unos saberes sirven para un lado y otros para otros. Esto puede contribuir con que, para muchos padres y madres de familia, incluir los saberes previos de la zona sea entendido como enseñar a los niños y niñas «lo

que ya saben», pues se piensa que los saberes construidos en estos dos espacios no pueden dialogar. En esta mirada hay también una dicotomización de los espacios de la comunidad y la escuela, que puede leerse como el correlato de la dicotomía urbano – rural.

Es importante notar que muchos padres y madres de familia estarían dispuestos a participar en la escuela, por ejemplo, dictando temas puntuales que ellos manejan, tales como la agricultura o la ganadería. Asimismo, solo en el caso de Piura algunas madres de familia no pudieron imaginar esta situación y respondieron a esta pregunta con el silencio.

Género

En el discurso de padres y madres de familia hay una fuerte división sexual del trabajo, sobre todo en el caso de Piura. Esto se apreció también en la observación de los caseríos (etnografías). Así, en el caso de esta región las mujeres limpian la casa, cocinan y hace chicha; los hombres se dedican a la agricultura, la pesca o la tala de algarrobo). Los niños y niñas los ayudan, aprendiendo sus roles de género. Lo hacen antes y después de ir al colegio. No obstante, las mujeres participan eventualmente en algunas actividades de hombres como la agricultura, cumpliendo funciones específicas tales como desyerbar y despancar el maíz, o durante momentos de necesidad intensa de mano de obra, como la paña de algodón. Esta situación es más marcada en el caso de Cajamarca.

— **¿Qué es lo que más le gusta de su comunidad?**

— Yo más me gusta... para mí me gusta más este... en mi casa, pero más en mi casa que salir a veces a la chacra, porque en la casa tengo que hacer limpieza, cocinar y lavar.

— **¿Y en la chacra?**

— En la chacra casi poco porque a veces cuando uno se va a la chacra vuelta olvida la casa y cuando uno viene ya vuelta lo encontramos sucio. Por eso yo más en mi casa. *Petronila Paz More (26), madre de familia, Canizal Grande.*

— **¿Y las mujeres a parte de su casa en qué trabajan?**

— Cuando hay también pues así de irse a ayudar. Por ejemplo, en paña de algodón también nos vamos nosotras. *Gregoria Sánchez, madre de familia, Canizal - Santa Rosa.*

No obstante, algunos padres de familia no reconocen estas labores. Mantienen en el discurso una rígida división sexual del trabajo:

— Su labor de las... femeninas pues, acá en el caserío mayormente se dedican a la labor de la chichita, a elaborar la chicha, chicha de jora. *Abraham Ruiz (27), padre de familia de Malavida, Piura.*

En cuanto a la reproducción de roles y estereotipos de género, en los discursos de ambas zonas estos son muy marcados, en especial en la zona de Piura. La vida de

las mujeres es pensada en relación con la casa, aunque esto no sea así en la práctica. Asimismo, en los modelos identitarios femeninos aparece frecuentemente la imagen de María y los valores asociados con ella, enfatizando en la subordinación y la obediencia al varón (Girón 2006). En el caso de los varones, el rol del padre proveedor es muy marcado en ambas zonas. Asimismo, como ya se señaló en párrafos anteriores, las expectativas de futuro relacionadas con el mercado laboral también presentan una fuerte diferenciación de género.

Es importante recordar aquí que tanto en Cajamarca como en Piura las expectativas de la educación son más bajas en el caso de las mujeres. Así, padres y madres coinciden en valorar en mayor medida la educación de hombres que la de las mujeres o en dar cuenta de que, en la realidad, son las últimas las que desertan más, sobre todo en el paso de primaria a secundaria. Esto, muchas veces, se justifica argumentando que las mujeres aprovechan menos la escuela. «Bueno, cómo será pues señorita. A veces algunos acá en el campo ya no tienen plata y ya no los mandan a las niñas acá, la mayoría de niñas he visto que ya no estudian, a los varoncitos procuran enviarlos y a las niñas ya no». *Flor Díaz y María Quispe, madres de familia, Cajamarca.*

4.2.4 La voz de los niños y niñas

Darle «voz» a los niños constituye uno de los objetivos primordiales que se ha perseguido a lo largo de esta investigación. Ellos son los principales afectados de las políticas educativas, y sin embargo son también los más olvidados.

Dar lugar a la opinión de los niños constituye una tarea difícil. En general y a diferencia de un adulto, un niño no es capaz de brindar un autoregistro elaborado, de sus ideas y emociones, a través del lenguaje. El lenguaje es para ellos, todavía, una herramienta incipiente. Por ello, métodos como la entrevista o cuestionarios, muy utilizados en la investigación cualitativa, no son los adecuados para acercarnos a su sensibilidad. Son pues, otras las vías que debemos usar para comprenderlos.

Las vías que hemos escogido para recoger la opinión de los niños, protagonistas principales de esta historia, pasan entonces, por un plano menos consciente, pero no por ello menos válido e importante. Optamos, pues, por el registro u observación de las clases (bitácoras) y la aplicación del Machover o la prueba proyectiva del dibujo de la figura humana.

A través de la observación de aula se buscó identificar las dinámicas y patrones de relación dentro del salón, entre profesores y alumnos, y también entre los mismos alumnos. A través, del Machover, de otro lado, se buscó aproximarse a la subjetividad de estos niños.

Ahora bien, ¿Qué justifica la elección de una prueba gráfica y proyectiva, como el Machover, para acceder a lo que opinan los niños? El elemento gráfico jugó un papel determinante para nuestra elección; y es que dibujar es una actividad natural en los niños, poco amenazante, más bien cotidiana, que les permite liberar tensiones y comunicarse. Luego, lo proyectivo, porque en este caso la hoja en blanco, se convierte en una pantalla en la que se depositan sin

mayores resistencias aspectos del mundo interno de la persona. Aspectos a los que justamente queremos acceder.

Entonces, el Machover o el dibujo de la figura humana, al combinar estas dos características es capaz de reflejar las preocupaciones, preferencias, necesidades, deseos y frustraciones del niño; esto es, el equilibrio o desequilibrio interior. Nos indica pues cuál es la situación afectiva del momento de la persona con respecto a sí misma, en relación con el otro sexo y el entorno social. Asimismo, nos da cuenta de las imágenes de estereotipo sociales y culturales que tienen un mayor o menor peso en el imaginario.

Es por lo anterior, que en cada una de las escuelas visitadas, se aplicó ésta prueba a un salón de niños de sexto grado de primaria. Como resultado de esta aplicación actualmente contamos con un archivo importante de dibujos, correspondientes a las zonas de Piura (6) y Cajamarca (2).

La metodología de trabajo con respecto a la prueba, consistió en analizar cada una de sus aplicaciones por separado, encontrando información muy rica sobre lo que caracteriza a los niños de cada escuela y zona. No obstante, a continuación, pretendemos hacer una síntesis de la información hallada. Síntesis que pasa por señalar tanto las coincidencias y continuidades como las diferencias entre las escuelas “evaluadas” y las zonas del país que éstas representan.

Ahora bien, la información a la que hemos tenido acceso a través del Machover es tan amplia que resulta difícil priorizar una tema sobre otro. Teniendo esta prueba su origen en la psicología clínica podríamos hablar de cuestiones tan específicas como patologías. Sin embargo, como hemos mencionado, nuestro interés se centra sobretodo en encontrar continuidades o hilos conductores a partir de los cuales podamos acceder al sentir de los niños con respecto a la escuela.

Por ello, luego de varias revisiones, hemos optado por centrar nuestra atención en dos temas. Temas ejes o transversales que creemos que nos dan cuenta acerca de la posición de los niños frente a su escuela y en general frente a la educación que reciben. Se trata de los temas de Género y Proyecto de vida.

En el análisis de los Machover hemos podido identificar claramente como estas dos variables atraviesan los dibujos y sus historias. Así, entre niños y niñas existen contrastes muy marcados. Los roles que se ven asumiendo, niños y niñas, en un futuro, terminando la escuela y como parte de la sociedad, distan mucho uno de los otros.

Asimismo, se han reconocido zonas del país donde éste contraste es más fuerte, y otras donde de mayor igualdad. La idea de este punto es exponer estos hallazgos diferenciándolos por zonas e intentando brindar hipótesis o posibles causas.

La Red Canizal – Santa Rosa

Las niñas de este sector se esbozan en sus dibujos de manera muy tradicional. Una de las figuras que más aparece es la de la campesina. Se trata de una mujer de pelo negro, atado en dos trenzas y falda larga, que es dibujada siempre en

directa relación con la naturaleza; ya sea sembrando, regando, cuidando de algún animal o simplemente rodeada de flores. Ésta mujer campesina parece ser la representante más importante de lo femenino para ellos, y por tanto también un modelo de identificación significativo. Tenemos entonces, que lo femenino está asociado a lo natural, al cuidado, a lo tradicional.

Por otro lado, las historias que se desprenden de esta figura siguen la línea de lo anterior. La niña-mujer campesina, por lo general, es bonita, buena, respetuosa y obediente. Cuida de la naturaleza, y la utiliza también como refugio frente a su realidad cotidiana. Es “feliz” y por ello asume una posición pasiva respecto a su situación, sus actividades son las tradicionales, no hay deseos, al menos no evidentes, de superación o cambio. En estas niñas el tema de la educación es, pues, casi inexistente. Hay una conformidad con el rol tradicional.

Sin embargo aún en esta zona de Piura, comienzan a aparecer dibujos diferentes (aunque son los menos). Se trata de una imagen diferente de mujer: con cola, blusa y pantalones. Una mujer más “citadina” y “moderna”. Esta mujer sería la representante de una nueva visión de la feminidad. Es interesante, sin embargo, que en los pocos dibujos que aparece se encuentre ubicada en el cuadrante superior de la hoja, como flotando. Esto daría cuenta, de que si bien ésta nueva mujer es también representante de la feminidad, todavía es una figura ideal, a la que se apunta pero que aún no se tiene internalizada.

En el caso de los niños de estas zonas de Piura, los dibujos y sus historias tienen temas más variados; como si la identidad masculina permitiese más matices. Hay más libertad para soñar e imaginar que en los relatos de las niñas.

La mayoría de dibujos muestran a los niños trabajando, pero a diferencia de las niñas, en quehaceres no tradicionales. Niños frente a la computadora y pescadores. En las historias el trabajo les ayuda a progresar y sus familias se sienten orgullosas de ellos. Los niños parecen, pues, estar más empoderados. Se piensan a sí mismos de una manera más activa, y hasta podríamos afirmar que en las historias se esboza la idea de una futura migración. No obstante, también parecen ser bastante conscientes de que el camino hacia el progreso es duro. En las historias suelen presentarse obstáculos –la pobreza, la familia, la muerte de alguno de los padres, las propias resistencias al cambio, etc- los cuales deben sortear para lograr sus objetivos. Suelen, pues, haber ambigüedades en las historias, objetivos que se insinúan, pero no llegan a concretarse.

Por otra parte, en las narraciones de los niños, se ve una mayor libertad para expresar su disconformidad con el colegio, la familia, el trabajo, etc. En relación a esto, los personajes de sus historias son más humanos que los de las niñas. No son siempre obedientes y respetuosos, sino que también son inquietos, juguetones, se portan mal, no les gusta trabajar, hacer la formación, etc.

Resulta interesante que esta zona, donde se perciben más contrastes y desigualdades de género, sea justamente la más pobre de Piura.

La Red Panamericana Sur

En ella, las diferencias de género en las historias no son tan marcadas. Niños y niñas tienen un discurso similar, todos tienen un proyecto de vida a futuro. Sin

embargo, hay patrones que aún mantienen. Así, las niñas quieren ser doctoras o enfermeras, costureras, secretarias o profesoras. Roles tradicionalmente femeninos y de servicio ó cuidado del otro; mientras el repertorio de lo que quieren ser los niños es mayor: médico, banquero, pintor, futbolista, policía, carpintero, agricultor, etc.

Por otra parte, en cuanto a los dibujos, encontramos entre las niñas la figura ideal de la mujer campesina (con falda y pelo largo en trenza) que aparece rodeada de la naturaleza o haciendo alguna labor doméstica; y la niña, que aparece en rol protagónico, generalmente sola. El hecho de que en esta zona prácticamente la mitad de las niñas se hayan dibujado solas, en rol protagónico, nos daría cuenta de cambios importantes en la concepción de la identidad femenina. Cambios hacia un mayor empoderamiento, independencia y autovalía. Se trata de cambios que aún no pueden ser verbalizados en las historias, pero si están esbozados en los dibujos.

En las historias, de otro lado, hay un afán de logro. Tanto niñas como niños quieren tener éxito y “ser buenos profesionales”.

Cajamarca

A diferencia de los dibujos analizados provenientes de la zona costera de Piura, éstos dibujos resultan más homogéneos entre si. En todos existe únicamente un personaje principal que aparece como posando a un retrato fotográfico, moderno, descontextualizado. Es decir, sin ninguna alusión al medio socioambiental en el que habitan.

El hecho retratar un personaje rodeado de sus lazos más significativos; sea la naturaleza, los hermanos, el hogar, la escuela, etc; nos habla de una identidad enlazada, que emerge y se mantiene cuajada gracias a referentes externos. Referentes, que en el caso de Piura por ejemplo, resultaban muy fuertes y se imponían en el imaginario de los niños.

En el caso de Cajamarca ya no sucede así. Este tipo de retrato se ha “superado” o más bien, modernizado. Es probable que este cambio este relacionado al surgimiento de una identidad cuyas bases se hayan sobretodo en el individuo, y ya no en su contexto.

En el caso de las niñas hay tres versiones distintas sobre la percepción de si. La predominante es aquella que presenta a la mujer como abiertamente modernas (lo que constituye el deseo que tienen para si mismas). Esta versión es inmediatamente verificable en los dibujos de un grupo de niñas. Esta mujer moderna, complementa el relato, estudia y es profesional; aunque parcialmente la profesión escogida es vivida como la prolongación de sus roles tradicionales («quiere ser médica para cuidar a los enfermos»). Los dibujos hablan, además, por sí solos. Presentan a una mujer arreglada, ciudadana, extremadamente moderna (en algunos casos con botas, minifaldas). Son dibujos en que las mujeres salen de un rol pasivo y se presentan hablando, intentando comunicarse; dicen «Hola», o lo hacen a través de las inscripciones en su ropa: Love o corazones y flores. Llama la atención el contraste entre esta versión y la descripción de las niñas en

las bitácoras de clase (niñas con trenzas largas) que expresan más bien la supervivencia de lo tradicional en la realidad.

Un segundo grupo de niñas, igualmente representativo, se esfuerza en combinar la imago moderna con un relato conciliador. Las mujeres de estas historias son muy trabajadoras y coordinan adecuadamente sus roles más tradicionales con los que en su imaginario le depara el futuro (por ejemplo, ser profesional).

El tercer grupo, es el minoritario y presenta en el dibujo a una mujer más tradicional, vestida con falda larga y rodeada naturaleza. Sorprende, sin embargo, que el relato se refiera a una mujer que cumple con tareas de trabajo que la vinculan al mercado. Vende en la ciudad y por eso no puede “ver a sus hijos”. Habría pues también una ambivalencia femenina frente a sus roles más modernos.

Por otro lado, en el caso de Cajamarca sorprende en los relatos de los niños una marcada grandiosidad que contrasta con relatos empobrecidos, con fondo triste o melancólico. Por ejemplo la historia de un hombre con muchas mujeres e hijos pero que no es querido ni respetado por estos; o la de un hombre que roba por no tener mujer que le cocine; o la del hombre pobre.

Se mantienen, como hemos mencionado, elementos tradicionales de la masculinidad asociados al poder y a la potencia. El deporte, el trabajo como profesional, la importancia de la migración, de manejar códigos urbanos (comer ceviche, tener terreno en Trujillo, estudiar en la universidad del norte)

Sin embargo, se puede afirmar que los relatos nos hablan de una pobreza en la identidad masculina. “Hombres que beben, que tienen varias mujeres, que le gusta sentarse en su silla todo el día, que roba, que es pobre, etc”

Aunque, encontramos relatos mas íntegros, son los menos; y son historias que no están marcadas por el éxito, sino por la mediocridad. Tal es el caso de un relato donde se narra la vida de un hombre que trabaja mucho y es responsable, pero al cual su trabajo le alcanza sólo para cumplir las necesidades más básicas de su familia.

Finalmente, en general, en los niños hay un claro reconocimiento de que el progreso supone etapas, “del campo de Cajamarca a la ciudad de Cajamarca, y de ésta a la costa”, o de “la escuela, a la universidad .

A manera de cierre

Nos interesa que quede claro que la división entre estas las zonas o sectores tiene fines explicativos, pero no coincide exactamente en la realidad. Se trata de una agrupación basada en parecidos en los resultados del Machover con respecto a las variables de género y proyecto de vida.

Asimismo, cabe resaltar que si bien en la exposición de las diferencias entre éstas tres zonas podría leerse entre líneas que el ideal moderno ciudadano, más occidental, se opone a la tradición e implica un progreso frente a esta última, no ha sido ésta la intención. Simplemente hemos intentado pensar las diferencias entre los sectores. Y de hecho, aquellos pueblos cuyas escuelas están más expuestas a nuevas influencias, arrojan como resultados del Machover,

representaciones de identidades en cambio y en ebullición: muy contradictorias y ambiguas, pero muy intensas. Por otro lado, en aquellos pueblos más aislados, más “tradicionales”, los resultados del Machover, podrían ser calificados también como intensos y arraigados en el imaginario, pero sin este germen de cambio o transición. De alguna manera, pues, serían más monótonos y supondrían menos posibilidades de elección.

4.2.5 Eventos y celebraciones

En este tercer acápite vamos a referirnos a un conjunto de prácticas «extracurriculares» a través de las cuales la escuela ejerce una violencia simbólica. Se trata de eventos y celebraciones vinculadas en general al calendario cívico escolar y en menor medida a fechas de importancia comunal. Nos interesa reseñar algunos de ellos pues encontramos que la manera en que se llevan adelante suponen una manera de festejar que es extraña a la comunidad. El modelo que se sigue es los usos y costumbres urbanos enfrentando así a niños y niñas a situaciones que no son parte de su quehacer y cultura. En algunos casos inclusive se trata de formas discriminatorias.

La reina central

La escuela que visitamos se preparaba para celebrar el 30 aniversario de su fundación. Han previsto realizar varias actividades entre las cuales el evento central es el desfile y la elección de la Reina Central. Cuando llegamos, la Reina ya había sido elegida y los criterios que se habían considerado para que sea Betty «quien lleve la corona» fueron que era alta y bien parecida. No era la más estudiosa ni tampoco la más responsable o solidaria. Los criterios principales eran físico-estéticos basados en modelos de belleza más bien urbanos.

Nos sorprendió también que alrededor de la elección de la reina se desarrollaran un conjunto de actividades que –desde nuestra mirada- no tenían mucha relación con la realidad local y la situación socio-económica de las familias. Así por ejemplo además de la reina central había una corte de princesas que eran parte del séquito que seguía a Betty. Adicionalmente observamos que los vestidos que usaban eran de fiesta emulando el elegante vestuario de los miembros de la realeza. Finalmente estuvimos presentes en una actividad que se llamaba “la coronación de la reina” en la que se le colocaba efectivamente una corona y se le daba un cetro. Posteriormente tenía que bailar con su corte de pajes un vals vienés.

Estas escenas nos llamaron la atención por lo descontextualizadas y ajenas que resultaban. De hecho las y los niños se encontraban incómodos con las ropas que los hicieron vestir y no sabían como proceder con la coronación y el baile. Uno los veía «tiesos» y nerviosos por cumplir con las directivas que les habían dado los profesores para el baile y la coreografía

Analizando la escena encontramos que en la celebración se repite la brecha escuela –comunidad señalada en los acápites anteriores. Las formas que se eligen para celebrar son foráneas y se imponen modelos de belleza, elegancia

y ritos que aparecen como la manera correcta de hacerlo. Se reproduce así en el imaginario un escenario en el que ellos y ellas no son los verdaderos protagonistas. Concluamos preguntándonos por que tiene que haber en una escuela rural una reina con un séquito reproduciéndose así como validos criterios de estratificación que son los que en la práctica los excluyen.

La ceremonia correcta

Durante la semana de observación docentes y alumnos planificaron, ensayaron e hicieron gestiones para la ceremonia de promoción de 6º grado que se realizaría la semana siguiente.

El evento sería muy producido y asistirían a el muchos invitados. Los números consistirían en una presentación, actuaciones de los niños y niñas, la entrega de regalos por parte de los padrinos, una comida y un baile. Cada estudiante debería llevar como máximo a cinco personas a la ceremonia.

La docente viajaría el viernes de esa semana al distrito de Jesús a conseguir un padrino para la promoción. Por su lado, niños y niñas deberían conseguir ropa, cortarse el pelo, peinarse y tener una pareja para el baile. Los padres de familia deberían aportar en cuotas una suma considerable de dinero (S/. 60) para los gastos de la fiesta (lo que incluía comida y bebida), asimismo, colaborar con esta preparando la comida o prestando cosas (p.e. manteles).

Se trata entonces de un evento central en la vida de los estudiantes, sus padres y la escuela. Esto tiene que ver con la gran diferencia entre el acceso a primaria y secundaria en las zonas rurales. La celebración del fin de la etapa escolar se produce al concluir el segundo nivel de la EBR porque muchos niños y niñas no estudian el nivel que sigue y/o no lo terminan (las promociones de primaria son de, aproximadamente, 20 personas, mientras las de secundaria de 10).

No obstante la importancia de la ceremonia, el criterio de inclusión era la capacidad de los padres y madres para solventarla. La profesora comentó que algunos niños no podrían asistir a esta «por motivos económicos». Resulta extraño que en una escuela pública en la que la educación es gratuita, se produzcan eventos que, siendo considerados por docentes, padres y madres de familia como muy importantes, tengan a la capacidad de gasto como criterio de inclusión/exclusión.

El jueves de la semana de observación se planificó en el aula la ceremonia. La docente pidió a los niños y niñas que propusieran números o partes de esta, bajo el argumento de que «la fiesta era para ellos». Sin embargo, ninguna propuesta de los niños y niñas fue tomada en cuenta. La profesora respondía a sus sugerencias con la frase «así no es una ceremonia de graduación». Así, terminó imponiendo su idea de ceremonia a los estudiantes e incluso, a una madre de familia que observaba el ensayo y sugirió que su hija fuera al baile con su primo como pareja (en este caso la docente se negó a su propuesta con un tono agresivo).

Por otro lado, la docente indicó a niños y niñas el protocolo de seguir, que normaba incluso del baile, el cual resultaba muy extraño para niños y niñas. Los

hombres debían entregar a las mujeres una flor y hacer una venia. Tuvieron que ensayar mucho este movimiento, así como el baile: un vals.

**Ensayo de la ceremonia de promoción
Yanamango, Cajamarca**

La venia

«El niño debe regalarle a la niña una rosa, luego de hacer una venia». Ahora indica a las niñas que tienen que recibir la rosa con un gesto de agradecimiento. «No se van a quedar así como cachacos».

Luego, señala el auxiliar (que entró al aula durante el ensayo): «tienen que hacer una venia con elegancia. Mano izquierda atrás, pie derecho adelante». Hace una flexión mostrando cómo se hace. «Ustedes mírenle la cara a los niños; a ninguna le he escuchado decir gracias».

**Ensayo de la ceremonia de promoción
Yanamango, Cajamarca**

Lo importante es que se bañen bien

«El día lunes me traen los manteles blancos o crema». Algunos responden: «profe, no tenemos». La profesora: «no importa, si hay, hay, sino se pueden prestar». «Las mujeres deben hacerse peinar con anticipación porque si tratan de hacerlo ese mismo día el tiempo no les va a dar». «Háganse un peinado sencillo, lo importante es que se bañen bien y los hombres que ser corten el pelo». «No olvidar su correa ni el nudo de la corbata, no se olviden porque yo no se. Ahora ensayarán baile».

Sin zapatos no hay desfile

Los niños salen una hora antes de clase para ensayar el desfile de fiestas patrias. Este año le ha tocado al Tabanco recibir a los demás colegios de la REPS para el desfile y la celebración de fiestas patrias. Es una fecha muy importante para la escuela.

No obstante esto, no todos los niños desfilarán. El criterio para la selección es tener o poder comprar, para esa fecha, ropa y zapatos. De hecho quienes no tenían zapatos o uniforme completo, se quedaron en el aula mirando por la ventana a los compañeros que ensayaban el desfile. Los alumnos repiten una y otra vez la marcha, pues no les sale coordinado («pierna derecha, brazo izquierdo»). El director les grita un tanto alterado. Les dice que se lo tomen en serio, pues esto les va a servir para cuando hagan el servicio militar.

La celebración de las Fiestas Patrias constituye un recurso simbólico que recuerda el momento en que el país se constituye como estado nacional independiente, el inicio de la etapa republicana que se supone otorgaría a la población el estatus de ciudadanía. El reconocimiento de esta condición implicaría la posibilidad de participar en la vida pública nacional con iguales deberes y derechos entre sí y frente al estado.

Sin embargo este acto simbólico habla muy pocas veces de la continuidad de las relaciones de exclusión y de la marginación de una gran parte de la población que no goza ni gozó nunca de la condición de ciudadanía, dadas las bases reales sobre las que se efectuó la constitución de la nueva república: un fuerte proceso discriminación y de homogeneización de las identidades culturales no occidentales.

Tal vez esto explique, en parte, la posibilidad de que existan espacios de exclusión dentro de la misma celebración de la independencia en las escuelas: como el caso presentado de los niños y niñas que se quedaron sin desfilar. Niños y niñas de una zona pobre y rural del país, donde las condiciones de vida no les permiten contar con uniformes y zapatos «adecuados» (según el modelo urbano de celebración) para poder participar junto a sus demás compañeros en lo que se considera el acto central de Fiestas Patrias: el desfile militar. Así una fecha simbólica que busca integrar, fortalecer una identidad nacional, termina desintegrando, excluyendo. Otra forma en que la escuela recrea la violencia simbólica, recuerda a lo niños y niñas rurales, desde ya, que lo que tienen no es lo correcto o no alcanza para poder participar de la vida pública “nacional”.

Por otro lado, este acto solemne refleja también la continuación de la tradición militar: el orden, la disciplina, la obediencia. Así como las normas en la escuela, al estado, sus instituciones y fechas Cívicas se las respeta sin dudas ni murmuraciones. Además hay solo una forma «correcta» de celebrarlo, homenajearlo.

5 CONCLUSIONES

1

A partir del análisis de discursos, prácticas, dibujos y relaciones sociales²⁸ podemos concluir que la escuela pública en zonas rurales no es, en general, un espacio de desarrollo de capacidades para la libertad en el sentido que propone Sen (2000). Por el contrario, lo que se encuentra en la mayoría de casos es que las limita mediante el ejercicio de la violencia simbólica que; operando inconsciente, cotidiana y sistemáticamente, desvaloriza a niños y niñas impidiendo el reconocimiento de sus saberes y de sus potencialidades personales y colectivas. Los y las estudiantes interiorizan —no sin problemas— una mirada que los devalúa, los desempodera. No obstante, la situación no es homogénea. Hemos encontrado caminos de resistencia y de cambio entre docentes, estudiantes y padres y madres de familia; propuestas aún no sistemáticas, iniciativas aisladas, individuales, que es preciso apoyar y fortalecer.

2

Esta violencia se sostiene sobre la manera en que desde la institución escolar se mira a las personas de zonas rurales: como otros - carentes. Se constata así una brecha entre escuela y sociedad que reproduce las discordias históricas señaladas por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR 2003), que no ha sido enfrentada desde el sector educación con una verdadera política educativa intercultural. Si bien es cierto se promociona la interculturalidad en muchos de los documentos de política del sector; en la práctica no se incluye en procesos y temas concretos y centrales, tales como la gestión de las I.E., la planificación y la diversificación curricular, las sesiones pedagógicas, el currículo oculto, las evaluaciones, o las actividades extracurriculares. Así, un discurso general sobre la promoción de la diversidad cultural soslaya prácticas que invisibilizan y silencian saberes y tradiciones diferentes a la urbana – occidental hegemónica.

Una dimensión central de este problema es la interacción entre los saberes locales y aquellos que desarrolla o transmite la escuela. En las zonas visitadas se reproducen, fuera de la I.E., conocimientos complejos, útiles para la vida; distintas formas de aproximarse a la realidad (lo que incluye experiencias, expectativas, inquietudes y problemas) que no son incluidos en la escuela, sino más bien invisibilizados o negados.

En esta investigación se ha identificado las formas en las que se atenta contra los saberes locales, desempoderando a los niños, anulando sus capacidades y reproduciendo la distancia entre escuela y comunidad. El proceso

²⁸ Nos referimos a relaciones sociales construidas en el aula (entre docentes y alumnos) y fuera de ella (relaciones entre docentes, alumnos, padres y madres de familia).

de desempoderamiento es complejo y opera cotidianamente a través de dinámicas sociales que articulan prácticas y discursos dentro y fuera del aula.

Se ha hecho evidente entonces que los docentes no han desarrollado capacidades para reconocer los saberes locales (saberes previos) y llevarlos al aula. La inercia de la distancia escuela – sociedad hace que estos sean vistos por la primera como no – saberes. En este sentido, la idea de saberes – otros da cuenta de esta situación. Los saberes - otros son aquellos que no son reconocidos como tales, por estar relacionados con culturas o formas de vida caracterizadas *a priori* como retrasadas o nocivas.

3

Uno de los hallazgos de este estudio es la coexistencia —al interior de la I.E. y de los propios docentes— de un discurso que promueve la diversidad cultural y otro que descalifica y subalterniza a las poblaciones rurales.

Un punto central en el discurso subalternizador es que el campo y sus habitantes son entendidos —sobre todo por los docentes, aunque también puede rastrearse esta idea en los discursos de padres y madres de familia— como carentes, tábulas sucias (y no rasas) que hay que limpiar para llenar con los conocimientos verdaderos (urbanos) que imparte la escuela. Así, los conocimientos del campo son pensados como insuficientes o erróneos. Esta situación se cristaliza en la imagen devaluada que los docentes tienen de los padres y madres de familia, quienes, en muchos casos, la interiorizan. Sus costumbres, acciones y demandas son entendidas por aquellos como perjudiciales para la educación de los niños y niñas. Mas aún, para algunos docentes, padres y madres no cumplen bien con su rol y no brindan el suficiente apoyo y afecto a sus hijos

Esta mirada afecta negativamente la participación de padres y madres de familia en la educación. De hecho, en la mayoría de las I.E. visitadas no encontramos que participen en la gestión de la escuela ni en la definición de contenidos curriculares; por el contrario, en la práctica, la participación se limita a la provisión de mano de obra y de servicios a la escuela. Ellos y ellas responden así a las necesidades y demandas que docentes y autoridades les formulan «desde arriba». Asimismo, cuando padres y madres formulan pedidos o reclamos a la escuela, estos no son valorados y, en muchos, casos son más bien vistos como atentados contra la buena educación. Es el caso por ejemplo, de la demanda de aprendizajes útiles o pertinentes, tales como las operaciones matemáticas o la lectoescritura que en ocasiones es entendida como conformismo.

4

Un espacio crucial en el desarrollo de dinámicas sociales desempoderantes es el salón de clases. El análisis de las prácticas pedagógicas mostró que persisten estilos de enseñanza que lejos de promover un diálogo entre saberes tienden a reconocer como válido un único tipo de conocimiento; aquel que el profesor afirma. Además de los ya conocidos coritos, copiados y la memorización, se

encontró durante esta investigación que «la respuesta correcta» es un tipo de práctica docente mediante la cual los maestros animan a los estudiantes a «participar» en las sesiones de aprendizaje y, al mismo tiempo, lejos de escuchar y debatir las distintas opiniones o ideas planteadas por ellos, muchas veces las desacreditan, «alentándolos» a que encuentren una respuesta única y verdadera. Esta mecánica impide que alumnos y alumnas construyan activamente, sobre sus saberes previos, aprendizajes significativos.

5

Las prácticas y los discursos analizados marcan una impronta educativa «vertical», de arriba hacia abajo, tanto cognitiva como moral. Los saberes, así como las normas para la convivencia y la relación entre docentes y alumnos, son contruidos exclusivamente desde la escuela y la posición del docente, formado desde una perspectiva urbana - occidental. Esto se da en el marco de un discurso que, por el contrario, enfatiza en una educación más horizontal y dialogante con la diversidad.

La situación presentada es particularmente peligrosa, pues bajo la apariencia de cambios hacia un sistema educativo más abierto e inclusivo reproduce soslayadamente patrones de relación jerárquicos y excluyentes. Por ello, hemos identificados discursos y prácticas «mixtas». Por ejemplo, el cariño y la «comprensión» hacia los niños coexisten con el uso de la violencia; los trabajos grupales coexisten con los coritos y la memorización.

6

La relación vertical construida en el aula se reproduce entre cada uno de los niveles del sistema educativo. En este sentido, los cambios en el sector son percibidos por los docentes como imposiciones «desde arriba», imposiciones poco claras y poco sostenidas en el tiempo que no tienen como correlato un acompañamiento a las escuelas. El MED, las DRE y las UGEL demandan a las I.E. de zonas rurales un trabajo de gestión arduo y complejo, sin generar mecanismos para facilitar esta labor. Finalmente, quienes se perjudican son los niños y niñas, pues los y las docentes que ocupan el cargo de directores en escuelas pequeñas deben sacrificar horas lectivas para cumplir con los requerimientos de los niveles superiores de gestión del sistema educativo. Esta situación genera en los docentes de zonas rurales una sensación de abandono, lejanía; sensación que también tienen los habitantes de estas zonas en relación con el Estado y los servicios que, se supone, debe proveer. Asimismo, genera en aquellos una actitud cínica. Las nuevas directivas son realizadas «por cumplir», sin un compromiso real, pues es probable que con nuevos directores, ministros o gobiernos, estas cambiarán.

Las ambigüedades señaladas pueden ser vistas como expresión de un momento de cambio en el sistema educativo. En este sentido, padres y madres de familia identifican el tiempo actual como un momento de crisis. Se diferencia claramente entre la escuela de «antes» y la escuela de «ahora», sobre todo en dos aspectos: la relación entre docentes y estudiantes, y el acceso de las mujeres a la educación.

En el primer caso, se trata de un cambio en la relación de autoridad. Esta se percibe como más horizontal en la actualidad. Por esto, la violencia como estrategia para lograr la disciplina es cuestionada por lo menos en el discurso y se percibe más comprensión y cariño desde los docentes hacia los alumnos y alumnas. Así, la escuela no da tanto miedo. No obstante esto, se evidencia cierta añoranza por la escuela «de antes». La relación vertical entre docente y alumno y el uso de la violencia eran estrategias efectivas y expresaban un orden que ahora parece perdido. Este orden se manifestaba con el «respeto», a los docentes y a los mayores. Por esto, algunos padres y madres de familia —sobre todo de la zona de Piura— reclaman a la escuela que marque el camino hacia la recuperación del arreglo social que, en algún momento del pasado, funcionó.

En el caso de los docentes, sienten que han perdido poder en el aula. Por un lado, el Nuevo Enfoque Pedagógico propone una nueva forma de relación docente – alumno (en la que los últimos adquieren protagonismo y son pensados como agentes de sus procesos de aprendizaje) que no ha sido bien trabajada con ellos ni en su formación inicial ni en servicio. Los docentes pues, no tienen claro un panorama alternativo al tradicional, solo algunas ideas «nebulosas» que no pueden traducir en sesiones de aprendizaje. Por otro lado, la función docente ha perdido legitimidad en los últimos años. La mala preparación en los centros de formación, así como el poco reconocimiento de su labor desde el Estado (expresada, por ejemplo, en los bajos sueldos) han contribuido a minar el respeto y la obediencia ciega de la que en algún momento gozó el magisterio. A partir de esto se entiende la añoranza de un tiempo pasado en el que los niños y niñas si obedecían y se dejaban castigar al amparo de un patrón de autoridad «claro».

Así, docentes mezclan discursos y prácticas novedosos y arcaicos. Esto es claro, por ejemplo, en el caso de la participación de alumnos y alumnas en las clases. Para los maestros, participar es «hablar en voz alta», aunque sea repitiendo ideas y frases definidas por ellos, desde arriba. En el caso de la violencia, por ejemplo, esta se negocia con padres y madres de familia. Solo si ellos la autorizan o la ejercen es legítima.

El acceso de las mujeres a la educación es percibido por todos los actores como positivo. Sin embargo, coinciden en que la educación de las mujeres es todavía menos valorada que la de los varones, lo que se evidencia, sobre todo, en el paso de primaria a secundaria. Así, padres y madres de familia piensan que la educación de las mujeres tendrá menos retorno que la de los varones. Esto, creemos, está estrechamente vinculado con la idea de que la vida social y económica de las niñas acaba con su matrimonio, pues debe concentrarse exclusivamente en labores domésticas —no reconocidas como trabajo—. Asimismo, se piensa que en el mercado laboral ellas obtendrán menores ingresos

que los varones. Para los padres y madres de familia, entonces, la educación de los varones es más beneficiosa que la de las mujeres, aunque se reconozca que esta es un derecho universal que permitirá a los estudiantes (sobre todo a las mujeres) defenderse mejor en el futuro. Esta situación es más clara en la región Piura. En Cajamarca, las niñas tienen un abanico más amplio de posibilidades de futuro. Esto puede estar relacionado con la mayor presencia de liderazgos femeninos, tanto en el espacio público como en el privado.

8

No obstante lo señalado, la ambigüedad puede significar también un momento de posibilidad para el sistema educativo peruano que es necesario analizar. Solo de esta manera se podrá potenciar avances, líneas de cambio hacia la democratización y mejora de la calidad del sistema educativo; y enfrentar la inercia del pasado, marcado por la discriminación y la exclusión.

Durante la investigación se ha encontrado experiencias positivas que, según el análisis de la subjetividad de niños y niñas, tienen como resultado su empoderamiento y la apertura de posibilidades de futuro. Una idea central en este punto es que estas experiencias tienen su origen fuera del sistema educativo; puntualmente, desde la influencia de una ONG (MIRHAS - Perú) en el caso de Piura y de la teología de la liberación (corriente teológica que enfatiza en el compromiso de la iglesia con los pobres) y la militancia política en el caso de Cajamarca. Los docentes que tienen discursos y prácticas más inclusivas aprovechan las posibilidades que abren los marcos normativos y pedagógicos propuestos por el sector, complementándolos con su experiencia fuera de este.

Una práctica identificada que, creemos, atrae a los niños y niñas a la escuela y permite que desarrollen sus capacidades es la construcción de vínculos afectivos entre docentes y alumnos. Muchos maestros, sobre todo de la Red Panamericana Sur en Piura y de Cajamarca, se preocupan mucho por sus niños, los quieren. Por momentos les hablan con cariño, averiguan si tienen problemas en sus casas, sienten que son «como sus hijos». Los estudiantes reaccionan reconstruyendo su confianza en el docente. La confianza basada en la distancia y jerarquía puede transitar hacia una distancia basada en el cariño y la horizontalidad. Esto permite que los niños se sientan cómodos compartiendo sus deseos, necesidades, intereses, experiencias y saberes, haciendo más fluidos procesos de enseñanza – aprendizaje pertinentes y significativos

Otra práctica positiva consiste en «salir de la escuela». Muchos docentes visitan las casa de sus alumnos, participan de actividades de la comunidad, incluso comparten momentos de solaz con padres, madres de familia y pobladores. Esta práctica permite a los profesores conocer la realidad de la zona en la que trabajan y cuestionar la imagen estereotipada sobre lo rural con la que generalmente empiezan a ejercer su profesión luego de concluida la formación inicial. La creación de lazos de confianza permite también una comunicación más fluida entre docentes y padres y madres de familia.

Por último, el trabajo en redes ha resultado ser muy valioso, en la medida en que permite llenar el vacío de la formación docente en relación con la

educación rural. Muchos docentes han acumulado mucha experiencia de trabajo en estas zonas (algunos han enseñado en áreas rurales durante más de 20 años). En su larga trayectoria profesional han desarrollado capacidades, experimentado metodologías y construido aprendizajes que muchas veces no son aprovechados por el sistema educativo. Las redes, entonces, son un espacio de encuentro que les permite socializar y compartir esta experiencia. Asimismo, atenúa la sensación de soledad y abandono que muchas veces experimentan, y que atenta contra su buen desempeño en la escuela y la comunidad.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Patricia
2003 *Escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación. GTZ – PROEDUCA.
- Ansión, Jean Marie
1989 *La Escuela en la Comunidad Campesina*. Lima: MAG-MED-FAO-COTESU.
- Castillo, Marlene y Diez Alejandro
1995 Antiguos y nuevos dilemas de la comunidad más poblada del Perú: Catacaos 1995. En: *Revista Informativo regional de prensa. Suplemento N 83*. Piura: CIPCA.
- Comunidades de la costa: Ley, mercado de tierras y autonomía de las comunidades costeñas. En: *Revista informativo regional de prensa. Suplemento N 84*. Piura: CIPCA.
- CEPESER
2003 *Redes Educativas Rurales, organización y funcionamiento*. CEPESER.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)
2003 *Informe Final*. Lima: CVR.
- Córdova, Luciana
2005 *(Re)definiendo identidades: mujeres campesinas, organización y desarrollo*. Tesis para optar el título de Licenciada en Sociología. Lima: PUCP.
- Deere, Carmen Diana
1992 *Familia y relaciones de clase. El campesinado y los terratenientes en la sierra norte del Perú, 1900 – 1980*. Lima: IEP.
- Diario Oficial el Peruano
2004 *Ley General de Educación*. Lima, 28 de Julio.
- Diez Alejandro
1992 *Las comunidades indígenas del Bajo Piura. Catacaos y Sechura siglo XIX*. Piura: CIPCA.
- Fung, E., B. Valladolid y otros
2005 *Redes Educativas Rurales. Articulando Escuela y Comunidad. Apuntes para la Sistematización de una Experiencia Educativa Desarrollada en la Región Piura*. Piura: CEPESER, Proyecto Binacional Catamayo-Chira, Educación sin Fronteras.

- Girón, Jessica
2006 «Género y VIH/SIDA: elementos de vulnerabilidad en mujeres jóvenes de barrios pobres de las ciudades de Lima y Trujillo». En: Ruiz – Bravo, Patricia y José Luis Rosales (Ed.). *Género y Metas del Milenio*. Lima: PNUD, UNFPA, UNIFEM. Pp. 181 – 205.
- INEI
2005 Censos Nacionales.
- Ministerio de Educación
2005 *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular — proceso de articulación* —. Documento Preliminar. Lima: Ministerio de Educación.
- MIRHAS - PERÚ, GÈNEVE TIERS MONDE
2005 *Escuelas Rurales Promotoras del Desarrollo Comunitario. Una propuesta educativa con participación social*. Piura: MIRHAS - PERÚ.
- Montero, Carmen (coord.).
2001 *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación, 2001.
- Ruiz-Bravo, Patricia; José Luis Rosales y Eloy Neira
2006 «Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje». En: Benavides, Martín (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- Santos, Boaventura de Sousa
2006 *Conocer desde el Sur. Para una política emancipatoria*. Lima: Programa de estudios sobre democracia y transformación global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sen, Amartya
2000 *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Zegarra, Eduardo y Calvelo, Daniel
2006 *Cajamarca: lineamientos para una política regional de agricultura*. Cajamarca: Asociación Los Andes de Cajamarca.

7. ANEXOS

Indicadores de desarrollo en los caseríos estudiados

Distrito ⁽²⁹⁾	Cristo nos Valga (Piura)	El Tallán (Piura)	La Unión (Piura)	Jesús (Cajamarca)
Caseríos estudiados	Mala vida	El Tabanco Nuevo Tallán	Huerequeque Canizal Sta.Rosa Canizal Grande	Yanamango Huaracilla
Población (Habitantes)	3,185	4,934	34,540	14,075
I.D.H. ⁽³⁰⁾	0.5598	0.5349	0.5553	0.5025
Esperanza vida al nacer(años)	68.5	69.0	69.0	66.3
Alfabetismo (%)	92.4	79.4	86.6	81.2
Escolaridad (%)	74.2	78.2	77.6	57.7
Logro Educativo (%) ⁽³¹⁾	86.3	79	83.6	73.4
Ingreso Familiar per capita (mensual) ⁽³²⁾	S/. 222.9	S/. 205.0	S/. 232.3	S/. 209.6

²⁹ La Información que se presenta corresponde a los distritos a los que pertenecen los caseríos estudiados. Tomado de PNUD-Perú *Informe sobre Desarrollo Humano /Perú 2006. Hacia una descentralización con ciudadanía* (PNUD 2006)

³⁰ El IDH mide el progreso de un país en: «Disfrutar de una vida larga y saludable, medida a través de la esperanza de vida al nacer. Disponer de educación, medida a través de la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la tasa de escolaridad de la población de 5 a 18 años que asiste a un centro educativo entre la población total de 5 a 18 años (con una ponderación de un tercio). Tener adecuado acceso a bienes, medido a través del ingreso familiar per capita (nuevos soles mes)». (PNUD 2006: 194)

³¹ Se considera al «resultado de la integración del alfabetismo y la matriculación bruta (el cociente entre las personas matriculadas y las que deberían estar estudiando, según edades normativas en la educación primaria, secundaria y superior». Sin embargo «En el presente informe se emplea, para mantener como fuente el Censo 2005, no la matriculación, sino la tasa de asistencia a estudiar (escolaridad) en el rango de edad de 5 a 18 años, que son márgenes normativos de asistencia infantil y adolescente» (PNUD 2006: 196).

³² Estimado en base al gasto *per cápita* mensual por distrito, tomando como base la ENAHO 2005 y Censos Nacionales de Población y Vivienda 2005

Imágenes



I.E. de Canizal Grande, Piura



La reina central. I.E. de Canizal - Santa Rosa, Piura



Rituales patrióticos. Formación en I.E. de Nuevo Tallán, Piura



Reproduciendo los roles de género. Actividad: la ensalada de frutas. I.E. De Malavida, Piura



Niños y niñas de 6° grado. Yanamango, Cajamarca.



Clase de Educación física. I.E. de Yanamango, Cajamarca.

Bajo el título «Avances de Investigación», se editan en formato electrónico, para su acceso libre desde la página web de la Fundación, los resultados iniciales de los proyectos que han sido objeto de financiación a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación, Becas de Estancias Cortas o informes realizados por encargo directo de la Fundación y de su Centro de Estudios.

Fundación Carolina

C/ General Rodrigo, 6, cuerpo alto-4º piso
Edif. Germania
28003 Madrid
informacion@fundacioncarolina.es

CeALCI

C/ Guzmán el Bueno, 133-5º dcha
Edif. Britannia
28003 Madrid
cealci@fundacioncarolina.es