

Benavides, Martín (editor). **Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias.** GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, Perú. Mayo 2006. 216 p. ISBN: 9972-615-39-1

Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/grade/banavid.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

Editor **Martín Benavides**

El Proyecto Educativo Nacional y el Plan Nacional de Educación para Todos señalan que las políticas de calidad y equidad deben ser prioritarias. El planteamiento de esas políticas es respaldado por diversos diagnósticos que muestran tanto los bajos rendimientos estudiantiles, como la permanencia de desigualdades en el sistema educativo. Estas desigualdades están relacionadas principalmente con la procedencia socioeconómica, cultural o geográfica de los estudiantes.

A pesar que las propuestas para mejorar la calidad y equidad no son nuevas, es poco lo que se ha avanzado en esa línea. Si bien en parte esto se debe a decisiones políticas, la ausencia de información sobre los mecanismos para mejorar los rendimientos estudiantiles, y el poco conocimiento de las formas de producción de las desigualdades educativas, tampoco contribuyen al objetivo de mejorar la calidad y equidad.

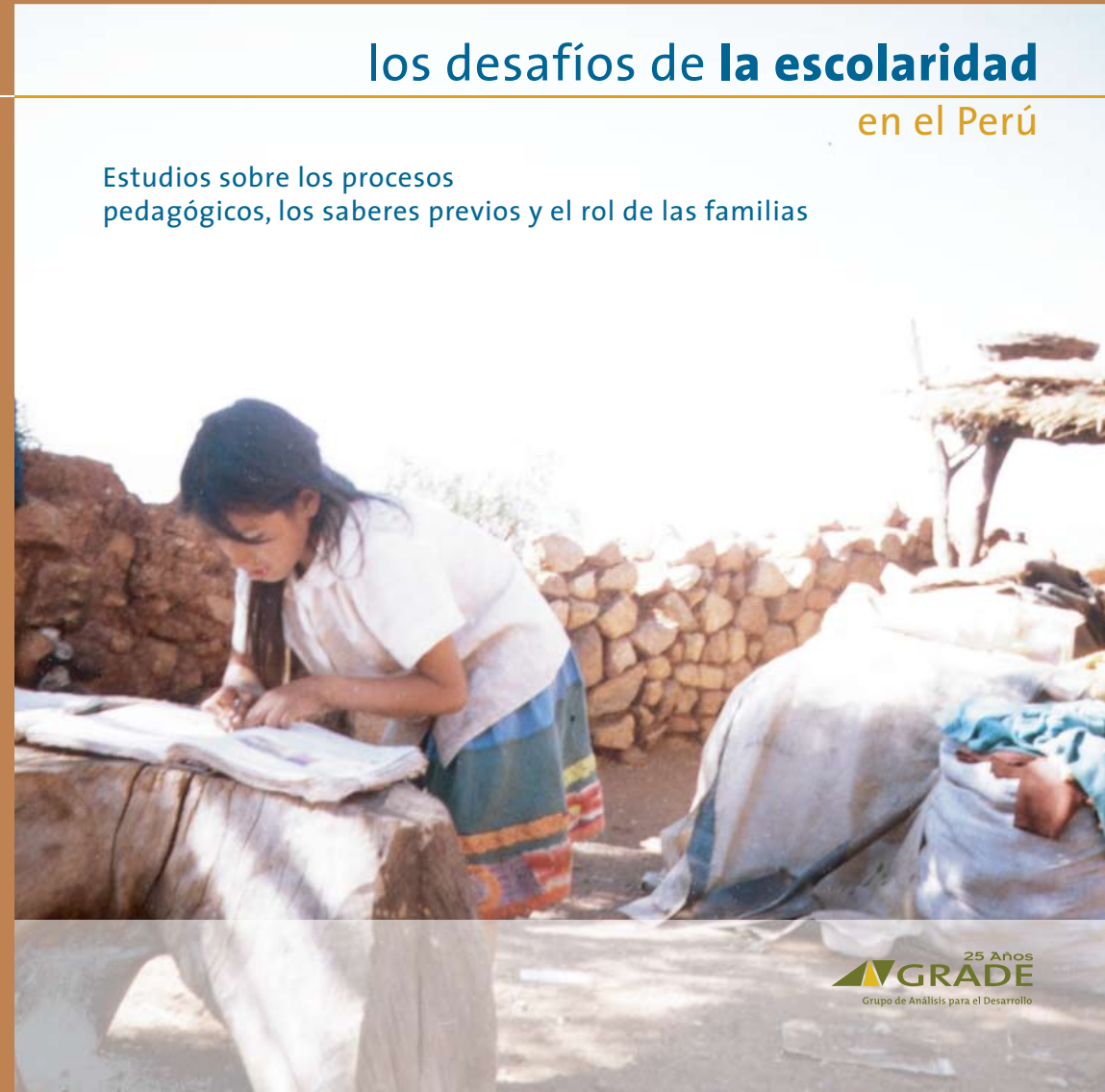
Esta publicación recoge tres artículos que precisamente tienen como denominador común el intento de identificar los mecanismos que pueden permitir mejorar la calidad y los procesos que deben generarse para avanzar hacia la equidad.

Se espera que los tres estudios incluidos en este volumen puedan ser de utilidad para poder definir políticas que permitan que la experiencia escolar de los niños y niñas peruanas tenga el resultado positivo que todos queremos”.

los desafíos de la escolaridad en el Perú

los desafíos de la escolaridad en el Perú

Estudios sobre los procesos
pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias



LOS DESAFÍOS DE LA ESCOLARIDAD EN EL PERÚ
ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS,
LOS SABERES PREVIOS Y EL ROL DE LAS FAMILIAS

LOS DESAFÍOS DE LA ESCOLARIDAD EN EL PERÚ
ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS,
LOS SABERES PREVIOS Y EL ROL DE LAS FAMILIAS

MARTÍN BENAVIDES
Editor

Sandra Azañedo
Santiago Cueto
Juan León
Eloy Neira Riquelme
Magrith Mena
Inés Olivera
Cecilia Ramírez
José Luis Rosales
Patricia Ruiz Bravo

Grupo de Análisis para el Desarrollo
Lima - Perú

Este trabajo fue realizado con el apoyo financiero
de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile

© Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE
Av. del Ejército 1870, San Isidro, Lima

Sandra Azañedo, Martín Benavides, Santiago Cueto, Juan León, Eloy Neira,
Magrith Mena, Inés Olivera, Cecilia Ramírez, José Luis Rosales, Patricia Ruiz Bravo
“Los desafíos de la escolaridad en el Perú, *Estudios sobre los procesos
pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*”

Lima, Grade, Mayo 2006
216 p. Impreso en el Perú

EDUCACION PUBLICA<RENDIMIENTO ESCOLAR<CALIDAD DE
LA ENSEÑANZA<FAMILIAS<ESCOLARIDAD<PARTICIPACION DE
LOS PADRES>

Depósito Legal N° 2006-3931
ISBN: 9972-615-39-1

Impresión: Didi de Arteta S. A.
Bernaldo Alcedo 548, Lince

Índice

Presentación	9
I. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho <i>Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo</i>	13
II. Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje <i>Patricia Ruíz Bravo, José Luis Rosales y Eloy Neira Riquelme</i>	79
III. De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural <i>Martín Benavides, Inés Olivera, Magrith Mena</i>	157

Presentación

Tanto el Proyecto Educativo Nacional, como el Plan Nacional de Educación para Todos señalan que las políticas de calidad y equidad deben ser prioritarias. Esto coincide además con lo planteado por instituciones como Foro Educativo y por diversos especialistas.

El planteamiento de esas políticas es respaldado por los diversos diagnósticos que muestran los bajos rendimientos estudiantiles así como la forma cómo permanecen desigualdades en el sistema educativo, relacionadas principalmente con la procedencia socioeconómica, cultural o geográfica de los estudiantes. Por ejemplo, los estudios de factores asociados a los rendimientos educativos, han llegado a identificar el peso de las variables familiares (nivel socioeconómico, principalmente) sobre el desempeño educativo de los estudiantes.

A pesar que las propuestas de políticas de calidad y equidad no son del todo nuevas, es poco lo que se ha avanzado en esa línea. Si bien esto puede en el fondo ser resultado de decisiones políticas, la ausencia de información relacionada con los mecanismos para mejorar los rendimientos estudiantiles y el poco conocimiento de la forma cómo se producen las desigualdades educativas, tampoco contribuyen al objetivo de la equidad. Esta publicación recoge tres artículos que precisamente tienen como denominador común el intento de identificar dichos mecanismos.

Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo analizan las oportunidades de aprendizaje y su relación con el rendimiento en

comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. Este estudio identifica en el mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje un mecanismo para poder mejorar el rendimiento de los estudiantes. Aquellos estudiantes que acceden a ejercicios de mayor demanda cognitiva o a una mejor retroalimentación de parte del docente logran mejorar sus rendimientos. Este resultado es además consistente con aquellos que los autores encontraron en el caso de un estudio anterior sobre matemáticas.

El estudio llama además la atención sobre el hecho que la mayoría de ejercicios que se demandan en la actualidad son predominantemente referidos a los dos niveles más básicos de demanda cognoscitiva. Además, aunque en relación a la demanda cognitiva los resultados son similares entre niveles socioeconómicos, en algunos de los casos dichas oportunidades no se presentan por igual en aulas de diferente nivel socioeconómico. Por ejemplo, el número de ejercicios resueltos es bastante menor en las aulas de nivel socioeconómico bajo en comparación al medio y alto.

Patricia Ruiz Bravo, Eloy Neyra y José Luis Rosales identifican en los saberes previos y su escaso reconocimiento una de las razones por las cuales los estudiantes rurales no tienen los resultados esperados por el sistema educativo formal. Pero, además, proponen que dicha situación es resultado de un proceso de exclusión del sistema. Esto debido a que según los autores es el currículo el que establece los saberes previos “incluibles” y por contraposición, establece también un campo de saberes excluidos o prescindibles.

Con respecto a la manera en que estos saberes han sido o no considerados en la escuela, la investigación realizada en dos zonas distintas del país ha encontrado y descrito tres actitudes básicas: saberes que se toleran, saberes que se niegan y saberes que se forcluyen. Estas actitudes de desconocimiento frente a los saberes tienen para los autores un impacto negativo tanto en los procesos de aprendizaje como en las actitudes y valoraciones que los/las estudiantes tienen de sí mismos. Encuentran así que si bien en términos de acceso a la educación es creciente el número de estudiantes rurales (andinos y amazónicos), la exclusión de sus saberes pone de manifiesto la exclusión real y simbólica de estas poblaciones.

Finalmente, Martín Benavides, Inés Olivera y Magrith Mena analizan el desencuentro entre escolaridad formal y formas de aprendizaje local en el caso de las familias rurales. Se busca dar evidencia sobre qué tanto la dinámica de los hogares rurales es consistente con lo esperado desde el modelo de escolaridad formal, y señalar además que dicha dinámica es independiente no solo de las características educativas de las familias, sino incluso de sus altas expectativas de futuro, a diferencia de lo esperado desde los conceptos de capital social en educación.

El estudio muestra la diferencia existente entre altas expectativas y alto valor de la educación, por un lado, y el poco acompañamiento que se da a la escolaridad formal en los hogares, por el otro. Es decir, las altas expectativas, que además son transferidas de forma intergeneracional (lo cual supone un proceso comunicativo), no implican necesariamente la existencia de un alto nivel de apoyo en las actividades escolares, tal como se podría esperar tanto desde el modelo educativo vigente como desde las propias concepciones de capital social en educación. Por el contrario, los hallazgos de este estudio si bien encuentran que las altas expectativas de padres e hijos tienen que ver de alguna manera con una escolaridad altamente valorada, ello no implica que en los hogares los papás y mamás se involucren en el proceso escolar de sus hijos o hijas. Los comportamientos esperados por la escuela no se dan entonces en los hogares rurales, a pesar incluso de sus propias y altas expectativas educativas.

Elevar la demanda cognitiva en los ejercicios de aula y mejorar la retroalimentación del docente, diseñar estrategias curriculares y de trabajo de los docentes en contextos rurales que sean sensibles a los saberes previos de los estudiantes, y a las dinámicas familiares y formas de aprendizaje en los contextos locales, pueden ser mecanismos importantes para avanzar en el logro de la calidad y equidad esperadas. Se espera entonces que los tres estudios incluidos en este volumen sean de utilidad para poder definir políticas que permitan que la experiencia escolar de los niños y niñas peruanas tenga el resultado positivo que todos queremos.

Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho

*Santiago Cueto, Cecilia Ramírez,
Juan León y Sandra Azañedo¹*

I. Presentación²

El año 2003 el gobierno peruano declaró en emergencia la educación peruana. Esta medida, aún vigente, se explica en gran parte por el bajo rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas. Las evaluaciones nacionales realizadas en el Perú el 2001 (UMC³, 2003a y 2003b) y el 2004 (UMC, 2005), y las evaluaciones internacionales realizadas por la UNESCO (UMC y GRADE, 2001c), así como la prueba PISA realizada por la OCDE el 2003, han reiterado bajos resultados en los aprendizajes que los alumnos deberían tener dado el currículo vigente o el rendimiento de estudiantes de otros países. Ha sido especialmente notable el caso de PISA, donde se mostró que 54% de los estudiantes peruanos estaban por debajo del nivel 1 en comprensión de lectura, es decir no podían localizar la idea principal, identificar información explícita y realizar conexiones entre información del texto y eventos de la vida cotidiana (Caro, Espinosa, Montané y Tam, 2004). Estos resultados muestran que la gran mayoría de alumnos peruanos en edad escolar no estarían logrando

¹ Santiago Cueto es Investigador Principal y Director Ejecutivo de GRADE. Cecilia Ramírez y Juan León son Investigadores Asistentes de GRADE, Sandra Azañedo es asistente de investigación de dicha institución. Los autores reconocen la valiosa colaboración de Micaela Wetzell en el análisis de los cuadernos y cuadernos de trabajo y de Alvaro Zevallos en los análisis estadísticos.

² El presente estudio se pudo realizar gracias al apoyo de la Fundación Ford. Agradecemos los valiosos comentarios de Martín Benavides.

³ Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.

un manejo adecuado de la competencia lectora ni habilidad para producir textos coherentes.

Pese a que en los últimos años se han producido diversos cambios a nivel curricular, aún no se observan mejoras en el rendimiento de los estudiantes. En el área de comunicación integral⁴, desde la década de los 90 se adoptó un nuevo enfoque denominado *comunicativo y funcional* en la enseñanza de la lectura y escritura. Éste sitúa el centro de atención en el texto o discurso (superando el nivel de la oración) como unidad real de comunicación, constituida a su vez por los géneros textuales empleados en un contexto, con una finalidad determinada y dirigidos a un destinatario (Ribera, 1999).

Es desde esta perspectiva que se plantea en los programas de comunicación integral para la educación básica la necesidad de propiciar situaciones comunicativas para que el alumno se exprese de manera natural y espontánea (Tapia, 2005; Aguilar, 2004). Aprender a considerar la situación comunicativa adecuada influye en el nivel de rendimiento de los estudiantes, pues se relaciona con el nivel de familiaridad que van adquiriendo en contextos menos cotidianos y comunes (Montané, et al., 2004). Al respecto, diversos autores defienden el abordaje de la lectura y escritura a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, para los alumnos, el valor funcional de la lengua escrita⁵.

Si bien una serie de estudios muestran una alta asociación entre el rendimiento y el nivel socioeconómico de los estudiantes individualmente o agrupados en aulas (Cueto y Rodríguez, 2003), es difícil encontrar estudios que identifiquen variables relevantes para explicar el rendimiento a partir de lo que ocurre en los salones de clase. En el presente estudio se abordará el tema de los procesos educativos para explicar el rendimiento escolar. Específicamente se describirán las oportunidades de aprendizaje (ODA) de los estudiantes⁶. Las mediciones de ODA que se hacen aquí corresponden a lo que la literatura ha denominado *currículo implementado*, que se diferencia del *currículo intencional* en que éste es el documento oficial que debería guiar las prácticas docentes, mientras que el primero se refiere a lo que efectivamente ocurre en

⁴ Comunicación integral es lo que anteriormente se denominó lenguaje en el currículo.

⁵ Kaufman (1998), Pasquier y Dolz, (1996) Teberosky, (1992), citados en Ribera (1999).

⁶ Ver Mc Donnell (1995) y Porter y Smithson (2001a y 2001b).

el salón de clases. Idealmente debería existir correspondencia, o alineamiento, entre ambos. Así, si en el currículo se plantea un determinado enfoque en la enseñanza de la lengua castellana (en este caso *comunicativo*), en los salones de clase debería observarse la aplicación de metodologías en esa misma línea. El tercer elemento en este análisis es el *currículo aprendido*, que se refiere a los resultados de los estudiantes en pruebas de rendimiento que corresponden al currículo intencional.

El antecedente más importante para el presente estudio fue realizado por Cueto, Ramírez, León y Guerrero (2004), quienes analizaron las ODA en relación con el rendimiento en matemática para el mismo grupo de estudiantes de escuelas públicas incluidos en este estudio. Estos autores encontraron que el número de ejercicios resueltos por los alumnos y el nivel de demanda cognoscitiva de los ejercicios (es decir en qué nivel se requiere que los estudiantes piensen los ejercicios propuestos) explicaban de manera significativa los incrementos de puntajes de inicio a fin de año en pruebas estandarizadas.

En el presente estudio se describirán las oportunidades de aprendizaje en comunicación integral de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en 20 escuelas de Lima y Ayacucho, buscando explicar su aprendizaje durante el año. Como en el estudio anterior, las ODA serán medidas a través de un análisis de los cuadernos y cuadernos de trabajo. Si bien existe amplia evidencia de que el rendimiento de los estudiantes se asocia con su nivel socioeconómico, son pocos los datos acerca de la relación entre ODA y nivel socioeconómico. El estudio de Cueto et al. (2004) encontró que había una asociación positiva entre ODA en matemática y nivel socioeconómico: los estudiantes de aulas que en promedio tienen mayores ODA son de mayor nivel socioeconómico. Esta relación estaría proveyendo una explicación acerca de por qué la escuela promueve inequidades asociadas a nivel socioeconómico (y al mismo tiempo sugiere una herramienta para lograr que desde dentro del sistema educativo se pueda romper esta asociación).

Es importante destacar que la metodología empleada para medir ODA en ambos estudios ha sido desarrollada por el equipo investigador. Los cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes se recogen al finalizar el año escolar y permiten describir la cobertura del currículo, la demanda cognoscitiva de los ejercicios desarrollados, el porcentaje de respuestas correctas a estos ejercicios y

la calidad de la retroalimentación (las dos últimas variables no han sido recogidas en ninguno de los otros métodos para medir ODA). Este método ha sido empleado en dos estudios adicionales, ambos en matemática: el primero con estudiantes en Puno (ver Cueto y Secada, 2001 y Secada, Cueto y Andrade, 2003) y el segundo con estudiantes en Lima (ver Cueto et al., 2003). Los estudios previos en matemática han sugerido que este nuevo método es confiable y válido para explicar las ODA de los estudiantes. Otros estudios de ODA han aplicado cuestionarios a los docentes, cuyos resultados pueden aparecer sesgados al tratarse del reporte del mismo docente (Porter y Smithson, 2001a). En cambio el presente estudio analiza directamente las muestras del trabajo de los estudiantes. Más adelante se discutirán algunas ventajas y limitaciones de este análisis.

Las asociaciones encontradas en los estudios acerca de la relación entre ODA y rendimiento en la región (p. e. Cervini, 2001; Galindo, 2002; Zambrano, 2004), referidos exclusivamente a matemática, han sido en general positivas: a mayor ODA (por lo general definida como cobertura del currículo), mayor rendimiento. Estos estudios han utilizado reportes de los docentes a través de encuestas. Newman, Bryk y Nagaoka (2001) en cambio analizaron y codificaron muestras de tareas planteadas por los docentes a sus estudiantes en matemática y escritura. Las tareas se codificaron en cuanto a los niveles de complejidad cognoscitiva, encontrando una asociación positiva con el rendimiento en matemática y comprensión de lectura (esto es, a mayor complejidad de las tareas mayor rendimiento). Este método aplicó solamente una muestra de tareas asignadas a los estudiantes, en cambio el método descrito aquí analiza el trabajo de todo el año registrado en cuadernos y cuadernos de trabajo. Además el estudio de Newman et al. (2001) midió solamente nivel de demanda cognoscitiva mientras que el método utilizado aquí mide ésta y tres variables adicionales.

II. Diseño de investigación y objetivos del estudio

El presente estudio es un complemento a un estudio de eficacia escolar que se está realizando en 10 países de América Latina y España⁷. En el caso del

⁷ Financiado por el Convenio Andrés Bello y el CIDE de España.

Perú el diseño incluye a estudiantes de tercer y cuarto grado de 20 escuelas primaria polidocentes completas de Lima y Ayacucho, a los que se les tomaron pruebas de rendimiento a inicios y fines del año escolar 2002. Durante el año se tomaron datos de procesos educativos a través de observaciones de aula y se entrevistó a los estudiantes, padres de familia, docentes y directores. El análisis se hará solamente para los datos de estudiantes peruanos, en base a una revisión de los ejercicios contenidos en los cuadernos y cuadernos de trabajo de comunicación integral de los dos mejores y dos peores estudiantes del aula (identificados por el docente), recogidos al finalizar el año escolar. Los estudiantes son los mismos que participaron en el estudio de ODA y rendimiento en matemática (Cueto et al, 2004) y por tanto las preguntas y diseño son iguales excepto que se aplican al área de comunicación integral.

El presente estudio se va a concentrar en primer lugar en la descripción de las oportunidades de aprendizaje del currículo en comunicación integral. Esto se va a analizar para la muestra total, para cada aula y al interior de las aulas. En este último caso se determinará si las ODA son menores para estudiantes de menor rendimiento. En segundo lugar se buscará determinar si los indicadores de oportunidades de aprendizaje recién mencionados están asociados con el nivel socioeconómico de los estudiantes. La hipótesis es que, al igual que se probó para matemática, los estudiantes de menores niveles socioeconómicos tendrán menores oportunidades de aprendizaje. En tercer lugar se buscará determinar si las oportunidades de aprendizaje son explicativas del incremento en el puntaje en las pruebas de comprensión lectora respondidas por los estudiantes (incremento entre el inicio y fin del año escolar). La hipótesis es que a mayores oportunidades de aprendizaje, mayor incremento en el rendimiento. Finalmente, se analizará si las oportunidades de aprendizaje interactúan con el nivel socioeconómico de los estudiantes (promedio del aula) para explicar el rendimiento. Es posible que las ODA solo tengan relevancia (o tengan mayor relevancia) en niveles socioeconómicos relativamente altos o relativamente bajos. En el estudio previo de ODA en matemática se encontró un mayor beneficio del incremento de ODA en estudiantes de mayor nivel socioeconómico (Cueto et al, 2004).

III. Métodos

Sujetos y localidades

La muestra comprendió 20 escuelas públicas polidocentes completas de Lima (urbanas) y Ayacucho (urbanas y rurales). El muestreo fue intencional y buscaba reflejar variabilidad no solo geográfica, sino de contextos socioeconómicos (esto es, se tomaron escuelas en distritos con variados índices de pobreza) y eficacia escolar (se eligieron escuelas que de acuerdo a los antecedentes de pruebas, datos de repetición y deserción, y reportes de funcionarios a cargo de supervisarlas, parecerían ser de alta, mediana o baja eficacia en relación con su contexto). Se evaluó a todos los estudiantes de cada salón y cada grado, salvo si la escuela contaba con varios salones. En este caso se seleccionaron hasta cinco salones (en tercer grado) y 3 salones (en cuarto grado), elegidos de manera aleatoria. En total se cuenta con información de 88 salones de clase. Sin embargo para el estudio se consideraron solo aquellas aulas en las cuales se obtuvo información del cuaderno y del cuaderno de trabajo de al menos dos estudiantes (uno de alto rendimiento y uno de bajo rendimiento). Con este criterio la muestra se redujo a 83 aulas (perdiéndose tres aulas en tercero y dos aulas en cuarto) e igual número de docentes, y abarcó 1, 425 estudiantes en tercer grado, 1,121 estudiantes en cuarto grado y 2,546 padres de familia.

Como uno de los intereses del presente estudio es la asociación entre ODA y nivel socioeconómico, se clasificó a los estudiantes en tres grupos de acuerdo a este último criterio. Para ello se utilizaron las variables educación de los padres, acceso a servicios en casa, número de hermanos, activos disponibles en casa, material de la vivienda y si ambos padres viven con el estudiante, combinadas mediante el método de conglomerados (o *clusters*), el cual permite identificar a los alumnos que son similares en cuanto a las características mencionadas. Este análisis se realizó a nivel de aula, debido a que la exploración de las oportunidades de aprendizaje se hizo también a dicho nivel. El Cuadro 1 muestra el número de aulas en cada nivel socioeconómico definido por el análisis mencionado:

Como se observa en el Cuadro 1 la mayor parte de aulas en Ayacucho se encuentran en el grupo socioeconómico bajo, a diferencia de Lima que no

Cuadro 1. Distribución de las aulas por departamento, nivel socioeconómico y grado

	<i>Tercer grado</i>	<i>Cuarto grado</i>	<i>Total</i>
<i>Ayacucho</i>			
Nivel 1 (bajo)	8	10	18
Nivel 2 (medio)	8	3	11
Nivel 3 (alto)	3	3	6
Total	19	16	35
<i>Lima</i>			
Nivel 1 (bajo)	0	0	0
Nivel 2 (medio)	17	16	33
Nivel 3 (alto)	9	6	15
Total	26	22	48

Cuadro 2. Características de la muestra por niveles socioeconómicos.

	<i>Bajo</i>	<i>Mediano</i>	<i>Alto</i>	<i>Total</i>
Cuenta con ambos padres	84	79	82	80
Personas por habitación ¹	3.8	3.4	2.8	3.3
Cuenta con luz eléctrica	44	92	98	85
Cuenta con servicio de agua	72	76	90	80
Cuenta con baño	59	76	90	77
La madre tiene educación secundaria o más	5	38	64	40
El padre tiene educación secundaria o más	22	57	77	57
Los padres hablan lengua indígena	91	42	32	48
Cuenta con televisor en casa	47	95	98	87
Cuenta con equipo de música	49	65	76	65
Cuenta con refrigeradora	5	43	62	42
Cuenta con cocina de gas	9	68	81	62
Cuenta con automóvil	2	7	14	8
Número de estudiantes	453	1392	736	2581
Número de aulas o docentes	18	44	21	83

1. Se refiere al número de personas que viven en el hogar por habitación sin cocina, garaje, ni baños. En el Perú se considera hacinamiento cuando hay más de tres personas por habitación.

tiene ninguna en ese grupo. Las 12 aulas rurales de Ayacucho se encuentran todas en el grupo de nivel socioeconómico bajo. Este resultado no es de extrañar, pues diversos datos muestran que la población en zonas rurales del Perú es en general de relativa mayor pobreza que la urbana (ver por ejemplo INEI, 2000). Sin embargo este resultado complica el análisis pues no permite diferenciar con claridad nivel socioeconómico y región.

El Cuadro 2 presenta las características de los sujetos en la muestra total y en cada uno de los grupos socioeconómicos definidos.

Variables, instrumentos y definiciones

Como se mencionó antes, las ODA se midieron a partir de la unión de datos de los cuadernos y cuadernos de trabajo de comunicación integral de dos estudiantes de alto rendimiento y dos de bajo rendimiento de cada aula. Los estudiantes se seleccionaron de acuerdo al criterio del docente a cargo. En el caso de los cuadernos de trabajo se recogieron aquellos entregados gratuitamente por el Ministerio de Educación⁸ así como cuadernos de trabajo de otras editoriales que fueron adquiridos por los padres de familia como material de apoyo por recomendación de los docentes.

La unidad de análisis para la codificación de las ODA es el *ejercicio*, esto es cualquier formulación que requiera una respuesta por parte del estudiante⁹. En este sentido no se codificaron los conceptos teóricos y ejemplos propuestos por el profesor en los cuadernos, ni tampoco aquellos ejemplos planteados en los cuadernos de trabajo al iniciar la presentación de un tema. Adicionalmente, se codificaron los *estímulos* (lecturas, afiches o imágenes) a partir de

⁸ Algunos centros educativos de la muestra recibieron el cuaderno de trabajo *Magilengua* y otros *Minka*, de edición anterior al primero. Esto se produjo debido a que el MINEDU en el 2002 no contó con materiales suficientes del área de comunicación para todos los estudiantes de primaria y por tanto tuvo que repartir textos de la edición anterior.

⁹ Los ejercicios que implicaban respuestas orales del estudiante fueron considerados en los análisis de la oferta de ejercicios de los cuadernos de trabajo pero no fueron considerados para los análisis de respuesta correcta o incorrecta ni retroalimentación del docente puesto que al ser una tarea que requería solo una ejecución oral no se podía tener un registro de ello en los materiales revisados.

los cuales se resuelven determinados ejercicios. En el caso de los cuadernos de trabajo los estímulos vienen ya dados mientras que en los cuadernos dependen de los mismos docentes. Los estímulos se clasificaron en dos grupos, uno relacionado con textos divididos en argumentativos, narrativos y poéticos para los literarios; instructivos, funcionales e informativos para los no literarios; y en afiches e imágenes para los icono verbales. El grupo de estímulos relacionados con imágenes consideró las fotografías, mapas, dibujos, señales o símbolos presentados en los materiales analizados.

El proceso de codificación de los cuadernos y cuadernos de trabajo comprendió en un inicio la asignación de un código correlativo a cada ejercicio dentro de los materiales analizados, según orden de presentación. Para el caso de los cuadernos fue necesario además *empatar* cada uno de los ejercicios encontrados en los cuadernos de los estudiantes de una misma aula. Es decir un mismo ejercicio recibía el mismo código en los cuadernos de los cuatro estudiantes del aula. El trabajo anterior fue denominado *bloqueo de ejercicios*. Todos los ejercicios encontrados fueron codificados, incluso aquellos en los que no se encontraba espacio suficiente para resolverlos en el mismo material o los que hacían alusión a tareas que no implicaban un registro escrito de la respuesta (por ejemplo ejercicios de expresión oral) o que explícitamente indicaban que su resolución debía realizarse fuera del material (por ejemplo en una hoja aparte)¹⁰. Posteriormente cada ejercicio fue codificado en cada una de las cuatro variables de ODA estudiada: cobertura del currículo, demanda cognoscitiva, ejercicios correctos y retroalimentación por parte del docente.

La descripción de las variables de ODA utilizadas en el presente estudio es detallada en los párrafos siguientes:

1. *Cobertura del currículo*: Definida como el número de ejercicios de los cuadernos y cuadernos de trabajo que corresponden a una determinada competencia y capacidad del currículo vigente. La estructura curricular básica peruana ubica al tercer y cuarto grado de primaria como el

¹⁰ Todos estos ejercicios fueron considerados como parte de la oferta ofrecida por los materiales y se diferenciaron en los análisis realizados de aquellas tareas que efectivamente podían ser resueltas por los estudiantes.

segundo ciclo. Este currículo distingue para el área de comunicación integral competencias relacionadas con:

- a. *Comunicación oral*: Entendida como la comunicación de sentimientos, intereses, opiniones y experiencias, ajustándose a los diversos contextos y situaciones de comunicación verbal cotidiana y a los diferentes interlocutores.¹¹

El aspecto de *comunicación escrita* comprende la lectura de textos no literarios, la lectura de textos literarios y la producción de textos.

- b. *Lectura de textos no literarios*: Comprende la lectura crítica de textos para comunicarse de manera funcional, informarse, ampliar y profundizar conocimientos, así como también la identificación de datos importantes y su organización en apuntes, resúmenes, cuadros, diagramas, etcétera.
- c. *Lectura de textos literarios*: Comprende la lectura de textos literarios provenientes de la literatura local, nacional y universal.
- d. *Producción de textos*: Comprende la elaboración de textos de diverso tipo con la finalidad de: comunicarse de manera funcional, registrar experiencias, necesidades, intereses e ideas, así como para expresar de manera creativa el mundo imaginario, sentimientos y emociones.
- e. *Lectura y producción de textos icono verbales*¹²: Comprende la lectura crítica de mensajes en imágenes y textos icono verbales, así como la producción de este tipo de textos¹³.

¹¹ Gran parte de ejercicios que correspondían a esta competencia se incluyeron solo en los análisis referidos a la oferta que los cuadernos de trabajo ofrecían, puesto que este tipo de tareas no implicaba necesariamente un registro escrito que pudiera ser revisado. Sin embargo en los casos en los que el ejercicio requería una respuesta escrita sí fue codificado.

¹² Son los textos mixtos conformados por texto y gráficos. El caso más representativo lo constituyen los afiches.

¹³ Cabe anotar que en la versión actual del currículo (2004), a diferencia de la ECB del 2000, esta competencia ha sido integrada con las competencias relacionadas a lectura de textos literarios y no literarios, y a producción de texto. Esto responde a que los textos icono verbales son un tipo de texto más y no deberían plantearse aisladamente.

-
- f. *Reflexión sobre la lengua*: Consiste en la reflexión acerca del funcionamiento lingüístico de los textos (aspectos gramaticales, lexicales y ortográficos) con el fin de mejorar la comprensión y producción de los mismos.
 - g. *Apreciación artística*: Consiste en la apreciación frente a expresiones artísticas de la cultura local, regional y universal y la expresión de creatividad e imaginación a través de diversas formas artísticas (música, danza, teatro, expresiones gráfico plásticas).¹⁴

Además de las anteriores, se encontraron ejercicios que no correspondían al currículo vigente. Estos fueron codificados como:

- h. *Fuera de la estructura curricular básica*, que comprende todas aquellas capacidades correspondientes a otros ciclos de la ECB vigente o a currículos anteriores. Asimismo se formularon capacidades para algunas de las competencias que no fueron encontradas en las estructuras curriculares mencionadas, principalmente de iniciación a la lectura y escritura, como copia de palabras, frases, oraciones, textos o producción de palabras, frases u oraciones.

Cada una de estas competencias a su vez supone un conjunto de capacidades, cuyas definiciones fueron revisadas y ajustadas por un equipo de especialistas del área de modo que se lograra mayor precisión en las formulaciones para así facilitar el proceso de codificación de los materiales. En algunos casos fue necesario revisar planes curriculares de otros ciclos, de ediciones anteriores o plantear nuevas capacidades para poder incluir todos los ejercicios encontrados en los materiales. Los ejercicios que correspondieran a cualquiera de estas categorías fueron codificados como “Fuera de la estructura curricular básica”. Cabe anotar que si bien es cierto que en algunos ejercicios se desarrollaba más de una capacidad, en el presente análisis solo se codificó una, la capacidad que predominantemente estaba reflejada en el ejercicio.

¹⁴ Los ejercicios que correspondían a esta competencia no se analizaron porque en algunos casos su realización no implicaba un registro escrito y porque la evaluación de la creatividad y otros aspectos artísticos no fueron objeto de estudio en esta investigación.

La variabilidad al interior del salón de clases se calculó dividiendo el promedio de ejercicios resueltos por competencia en promedio por los dos estudiantes de más bajo rendimiento de cada salón sobre el promedio de los dos mejores

2. *Demanda cognoscitiva*: Definida a partir del nivel implícito de trabajo intelectual requerido por cada uno de los ejercicios propuestos a los estudiantes. El marco para codificar el nivel de profundidad intelectual o demanda cognoscitiva de los ejercicios fue elaborado por el equipo de investigadores a partir de los trabajos de Smithson y Porter (2004)¹⁵ y contó con el asesoramiento de un grupo de especialistas en el tema. De acuerdo con este marco son cinco los niveles en los que se pueden clasificar los ejercicios de los estudiantes: a) evocación y reconocimiento de información específica, b) aplicación y demostración, c) análisis e integración, d) evaluación y e) producción y creación (este último es el nivel de mayor demanda cognoscitiva). En el anexo 1 se presentan algunos ejemplos de ejercicios correspondientes a los diferentes niveles de demanda cognoscitiva encontrados en los cuadernos de trabajo y en los cuadernos de los estudiantes¹⁶. En un mismo nivel es posible encontrar ejercicios fáciles y difíciles pues la demanda cognoscitiva y el nivel de dificultad de una tarea no tienen un correlato necesario. Así, se codificó cada ejercicio en uno de los niveles mencionados. Si un ejercicio requería varias operaciones intelectuales para ser respondido se asignó al ejercicio el nivel de demanda cognoscitiva más alto.

La variabilidad demanda cognoscitiva al interior de cada salón de clase se calculó dividiendo el promedio de demanda de los ejercicios resueltos por los estudiantes de más bajo rendimiento sobre el promedio de los ejercicios resueltos por los estudiantes de rendimiento más alto.

¹⁵ Estos autores a su vez se basaron en la Taxonomía de Bloom (1990). Asimismo el equipo investigador consultó trabajos de autores como Barton (1990), Ji Shen (2000), Lopez et al. (2001), Mullis (2003), Newcomb et al. (1987), Nacional Assessment Governing Board (2002) y Wellington et al. (1993 y sf).

¹⁶ Podrá encontrarse una recopilación más amplia de ejemplos encontrados en los materiales revisados, para cada nivel de demanda cognoscitiva, y la taxonomía empleada de forma detallada, en <http://www.grade.org/ime/investprincipales.htm>

3. *Ejercicios correctos*: Definida como el número de respuestas correctas a los ejercicios encontrados en los cuadernos y cuadernos de trabajo. Cada respuesta recibió el código de “correcto”, “incorrecto” o “no resuelto”. Se codificó toda respuesta dada por los estudiantes a los ejercicios, tomando como respuesta final las correcciones posteriores que el alumno hubiese realizado en su respuesta original. No fueron codificadas en este rubro las correcciones dadas por los docentes.

El índice de variabilidad al interior de cada salón se calculó dividiendo el porcentaje de ejercicios resueltos correctamente por los dos estudiantes con rendimientos más bajo sobre los dos con rendimientos más alto.

4. *Retroalimentación brindada por el docente*: Definida como el número de ejercicios que cuentan con una revisión o corrección del docente a las respuestas que dan los estudiantes en los ejercicios en sus cuadernos y cuadernos de trabajo. Mediante alguna marca (*check* o *aspa*) o palabra, el docente indica si el ejercicio, a su criterio, fue realizado correcta o incorrectamente. Las marcas del profesor (o su ausencia) fue codificada como retroalimentación correcta cuando coincidía con la respuesta o posibles respuestas correctas al ejercicio o retroalimentación incorrecta en el caso de que no coincidiera con las posibles respuestas correctas del ejercicio. Adicionalmente se codificó si la retroalimentación era genérica (para un bloque de ejercicios) o específica (para un ejercicio en particular). También se codificaron los comentarios escritos del profesor acerca de la calidad de las resoluciones dadas por los alumnos. Finalmente las observaciones de los docentes (es decir las marcas que indicaban que un ejercicio estaba incompleto, no había sido resuelto, u otro) fueron codificadas.

El índice de variabilidad al interior del salón de clases se calculó dividiendo el porcentaje de ejercicios de los estudiantes con bajo rendimiento que tenían retroalimentación correcta, general o específica, sobre el porcentaje de los estudiantes de alto rendimiento con retroalimentación correcta.

Cabe resaltar que durante el análisis de los materiales, cuadernos de trabajo y cuadernos de los estudiantes, se codificaron los ejercicios como evaluables y no evaluables. Como ejercicios no evaluables se consideraron aquellos que no contaban con el espacio suficiente para que el alumno lo pudiera

resolver, ejercicios que estuvieran mal formulados y que por lo tanto su respuesta no pudiese ser calificada, y ejercicios que no podían ser corregidos debido a que demandaban una resolución oral por parte del estudiante¹⁷ (por ejemplo: *lee el siguiente texto, discute con tus amigos acerca del siguiente tema*).

El rendimiento fue evaluado a inicios y fines del año escolar 2002 con formas paralelas de las pruebas de la Unesco (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, administradas originalmente en 1997 en doce países de la región¹⁸). La prueba fue la misma para los estudiantes de tercer y cuarto grado (la versión A se tomó a inicios de año y la B a fines del año escolar). Cada forma estuvo compuesta por ocho ítems de lectura de textos literarios, siete de lectura de textos no literarios y cuatro de textos icono verbales.

Procedimientos y análisis

Todos los datos de campo fueron recogidos el año 2002 por personal capacitado en procedimientos. La calificación de las ODA en los cuadernos y cuadernos de trabajo se hizo en GRADE por codificadores entrenados y evaluados en los procedimientos, hasta lograr un mínimo de 90% de acuerdo con respecto a las codificaciones establecidas previamente por el equipo de investigación. Los cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes fueron devueltos a los centros educativos luego de su codificación, junto con un breve informe de los principales resultados obtenidos por la escuela. En la sección de resultados se presentan detalles de los procedimientos estadísticos seguidos.

IV. Resultados

En primer lugar se presentan los resultados descriptivos de oportunidades de aprendizaje. Estos incluyen cobertura del currículo, demanda cognoscitiva, porcentaje de ejercicios correctos y cantidad y calidad de retroalimentación.

¹⁷ En el Anexo 2 se muestra el número de ejercicios de acuerdo a su condición de evaluable y no evaluable en los cuadernos de trabajo.

¹⁸ LLECE (1998).

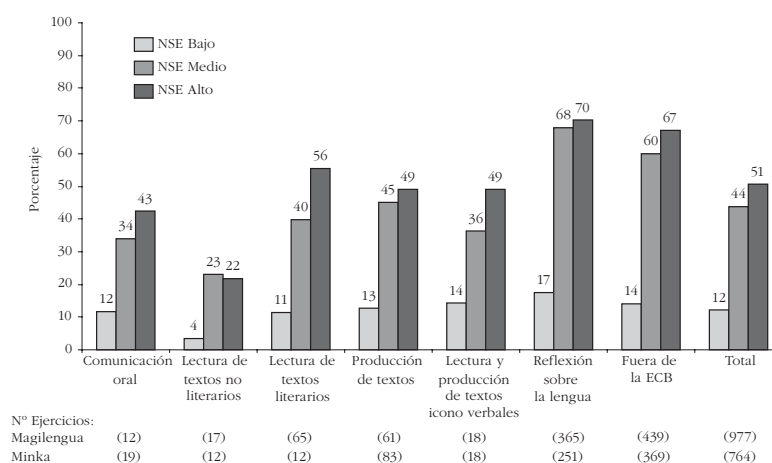
Para cada indicador se presenta la variabilidad al interior de los salones de clase de acuerdo a lo definido anteriormente. En la segunda parte se presentan los resultados del análisis estadístico que, controlando por la prueba de inicio de año en matemática, verifica la hipótesis de que las ODA tienen una relación positiva con el incremento de rendimiento de los estudiantes.

Oportunidades de aprendizaje

Cobertura del currículo

Las Figuras 1 y 2 presentan el porcentaje de ejercicios resueltos en los cuadernos de trabajo de tercer y cuarto grados repartidos por el Ministerio de Educación por aspecto y nivel socioeconómico del aula. Los resultados se presentan en total y para cada aspecto del currículo. Como ya se mencionó, “Fuera de la estructura curricular básica” (ECB) significa que el ejercicio correspondía a una capacidad de un ciclo (o grado) superior o inferior, a una estructura curricular no vigente o a una capacidad no incluida en la ECB. Se encontró que en una misma escuela había aulas con material del Ministerio del año 2001 (*Magilen-*

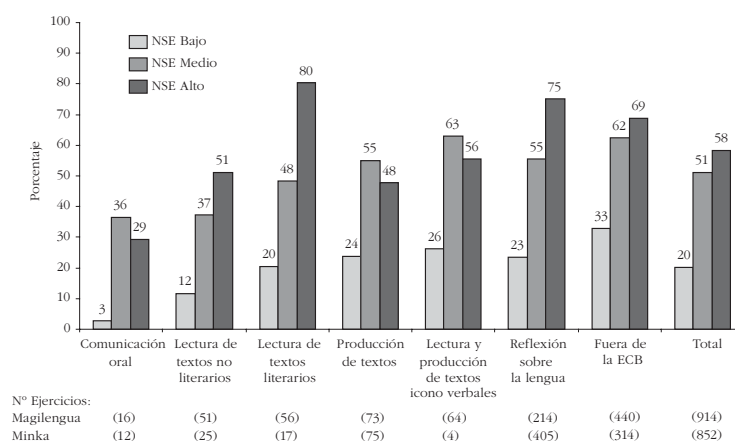
Figura 1. Porcentaje de ejercicios en los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación resueltos por los estudiantes de tres niveles socioeconómicos (tercer grado).



gua) y otras del mismo grado con material del año 2000 (*Minka*). En estos casos se analizaron ambos materiales.

En la figura 1 se puede apreciar que los estudiantes de menor nivel socioeconómico resuelven en promedio menos ejercicios en los cuadernos de trabajo que sus pares de nivel medio o alto. Entre el nivel medio y el alto también se muestran diferencias, pero estas no son tan grandes como las observadas en las aulas de nivel socioeconómico más bajo; en un caso la diferencia es favorable al nivel socioeconómico medio.

Figura 2. Porcentaje de ejercicios en los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación resueltos por los estudiantes de tres niveles socioeconómicos (cuarto grado).



Así como en la figura 1, en la figura 2 se puede apreciar que las aulas de bajo nivel socioeconómico resuelven un menor porcentaje de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo. Las aulas de nivel medio y alto muestran un patrón irregular en cuanto al porcentaje de ejercicios resueltos, aunque en el total el porcentaje de ejercicios resueltos por los estudiantes de nivel socioeconómico alto es mayor.

En promedio en ambos grados se encontró que se resuelve 54% de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo. Debido a que este es el primer estudio que se realiza en esta área no hay punto de referencia. Sin embargo,

en dos investigaciones desarrolladas en el área lógico matemática se encontraron resultados similares. En el primer estudio, realizado en la misma muestra de estudiantes, se encontró que se resolvió el 64% de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo entregados por el Ministerio (Cueto et al., 2004). En el otro estudio, cuya muestra fue un grupo de estudiantes de sexto grado en escuelas en Lima, se encontró que sólo se resolvió el 44% de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo de sexto grado en matemática (Cueto et al., 2003). Esto nos indica que los cuadernos entregados por el Ministerio, tanto en lógico matemática como en comunicación integral, no han sido usados eficientemente por los estudiantes durante su periodo de vigencia (se debe recordar que estos materiales eran descartados luego de un año de uso).

Por otro lado, en las dos figuras anteriores se puede apreciar que el mayor porcentaje de ejercicios resueltos por los estudiantes está en reflexión sobre la lengua, lectura de textos literarios y capacidades que están fuera de la estructura curricular básica.

Un aspecto interesante observado es que en las escuelas o aulas de mayor nivel socioeconómico, los docentes piden a sus estudiantes materiales distintos de los que entrega gratuitamente el Ministerio de Educación. El Cuadro 3 muestra el porcentaje de aulas en que se encontró solamente el cuaderno de trabajo de comunicación integral provisto por el Ministerio de Educación (*Magilengua* o *Minka*); el cuaderno de trabajo del Ministerio y otro cuaderno de trabajo; o sólo otro cuaderno de trabajo, por nivel socioeconómico del aula. Los cuadernos de trabajo del Ministerio fueron repartidos hacia el inicio del año escolar. Los cuadernos de trabajo adicionales solicitados por los docentes de las aulas evaluadas fueron: *Master Libro* para 3er y 4to grado, *Novilengua para 3ro* y en un aula se contó con un material elaborado por el mismo docente. Los libros adicionales fueron comprados por las familias de los estudiantes.

El Cuadro 3 muestra que en el nivel socioeconómico alto es mayor el porcentaje de aulas que usan cuadernos de trabajo adicionales al entregado por el Ministerio, mientras que en las aulas de nivel socioeconómico bajo se usan los del Ministerio y solo en una de las aulas se utilizó otro material. Este caso es peculiar ya que el docente elaboró este material debido a que los estudiantes tenían un bajo nivel en comunicación y estimó que necesitaban

**Cuadro 3. Cuadernos de trabajo disponibles en aulas
por nivel socioeconómico del aula.**

	<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>	
	<i>Aulas</i>	<i>%</i>	<i>Aulas</i>	<i>%</i>	<i>Aulas</i>	<i>%</i>
Solo cuaderno de trabajo del Ministerio (<i>Magilengua</i> o <i>Minka</i>)	17	94	39	89	15	71
Cuaderno de trabajo del Ministerio y otros	0	0	5	11	6	29
Solo otros cuadernos de trabajo	1	6	0	0	0	0
Total	18	100	44	100	21	100

usar un material menos avanzado que permitiera trabajar las capacidades básicas de comprensión lectora.

El Cuadro 4 presenta el número promedio de ejercicios resueltos por aspecto en tercer y cuarto grado de primaria en los cuadernos de trabajo y cuadernos para las aulas de los tres niveles socioeconómicos definidos.

En el cuadro anterior se aprecia que los estudiantes de las aulas de menor nivel socioeconómico resuelven menos ejercicios que sus pares en aulas de nivel socioeconómico medio y alto. Asimismo, se observa que los estudiantes hacen más ejercicios relacionados con los aspectos de reflexión sobre la lengua así como con capacidades que están “Fuera de la estructura curricular básica”.

De esta manera, con lo visto en los cuadernos de trabajo y en los cuadernos, se puede decir que los estudiantes se pasan la mayor parte del tiempo haciendo uso del diccionario, buscando sinónimos y antónimos, dictados, clasificando palabras, haciendo planas y copiando o transcribiendo palabras, frases u oraciones.

En resumen, si se suman los ejercicios resueltos por los estudiantes en cuadernos, cuadernos de trabajo del Ministerio y de otras fuentes y se promedian ambos grados, se tiene que en promedio los estudiantes de nivel socioeconómico bajo resuelven 1,205 ejercicios al año; los de nivel socioeconómico medio 1,920 ejercicios; y los de nivel socioeconómico alto 2,023 ejerci-

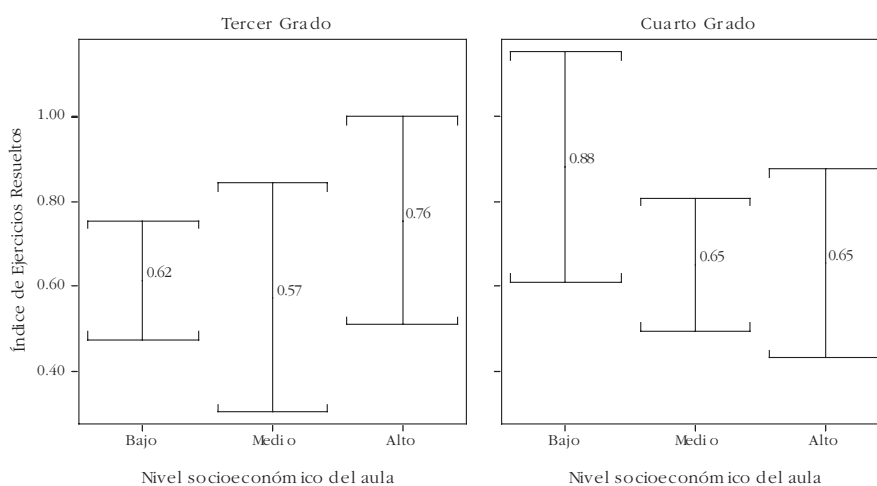
Cuadro 4. Promedio de ejercicios resueltos (desviación estándar) en los cuadernos de trabajo + cuadernos por aspecto curricular en tercer y cuarto grados.

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Comunicación oral	1 (1)	5 (3)	8 (5)	0 (1)	6 (5)	4 (4)
Lectura de textos no literarios	4 (4)	7 (5)	14 (11)	7 (6)	24 (12)	22 (18)
Lectura de textos literarios	7 (5)	38 (21)	52 (23)	14 (12)	38 (15)	35 (20)
Producción de textos	47 (21)	93 (34)	88 (38)	59 (26)	94 (35)	70 (41)
Lectura y producción de textos icono verbales	18 (10)	43 (30)	64 (46)	31 (22)	65 (25)	47 (39)
Reflexión sobre la lengua	360 (165)	897 (317)	920 (309)	467 (368)	627 (365)	795 (323)
Fuera de la ECB	834 (714)	1060 (367)	1018 (401)	561 (208)	844 (390)	909 (628)
Total	1270 (721)	2143 (660)	2165 (739)	1140 (523)	1697 (804)	1882 (954)

cios. El salto mayor se da sin duda del estrato medio al bajo (se debe recordar que todas las aulas del estrato bajo estaban en Ayacucho, por lo que podría haber aquí una variación regional además de socioeconómica).

La Figura 3 presenta la variabilidad en las oportunidades de aprendizaje al interior de los salones de clase. En este caso se dividió el promedio del total de ejercicios resueltos por los estudiantes de rendimiento más bajo en cada salón sobre el promedio de ejercicios resueltos por los estudiantes de rendimiento más alto, promediando luego los resultados. Así, un índice de 1 indicaría que no hay variabilidad en el número de ejercicios resueltos en las aulas; un índice mayor de 1 que los estudiantes de más bajo rendimiento tienen más ejercicios resueltos en sus cuadernos; y un índice menor de 1 que los estudiantes de más bajo rendimiento resuelven menos ejercicios que los estudiantes con mayor rendimiento. Para cada promedio se incluye la desviación estándar de los resultados.

Figura 3. Índice de variabilidad al interior de las aulas en cuanto a número de ejercicios resueltos por grado y nivel socioeconómico del aula (+/- 1 desviación estándar).



En la figura 3 se puede apreciar que en tercer y cuarto grado el patrón es distinto en cuanto a la inequidad por rendimiento al interior de las aulas de clase: mientras en tercer grado las aulas de mayor nivel socioeconómico muestran una menor inequidad en cuanto a las oportunidades que reciben los estudiantes, en cuarto grado ocurre lo contrario, son las aulas de menor nivel socioeconómico las que muestran menor inequidad en cuanto a las oportunidades de aprender que tienen los estudiantes de menor rendimiento. Sin embargo, en todos los casos el índice es menor que uno, lo cual nos indica que los estudiantes de menor rendimiento resuelven menos ejercicios que sus pares en el mismo salón con mayor rendimiento.

Un aspecto adicional revisado en los cuadernos de trabajo y en los cuadernos de los alumnos es el tipo de estímulos que se utilizan para el trabajo de las diversas competencias del currículo. Como se mencionó anteriormente los estímulos son aquellos textos o imágenes a partir de las cuales se realizan diversas tareas o ejercicios. A continuación se muestra la cantidad y distribución de los estímulos en los cuadernos de trabajo entregados por el Ministerio para ambos grados.

Cuadro 5. Número y distribución de los estímulos de acuerdo a su tipología en los cuadernos de trabajo del Ministerio según grado de estudio.

	<i>Tercer grado</i>				<i>Cuarto grado</i>			
	<i>Magilengua</i>		<i>Minka</i>		<i>Magilengua</i>		<i>Minka</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Textos literarios								
Argumentativos	0	0	0	0	0	0	0	0
Narrativos	23	29	20	20	17	18	26	34
Poéticos	22	28	22	23	19	20	21	28
Textos no literarios								
Instructivos	7	9	8	8	6	6	9	12
Funcionales	1	1	7	7	2	2	0	0
Informativos	8	10	7	7	19	20	10	13
Textos icono verbales	5	6	31	32	0	0	9	12
Imágenes	13	17	3	3	32	34	1	1
Total	79	100	98	100	95	100	76	100

Se puede apreciar en el caso de tercer grado que los materiales del Ministerio hacen uso de textos principalmente de tipo narrativo y poético, seguidos del uso de imágenes como estímulos. En el caso de cuarto grado se incrementa ligeramente el uso de estímulos para textos no literarios, principalmente de corte informativo relacionados principalmente con noticias periodísticas.

El Cuadro 6 muestra que al igual que en los cuadernos de trabajo, los estímulos que los docentes proponen a los alumnos en los cuadernos son de tipo narrativo, poético e informativo. Se observa que en promedio son 48 y 41 los estímulos para tercer y cuarto grado respectivamente.

Cuadro 6. Número y distribución de los estímulos de acuerdo a su tipología en los cuadernos según grado de estudio

	<i>Tercer grado</i>		<i>Cuarto grado</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Textos literarios				
Argumentativos	1	2	1	2
Narrativos	14	30	13	32
Poéticos	14	30	10	25
Textos no literarios				
Instructivos	2	4	1	3
Funcionales	3	7	2	4
Informativos	7	14	8	19
Textos icono verbales	2	3	1	3
Imágenes	5	10	5	11
Total	48	100	41	100

Demanda cognoscitiva

Un aspecto importante del estudio es conocer cuál es el nivel de demanda cognoscitiva de los ejercicios que desarrollan los estudiantes en los cuadernos de trabajo y cuadernos. Es así que a partir del marco descrito antes se clasificaron los ejercicios de acuerdo a cinco niveles que van desde la realización de ejercicios memorísticos o rutinarios (como realizar planas, copiar palabras, oraciones o textos completos) hasta la realización de ejercicios que requieren el uso de habilidades mentales complejas como analizar, evaluar o crear. El Cuadro 7 presenta el porcentaje y número de ejercicios en los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación que fueron clasificados según el marco elaborado para el presente estudio por grado.

En el caso de tercer grado se puede apreciar que el 77% y 84% de los ejercicios ofrecidos en los cuadernos de trabajo del Ministerio, Magilengua y Minka respectivamente, llegan al nivel de *aplicación y demostración*, mientras que en cuarto grado las cifras correspondientes son 83% y 82%. Estos resultados

Cuadro 7. Porcentaje de ejercicios incluidos en los cuadernos de trabajo del MINEDU por nivel de demanda cognoscitiva

	<i>Tercer grado</i>		<i>Cuarto grado</i>	
	<i>Magilengua</i>	<i>Minka</i>	<i>Magilengua</i>	<i>Minka</i>
Evocación y reconocimiento de información específica	36	29	50	27
Aplicación y demostración	41	55	33	55
Análisis e integración	16	9	8	10
Evaluación	3	2	3	2
Producción e integración	4	5	5	6
Total	100 (1391)	100 (892)	100 (1431)	100 (981)

muestran que son pocos los ejercicios que exigen a los estudiantes pensar en niveles elevados de demanda cognoscitiva. Este resultado es muy similar al encontrado en matemática (Cueto et al., 2004).

Como se vio en el Cuadro 3, algunos de los docentes consideran que es necesario el uso de otros cuadernos de trabajo como complemento a los entregados por el Ministerio. El Cuadro 8 muestra la distribución de los ejercicios

Cuadro 8. Porcentaje de ejercicios en cuadernos de trabajo adicionales (que no son del MINEDU) de tercer grado por nivel de demanda cognoscitiva

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>
	<i>CT1</i>	<i>CT 2</i>	<i>CT 3</i>	<i>CT4</i>
Evocación y reconocimiento de información específica	51	32	24	38
Aplicación y demostración	46	40	47	37
Análisis e integración	2	23	22	18
Evaluación	1	2	3	4
Producción e integración	0	2	3	3
Total	100 (1442)	100 (2055)	100 (1546)	100 (1480)

disponibles en estos materiales por nivel de demanda cognoscitiva para tercer y cuarto grados respectivamente.

El Cuadro 8 muestra que no sólo los cuadernos de trabajo del Ministerio sino también los de otras editoriales contienen ejercicios de baja demanda cognoscitiva para los estudiantes. Básicamente los ejercicios en los cuadernos de trabajo requieren que los estudiantes hagan evocaciones y reconocimiento de información específica o aplicaciones y demostraciones (nivel 1 y 2).

El Cuadro 9 muestra el número y porcentaje de ejercicios resueltos por nivel de demanda cognoscitiva tanto en los cuadernos de clase como en los cuadernos de trabajo (incluyendo los cuadernos de trabajo utilizados que no son del Ministerio de Educación).

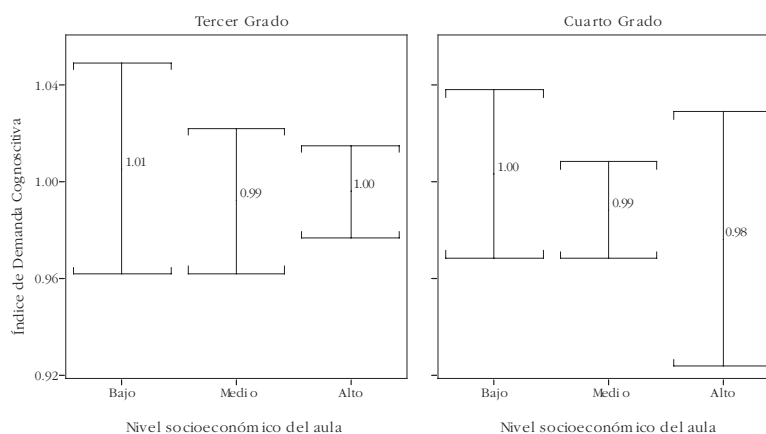
Cuadro 9. Porcentaje de ejercicios resueltos (número de ejercicios) por nivel de demanda cognoscitiva en los cuadernos y cuadernos de trabajo por grado y nivel socioeconómico del aula.

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Evocación y reconocimiento de información específica	37 (475)	22 (472)	23 (491)	29 (326)	27 (452)	20 (376)
Aplicación y demostración	59 (751)	68 (1447)	64 (1391)	68 (774)	65 (1110)	73 (1364)
Análisis e integración	2 (26)	8 (172)	10 (220)	2 (26)	5 (82)	5 (99)
Evaluación	0 (3)	1 (14)	1 (22)	0 (5)	1 (20)	1 (20)
Producción e integración	1 (15)	2 (37)	2 (41)	1 (10)	2 (33)	1 (23)
Total	100 (1270)	100 (2142)	100 (2165)	100 (1141)	100 (1697)	100 (1882)

En el Cuadro 9 se aprecia que los estudiantes en los diferentes estratos pasan la mayor parte del tiempo desarrollando ejercicios de baja demanda cognoscitiva. Los docentes tanto en los cuadernos de trabajo como en los cuadernos seleccionan ejercicios orientados al uso de conocimientos previos como reglas ortográficas, identificación de elementos gramaticales o reproducción de letras o palabras. No se nota sin embargo mayor variabilidad en los niveles de demanda cognoscitiva entre niveles socioeconómicos.

La Figura 4 presenta la variabilidad en demanda cognoscitiva al interior de los salones de clase. Este índice se obtuvo dividiendo el nivel promedio de demanda cognoscitiva de los dos estudiantes con rendimiento más bajo de cada salón sobre los dos estudiantes con más alto rendimiento (sin importar el número de ejercicios resueltos) y luego promediando el resultado entre salones. Así, un índice de 1 implica que no hay diferencias, un índice por debajo de 1 indica que los estudiantes de bajo rendimiento resuelven ejercicios de menor demanda y un índice mayor a 1 indica que los estudiantes de bajo rendimiento resuelven ejercicios de mayor demanda cognoscitiva.

Figura 4. Índice de variabilidad dentro de las aulas en cuanto a la demanda cognoscitiva por grado y nivel socioeconómico del aula (+/- 1 desviación estándar).



La Figura 4 muestra índices muy cercanos a 1 en todos los niveles socioeconómicos, lo que indica que no existe mayor variabilidad en el nivel de

demanda cognoscitiva al interior de las aulas de clase para ninguno de los dos grados.

Ejercicios correctos

La tercera variable de ODA es el número o porcentaje de ejercicios que los alumnos resuelven de manera correcta. Para obtenerla se calculó el promedio de ejercicios resueltos tanto en los cuadernos de trabajo como en los cuadernos¹⁹.

En el Cuadro 10 se reporta el porcentaje de ejercicios encontrados en los cuadernos de trabajo de los estudiantes que se habían resuelto correctamente por aspecto del currículo.

Cuadro 10. Porcentaje (número) de ejercicios correctos resueltos por los estudiantes en los cuadernos de trabajo y cuadernos por grado y nivel socioeconómico del aula.

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Comunicación oral	100 (1 de 1)	100 (5 de 5)	88 (7 de 8)	— (0 de 0)	67 (4 de 6)	75 (3 de 4)
Lectura de textos no literarios	75 (3 de 4)	71 (5 de 7)	79 (11 de 14)	71 (5 de 7)	74 (17 de 23)	86 (19 de 22)
Lectura de textos literarios	71 (5 de 7)	74 (28 de 38)	69 (35 de 51)	50 (7 de 14)	64 (23 de 36)	69 (22 de 32)
Lectura de textos icono verbales	67 (2 de 3)	78 (14 de 18)	70 (28 de 40)	73 (11 de 15)	86 (36 de 42)	85 (22 de 26)
Reflexión sobre la lengua	79 (285 de 360)	86 (767 de 896)	88 (813 de 920)	80 (375 de 467)	86 (541 de 627)	92 (730 de 795)
Fuera de la ECB	80 (671 de 834)	82 (867 de 1057)	85 (860 de 1011)	78 (437 de 559)	85 (709 de 839)	90 (813 de 899)
Total	79 (990 de 1246)	83 (1747 de 2105)	85 (1806 de 2125)	78 (872 de 1117)	84 (1388 de 1655)	90 (1658 de 1842)

¹⁹ Para el cálculo del porcentaje de ejercicios resueltos correctamente se excluyó aquellos que si bien es cierto podían haber sido respondidos por los estudiantes, por su naturaleza no contaban

Se puede apreciar que en el caso de cuarto grado existen mayores diferencias en el porcentaje de ejercicios correctos entre los diferentes niveles socioeconómicos, siendo los estudiantes del nivel alto los que tienen mayor probabilidad de responder correctamente los ejercicios asignados por los docentes en los cuadernos. En tercer grado se aprecian diferencias menores entre niveles socioeconómicos.

Durante la codificación de los cuadernos de trabajo y cuadernos un aspecto que interesaba indagar entre los estudiantes era su producción de textos. Es así que se decidió, para el caso de los cuadernos de trabajo, corregir todos aquellos relacionados con esta competencia, mientras que en los cuadernos solo se corrigió al azar la mitad de los ejercicios (uno era corregido y el siguiente no). La razón por la cual se decidió corregir la mitad de los ejercicios fue la complejidad de la tarea y el tiempo requerido para codificar cada producción de cada texto. En el caso de la producción de textos se corrigieron los ejercicios desarrollados por los estudiantes de acuerdo a cinco criterios:

- *Estructura*, se verificó la presencia de todas las partes de acuerdo a la consigna.
- *Coherencia*, se revisó la secuencia lógica, temporal y espacial así como la relación entre las ideas.
- *Cohesión*, se revisó el uso de conectores, vocabulario y puntuación.
- *Ortografía*, se revisó el uso de grafías, tildes, uso de las mayúsculas, omisión y/o adición de grafías y separación de sílabas²⁰.
- *Concordancia*, se revisó la concordancia en género, número y persona. Asimismo, en el caso de una oración se revisó la concordancia entre el artículo, sustantivo, adjetivo y verbo²¹.

Cada criterio se calificó con 2 puntos en caso de cumplir con todas las especificaciones, con 1 punto en caso de cumplir con parte de las especifica-

con criterios de corrección como la elaboración de dibujos. Asimismo, no se contabilizaron aquí las producciones de texto puesto que estas tendrían un análisis diferente. Es por todo ello que el número de ejercicios resueltos sobre el cual se calcula el porcentaje es menor.

²⁰ Para este criterio en los casos en que se contaba con textos menores de 30 palabras se corregía todo y en el caso de textos de más de 30 palabras solo se corrigieron las 15 primeras y las 15 últimas.

²¹ Ver Arregui (2001) para una evaluación de producción de textos a escala nacional.

ciones y en caso de no lograrlo con 0. Solo en el caso de estructura no se puntuó con crédito parcial.

A continuación se muestra el promedio de los puntajes para cada uno de los criterios:

Cuadro 11. Promedio del puntaje (desviación estándar) por criterios en los ejercicios de producción de textos en los cuadernos de trabajo y cuadernos por grado y nivel socioeconómico

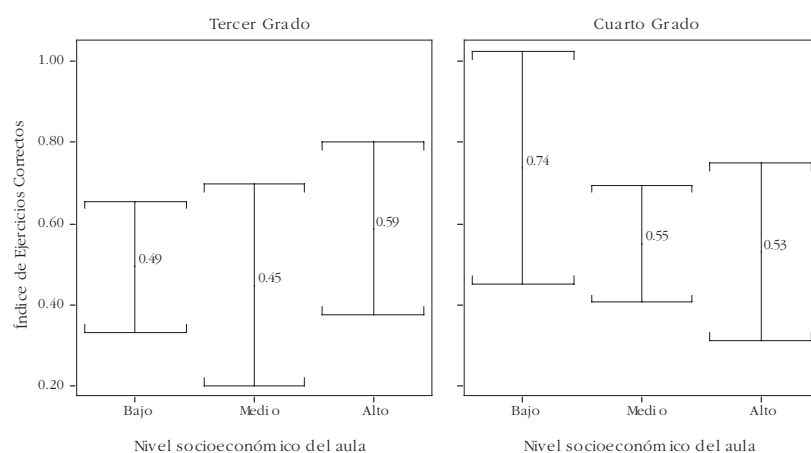
	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Estructura	1.6 (0.4)	1.5 (0.3)	1.5 (0.2)	1.6 (0.4)	1.6 (0.2)	1.6 (0.4)
Coherencia	1.4 (0.4)	1.6 (0.3)	1.5 (0.1)	1.3 (0.8)	1.6 (0.2)	1.7 (0.4)
Cohesión	1.1 (0.7)	1.4 (0.3)	1.3 (0.4)	1.3 (0.5)	1.6 (0.2)	1.5 (0.3)
Ortografía	1.5 (0.2)	1.2 (0.3)	1.3 (0.2)	1.4 (0.4)	1.4 (0.2)	1.5 (0.2)
Concordancia	1.6 (0.4)	1.8 (0.2)	1.8 (0.2)	1.9 (0.1)	1.9 (0.1)	1.9 (0.1)

En este cuadro se observa que no existen mayores diferencias entre los estudiantes de tercer grado por nivel socioeconómico. Los textos analizados presentan problemas relacionados principalmente con el uso de conectores y puntuación, lo que limita seriamente la elaboración de textos con cohesión entre sus partes. Asimismo, se aprecia que los alumnos de tercero muestran deficiencias en cuanto al uso de reglas ortográficas. En el caso de cuarto grado se puede apreciar que son los estudiantes de menor nivel socioeconómico los que presentan falencias para desarrollar textos con coherencia y cohesión.

La Figura 5 presenta la variabilidad en el porcentaje de ejercicios correctos al interior de un salón de clases. Específicamente se indica la división entre

el *número* de respuestas correctas de los dos estudiantes con rendimiento más bajo divididos por el número de respuestas correctas de los dos con rendimiento más alto.

Figura 5. Índice de variabilidad al interior de las aulas en cuanto al número y porcentaje de ejercicios correctos por grado y nivel socioeconómico del aula.



La figura 5 muestra que en todas las aulas los estudiantes de menor rendimiento tienen menos ejercicios resueltos correctamente. Este es un resultado esperable que de alguna forma valida la selección de estudiantes realizada por los docentes. De igual forma se puede apreciar que en las aulas de tercer grado de nivel socioeconómico alto, existen mayores oportunidades para los estudiantes de menor rendimiento que en el caso de los de nivel bajo. En el caso de cuarto grado la imagen es inversa y son las aulas del nivel bajo las que muestran un mayor índice pero a la vez una mayor variabilidad.

Cantidad y calidad de retroalimentación brindada por el docente

En esta sección se analiza la retroalimentación dada por el docente de aula a las respuestas de los ejercicios de los estudiantes. En los Cuadros 12, 13 y 14 se reporta el porcentaje de ejercicios que tenían alguna retroalimentación en

Cuadro 12. Porcentaje de ejercicios (y número de ejercicios) resueltos por los estudiantes en los cuadernos de trabajo y cuadernos que cuentan con retroalimentación por parte del docente por grado y nivel socioeconómico

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Sin retroalimentación	68 (847)	46 (959)	52 (1115)	73 (812)	40 (669)	44 (807)
Con retroalimentación	32 (399)	54 (1146)	48 (1009)	27 (305)	60 (986)	56 (1035)
Total	100 (1246)	100 (2105)	100 (2124)	100 (1117)	100 (1655)	100 (1842)

los dos grados y tres niveles socioeconómicos en los cuadernos de trabajo y cuadernos.

El cuadro 12 muestra que la probabilidad de que el docente brinde retroalimentación escrita en los cuadernos o cuadernos de trabajo a los estudiantes del nivel socioeconómico bajo es limitada. Solo el 32% de los ejercicios reciben retroalimentación en tercer grado disminuyendo este porcentaje a 27% en cuarto grado. En ambos grados el porcentaje de ejercicios con retroalimentación en el estrato medio es mayor. El cuadro 13 muestra las formas en que el docente brinda retroalimentación a los estudiantes.

En el cuadro 13 se observa que la mayoría de los ejercicios resueltos por los estudiantes reciben retroalimentación general, es decir los docentes retroalimentan los bloques de ejercicios y no ejercicios específicos. No se observaron diferencias por estrato socioeconómico excepto en el grupo de estudiantes de tercer grado pertenecientes al nivel bajo donde el porcentaje de ejercicios con retroalimentación específica es mayor que el general. Asimismo, se observa que comentarios adicionales a las aspas o *checks*, que indican si el ejercicio fue resuelto correcta o incorrectamente, no son una práctica común entre los docentes de la muestra estudiada.

Cuadro 13. Tipo de retroalimentación en los ejercicios por grado y nivel socioeconómico (número de ejercicios en los cuadernos y cuadernos de trabajo).

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Retroalimentación general	34 (135)	66 (754)	69 (697)	59 (179)	76 (751)	66 (688)
Retroalimentación específica	59 (235)	25 (287)	22 (220)	35 (107)	16 (158)	25 (258)
Comentarios	7 (29)	9 (105)	9 (92)	6 (19)	8 (77)	9 (89)
Total	100 (399)	100 (1146)	100 (1009)	100 (305)	100 (986)	100 (1035)

En el cuadro 14 se analiza la calidad de la retroalimentación dada en los cuadernos de trabajo y cuadernos.

Cuadro 14. Retroalimentación brindada por el docente en los cuadernos de trabajo y cuadernos por grado y nivel socioeconómico (porcentaje y número de ejercicios).

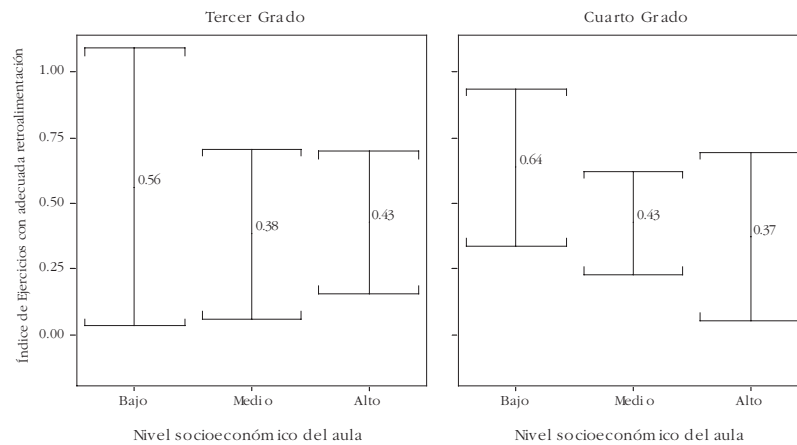
	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Retroalimentación incorrecta	21 (85)	25 (289)	18 (177)	31 (93)	29 (285)	18 (187)
Retroalimentación correcta	79 (314)	75 (858)	82 (832)	69 (211)	71 (701)	82 (848)

El cuadro 14 muestra que no existen mayores diferencias en cuanto a la retroalimentación correcta que reciben los estudiantes por niveles socioeconómicos. Un dato interesante de anotar es que la retroalimentación brindada por los docentes fue incorrecta en 25% de los casos. Esto mostraría que los estu-

diantes además de recibir escasa retroalimentación acerca de su desempeño, cuando la reciben con gran frecuencia es equivocada.

En la Figura 6 se presenta el índice de variabilidad. Específicamente se presenta la división de el porcentaje de ejercicios con retroalimentación correcta, específica o general, para los dos estudiantes con más bajo rendimiento sobre los dos con más alto rendimiento.

Figura 6. Índice de variabilidad en el interior de las aulas en cuanto a la retroalimentación correcta por nivel socioeconómico del aula y grado.



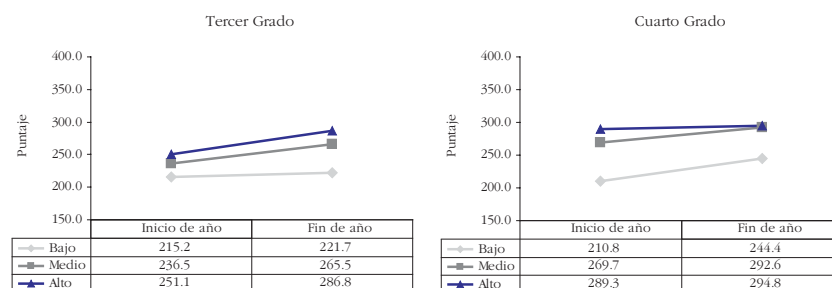
Como se puede apreciar en la Figura 6, los estudiantes de mayor rendimiento son los que reciben mayor retroalimentación correcta por parte de los docentes (índice menor que 1).

Oportunidades de aprendizaje y rendimiento

Como se mencionó antes, los estudiantes pasaron por una prueba de comunicación a inicios del año escolar y otra a fines. Las formas de esta evaluación son paralelas, es decir tienen contenidos y niveles de dificultad equivalentes; el número de ítems en cada forma fue de 19. Para facilitar el análisis se colocaron las evaluaciones en una sola escala de rendimiento, de modo que se pudiera anali-

zar el incremento de inicio a fin de año en los puntajes. Para ello se usó el modelo de Rasch (teoría de respuesta al ítem, ver por ejemplo Baker, 2001). Este modelo usa como parámetro para calcular los puntajes el nivel de dificultad de los ítems para obtener la probabilidad de que un estudiante responda correctamente cada ítem (ya sea que en realidad lo haya tenido bien o no). Para el presente caso se fijó la media para cada prueba en 250 puntos y la desviación estándar en 50. Los resultados de la Figura 7 muestran puntajes a inicios y a fin de año para cada uno de los niveles socioeconómicos en los dos grados. Solo se presentan datos para estudiantes que respondieron a las dos evaluaciones.

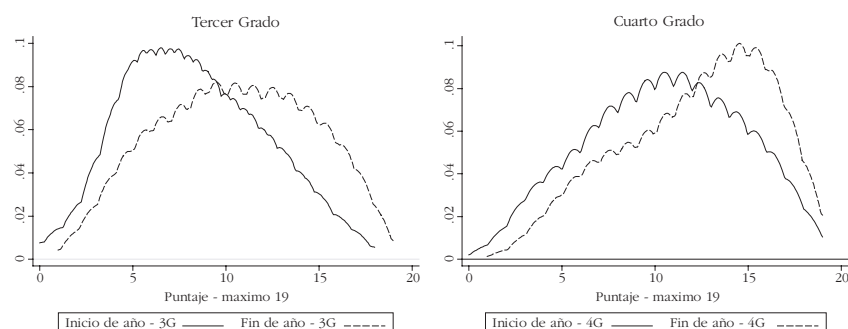
Figura 7. Puntajes Rasch en prueba de comprensión lectora a inicio (Prueba A) y a fin de año (Prueba B) por nivel socioeconómico del aula.



Se puede observar que en el caso de tercer grado el incremento de los puntajes de los estudiantes del nivel alto y medio es superior al del estrato bajo. En el caso de cuarto grado sucede lo contrario y los estudiantes del estrato bajo muestran un mayor incremento aunque no igualan los de nivel medio y alto. Es posible que esto obedezca al efecto techo en los estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto de cuarto grado, es decir a que estos estudiantes no pudieron demostrar toda su destreza a fin de año pues la prueba les resultó demasiado sencilla. A continuación se muestran los gráficos de distribución para los puntajes de los estudiantes en las pruebas de inicios y fin de año.

En la Figura 8 se puede apreciar el desplazamiento en la distribución de los puntajes de los estudiantes de inicio a fin de año para ambos grados. En el caso de tercer grado se aprecia una distribución normal de los puntajes, mientras que en cuarto grado se aprecia que a finales de año la distribución

Figura 8. Distribución de Kernel de los puntajes a inicios y a fin de año para tercer y cuarto grado de primaria.



presenta un sesgo a la derecha, lo cual refleja un efecto techo. En otras palabras, la estimación de la habilidad de los estudiantes de cuarto grado, sobre todo a fin de año, estaría siendo imprecisa en cuanto al nivel máximo que podrían alcanzar. Es así que para el análisis multivariado presentado más adelante se decidió utilizar sólo a los estudiantes de tercer grado.

El patrón observado en tercero de primaria, de mayor incremento de puntajes de estudiantes de nivel socioeconómico alto, se observó en tercero y cuarto grados en las pruebas de matemática tomadas a los mismos estudiantes (Cueto et al., 2004). Esto refuerza la idea de que el resultado de la prueba de cuarto grado reportado antes es anómalo y probablemente efecto de la escasa dificultad de la prueba para los más hábiles.

El Cuadro 15 muestra la correlación entre las pruebas de inicio y fin de año y las variables de ODA. Entre las variables de ODA se ha incluido el nivel de cobertura (esto es el número de ejercicios resueltos en promedio por capacidad del currículo), el nivel de demanda cognoscitiva (en una escala de 1 a 5), el porcentaje de ejercicios correctos y el porcentaje de ejercicios con retroalimentación correcta dada por el docente. El puntaje factorial de ODA es una combinación de los anteriores²².

²² En los análisis de correlación se utilizaron solo las aulas que contaban con cuadernos de trabajo y cuadernos de los estudiantes, lo cual reduce el número de aulas de 83 a 74. Para los de regresión que solo incluyeron tercer grado se analizaron datos de 43 aulas.

Cuadro 15. Correlación entre las variables dependientes y las variables de oportunidades de aprendizaje.

	<i>Prueba A</i>	<i>Prueba B</i>	<i>Promedio de ejercicios por capacidad</i>	<i>Promedio de nivel demanda cognoscitiva de los ejercicios</i>	<i>Porcentaje de ejercicios resueltos correctamente</i>	<i>Porcentaje de ejercicios con adecuada retroalimentación</i>
Prueba B	0.858*** (0.000)					
Promedio de ejercicios por capacidad	0.390*** (0.001)	0.407*** (0.000)				
Demanda cognoscitiva	0.410*** (0.000)	0.527*** (0.000)	0.427*** (0.000)			
Porcentaje de ejercicios resueltos correctamente	0.503*** (0.000)	0.465*** (0.000)	0.419*** (0.000)	0.300*** (0.010)		
Porcentaje de ejercicios con retroalimentación correcta	0.580*** (0.000)	0.568*** (0.000)	0.514*** (0.000)	0.380*** (0.001)	0.508*** (0.000)	
Puntaje de ODA - Factorial	0.625*** (0.000)	0.649*** (0.000)	0.791*** (0.000)	0.676*** (0.000)	0.737*** (0.000)	0.810*** (0.000)

***p<0.01, ** p<0.05, *p<0.10

Como se puede notar en el cuadro anterior, la correlación más alta se da entre los puntajes de las pruebas a inicio y fin de año. Asimismo, las correlaciones entre las variables de oportunidades de aprendizaje son todas positivas y significativas. Esto traería problemas de *multicolinealidad* al momento de ponerlas juntas en un mismo modelo estadístico, por lo que se optó por crear una nueva variable que condensara la característica común entre ellas. Esta variable es el Puntaje de ODA, que resulta del análisis factorial realizado con estas cuatro variables. Todas las variables de ODA tienen una correlación positiva con el puntaje en la prueba a inicio y fines de año. La correlación a fin de año es positiva de acuerdo a lo esperado. Sin embargo la correlación positiva de las variables ODA con la prueba de inicio de año es curiosa y estaría indi-

cando que los docentes que perciben mayor rendimiento de sus estudiantes responden proporcionando más ODA. Esta es en todo caso una especulación que no se puede confirmar con una correlación como la anterior que, como se sabe, solo puede brindar información de asociaciones y no de causalidad.

En el siguiente análisis se presentan los resultados de un modelo multivariado que explora el nivel de asociación entre las variables de ODA y el rendimiento de los estudiantes después de controlar por características del estudiante y del aula de clase. El modelo usado para poder estimar si las variables de ODA están asociadas al rendimiento de los estudiantes es un modelo de crecimiento debido al carácter longitudinal de los datos. En este caso se cuenta con dos puntos en el tiempo y se busca estimar el valor agregado que la escuela le proporciona al estudiante. Por valor agregado se entiende el incremento en rendimiento que se puede observar de inicio a fin de año descontando las características socioeconómicas de los estudiantes individualmente y agrupados en el salón de clase; de esta forma se espera estimar el impacto de las ODA en el valor agregado.

El primer nivel de análisis consiste en todas las mediciones de rendimiento que se cuentan para cada estudiante.

Nivel 1: Nivel intra estudiante

$$Y_{ijk} = \beta_{ojk} + \beta_{1jk} (\text{Tiempo})_{ijk} + \epsilon_{ijk}$$

Y_{ijk} : Es el puntaje de las pruebas a inicio y fin del año de cada estudiante.

ϵ_{ijk} : Es el error aleatorio.

Para ello se estimaron dos ecuaciones, una para puntaje inicial de los estudiantes en la prueba de comunicación y otra para la segunda evaluación de los mismos estudiantes. Es así que se considerarán dos coeficientes aleatorios β_{ojk} y β_{1jk} , donde β_{1jk} es el valor agregado de cada estudiante.

Nivel 2: Nivel del estudiante y su familia

$$\begin{aligned} \beta_{ojk} &= \eta_{ook} + \eta_{10k} (\hat{W}_{jk} - \hat{W}) + r_{ojk} \\ \beta_{1jk} &= \eta_{o1k} + \eta_{11k} (\hat{W}_{jk} - \hat{W}) \end{aligned}$$

En el nivel 2 se modela el promedio de la prueba inicial y el valor agregado de cada estudiante, que dependerá de una constante y de una matriz W de variables (que incluyen edad y sexo, ver abajo) que vienen a ser las variables de las características del estudiante y su familia. A este nivel se asume que solo el promedio del puntaje inicial varía de manera aleatoria y se asume que el valor agregado es fijo entre estudiantes.

Nivel 3: Nivel de aula

$$\begin{aligned}\eta_{ook} &= \pi_{00k} + \pi_{10k} (Y_{jk} - \hat{Y}) + \mu_{00k} \\ \eta_{o1k} &= \pi_{01k} + \pi_{11k} (Y_{jk} - \hat{Y}) + \mu_{01k}\end{aligned}$$

A este nivel se controla por características de las aulas. La matriz Y de variables comprende las características del aula y sus docentes, como por ejemplo años de experiencia. También se incluyen variables del contexto de los estudiantes, como el valor promedio del aula en el nivel socioeconómico de los estudiantes y el promedio de edad. Por último se controla por las variables de ODA, es decir: cobertura del currículo, porcentaje de ejercicios correctos, demanda cognoscitiva de los ejercicios y retroalimentación dada por el docente.²³

μ_{00k} : Error aleatorio entre aulas del promedio del puntaje inicial.

μ_{01k} : Error aleatorio entre aulas del promedio del valor agregado

Las variables usadas como dependientes en los diversos modelos de regresión son las siguientes: Puntaje en prueba de comunicación Integral al inicio (versión A) y a fin de año (versión B).

Las variables usadas como explicativas fueron:

- *Edad*: Edad del estudiante (en años cumplidos, reportada por el mismo estudiante en los meses de octubre y noviembre de 2002). Cabe señalar que la edad normativa para iniciar tercer grado es 8 años.
- *Sexo*: Se codificó 1 para hombres y 0 para mujeres.

²³ A nivel 1 las variables no fueron centradas, a nivel 2 se centró las variables alrededor de la media de la escuela y a nivel 3 se centró las variables alrededor de la media total.

- *Nivel Socioeconómico*: Variable construida sobre la base de la encuesta realizada a los padres, y combina las siguientes variables: número de personas por habitación, número de activos con que cuenta el hogar, si dispone o no de servicios básicos, número de hermanos del estudiante y educación de la madre. Con estas variables se realizó un análisis factorial con rotación Varimax, resultando un factor principal en el cual se combinaron linealmente las variables; este factor explicaba el 46% de la varianza. A partir de los pesos que resultaron del análisis se construyó la variable para cada individuo. Esta variable se agregó a nivel del aula y se correlacionó con la variable de los niveles socioeconómicos construida mediante el análisis de *cluster*. La correlación entre estas dos variables es de 0.87, lo cual es muy alto y esperable.
- *Educación inicial o preescolar*: 1 si asistió y 0 en el caso contrario. Esto fue reportado por el padre del estudiante o algún familiar.
- *Lengua que hablan habitualmente en casa*: 1 castellano y 0 quechua. Esto fue reportado por el padre o algún familiar.

Las variables explicativas usadas a nivel del aula fueron:

- *Años de experiencia del docente*, reportada por el mismo docente.
- *Edad promedio de los estudiantes en cada aula*.
- *Nivel socioeconómico*: Promedio por aula del puntaje factorial a nivel del estudiante.
- *Cobertura del currículo*: Promedio de ejercicios resueltos por capacidad en sus cuadernos y cuadernos de trabajo.
- *Demanda Cognoscitiva*: Promedio de la demanda cognoscitiva de los ejercicios resueltos por los estudiantes en sus cuadernos y cuadernos de trabajo. Se asignó un puntaje de 1 al nivel más bajo y de 5 al nivel más alto.
- *Ejercicios correctos*: Porcentaje de los ejercicios resueltos correctamente por los estudiantes en los cuadernos y cuadernos de trabajo.
- *Retroalimentación adecuada*: Porcentaje de los ejercicios en los cuadernos y cuadernos de trabajo que recibieron retroalimentación general o específica correcta por parte del docente.

- *Oportunidades de aprendizaje*: Las variables de ODA muestran una correlación positiva, lo cual puede llevar a problemas de *multicolinealidad* en el análisis de regresión. Es así que se realizó un análisis factorial con las cuatro variables de oportunidades de aprendizaje con una rotación Varimax. El factor principal resultante explica el 54% de la varianza. Con los pesos resultantes para cada una de las variables se construyó la variable “oportunidades de aprendizaje”, que fue introducida al análisis.

El cuadro 16 muestra la estadística descriptiva de las variables incluidas en cada nivel para el análisis multivariado. Se debe recordar que por el efecto techo en las pruebas descritas, los resultados de los siguientes cuadros corresponden a tercer grado solamente.

Cuadro 16. Estadísticas descriptivas de las variables incluidas en el modelo jerárquico.

	<i>N</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desv. est.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Variables - Nivel 1: Intraestudiante</i>					
Prueba de comunicación (inicio y fin de año)	2850	252.9	48.3	92.0	400.0
Tiempo (1 para fin de año y 0 para inicio de año)	2850	0.5	0.5	0	1
<i>Variables - Nivel 2: Interestudiante</i>					
Edad del estudiante (en años)	1278	8.4	0.8	7.0	12.0
Edad al cuadrado del estudiante	1278	71.2	14.3	49.0	144.0
Género del estudiante (Hombres)	1278	0.6	0.5	0.0	1.0
Asistió a preescolar	1278	0.8	0.4	0.0	1.0
Puntaje del Nivel Socioeconómico	1278	0.0	1.0	-2.8	2.4
Lengua que hablan habitualmente en casa (Castellano)	1278	0.9	0.4	0.0	1.0
<i>Variables - Nivel 3: Aula</i>					
Años de experiencia de los docentes	43	14.0	5.1	3.5	24.0
Años de experiencia de los docentes (cuadrado)	43	221.9	132.2	12.3	576.0
Promedio de edad de los estudiantes del aula	43	8.5	0.4	7.9	9.8
Promedio del puntaje de Nivel socioeconómico	43	-0.1	0.7	-1.6	1.5
Promedio de los ejercicios resueltos por capacidad	43	26.8	9.8	8.4	47.1
Porcentaje de ejercicios correctos	43	82.0	9.0	51.2	94.3
Demanda cognoscitiva	43	1.9	0.1	1.4	2.0
Porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada	43	32.4	18.6	1.6	65.6
Puntaje de las variables de ODA (factorial)	43	0.2	0.9	-2.0	1.6

Cuadro 17. Determinantes del *valor agregado* del rendimiento en comunicación integral (tercer grado)

	<i>Modelo 0</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>	<i>Modelo 7</i>
Modelo para el Pre-Test								
<i>VARIABLES DEL AULA</i>								
Intercepto ω_{100}	237.948 *** (4.169)	237.862 *** (3.306)	237.851 *** (3.311)	237.864 *** (3.307)	237.857 *** (3.311)	237.872 *** (3.303)	237.860 *** (3.309)	237.854 *** (3.311)
Promedio de edad de los estudiantes del aula		-34.58 ** (13.69)	-34.581 ** (13.695)	-34.610 ** (13.682)	-34.513 ** (13.705)	-34.448 ** (13.697)	-34.477 ** (13.703)	-34.536 ** (13.702)
Nivel socioeconómico del aula		9.10 (8.05)	9.062 (8.057)	9.069 (8.051)	9.052 (8.052)	9.066 (8.006)	9.011 (8.026)	9.010 (8.045)
<i>VARIABLES DEL ESTUDIANTE</i>								
Edad del estudiante		31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)
Edad al cuadrado del estudiante		-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)
Género del estudiante (hombres)		-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)
Asistió a un pre escolar		1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)
Puntaje del Nivel Socioeconómico		4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)
Lengua que hablan habitualmente en casa (Castellano)		2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)
Modelo para el Valor Agregado								
<i>VARIABLES DEL AULA</i>								
Valor agregado ω_{100}	28.703 *** (2.612)	28.432 *** (2.269)	28.488 *** (2.335)	28.410 *** (2.276)	28.421 *** (2.409)	28.315 *** (2.137)	28.319 *** (2.256)	28.403 *** (2.442)
Promedio de edad de los estudiantes del aula		14.15 (12.22)	13.523 (12.574)	13.864 (12.380)	16.855 (12.678)	26.832 ** (10.427)	27.247 ** (10.295)	17.082 (12.625)
Nivel socioeconómico del aula		15.35 ** (5.74)	13.978 ** (5.689)	14.735 ** (5.661)	15.565 ** (5.988)	16.046 *** (5.356)	14.564 ** (5.885)	13.361 ** (6.012)
Años de experiencia de los docentes		-0.13 (1.13)	-0.28 (1.12)	-0.017 (1.177)	0.332 (1.163)	0.898 (1.058)	1.176 (1.074)	0.474 (1.074)
Años de experiencia de los docentes (cuadrado)		0.03 (0.04)	0.04 (0.04)	0.031 (0.044)	0.015 (0.044)	-0.007 (0.042)	-0.018 (0.041)	0.010 (0.041)
Ejercicios resueltos por capacidad			0.26 (0.17)				0.153 (0.135)	
Porcentaje de ejercicios correctos				0.10 (0.22)			0.140 (0.302)	
Porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada					0.17** (0.08)		0.08 (0.111)	
Demanda Cognoscitiva						68.144 *** (18.149)	67.632 *** (20.019)	
Factorial de ODA								5.77 *** (1.79)
<i>VARIABLES DEL ESTUDIANTE</i>								
Edad del estudiante		-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)
Edad al cuadrado del estudiante		0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)
Género del estudiante (hombres)		0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)
Asistió a un pre escolar		0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)
Puntaje del Nivel Socioeconómico		0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)
Lengua que hablan habitualmente en casa (Castellano)		-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)
Estadísticos de Bondad de Ajuste								
Varianza Nivel 1	946 ***	944 ***	944 ***	944 ***	944 ***	944 ***	944 ***	944 ***
Varianza Nivel 2 (ω_{100})	611 ***	592 ***	592 ***	592 ***	592 ***	592 ***	591 ***	591 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{100})	690 ***	414 ***	415 ***	414 ***	415 ***	415 ***	415 ***	415 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{100})	225 ***	149 ***	163 ***	153 ***	175 ***	133 ***	159 ***	183 ***
Deviance	26014	25938	25936	25937	25935	25928	25926	25933

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

El Cuadro 17 muestra los resultados de los análisis de regresión incorporando una a una las variables de oportunidades de aprendizaje, después se presenta un modelo introduciendo todas las variables simultáneamente y finalmente se presenta un modelo que incluye la variable de ODA que se construyó a partir del análisis factorial.

El modelo presentado en el cuadro anterior es bastante exigente en cuanto relaciona el incremento de puntajes desde el inicio al fin del año escolar en la prueba de comunicación con ODA. Todas las variables de ODA tuvieron un coeficiente positivo en la explicación del rendimiento, pero sólo dos fueron significativas estadísticamente: porcentaje de ejercicios correctos con retroalimentación adecuada y nivel de demanda cognoscitiva. Esto se mantiene incluso luego de controlar una serie de variables a nivel de aula y del estudiante. Las otras dos variables de ODA (ejercicios correctos y número de ejercicios resueltos) no resultaron estadísticamente significativas en la explicación del incremento de puntajes. Al incorporar las cuatro variables de ODA simultáneamente, sólo la demanda cognoscitiva mantiene su efecto. Este modelo sin embargo es problemático pues como se vio anteriormente las variables de ODA se correlacionan positivamente. El modelo 7 muestra la variable factorial de ODA que resume estas cuatro variables. Esta variable tiene efecto positivo y significativo sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El cuadro 18 muestra los coeficientes estandarizados para las variables de ODA consideradas en los modelos 2 al 5, de modo que se pueda comparar su poder explicativo.

En este cuadro se puede apreciar que la demanda cognoscitiva es la que tiene un mayor efecto sobre el incremento de los puntajes debido a que presenta un mayor coeficiente. El incremento de una desviación estándar de la demanda cognoscitiva implicaría un incremento del puntaje equivalente a 0.165 desviaciones estándar.

Cabe señalar que en el estudio realizado por Cueto et al. (2004) para matemática con la misma muestra de estudiantes se encontró que el nivel socioeconómico de los estudiantes, individualmente y como promedio de aula, tenía un efecto significativo en su aprendizaje. Sin embargo, en el caso de comunicación no se encuentra tal efecto a nivel individual pero sí a nivel de

Cuadro 18. Coeficientes no estandarizados (error estándar) y estandarizados para las variables de ODA incluidas en el modelo 6 (Cuadro 17).

	<i>Coeficientes</i>	<i>Coeficientes estandarizados</i>
Ejercicios resueltos por capacidad (modelo 2)	0.264 (0.167)	0.057
Porcentaje de ejercicios correctos (modelo 3)	0.105 (0.218)	0.021
Porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada (modelo 4)	0.174 ** (0.079)	0.071 **
Demanda cognoscitiva (modelo 5)	68.144 *** (18.149)	0.165 ***

***p<0.01, **p<0.05

aula. En el primer estudio las variables explicativas del incremento de rendimiento en matemática fueron la demanda cognoscitiva y el número de ejercicios resueltos durante el año. La coincidencia con este estudio es en cuanto a demanda cognoscitiva.

El Cuadro 19 muestra un análisis de regresión similar al anterior, excepto que se han considerado las interacciones entre las variables de oportunidades de aprendizaje y el nivel socioeconómico. Este análisis corresponde al último objetivo planteado para el presente estudio.

En el análisis anterior se puede apreciar que las interacciones entre ODA y nivel socioeconómico no tienen un impacto positivo sobre el valor agregado del rendimiento del estudiante en ninguna de las variables de oportunidades de aprendizaje. En el estudio de ODA y rendimiento en matemática (Cueto et al., 2004) sí hubo interacciones significativas de modo que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico se beneficiaban más en el rendimiento al contar con más ODA.

Cuadro 19. Determinantes del *valor agregado* del rendimiento en comunicación integral (con las interacciones de las oportunidades de aprender y nivel socioeconómico; tercer grado)

	<i>Modelo 0</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>
Modelo para el Pre-Test						
<i>VARIABLES DEL AULA</i>						
Intercepto ω_{000}	237.948 *** (4.169)	237.854 *** (3.311)	237.868 *** (3.308)	237.859 *** (3.310)	237.876 *** (3.304)	237.857 *** (3.310)
Promedio de edad de los estudiantes del aula		-34.61 ** (13.69)	-34.636 ** (13.683)	-34.514 ** (13.703)	-34.441 ** (13.700)	-34.547 ** (13.695)
Nivel socioeconómico del aula		9.05 (8.06)	9.045 (8.050)	9.047 (8.050)	9.062 (8.005)	9.002 (8.040)
<i>VARIABLES DEL ESTUDIANTE</i>						
Edad del estudiante		31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)	31.827 ** (16.186)
Edad al cuadrado del estudiante		-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)	-1.633 * (0.909)
Género del estudiante (hombres)		-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)	-4.799 (2.955)
Asistió a un pre escolar		1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)	1.902 (2.289)
Puntaje del Nivel Socioeconómico		4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)	4.219 *** (1.357)
Lengua que hablan habitualmente en casa (Castellano)		2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)	2.019 (4.542)
Modelo para el Valor Agregado						
<i>VARIABLES DEL AULA</i>						
Valor agregado ω_{100}	28.703 *** (2.612)	28.466 *** (2.319)	28.377 *** (2.293)	28.401 *** (2.395)	28.293 *** (2.118)	28.370 *** (2.412)
Promedio de edad de los estudiantes del aula		13.52 (12.81)	13.829 (12.507)	17.403 (13.264)	27.368 ** (11.182)	17.504 (12.797)
Nivel socioeconómico del aula		17.25 * (8.65)	24.512 (21.159)	16.767 * (8.530)	33.445 (64.217)	13.616 ** (6.154)
Años de experiencia de los docentes		-0.09 (1.23)	0.05 (1.16)	0.390 (1.249)	0.801 (1.044)	0.550 (1.195)
Años de experiencia de los docentes (cuadrado)		0.03 (0.05)	0.03 (0.04)	0.013 (0.047)	-0.004 (0.041)	0.008 (0.046)
Ejercicios resueltos por capacidad		0.53 (0.52)				
Porcentaje de ejercicios correctos			0.30 (0.43)			
Porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada				0.24 (0.29)		
Demanda Cognoscitiva					81.072 * (47.595)	
Factorial de ODA						7.35 (4.74)
Ejercicios Resueltos x Nivel Socioeconómico		-0.1314 (0.23)				
Porcentaje de ejercicios correctos x Nivel Socioeconómico			-0.1180 (0.25)			
Porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada x Nivel Socioeconómico				-0.0346 (0.14)		
Demanda Cognoscitiva x Nivel Socioeconómico					-8.8586 (31.66)	
Factorial de ODA x Nivel Socioeconómico						-0.8997 (2.600)
<i>VARIABLES DEL ESTUDIANTE</i>						
Edad del estudiante		-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)	-18.744 (17.385)
Edad al cuadrado del estudiante		0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)	0.984 (0.976)
Género del estudiante (hombres)		0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)	0.981 (2.529)
Asistió a un pre escolar		0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)	0.752 (2.785)
Puntaje del Nivel Socioeconómico		0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)	0.909 (2.031)
Lengua que hablan habitualmente en casa (Castellano)		-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)	-4.851 (4.922)
Varianza Nivel 1	946 ***	944 ***	944 ***	944 ***	944 ***	944 ***
Varianza Nivel 2 (ω_{000})	611 ***	592 ***	592 ***	592 ***	592 ***	591 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{000})	690 ***	414 ***	414 ***	415 ***	415 ***	415 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{100})	225 ***	160 ***	154 ***	175 ***	130 ***	181 ***
Deviance	26014	25936	25937	25935	25928	25933

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

V. Discusión

La presente investigación es la primera de la que tenemos noticia que analiza en detalle el currículo implementado de comunicación integral. Para ello se analizaron los cuadernos y cuadernos de trabajo de una muestra de estudiantes de 83 aulas en 20 centros educativos públicos polidocentes completos de Lima y Ayacucho. A partir de estos análisis se describieron algunas variables del currículo implementado que en conjunto se definieron como las oportunidades de aprendizaje (ODA) de los estudiantes en esos salones. El estudio se planteó varios objetivos adicionales, principalmente analizar si las ODA están ligadas al nivel socioeconómico de los estudiantes, y si ayudaban a explicar el incremento de rendimiento desde el inicio al fin de año escolar en dos formas de una evaluación de comprensión de lectura. Los datos se recogieron el año 2002.

Una nota sobre los cuadernos de trabajo: en el presente estudio se encontró que los estudiantes resuelven solo el 54% de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo. Esto indica un uso ineficiente de los mismos pues un cuaderno de trabajo sólo se puede usar una vez. Actualmente el Ministerio de Educación ha cambiado esta práctica y reparte textos que se usan varios años. Queda de todos modos la duda de qué porcentaje de los contenidos de los libros estarían siendo trabajados por los docentes. Es interesante también notar que en escuelas de relativo mayor nivel socioeconómico es más probable que el docente solicite a los padres de familia que compren un texto adicional para sus hijos (los cuadernos de trabajo del Ministerio son repartidos gratuitamente). Cabe anotar, que no todos los estudiantes de una misma aula adquieren los textos sugeridos por el docente, lo que implica mayores oportunidades para aquellos con más recursos, hecho que promueve inequidad.

A continuación se presentan y discuten los principales resultados del estudio a partir de las cuatro variables identificadas como oportunidades de aprendizaje:

- a. *Cobertura del currículo*: El análisis demostró que la mayor parte de ejercicios disponibles y resueltos corresponden al área de reflexión sobre la lengua y ejercicios que no corresponden a la estructura curricular vigente. Los estudiantes de la muestra pasan mucho tiempo aprendiendo re-

glas de puntuación y ortografía y transcribiendo largos textos. El número de ejercicios resueltos en comprensión de textos, producción de textos y lectura y producción de textos icono verbales es bastante menor. El tipo de estímulos empleados además no es variado pues se concentra en textos narrativos y poéticos y en menor medida en textos informativos. Otros tipos de texto, como argumentativos, instructivos, funcionales, imágenes e icono verbales, tienen poca presencia o están totalmente ausentes. El número de ejercicios resueltos es bastante menor en las aulas de nivel socioeconómico bajo en comparación al medio y alto (entre estas dos no hubo mayor diferencia).

- b. *Demanda cognoscitiva*: Para el presente estudio se desarrolló un marco de análisis basado en el propuesto por Smithson y Porter (2004), que incluye cinco niveles. El nivel más bajo supone la memorización y trabajo mecánico mientras que el más alto requiere producción e integración de conceptos para crear algo nuevo. Se encontró que tanto la oferta como el número de ejercicios resueltos por los estudiantes eran predominantemente (80% o más) referidos a los dos niveles más básicos de demanda cognoscitiva. Esto supone el trabajo pasivo de los estudiantes ya sea memorizando reglas ortográficas, copiando de la pizarra o del cuaderno de trabajo a su cuaderno, pese a que la estructura curricular vigente en primaria plantea un nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua basado en situaciones comunicativas y funcionales. En este punto no hubo mayor variabilidad entre niveles socioeconómicos.
- c. *Ejercicios correctos*: En esta variable se calificaron por un lado las respuestas cortas a los ejercicios y por otro, las producciones de texto. En cuanto a las primeras, se encontró que 80% de las respuestas o más en los cuadernos y cuadernos de trabajo eran correctas. Si bien hay algunas diferencias en cuanto a nivel socioeconómico, estas no son especialmente notables. En producción de textos, los estudiantes tuvieron especiales dificultades en cuanto a la cohesión del contenido, es decir el uso de conectores, vocabulario y puntuación, pero de nuevo las diferencias entre niveles socioeconómicos en porcentajes no son notables, aunque como hay diferencias en el número de ejercicios, de hecho los estudiantes de niveles socioeconómicos medio y alto tienen más ejercicios correctos.

- d. *Cantidad y calidad de la retroalimentación:* Se encontró que la retroalimentación era más probable en niveles socioeconómicos medio y alto. La retroalimentación suele ser general, es decir para un bloque de ejercicios, y no específica para ejercicios individuales. Los comentarios a los ejercicios son escasos.

En cuanto a rendimiento, en tercer grado se notó un mayor incremento de los estudiantes del nivel socioeconómico alto, seguido por el medio y finalmente el bajo. En cuarto grado sin embargo se notó un muy leve incremento del sector alto, y el sector bajo tuvo el mayor incremento aunque no iguala a los estudiantes de niveles socioeconómicos medio y alto. Esto seguramente se debió a problemas con la prueba, que resultó muy sencilla a fines del año escolar para los estudiantes de cuarto grado de niveles socioeconómicos alto y medio. Como se mostró en la Figura 8 un alto porcentaje de estudiantes de cuarto grado a fin de año tuvieron todas o casi todas las preguntas bien, es decir no pudieron mostrar el máximo de rendimiento de que eran capaces. Los resultados de tercer grado mencionados antes son similares a los encontrados en matemática con la misma muestra (Cueto et al., 2004).

En cuanto a la explicación de incrementos de puntajes, las variables que resultaron significativas de ODA de manera positiva fueron el nivel de demanda cognoscitiva y el porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada. El primer resultado es similar al encontrado en la prueba de matemática (Cueto et al., 2004 y Cueto et al., 2003) y al reportado por Newman et al. (2001), sugiriendo fuertemente que para incrementar el rendimiento de los estudiantes es importante proporcionarles experiencias que los ayuden a desarrollar una actitud crítica y reflexiva, que se encuentren en capacidad de integrar diversos conceptos y aplicarlos a situaciones nuevas y no limitarse a operar de manera memorística o mecánica. Desafortunadamente esto es exactamente lo opuesto a lo encontrado aquí: los estudiantes peruanos pasan largas horas copiando de la pizarra o de sus materiales o memorizando reglas de ortografía o puntuación. El modelo de este tipo de ejercicio viene directamente de los cuadernos de trabajo disponibles ya sean del Ministerio o de otras editoriales, a pesar que el documento curricular oficial plantea un enfoque de enseñanza totalmente opuesto. Por tanto consideramos que para revertir la situación actual sería necesario someter a rigurosos procedimientos de elaboración y eva-

luación los materiales con que aprenden los estudiantes peruanos. Asimismo, sería importante alinear los contenidos y estrategias desarrolladas en las capacitaciones a docentes con lo propuesto en el currículo prescrito.

El segundo resultado de ODA es también importante pues indica que la retroalimentación correcta ayuda a mejorar el rendimiento. Este resultado se encontró también en un estudio similar realizado en matemática (Cueto et al., 2003). La teoría educativa ha referido tradicionalmente la importancia de dar a los estudiantes comentarios oportunos sobre su desempeño de modo que ellos sean capaces de aplicar los correctivos necesarios para mejorar sus aprendizajes (Shunk, 1997; Santrock, 2001).

El número de ejercicios resueltos no fue significativo estadísticamente en la explicación del rendimiento, sugiriendo que más importante que la cantidad de los ejercicios es la calidad de los mismos (entendida en este caso como demanda cognoscitiva y retroalimentación correcta). La variable porcentaje de ejercicios correctos en los cuadernos o cuadernos de trabajo no ha resultado significativa en este ni en ninguno de los otros estudios de ODA, por lo que pensamos que no vale la pena seguir incluyéndola en futuros estudios (a pesar del obvio valor intuitivo que esta variable tiene).

El presente estudio no encontró ninguna interacción entre ODA y nivel socioeconómico del estudiante en la explicación del rendimiento. En otras palabras el incremento en ODA tuvo un beneficio para los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos. El nivel socioeconómico no tuvo un efecto directo en el incremento de rendimiento a nivel individual pero sí a nivel del salón de clases. Es decir, la composición de estudiantes de un salón explicó el incremento de rendimiento: a mayor pobreza del conjunto de estudiantes menor incremento de rendimiento. Este resultado es interesante pues sugiere tomar los salones de clase como posibles unidades de intervención para mejorar el rendimiento.

El diseño utilizado en el presente estudio es longitudinal, ya que se evaluó dos veces a los mismos estudiantes en el transcurso de un año escolar. Si bien este diseño es sólido pues permite controlar por los conocimientos previos del estudiante, el siguiente paso para establecer con firmeza el poder explicativo de las variables de ODA sería contar con un diseño experimental en el que se asignara aleatoriamente escuelas a las condiciones de tratamiento

y control. El tratamiento, de acuerdo a lo anterior, podría estar vinculado principalmente a elevar el nivel de demanda cognoscitiva de los ejercicios que deben resolver los estudiantes y darles retroalimentación constante a sus desempeños. Esta intervención de por sí es complicada pues supondría cambiar modelos mentales en los maestros y trabajar con diferentes materiales que serían necesariamente más exigentes intelectualmente. Sin embargo, parecería una apuesta que posiblemente daría lecciones para planificar un plan de intervención a escala mayor orientado a mejorar los niveles de enseñanza y por ende de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente un comentario metodológico. El método descrito aquí para analizar ODA ha sido desarrollado por el equipo de investigadores y permite una aproximación objetiva para analizar parte de los procesos educativos que ocurren dentro del salón. No se pretende afirmar, sin embargo, que la medición sea exhaustiva, ya se ha indicado que las interacciones verbales no pueden ser capturadas con este método. Tampoco se ha tomado en consideración las evaluaciones pues se encontró que gran parte de ellas no son conservadas por los estudiantes ni por los docentes al culminar el año escolar. En esta línea podrían haber otros productos del trabajo en clase que quedan fuera de los cuadernos y cuadernos de trabajo y por tanto del presente análisis. Nuestras observaciones de clase sin embargo sugieren que gran parte de los intercambios entre docentes y estudiantes queda registrado en los documentos analizados, y estudios anteriores (en matemática, ver Cueto et al., 2003, Cueto et al., 2004 y el presente estudio) junto al presente muestran que este análisis permite explicar el rendimiento. Esto último es una indicación importante de la validez del método. Frente a otros métodos además tiene la ventaja de permitir una medición directa y simultánea de varias variables de ODA, hecho que no se puede lograr con ninguno de los otros métodos descritos en la literatura (ver Porter y Smithson, 2001a y Newmann et al., 2001). Un método que permitiría una mayor amplitud para medir ODA sería la observación directa de los salones de clase, pero aplicar tal método para todo el año escolar resultaría ciertamente más costoso que el método aquí descrito. De todos modos la dificultad principal del análisis de cuadernos radica en que es intensivo respecto al tiempo requerido para codificar muestras relativamente pequeñas de cuadernos y cuadernos de trabajo. En este sentido, un análisis pendiente para el equipo investigador es ver en qué medida el análisis de parte de los cuadernos y cuadernos de trabajo daría igual o

similar poder explicativo del incremento de rendimiento. Este tipo de análisis podría tener implicancias prácticas en cuanto a proveer a especialistas de órganos intermedios, encargados de supervisar y apoyar a los docentes en ejercicio, de un instrumento para medir el progreso de los salones de clase. En tanto este instrumento de monitoreo es desarrollado sugerimos nuevamente que dichos especialistas verifiquen el nivel de demanda cognoscitiva y retroalimentación de los ejercicios propuestos y resueltos por los estudiantes.

Bibliografía

- Aguilar, L. (2004) Hacia un enfoque comunicativo. Consultado en <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/enfoque.htm> el 9/02/06
- Arregui, P. (2001). ¿Y cómo estamos en escritura? Resultados de la prueba de expresión escrita Crecer 1996. *Documento de Trabajo N° 6*. Lima: MECEP-Ministerio de Educación.
- Baker, F. (2001). *The Basics of Item Response Theory*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, University of Maryland, College Park, MD.
- Bloom, B. (1990). Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo.
- Barton, L. (1990). Quick Flip Questions for Critical Thinking. Consultada en: <http://www.edupressinc.com>
- Caro, D., Espinosa, G., Montané, A. y Tam, M. (2004). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultado del Perú en la evaluación internacional PISA. *Documento de Trabajo UMC N° 6*. Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemática en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 3(2)*. Consultada en <http://77redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Cueto, S. (2004). Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de

- Zonas Rurales del Perú. Education Policy Analysis Archives, 12(35) (<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n35/>).
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En Benavides, M. (Ed.) *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad* (pp. 15-68). Lima: GRADE.
- Cueto, S., Ramírez, C. León, J. y Pain, O. (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima. *Documento de Trabajo 43 de GRADE*. Lima.
- Cueto, S. Rodríguez, J. (2003). Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú. En CAB y CIDE (Editores). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (pp. 419-450). Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cueto, Santiago & Walter Secada (2001). Mathematics Learning and Achievement in Quechua, Aymara and Spanish by Boys and Girls in Bilingual and Spanish Schools in Puno, Peru. Reporte preliminar de investigación para el Banco Mundial.
- Galindo, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En José Rodríguez & Silvana Vargas (Eds.) *Análisis de los Resultados y Metodología de las Pruebas CRECER 1998* (pp.13-38). Documento de Trabajo 13 de MECEP. Lima: Ministerio de Educación.
- Ji Sheng, H. (2000). A Cognitive Model for Teaching Reading Comprehension. English Teaching Forum online 38 (4). Consultada en: <http://cultdiv.britishcouncil.org/SuggestFrame.asp?newURL='http%3A%2F%2Fexchanges%2Estate%2Egov%2Fforum%2Fvols%2Fvol38%2Fno4%2Fp12%2Ehtm'&DocID=371480&UserID=&UserName=>
- LLECE (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO.

-
- Lopez, J., Schley, E., & Fisher, K. (2001). Using think-aloud protocols to compare cognitive levels of students and professors in college classrooms. Proceedings of the 27th Annual National Agricultural Education Research Conference (pp. 613-625).
- Mc Donnell, L. (1995). Opportunity to Learn as a research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305-322.
- Montané, A., Llanos, F. y Tapia, J. (2004). La evaluación de alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos. *Documento de Trabajo 11*. Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Massachusetts: Boston College.
- National Assessment Governing Board. (2002). Reading framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress. Washington, DC: Author.
- Newcomb, L.H. & Trefz, M.K. (1987). Levels of cognition of student tests and assignments in the College of Agriculture at The Ohio State University. Proceedings of the Central Region 41st Annual Research Conference in Agricultural Education. Chicago.
- Newmann, F., Bryk, A. & Nagaoka, J. (2001). *Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: Conflict or coexistence?* Improving Chicago's Schools. Chicago, Illinois: Consortium on Chicago School Research.
- PISA (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Programme for International Student Assessment, OECD-UNESCO, Junio.
- Porter, A. & Smithson, J. L. (2001a). *Defining, developing and using curriculum indicators*. CPRE Research Report RR-048. Filadelfia: Consortium for Policy Research in Education.
- Porter, A. & Smithson, J. (2001b). Are content standards being implemented in the classroom? A methodology and some tentative answers. En: S. Fuhrman (Ed.), *From the Capitol to the Classroom: Standards-based*

- Reform in the States, One-hundredth yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Ribera, P. (1999) Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. Cuadernos de Educación 1. Madrid: Santillana.
- Santrock, J (2001) Psicología de la Educación. Mexico: McGraw – Hill
- Secada, W., Cueto, S. y Andrade, F. (2003). Opportunity to learn mathematics among Aymara-, Quechua- and Spanish-speaking Rural and Urban, Fourth and Fifth graders in Puno, Peru. En L. Burton (Ed.), *Which Way Social Justice in Mathematics Education?* (pp. 103-132). Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Shunk, D. (1997) Teorías del Aprendizaje. Segunda Edición. Mexico: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Smithson, J., Porter, A.C. (2004). Surveys of Enacted Curriculum (SEC) Collaborative. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Tapia, J. (2005) ¿Por qué un enfoque comunicativo y funcional de enseñanza de la lengua? Mimeo.
- UMC (2005). Presentación en Power Point de Resultados de la IV Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004. Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- UMC (2003a). Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Informe Descriptivo. Documento de Trabajo 1. Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- UMC (2003b). Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación – Producción de Textos: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Cuarto y sexto grados de primaria y cuarto grado de secundaria. Documento de Trabajo 5. Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- UMC & GRADE (2001c). El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. *Boletín UMC 9*. Lima: Ministerio de Educación.
- Zambrano, G. *Boletín (2004)*. Las oportunidades de aprendizaje en Matemática: un estudio para 4º de secundaria. *Boletín UMC 26*. Lima: Ministerio de Educación.

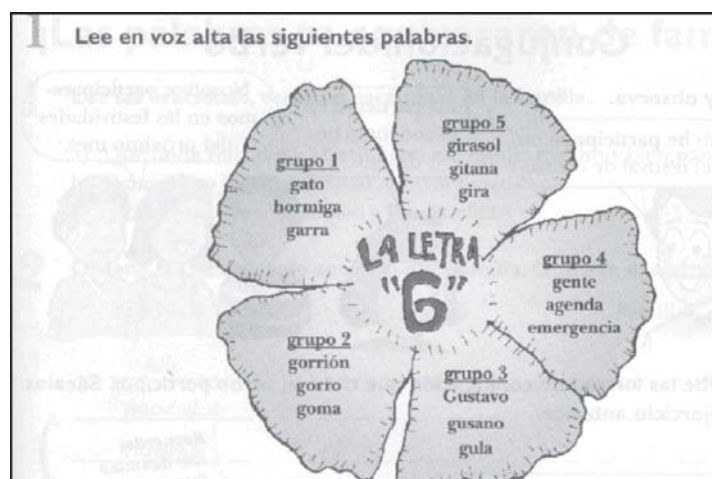
Anexo 1.

Ejemplos de ejercicios extraídos de cuadernos de trabajo y cuadernos de los estudiantes por nivel cognoscitivo.

NIVEL I: Evocación y reconocimiento de información

Ejemplo 1:

Como en el ejemplo anterior, la lectura en voz alta también demanda la decodificación de las palabras y corresponde al nivel 1 de evocación y reconocimiento de información específica.



Material:

Cuaderno de Trabajo Magilengua

Grado:

3ro

Competencia:

Lectura de textos no literarios

Ejemplo 2:

El siguiente ejercicio supone que el estudiante haga uso del diccionario, es decir, que utilice una fuente externa para encontrar información específica. Los ejercicios que demanden la búsqueda de información específica en diversas fuentes (diccionarios, textos diversos, medios de comunicación, recurriendo a personas, etc.) corresponden al nivel 1 de demanda cognoscitiva.

■ Escribo el significado de alguna de estas palabras, conforme figura en el diccionario:

--	-------

Material: Cuaderno de Trabajo Minka
 Grado: 4to
 Competencia: Reflexión sobre la lengua

Ejemplo 3:

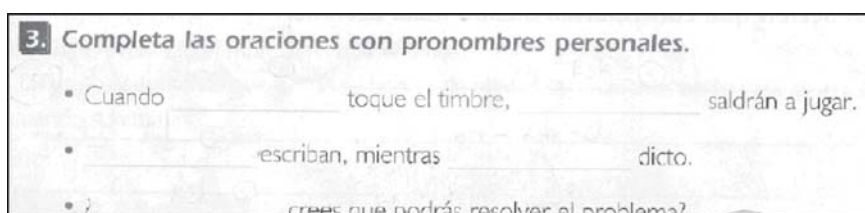
En el presente ejemplo, se muestra un ejercicio comúnmente encontrado en los cuadernos de los alumnos: series de planas, las cuales consisten en la repetición de una palabra presentada como modelo. Las planas también corresponden al primer nivel de demanda cognoscitiva.

1 hombre	5 paisaje	5 hueso
2 hombre	4 paisaje	4 hueso
3 hombre	3 paisaje	3 hueso
4 hombre	2 paisaje	2 hueso
5 hombre	1 paisaje	1 hueso
1 historia	5 diccionario	
2 historia	4 diccionario	
3 historia	3 diccionario	
4 historia	2 diccionario	
5 historia	1 diccionario	
1 bicicleta	5 helicóptero	
2 bicicleta	4 helicóptero	
3 bicicleta	3 helicóptero	
4 bicicleta	2 helicóptero	
5 bicicleta	1 helicóptero	
1 alumnos	5 universidad	
2 alumnos	4 universidad	
3 alumnos	3 universidad	
4 alumnos	2 universidad	
5 alumnos	1 universidad	

Material:	Cuaderno
Departamento :	Ayacucho
Grado:	3ro
Competencia:	Producción de textos

NIVEL II: Aplicación y demostración**Ejemplo 4:**

El presente ejercicio plantea que el alumno llene los espacios en blanco con pronombres personales. Esto implica que el alumno haga uso aplicado de un conocimiento previamente aprendido, razón por la cual se incluiría dicho ejercicio en el nivel 2 de aplicación y demostración. Este ejercicio implica una evocación pero de información teórica, conceptos, leyes, etc., en este caso acerca de la teoría de los pronombres personales.



Material:	Cuaderno de Trabajo Novilengua
Grado:	3ro
Competencia:	Reflexión sobre la lengua

Ejemplo 5:

En el presente ejemplo, se le solicita al alumno que ordene alfabéticamente una lista de palabras determinadas. Este ejercicio supone clasificar información basándose en una regla previamente aprendida, como es el orden alfabético de las palabras. Asimismo, la separación de sílabas supone un conocimiento de reglas de separación silábica, el cual es aplicado en el momento de desarrollar el ejercicio.

Escribe a continuación en orden alfabético los nombres de las flores que están en negrita. En los recuadros, sepáralas en sílabas.

Material: Cuaderno de Trabajo Magilengua
 Grado: 4to
 Competencia: Reflexión sobre la lengua

NIVEL III: Análisis e integración

Ejemplo 6:

La elaboración de resúmenes supone que el alumno realice un análisis del texto leído. Asimismo, encontrar las ideas más importantes de un texto se encuentran dentro del nivel 3, que implica la comprensión de determinada información a partir de la cual el alumno comprende la información presentada y es capaz de producir resúmenes.

Lee la historia y luego resúmela en tres líneas.

Paseo al campo
(Jelvi Flores Villanueva, 10 años)

Recuerda:
Resumir es contar un hecho, eliminando los detalles.

Un día fui al campo acompañado de mi primo Nelson a pastar chivos y carneros. Al llegar al campo soltamos los animales para que coman pasto.

Mi primo y yo nos pusimos a jugar cerca del río. Luego fuimos a la chacra a coger camotes, frijoles y leña para llevar a casa. Sin darme cuenta, pisé una rama de guarango. Me dolió bastante, entonces mi primo Nelson, me ayudó a llegar a la casa.

Mi mamá me sacó la mitad de la espina, porque estaba rota dentro de mi pie. Pasaron los días y en la herida se formó pus. Tomé medicinas para evitar una infección y logré curarme.

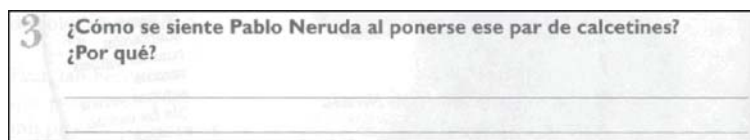
Ahora, cada vez que voy al campo, tengo cuidado de no pisar las espinas.

Haz un resumen del texto.

Material:	Cuaderno de Trabajo Magilengua
Grado:	4to
Competencia:	Lectura de textos literarios

Ejemplo 7:

El ejemplo presenta un ejercicio que solicita al alumno identificar el punto de vista del autor del texto a partir de la comprensión de la lectura señalada. Aquellos ejercicios que supongan realizar inferencias que permitan identificar el punto de vista o la intencionalidad de algún personaje, autor del texto u otra persona pertenecen al nivel 3 de análisis e integración.



Material:	Cuaderno de Trabajo Magilengua
Grado:	4to
Competencia:	Lectura y producción de imágenes y textos icono verbales.

NIVEL IV: Evaluación

Ejemplo 8:

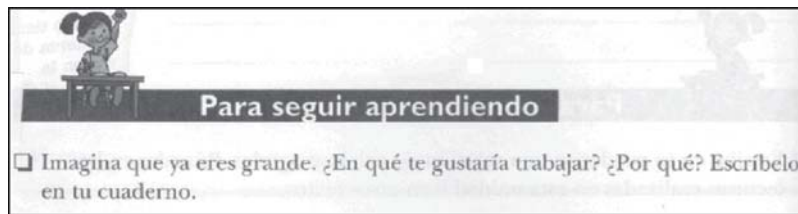
El presente ejercicio supone que el estudiante emita un juicio de valor basado en criterios externos o internos asumiendo una actitud crítica, por lo cual pertenecería al nivel 4 de demanda cognoscitiva. En este nivel se encuentran ejercicios que exigen que el estudiante tome una postura frente a un tema, acción o proceso determinado.



Material:	Cuaderno de Trabajo Masterlibros
Grado:	3ro
Competencia:	Producción de textos

Ejemplo 9:

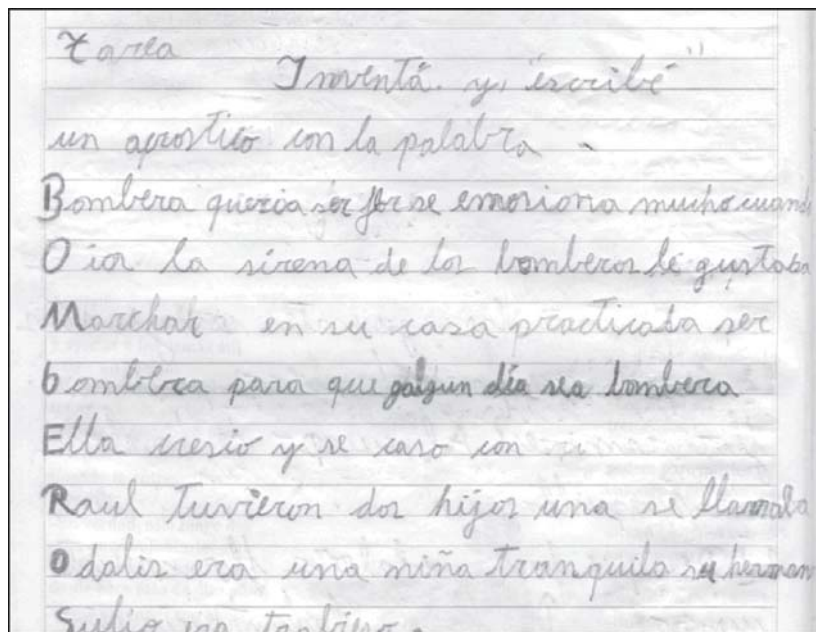
En el nivel 4 también se encuentran ejercicios que supongan emitir una justificación acerca de preferencias personales, siempre y cuando brinde una postura y la sustente con argumentos. Como se observa en el presente ejemplo, se le pregunta las razones por las que le gustaría desenvolverse en determinado trabajo de su preferencia.



Material:	Cuaderno de Trabajo Magilengua
Grado:	4to
Competencia:	Producción de textos

NIVEL V: Producción y creación**Ejemplo 10:**

Este ejercicio pertenece al nivel 5. En este nivel se encuentran aquellos ejercicios que implican elaborar productos nuevos a través del lenguaje escrito. La producción o creación de estructuras textuales es un ejemplo de estos productos escritos. En este ejemplo se le pide que invente un acróstico con una palabra determinada.




Material:	Cuaderno
Departamento:	Lima
Grado:	4to
Competencia:	Producción de textos

Ejemplo 11:

El presente ejemplo hace referencia a la creación de una estructura textual como lo es una carta. La creación del alumno deberá reflejar una adecuada integración de los contenidos con el fin de lograr que éstos logren alcanzar los objetivos que una carta debe poseer.

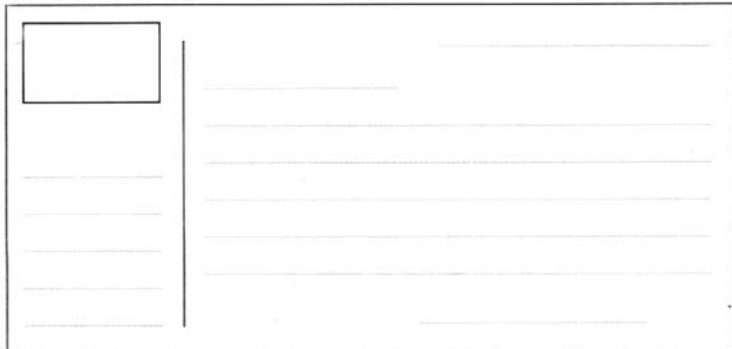
Expresión escrita

Escribiendo postales



Una postal es una tarjeta hecha para escribir y enviarla por correo sin usar sobre. En una de sus caras tiene una fotografía o un dibujo.

► **Escribe.** Imagínate que estás en un hermoso lugar, y deseas decirle a una persona estimada dónde estás, qué has visto y qué vas a hacer.



Material:

Grado:

Competencia:

Cuaderno de Trabajo Novilengua

4to

Producción de textos

Anexo 2.**Oferta disponible en los cuadernos de trabajo del Ministerio y los otros cuadernos de trabajo.**

Los ejercicios se dividen en evaluables y no evaluables. Los ejercicios no evaluables son aquellos que: no cuentan con espacio para que el niño pueda resolver el ejercicio, que han sido mal formulados y por lo tanto no existiría una respuesta correcta o de capacidades que no podían ser medidas o no podían ser calificadas (por ejemplo la mayoría de los ejercicios de la competencia de comunicación oral). A continuación se muestra la distribución de ejercicios en los materiales del Ministerio de Educación de acuerdo a si son o no evaluables de acuerdo al aspecto del currículo que pertenece así como al nivel de demanda cognoscitiva.

Cuadro 2.1. Número de ejercicios en los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación de acuerdo a si es o no evaluable por aspectos del currículo y grado de estudio.

	Tercer Grado						Cuarto Grado					
	Magilengua			Minka			Magilengua			Minka		
	Oferta	Evalua- ble	No eva luable	Oferta	Evalua- ble	No eva luable	Oferta	Evalua- ble	No eva luable	Oferta	Evalua- ble	No eva luable
Comunicación Oral	59	12	47	57	19	38	67	16	51	34	12	22
Lectura de textos no literarios	46	17	29	25	12	13	98	51	47	37	25	12
Lectura de textos literarios	121	65	56	41	12	29	97	56	41	45	17	28
Producción de textos	75	61	14	95	83	12	113	73	40	98	75	23
Lectura y producción de textos icono verbales	86	18	68	41	18	23	143	64	79	24	4	20
Reflexión sobre la lengua	432	365	67	259	251	8	315	214	101	407	405	2
Expresión y apreciación artística	3	0	3	1	0	1	13	0	13	2	0	2
Fuera de la ECB	569	439	130	373	369	4	585	440	145	334	314	20
Total	1391	977	414	892	764	128	1431	914	517	981	852	129

Cuadro 2.2. Número de ejercicios en los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación de acuerdo a si es o no evaluable de acuerdo al nivel de demanda cognoscitiva por grado de estudio

	Tercer Grado						Cuarto Grado					
	Magilengua			Minka			Magilengua			Minka		
	Oferta	Evalua- ble	No eva luable	Oferta	Evalua- ble	No eva luable	Oferta	Evalua- ble	No eva luable	Oferta	Evalua- ble	No eva luable
Evocación y reconocimiento de información específica	497	267	230	257	171	86	715	426	289	264	172	92
Aplicación y demostración	564	468	96	492	481	11	478	356	122	544	541	3
Análisis e integración	223	188	35	76	65	11	120	78	42	98	88	10
Evaluación	47	19	28	20	16	4	49	31	18	19	17	2
Producción e Integración	60	47	13	47	31	16	69	28	41	56	34	22
Total	1391	989	402	892	764	128	1431	919	512	981	852	129

Cuadro 2.3. Número de ejercicios en los otros cuadernos de trabajo de acuerdo a si es o no evaluable de acuerdo por aspectos y grado de estudio.

	Tercer Grado						Cuarto Grado							
	CT1		CT2		CT3		CT4		CT3		CT4			
	Oferta	No evaluable	Oferta	Evaluable	Oferta	Evaluable	Oferta	Evaluable	Oferta	Evaluable	Oferta	Evaluable		
Comunicación Oral	7	0	7	54	6	48	8	8	8	0	8	27	18	9
Lectura de textos no literarios	28	16	12	70	34	36	44	15	29	15	29	78	47	31
Lectura de textos literarios	58	41	17	121	79	42	118	54	64	54	64	156	89	67
Producción de textos	16	7	9	51	46	5	68	63	5	63	5	77	76	1
Lectura y producción de textos icono verbales	53	23	30	175	137	38	154	123	31	123	31	150	132	18
Reflexión sobre la lengua	85	83	2	721	718	3	509	456	53	456	53	258	257	1
Apreciación Artística	7	0	7	1	0	1	2	0	2	0	2	1	0	1
Fuera de la ECB	2,553	1,272	1,281	1,047	1,035	12	878	835	43	835	43	918	861	57
Total	2,807	1,442	1,365	2,240	2,055	185	1,781	1,546	235	1,546	235	1,665	1,480	185

Cuadro 2.4. Número de ejercicios en los otros cuadernos de trabajo de acuerdo a si es o no evaluable de acuerdo al nivel de demanda cognoscitiva y grado de estudio.

	Tercer Grado				Cuarto Grado							
	CT1		CT2		CT3		CT4					
	Oferta	No eva luable	Oferta	No eva luable	Oferta	No eva luable	Oferta	No eva luable				
Evocación y reconocimiento de información específica	2,091	740	1,351	797	660	137	485	369	116	675	561	114
Aplicación y demostración	663	662	1	834	830	4	815	730	85	602	542	60
Análisis e integración	28	26	2	502	480	22	363	346	17	277	271	6
Evaluación	11	9	2	64	46	18	60	52	8	60	56	4
Producción e Integración	14	5	9	43	39	4	58	49	9	51	50	1
Total	2,807	1,442	1,365	2,240	2,055	185	1,781	1,546	235	1,665	1,480	185

Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje

*Patricia Ruiz Bravo, José Luis Rosales y
Eloy Neira Riquelme¹*

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a los y las estudiantes, a las madres y padres de familia, así como a los docentes que a lo largo del trabajo de campo compartieron con nosotros su tiempo, sus saberes, y en muchos casos también sus ilusiones y sueños por una vida mejor y por una escuela que esté al servicio de la vida tanto en términos personales como colectivos. Agradecemos en especial, a las familias y docentes de las comunidades Santa Cruz, Marañón, 9 de Octubre, San Francisco, Santa Rosa y Amazonas, que se hallan a orillas del río Marañón, en la provincia de Loreto; y a las familias y docentes con quienes conversamos en la ciudad de Nauta. En esta ciudad recibimos también importantes opiniones de los religiosos agustinos y de las religiosas agustinas que dirigen el CENCA y que tienen una amplia experiencia en el trabajo con las comunidades kukamas o con influencia kukama. Igualmente valiosas fueron las opiniones que en Iquitos nos dio el sacerdote agustino, y maestro kukama, Luis Silvano, así como las que recibimos de las familias y docentes de las comunidades de Toccochori —en especial los profesores Edith Chipana y Juan Surco— y Pampamarca de la provincia de Canas (Cusco).

¹ Patricia Ruiz Bravo es Profesora Principal y jefa del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Eloy Neira es consultor independiente especialista en educación intercultural y José Luis Rosales es investigador y docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Patricia Ames, Jeanine Anderson, Rodrigo Barrenechea, Jorge Bracamonte, Carlos Bustamante-Migone, Nora Cárdenas, Luciana Córdova, Aroma de la Cadena, Juan Luis Dammert, Alejandro García-Pacheco, Fanni Muñoz, Gonzalo Portocarrero, Tesania Velázquez y Virginia Zavala, mediante sus críticas y sugerencias, aportaron y enriquecieron diversos momentos de este estudio.

Queremos reconocer también la importancia para este trabajo de los estudios publicados de los maestros Pascual Aquituri y Rafael Chancharri del FORMABIAP, Gavina Córdova de PROEDUCA-GTZ y de Justo Oxa del ISP de Tinta, todos ellos comprometidos en la creación de una escuela amigable y respetuosa de la diversidad. Las conversaciones sostenidas con ellos fueron inspiradoras y han sido ampliamente citadas en este estudio.

Asimismo, este trabajo se nutre de investigaciones previas de los autores, las cuales han servido de base o telón de fondo para esta investigación. En este sentido, resulta indispensable agradecer particularmente a algunos/as colegas con quienes, desde hace mucho tiempo, venimos pensando acerca de la educación en áreas rurales: nuevamente a Fanni Muñoz, a Gonzalo Portocarrero, Lucy Trapnell, Elena Burga y Rocío Domínguez.

En el trabajo de campo en Canas contamos con la valiosa colaboración de Yhissela Cruz, estudiante de antropología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco quien, además de su gran aporte profesional, compartió con nosotros su entusiasmo y sus inquietudes sobre la educación en el Perú.

Durante el trabajo de campo en Iquitos contamos con el extraordinario apoyo de MINGA-Perú, ONG dedicada al tema educativo desde las comunicaciones. En especial, queremos agradecer a su directora Eliana Elías y a sus colegas Germán González, Enrique Agnini, Maria Isabel Tafur, Everly Egoavil y César Sound. Igualmente, contamos con la colaboración del colectivo Shynella —agrupación de jóvenes artistas de la ciudad de Iquitos— y de la ONG La Restinga, a través de sus fundador Luis Gonzáles-Polar y de su equipo de trabajo.

Finalmente, queremos agradecer a GRADE y, especialmente, a Martín Benavides por habernos confiado este estudio.

I. Nuestro punto de partida

(...) negarnos a reconocer errores y emprender profundas reformas institucionales, como las que planteó la CVR, no solo nos condena a una política cortoplacista, que cree que lograda la eficiencia económica todo el resto se nos dará por añadidura, sino que revela un rasgo definitorio de nuestras elites y de lo políticamente correcto en el Perú actual: estrechez de corazón. (Degregori 2005: s.d.)

La CVR entiende que la reconciliación debe ocurrir en el nivel personal y familiar; en el de las organizaciones de la sociedad y en el replanteamiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad en su conjunto. Los tres planos señalados deben adecuarse a una meta general, que es la edificación de un país que se reconozca positivamente como multiétnico, pluricultural y multilingüe. Tal reconocimiento es la base para la superación de las prácticas de discriminación que subyacen a las múltiples discordias de nuestra historia republicana. (*Comisión de la Verdad y Reconciliación* 2003: conclusión 171)

El estudio de los saberes previos y su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje es el objetivo central del texto que presentamos. Ha sido un trabajo intenso de análisis e interpretación y un reto para el equipo que estuvo a cargo. No obstante no partíamos de cero: esta investigación tiene una historia que queremos compartir pues es parte de nuestro enfoque. Partimos afirmando que todo conocimiento está situado, tiene un contexto, e implica que las preguntas centrales y las decisiones que se tomen sobre el diseño de una investigación están determinadas por el momento social en el que se perfila el campo de dicha investigación.

El marco en el cual se realiza este proyecto tiene dos dimensiones: la de la trayectoria del equipo que investiga y la del contexto social y político en el que se inscribe. Partimos acercándonos a la primera. El equipo convocado para esta investigación tiene una larga trayectoria de trabajo de campo en zonas rurales tanto andinas como amazónicas. Esta experiencia ha consolidado la convicción de que es necesario, para comprender las zonas rurales, salir de Lima y sumergirse en esa realidad percibida tradicionalmente como lejana; es difícil identificar lo nuevo o lo específico desde un escritorio en la capital o desde un trabajo de campo construido sobre marcos teórico-metodológicos

pensados exclusivamente desde una posición urbano-occidental. Un acercamiento complejo a la realidad rural debe ser un acercamiento dialógico, para el cual es necesario suspender ciertas certezas, dejarse llevar por otras, sumergirse en el campo².

Las ideas que presentamos son el fruto del diálogo con los actores educativos locales de las zonas que formaron parte del trabajo de campo de esta investigación. Intentando ser coherentes con lo aprendido durante esa experiencia, intentamos articular una mirada de conjunto desde estudios locales, atendiendo a la diversidad y proponiendo, desde la misma, líneas interpretativas que nos ayuden a comprender la educación rural como un fenómeno complejo. Renunciamos así a explicaciones causales, a leyes universales que, al homogeneizar lo social, hacen invisible la dimensión en la que los sujetos y los pueblos actúan, resisten, se mueven, se construyen a sí mismos, son diferentes³.

De otro lado, en nuestra experiencia de campo⁴, los discursos locales que explicaban la mala calidad de la educación en áreas rurales a partir de las carencias de los beneficiarios siempre llamaron nuestra atención; entre otros aspectos, resaltaban la desnutrición crónica de niños y niñas, la ignorancia de los padres y madres de familia y la falta de infraestructura educativa. Los dos primeros nos increparon más, sentimos indignación. Ante nuestra presencia como investigadores (foráneos), esos niños y niñas “atrofiados” se mostraban, por el contrario, curiosos, asertivos, investigadores muy capaces; aprendían

² Esta investigación se inspira, en parte, en un enfoque fenomenológico, en el sentido de estar alerta a nuestras prenociones, intereses, prejuicios o “convicciones” ideológicas, en búsqueda de un encuentro empático con nuestros/as interlocutores/as. Sin embargo, partimos también de la convicción de que el conocimiento surge de la conversación, de la relación comunicativa que se establece tanto durante el trabajo de campo como con los textos de autores en los que nos inspiramos o con los que discrepamos.

³ Así, nos inspiramos en autores que abogan por la descolonización de la producción de conocimiento como Escobar (1998), Chakrabarty (2000), Mbembe (2001), Quijano (2000), Irigaray (1992), Butler (2004), Kosofsky (1998), entre otros.

⁴ Nos referimos no sólo al trabajo de campo para esta investigación. Antes trabajamos en el estudio: *Reforma Educativa y género: un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú* (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales, 2005). Asimismo, se apoya en los resultados de los estudios: *El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa* (Trapnell y otros, 2004) y *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú* (Trapnell y Neira, 2004)

muy rápido, riendo, jugando; preguntaban, tenían mucha iniciativa. Por otro lado, llevaban a cabo sus tareas productivas con gran diligencia. En el caso de los padres y madres de familia, una de sus preocupaciones centrales era la buena educación y la buena escolaridad de sus hijos e hijas.

Al analizar estas brechas identificamos una posible línea de interpretación de estos discursos: la ausencia de un reconocimiento positivo desde el sector educación hacia estas poblaciones. Esto, en el horizonte del objetivo de la equidad de la educación peruana, resulta inaceptable.

Por lo dicho, las preguntas centrales que sustentan la investigación se refieren a la relación entre escolaridad y comunidad: ¿La escolaridad peruana responde o no a las sociedades en las que se inserta? ¿Los problemas en la educación rural pueden comprenderse exclusivamente por las carencias? Retomando la idea de significatividad del aprendizaje exploramos la relación escuela-sociedad en zonas rurales tomando como hilo conductor el tema de los saberes previos.

Comenzamos por tratar de entender los discursos y las formas prácticas en que operaban. Nos preguntábamos: ¿Cómo puede ser posible que en estos espacios en donde se desarrollan tradiciones técnico-culturales milenarias, en donde la gente ha sobrevivido al olvido sistemático del estado, no existan capacidades que potencien los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo así, espacios de gran producción social, son entendidos por el sector educación exclusivamente a partir de discursos sobre la carencia?

Estos discursos operan en múltiples campos. Un ejemplo es el tema de las evaluaciones. Muchas veces, nosotros mismos como investigadores nos vemos abrumados por las cifras sobre rendimiento escolar. Las brechas entre áreas urbanas y rurales se muestran tan grandes y evidentes que es imposible resistirse a sus lógicas. Nos vemos entonces sumergidos en un campo de análisis predefinido, en el que las reglas del juego están dadas, muchas veces sin preguntarnos quién las dio y bajo qué presupuestos. De pronto, los niños y niñas rurales son pensados en función de unas evaluaciones en la que sus resultados son muy bajos. Son pensados en función de lo que no tienen, lo que no logran, lo que les falta. Las cifras siguen estimulando un círculo vicioso que no ha dejado de girar. Una evaluación universal que llega desde los

países del centro y desde Lima a las poblaciones de áreas rurales (una evaluación particular, con afanes de universal) puede ser vista también como una estrategia de subalternización. El mensaje es: ustedes no sirven, no valen, no son; nosotros los evaluaremos y les diremos luego cómo mejorar, nosotros los tutelaremos⁵.

En lo que concierne a la dimensión sociopolítica, varios procesos hacían eco de nuestras inquietudes. La publicación del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), y las sugerencias que en éste se hacían para la anhelada reconciliación nacional, nos obligaba y estimulaba a indagar por las preguntas que nos habíamos formulado y que, al igual que la CVR, pensamos que tienen que ver con las discordias históricas de nuestra historia republicana. En relación con el tema educativo, la CVR ha identificado a la escolaridad como un espacio central para las reformas institucionales en la búsqueda de una valoración positiva de la diversidad. Frente a una “escuela que socializó a jóvenes en patrones autoritarios, rígidos, de mala calidad, que no les ofrecía perspectivas de superación”⁶, propone una escuela de calidad que enfatice “la promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales”, así como “adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país” (CVR 2003: 135).

En la misma dirección, el Acuerdo Nacional evidencia también un contexto de preocupación de diferentes sectores de la sociedad por el papel que podría jugar la escolaridad en la reducción de las brechas entre las áreas urbana y rural y entre las personas de diferentes tradiciones culturales. Así, en la búsqueda de la equidad y justicia social, los firmantes del Acuerdo se comprometieron a: “Garantizar el acceso universal a una educación integral de calidad orientada al trabajo y a la cultura, enfatizando los valores éticos, con

⁵ Esto no significa rechazar de plano las evaluaciones internacionales o negar su importancia. Se trata más bien de discutir los parámetros con los que se conceptúan y miden los rendimientos en lecto-escritura así como la exclusividad que adquieren estos componentes en la evaluación de la calidad de la educación. Es también importante pensar el significado que tiene el desconocimiento de otras áreas en la definición de lo que se debe evaluar cuando se mira la educación actual en el Perú. La equidad en la educación con respeto a la diversidad exige pensar en parámetros que den cuenta de las diferencias sin que ello implique desigualdad.

⁶ CVR 2003: 133.

gratuidad en la educación pública, y reducir las brechas de calidad existentes entre la educación pública y privada, rural y urbana (...)” (*Acuerdo Nacional* 2002: 16).

En este contexto, en el sector educación, la relación inequitativa entre la cultura hegemónica y las no hegemónicas ha sido un tema importante de preocupación en los últimos años. La Ley General de Educación (LGE), promulgada en julio de 2003, tiene a la equidad como uno de sus principios básicos. En este punto señala con respecto a la Educación Bilingüe Intercultural que:

Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. (*El Peruano* 2003: art. 20°)

En esta misma línea, el Plan Nacional de Educación Bilingüe “deberá incorporar la visión y el conocimiento indígenas. La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general” (*El Peruano* 2002: art. 2°).

La preocupación del sector educación y de la sociedad se da a partir del reconocimiento de una problemática persistente. Muchos peruanos y peruanas como un padre de familia de Pampamarca, experimentan la subalternización y la invisibilización de manera sistemática en sus vidas cotidianas:

Muchas veces cuando uno que va de repente a las instituciones y conversan en quechua entonces nos tratan inclusive de cholos, e... esta persona está bajando de puna... y ni siquiera nos toma importancia pues ¿no? Nos hacen sentar, ahí nos hacen esperar, ¿no?, este es un cholo y que vaya esperando, pero mientras que sus colegas así, los mistis que entran también, son los primeros que de repente les atienden (padre de familia, Pampamarca).

Creemos que la inequidad en las relaciones entre las diferentes culturas que conforman el país no es un asunto exclusivo de poblaciones indígenas. El centralismo y las políticas públicas ineficientes son el correlato de la subalternización e invisibilización sistemática de la otredad —siempre presente pero

no escuchada, no solo en áreas rurales sino también en otras ciudades o en la misma Lima, en espacios públicos y privados, construida sobre las razas, sexos, culturas, deseos, identidades de género, orientaciones sexuales, creencias, filiaciones religiosas, sistemas de conocimiento, etcétera.

El reconocimiento positivo de la diferencia implica la desconcentración del poder. En el contexto de un proceso de descentralización que pone énfasis en la participación ciudadana y la desconcentración del poder, este reconocimiento en todos los niveles es fundamental.

La pregunta por los saberes previos es pues una pregunta política. Tratamos de enfrentar un problema social: la forma perversa en la que somos socializados para hacer frente a la diversidad (nuestra diversidad) y el papel que tiene la escolaridad en este proceso. Este documento no es pues neutro ni aséptico. Expresa una opción política que se sustenta en una investigación cualitativa basada en el análisis de las opiniones y el diálogo entablado con estudiantes, con padres y madres de familia y con docentes

El estudio se centró en la manera en la que el sistema educativo peruano toma o no en cuenta los saberes previos de zonas rurales. Entendemos que la inclusión o no de dichos saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje es un asunto de reconocimiento de la otredad, de la interculturalidad. En este sentido, fue para nosotros imprescindible poner en suspenso cualquier definición cerrada y dialogar con las poblaciones de Nauta (Iquitos) y Canas (Cusco) sobre los saberes locales y su relación con la escolaridad. La investigación y el resultado de la misma son entendidos, entonces, como un proceso de reconocimiento: ser reconocido o reconocida en la escuela y en una investigación implica sentirse parte de las mismas, ser nombrado en la propia particularidad —cultural, de género— como agente y no como un ser pasivo, devaluado e incapaz.

Queremos resaltar que la inclusión de saberes-otros (Escobar 2002) como parte de un proceso de reconocimiento positivo de la diversidad es posible en las políticas públicas. Sectores como salud han incorporado saberes tradicionales a sus políticas, logrando mayor cercanía de las poblaciones rurales y aumentando los niveles de eficiencia en su trabajo⁷. Vemos aquí un ejemplo a tomar en cuenta que alimenta nuestro deseo de contribuir en la construcción

de un sistema educativo más equitativo, que vea en el otro u otra un agente de su propio desarrollo.

Concluida esta introducción, exponemos nuestra propuesta metodológica. En el tercer capítulo se presenta el marco conceptual que guía la interpretación y el análisis enfatizando los temas de educación, poder e interculturalidad y género⁸. Los saberes previos es el tema del cuarto capítulo en el que presentamos una clasificación de sus distintos tipos señalando a la vez su carácter holístico e integral. Presentamos además una tipología de actitudes de los docentes frente a tales saberes locales. Concluimos el informe con algunas reflexiones generales.

II. Estrategia metodológica

Este texto es también un intento por comprender la relación entre escuela y sociedad desde una propuesta de investigación/producción de conocimiento alternativa a la ortodoxa. Nuestra propuesta se aleja del paradigma científicista moderno-colonial de investigación en las ciencias sociales, en el que la construcción de conocimiento es falogocentrada, patriarcal (Irigaray 1999) y colonial (Quijano 2000, Escobar 2002) y se constituye como una forma de ser/estar en el mundo⁹. Este paradigma es aprendido —desde nuestra formación escolar a través de textos, conversaciones y *performances*— como la única forma legítima de producir conocimiento. En este sentido, preguntarse por la educación en el Perú es preguntarse por nuestra propia formación como investigadores, formación que empezó en la escuela y continúa a lo largo de nuestra experiencia social.

⁷ Un ejemplo es la implementación del parto vertical en las postas y servicios públicos de salud en áreas rurales atendiendo así a las costumbres y requerimiento de las mujeres campesinas.

⁸ Se introduce explícitamente el tema de género pues los “saberes previos” no escapan a él. Hay saberes femeninos y masculinos que no son tratados de la misma manera ni por la población ni por los docentes y autoridades educativas. Además, la propia escuela en su organización y gestión tiene un sesgo de género que creemos afecta la manera en que se consideran los saberes de niños y niñas.

⁹ En la teoría sociológica, diferentes autores han llamado la atención sobre el papel central de la vida cotidiana para la reproducción de lo social. Los conceptos de *habitus* (Bourdieu 1997) y hábito psíquico (Elías 1989) hacen referencia a las formas en las que las sociedades se reproducen en la experiencia cotidiana de los sujetos.

Creemos también que la autorreflexión es fundamental en la investigación, más allá de si está centrada o no en el tema educativo. El diálogo con y el cuestionamiento a nosotros mismos y nuestros mapas mentales de investigadores, permitirá salvaguardarnos del peligro de asumir la posición de portadores o descubridores de la verdad de los fenómenos a los que nos acercamos y construir un conocimiento más democrático, abierto siempre a nuevas interpretaciones; a aquellas que, al escapar a los cánones, han sido y son silenciadas. Se trata de escuchar esos “conocimientos-otros” o “voces-otras” a las que hace referencia Escobar (2002).

Al igual que la dimensión política del conocimiento en las ciencias sociales, creemos que la dimensión política de la educación no ha sido debidamente estudiada ni posicionada en la agenda educativa nacional en los últimos años. El análisis de los documentos de política educativa desde la década de 1990 en adelante nos permite afirmar que la educación ha sido vista por los diseñadores de políticas educativas como el aprendizaje (significativo) de herramientas técnicas. Es necesario mirar más allá y cuestionar las posiciones de poder soslayadas en la apología de la asepsia científica, paradigma que es hegemónico en el sistema educativo y en las ciencias sociales en el Perú.

El tema específico de esta investigación es la relación entre cultura y educación en zonas rurales del Perú por lo que el tema de la interculturalidad, entonces, es central en ella. Esto tiene consecuencias fundamentales para la producción de conocimiento. ¿Somos, desde nuestra posición, capaces de aprehender fenómenos o miradas que escapan a las lógicas que estructuran la nuestra? ¿Cómo incluir las miradas del otro en este proceso de investigación/producción de conocimiento sin normalizarlas con nuestras herramientas y procedimientos analíticos? Esta investigación y el trabajo de campo que forma parte de la misma son un intento de construir alternativas de solución a estas preguntas.

La apuesta metodológica de esta investigación fue partir desde la comunidad y, mediante un proceso inductivo, construir categorías e ideas que nos permitieran un acercamiento a la manera en que la escuela articula los conocimientos previos de las zonas de estudio. En el caso particular de esta investigación, creemos que la relación entre escuela y comunidad no se limita a las asociaciones de padres y madres de familia o a la celebración conjunta de

actividades cívicas. Por ello el diseño de la investigación dio relevancia a una aproximación cualitativa en la que las entrevistas –individuales y colectivas- y las etnografías no se circunscribieron al ámbito de la escuela sino que incluyeron la observación de otros espacios como son la comunidad, el barrio, las plazas, los bares y los mercados. Es en estos espacios en los que es posible “descubrir” conocimientos locales, “saberes previos” que están puestos en práctica pero que no son conceptualizados como tales. El diálogo es una pieza fundamental en esta investigación. Miramos y vivimos el conocimiento como producto colectivo, construido a partir de textos, conversaciones y vivencias. Por todo lo dicho esta investigación tiene un carácter exploratorio y pretende elaborar un conocimiento que pueda servir para elaborar hipótesis para futuros estudios en este campo.

Las zonas de estudio

El trabajo de campo se realizó en dos zonas rurales del Perú ubicadas en la Amazonía y en la Sierra Sur. En la Selva trabajamos con las comunidades ribereñas de la provincia de Loreto, distrito de Nauta, ubicadas a orillas de la cuenca baja del río Marañón, y en las ciudades de Nauta e Iquitos (Región Loreto). En la Sierra sur-andina se visitaron las comunidades de la provincia de Canas, distrito de Pampamarca, y las ciudades de Yanaocca, Sicuani y Cusco¹⁰. Escogimos estas zonas pues se trata de áreas marcadas por matrices culturales diferentes de la limeña/urbana que es la que prevalece en el currículo. Nos interesaba ver precisamente de qué manera la escuela recogía saberes diferentes en aquellas zonas en las que estábamos seguros existían.

La mayoría de escuelas primarias visitadas son polidocentes multigrado y las condiciones de la infraestructura son bastante precarias, sobre todo en la zona de Nauta. Adicionalmente a las entrevistas¹¹, en la escuela se realizaron entrevistas con padres y madres de familia de la zona, docentes y estudiantes

¹⁰ La lista de entrevistas para este estudio se presentan en el anexo 1. No obstante el equipo ha utilizado información proveniente de trabajos de campo previos. En estos casos se hará referencia precisa del estudio.

¹¹ En el anexo 1 se resume el total de entrevistas realizadas

Zonas de estudio, comunidades y escuelas visitadas

Nauta (Loreto)	Amazonas	Escuela primaria Escuela secundaria	Entrevista docente Entrevista director Entrevista colectiva a estudiantes 4to. y 5to. secundaria Etnografías en primaria
	Santa Cruz	Escuela primaria	Entrevista docente Entrevista colectiva docentes Etnografías
	Santa Rosa	Escuela primaria	1 entrevista estudiante Etnografías
	San Francisco	Escuela primaria Escuela secundaria	Entrevista colectiva docentes Entrevista colectiva estudiantes Etnografía
Yanaocca (Cusco)	Tococcori	Escuela primaria	Entrevistas docentes Entrevista a director Etnografías de aula
	Pampamarca	Escuela primaria Escuela secundaria	Entrevista director Entrevista docentes Etnografías de aula

de otras instituciones educativas y de ONG, expertos en los temas de educación y jóvenes de grupos culturales. Algunas de estas entrevistas se realizaron en las ciudades de Nauta, Iquitos y Yanaocca pero en todos los casos con personas que trabajan en zonas rurales.

En las escuelas se hicieron entrevistas con docentes varones y mujeres que estaban –en el momento del estudio- trabajando en aula. Las edades son diversas como también lo es su experiencia en la docencia; algunos trabajan con el enfoque EBI, pero no la mayoría. Como se trataba de un estudio exploratorio sobre la manera en que se trabajaba el tema de los saberes previos en el aula, nuestro estudio se centró en establecer las diversas maneras en que los/las docentes entendían y manejaban en la práctica dichos saberes. Busca-

mos elaborar así una tipología de saberes previos y otra de las actitudes de los docentes respecto a ellos. Esta es pues una primera aproximación en la cual no se ha podido establecer las relaciones entre las características (personales/familiares/profesionales) de los docentes y sus actitudes frente a los mencionados saberes. Esta es una tarea pendiente que esperamos abordar en futuras investigaciones.

Las comunidades de Nauta fueron creadas en la década de 1970, en muchos casos como parte de la disolución del régimen de haciendas ribereñas luego de la Reforma Agraria. En la actualidad, la estructura agraria se basa en el minifundio, donde las familias nucleares, en tanto unidades de producción y reproducción con un portafolio diversificado, mantienen una economía en gran medida de subsistencia. No obstante, las familias cuentan con redes sociales que trascienden el ámbito comunal, y por las que fluyen bienes, servicios e información. Para obtener ingresos monetarios las familias venden parte de su producción, lo que les permite adquirir bienes industriales o cubrir sus gastos escolares y de salud. Hasta hace poco, todo el transporte en la región se realizaba por vía fluvial; hoy en día, sin embargo, cuentan con la carretera Iquitos-Nauta. En las comunidades visitadas encontramos escuelas multigrado y, en algunos casos, colegios secundarios agropecuarios. Algunas comunidades cuentan con grupos electrógenos, agua entubada y hasta postas de salud. Ninguna cuenta con servicio telefónico y el medio masivo de comunicación sigue siendo la radio.

La zona del Marañón visitada muestra una densa presencia de la cultura Kukama —con Nauta como su centro simbólico— y cuenta con una importante impronta del pueblo Lamas. Si bien la autodenominación es variada —“mestizos ribereños”, “mestizos”, “pueblo indígena kukama”, “nación kukama”, “kukama”— está en curso un proceso de “reetnización”. La lengua “pública” en la zona es hoy en día el castellano. El manejo de la lengua kukama —y también quechua— se circunscribe a la esfera privada.

Las comunidades de Canas visitadas provienen igualmente del proceso de disolución de la hacienda serrana, que se inició a principios del siglo XX y se consolidó con la Reforma Agraria. La estructura agraria se basa fundamentalmente en el minifundio, ya sea organizado en comunidades o parcialidades. La producción es de subsistencia pero ha sido recientemente integrada al

mercado, ante todo a través de la producción pecuaria. Se trata de una zona quechua con fuerte presencia de bilingüismo¹². De hecho las escuelas visitadas están trabajando con el enfoque bilingüe intercultural.

III. Educación, escolaridad e interculturalidad en el Perú

Desde diversas perspectivas y por variadas motivaciones, asistimos hoy en día a un renovado debate en torno al futuro de la escolaridad en nuestro país. Tanto entre quienes resaltan la necesidad de renovar la escuela como un medio para resolver los problemas de pobreza y garantizar el crecimiento económico a partir de una formación en función de la integración a un patrón hegemónico de acumulación, como entre quienes concentran su atención en la sostenibilidad de una gobernabilidad democrática, una paz duradera, la construcción de una ciudadanía plena y el respeto irrestricto a las diferencias de género, raza-cultura y deseo, existe una necesidad sentida de repensar la escolaridad en sus múltiples dimensiones —desde las condiciones materiales en las que se desarrolla, pasando por las definiciones pedagógicas y técnicas, hasta la revisión de los propios procesos de elaboración de políticas educativas—.

En las páginas que siguen nuestra intención es mostrar de qué manera la inclusión o no de los saberes previos nos remite a la pregunta sobre la escuela y sus funciones de democratización e inclusión social. Pensamos que, a pesar de la expansión en la cobertura educativa —importante por cierto— la escuela ha seguido siendo diseñada en términos etnocéntricos, donde el reconocimiento negativo de la diferencia —que se remonta, como veremos, a la colonia—, ahondó una visión del “otro” como carente, sin agencia, sin saberes previos. La escuela prosiguió siendo una institucionalidad aculturadora, reproductora de jerarquías estamentales, expresando una lógica de “inclusión inferiorizante” (Wieviorka 1995). No obstante, la población excluida no se quedó de brazos cruzados. A lo largo del siglo XX podemos comprobar las

¹² En el Cusco el porcentaje de población cuya lengua materna es quechua u otra lengua nativa (no castellano) es de 65%.

luchas de las mujeres y de los pueblos indígenas por lograr su inclusión en el sistema como parte de sus demandas de justicia social y búsqueda de respeto, las mismas que dieron lugar a modificaciones en la legislación del país¹³.

A partir de la década de 1970, esta inclusión numérica dio un paso adicional al disolver formalmente las diferencias estamentales en términos de la segmentación del servicio¹⁴. En esa misma década (1972), el estado peruano reconoció por primera vez la realidad multilingüe y multicultural del país con la emisión de la *Política Nacional de Educación Bilingüe* (PNEB) que, entre sus lineamientos, señalaba: “La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad” (citado en Trapnell y Neira 2004: 14). Esta es quizá la primera declaración oficial donde se plantea la necesidad de pasar del reconocimiento negativo a uno positivo de la diversidad¹⁵.

Hoy en día contamos con más voces que reconocen positivamente la diversidad, ya no como “lastre” sino como riqueza y posibilidad social. La violencia de las décadas pasadas, junto al temor de su recrudescimiento y la toma de conciencia de que las políticas orientadas a la construcción de un “país moderno” —y por ende “homogéneo”—, se hallan en la base de la reproducción de las discordias históricas a las que alude la CVR, sirven de acicate para la construcción de esta nueva sensibilidad y, en aparente paradoja, para la toma de conciencia de nuestra ignorancia sobre nuestra diversidad. Por el momento queremos subrayar que esta nueva sensibilidad está renovando el interés por los “estudios locales”¹⁶ y por los estudios de la alteridad,

¹³ La demanda por la inclusión en la escuela antecede a la lucha por el sufragio en el caso de las mujeres, y, en el caso de los pueblos indígenas andinos, a la propia lucha por la tierra. En los latifundios serranos del sur, por ejemplo, las primeras escuelas fueron creadas y gestionadas por los propios “siervos de hacienda”, muchas veces a espaldas del patrón (Anrup, 1990).

¹⁴ Recordemos la distinción entre escuelas fiscales y colegios nacionales, como también en las formas de gestión y organización curricular que discriminaban en términos de género.

¹⁵ Que es la recomendación 171 de la CVR citada al inicio del capítulo I.

¹⁶ La preocupación por “lo local” viene formando parte de las “políticas de Estado”, como lo atestigua la promulgación de diversas normas legales —Ley de Bases de la Descentralización, Ley de la Modernización de la Gestión del Estado y Ley General de Educación— orientadas a descentralizar y “modernizar” la gestión pública. En general, este interés parte de consideraciones sobre la eficiencia y eficacia del manejo de la cosa pública ante los reiterados intentos fallidos de gestión centralizada a lo largo de nuestra historia. De otro lado, si bien tales políticas, diseñadas a partir

mostrando a su vez la necesidad de crear formas de interacción social que no reproduzcan, independientemente de sus buenas intenciones, las mencionadas discordias históricas.

1. Educación, escolaridad, poder

[La educación es] ante todo el medio por el cual la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia (Durkheim [1902], citado en Piaton 1998: 144).

[...] es natural que en una sociedad [...] haya cómo transmitir conocimientos, habilidades, hacia otras generaciones, para que la vida continúe (entrevista con Rafael Chancharri, docente de FORMABIAP)¹⁷.

La educación condensa el conjunto de prácticas, representaciones, sensibilidades y discursos que una comunidad humana produce para precisamente reproducirse como tal; es también otra forma de nombrar lo que se suele denominar como “crianza”¹⁸. Se trata pues de un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual las generaciones mayores de una sociedad transmiten su cultura a las más jóvenes para que éstas, a su vez, puedan recrearla —conservándola y/o modificándola— (Abbagnano y Visalbergui 1992), posi-

del principio de subsidiariedad —y, por ende, con énfasis en la autonomía local para la gestión del bien común—, coinciden en parte con viejas demandas anticoncentralistas de diversos actores de la sociedad, lo cierto es que su bosquejo obedece en buena medida a recomendaciones o presiones de instancias internacionales (Trapnell y Neira 2004), y en el fondo expresan la hegemonía de una ideología neoliberal, donde está ausente la consideración de la alteridad. Así por ejemplo se puede decir que “existe el supuesto implícito de que ‘descentralización’ y ‘modernización de la gestión del Estado’, e incluso ‘crecimiento económico’ y ‘desarrollo’, son temas culturalmente neutros” (Trapnell y Neira 2004: 52); igualmente, se asume que estos temas son género neutros (Ruiz-Bravo y Neira 2003, Neira y Ruiz Bravo 2002).

¹⁷ No obstante el núcleo común de significado de estas citas, es importante resaltar la mención de “sociedad” en el caso de Durkheim, y la referencia a la “vida” en el caso de Chancharri, pues tales énfasis se anclan en diferentes “visiones del mundo”. En particular, y por el tema que interesa para este estudio, la categoría “vida”, como señala A. De la Cadena, “no se reduce a lo humano” (2005: 2).

¹⁸ Las ciencias sociales y humanas han acuñado diversos términos que aluden parcialmente a este proceso; por ejemplo, socialización (sociología), endoculturación (antropología), subjetivación (psicología), los cuales suponen visiones más elementales de la categoría “crianza”. Por otro lado, y dado el tema de este informe, empleamos el término “crianza” como sinónimo de educación en general. Reservamos el término “escolaridad” para aquel modo de educación que se constituye como un “régimen de verdad” bajo una institucionalidad específica (Foucault 1970).

bilitando así la construcción renovada de un “nosotros” comunitario como condición para la reproducción de la vida individual y colectiva, proceso que se inicia principalmente dentro de la red de parentesco y/o del ámbito laboral (De la Cadena 2005).

Por otro lado, al multiplicarse y hacerse más complejas las relaciones sociales, así como ampliarse la división del trabajo, la escolaridad surge como una modalidad de educación con una institucionalidad específica, donde la formación de las nuevas generaciones, en mayor o menor medida, se dará también fuera de la red de parentesco o del ámbito del aprendizaje laboral para situarse en un nuevo escenario, con nuevos actores —los maestros—, y con una función social que en gran medida definirá sus contenidos, deviniendo paulatinamente en “instrucción pública” y “asunto de Estado”. En términos históricos, ahí donde surgieron procesos de escolarización, la escolaridad siempre fue un hecho político que definió inclusiones y exclusiones de diverso tipo, mediante las cuales se expresaron y reprodujeron jerarquías sociales y, en general, un orden de poder. De ahí que la escuela sea también un campo de batalla entre diferentes intereses societarios, con la consiguiente lucha por la definición de su carácter y el control de sus prácticas¹⁹.

Señalamos esta distinción entre educación sin escuela y escolaridad formal porque la indagación central de este estudio es precisamente por la relación entre escuela y la “renovación de la existencia social” —aludiendo a la cita de Durkheim— o entre la escuela y la “continuidad de la vida” —para decirlo en términos de Chancharri—. O dicho en otros términos, nos preguntamos en qué medida la escuela prolonga o complementa el conjunto de “saberes previos (o extraescolares)” para contribuir, idealmente, a la permanente renovación de una “vida buena” tanto en términos comunitarios como personales. Hoy en día, cuando la universalidad del acceso a la escolaridad ya no está en discusión en tanto derecho, y las estadísticas dan cuenta de la creciente “inclusión numérica” de personas antes excluidas —mujeres, pueblos indígenas— (Banco Mundial 2001), las opiniones recogidas para este estudio sugieren que la “exclusión” se mantiene, ya no en términos de “cuer-

¹⁹ Por ejemplo, véase Portocarrero y Oliart (1989) para el caso de la enseñanza de la historia en la escuela peruana.

pos” que acceden a la escolaridad, pero sí en términos de “saberes” (o deseos de saber) que, en el mejor de los casos, no son tomados en cuenta, o que son estigmatizados o devaluados.

No obstante, es preciso señalar que la apuesta por la educación como el camino de ascenso social ha sido -y es en muchos lugares- una reivindicación ciudadana importante. Se encuentra así una tensión entre un deseo de educación y progreso (con diferentes contenidos) y una escuela que en la práctica se lo niega²⁰. Los reclamos actuales por una escuela intercultural y de calidad se enmarcan en estas luchas.

Colonialidad, ciencia y educación: la construcción social de la carencia

En los pueblos indígenas a los niños y a las niñas se nos ha enseñado desde cuando estuvimos en la escuela que ser indígena es lo opuesto de una persona buena y respetada; o sea, el sinónimo de indígena es ser un cochino, el sinónimo de indígena es no saber nada, el sinónimo de indígena tal vez es no encontrar nunca el desarrollo, el ser indígena es algo que no sirve: así nos enseñaron (Aquituari 2004: 224).

La instauración del capitalismo como sistema de producción global ha sido central en la consolidación de la modernidad occidental. Diferentes autores²¹ han llamado la atención sobre las relaciones necesarias entre estos dos procesos y la expansión imperialista de los países denominados “del centro”; expansión que se inicia con las primeras exploraciones y la creación de espacios coloniales hacia el siglo XV. En este proceso, las poblaciones y culturas nativas de las colonias serán vistas como las encarnaciones de un otro necesario para la consolidación de la dominación y del futuro proyecto de las elites peruanas: la modernidad del país. Ese otro será primero demoníaco, sacrílego y salvaje, luego será irracional, descentrado, mítico, sucio. Despojadas de sus símbolos y de sus espacios de representación legítimos por la fuerza, las po-

²⁰ Este no ha sido un tema específico de exploración pero está presente en la manera en que los padres/madres valoran o no sus saberes locales y la manera en que el progreso implica o no un abandono de estas prácticas. Es un tema complejo y contradictorio que requiere ser profundizado

²¹ Entre otros citamos a Wallerstein (2004), Quijano (2000) y Escobar (2004).

blaciones nativas de las colonias serán nombradas sistemáticamente en función de los intereses y proyectos de los imperios (Mignolo 2000).

Los procesos de descolonización político-administrativa ocurridos durante los siglos XIX y XX no habrían tenido como correlato la descolonización del imaginario y de las relaciones sociales. En el caso peruano, las relaciones coloniales se habrían reeditado con la instauración de una República de y para una elite identificada más con Europa que con los pueblos nativos. Para esta elite, estos pueblos representarían lo no deseado o, en el mejor de los casos, lo pintoresco, estático, sin-deseo. El lenguaje de la carencia se instaura para nombrar a ese otro subalterno, a ese otro que no es y que no debería ser.

Son muchos los discursos e instituciones²² que intervienen en estos procesos en el caso peruano. Aquí solo queremos señalar que la mirada a la educación y a las políticas educativas no escapa a la influencia de la ciencia. Los currículos nacionales evidencian una matriz científica de larga data. Rengifo identifica esta mirada al mundo a partir de la carencia como estructural en la ciencia occidental moderna. La carencia se construye frente a la naturaleza, una naturaleza percibida como agresiva que tiene que ser dominada para posibilitar la vida de los seres humanos:

El altar a la ciencia se ha edificado [...] sobre una perspectiva penosa de la vida. La ciencia es apreciada como la mediadora que resuelve el esfuerzo del trabajo humano sacrificado en la conquista de una naturaleza recalci-trante. Esta perspectiva penosa que tiene una raíz cristiana no es universal. La relación con la naturaleza en los pueblos andinos no es confrontacional sino filial, y la perspectiva de la vida se asienta en una relación de crianza recíproca. Lo penoso es ausencia de crianza afectiva, no resultado de una incapacidad de dominio de la naturaleza (2004: 24).

Como ha mostrado la crítica feminista, el paradigma científico va más allá de los enunciados sobre la ciencia. Implica también el posicionamiento del sujeto que lo enuncia (Fox-Keller 1991). El género y la filiación étnico cultural

²² En primer lugar tenemos a la iglesia católica como punta de lanza del proceso de colonización. Otra institución central será la ciencia, por ejemplo, la medicina. Los discursos de médicos e higienistas se convertirán en referentes centrales para el sentido común y la elaboración de políticas públicas entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Muñoz 2001, De la Cadena 2000, Mannarelli 1999).

serían referentes de posicionamiento importantes: quien enuncia la ciencia moderna sería un hombre racional, controlado, sin cuerpo, occidental y blanco.

Este posicionamiento implica la construcción de un otro individual o colectivo que es presupuesto como incapaz de enunciar la ciencia. El caso de la mujer es claro: al ser entendida como un ser físico, corporal, no racional, la mujer será incapaz de enunciar la verdad (solo aprehensible a partir de la razón o el espíritu y a través de un método científico cuya promesa es, precisamente, eliminar la subjetividad de quien la enuncia). Para Gee (2004), la dicotomía primitivo/civilizado que ha sido fundamental en la narrativa de las ciencias sociales, haría referencia a “dos modos distintos de pensamiento científico: uno concreto (primitivo) frente a uno abstracto (moderno). El primitivo “no crea”, “se las arregla con lo que está a la mano”. Así, el pensamiento mítico “es prisionero de eventos que solo ordena y reordena” (2004: 27)²³.

De esta manera, el acceso de las poblaciones nativas a la educación formal y su conclusión exitosa, implicará dejar atrás este “pensamiento mítico”, concreto; transformarse hacia las “reglas del pensamiento moderno”. El acceso a la escuela tendrá como objetivo la transformación del educando: dejar de ser lo que (no) es para ser. “Ser alguien en la vida”, en palabras de algunos entrevistados de esta investigación.

El otro carente en la educación peruana

Recibir un título profesional es una dignificación que borra los estigmas de la procedencia (Luis E. Valcárcel [1914], citado en De la Cadena 2000: 44).

La colonialidad es un proceso social “incluyente” que en el caso peruano instauró el primer intento de universalización de la escolaridad bajo diversas

²³ En la misma dirección, Escobar (1998) lleva esta idea al campo de la construcción de las categorías de “Tercer Mundo” y “desarrollo”; igualmente, Chakrabarty (2000) se aproxima al mismo núcleo temático a partir del análisis del “historicismo”, es decir, de la visión evolucionista y lineal de una historia “única”, centrada en la historia europea. Una aproximación similar para el caso africano se encuentra en Mbembe (2001). Para el caso boliviano, véase Larson (en prensa). Para el caso peruano, véase, por ejemplo, el importante texto de Alberto Chirif (2004) en relación con la construcción de la “mujer amazónica”.

“modalidades”²⁴, siendo la “más universal” la del adoctrinamiento de los pueblos originarios, dando origen al primer momento del reconocimiento negativo de la diversidad. Como señala Quijano, “[...] todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales terminaron también articulados a un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (2000: 209).

Durante la etapa republicana, cuando las elites de la “ciudad letrada” asumieron la tarea de inventar una identidad para la nación, el reconocimiento negativo de la diferencia reingresó como explicación de los males de la República. El diagnóstico ilustrado postula que dichos males tienen su causa en la presencia de “razas inferiores” (De la Cadena 2000). Así comienza la “racialización” del espacio, originándose un paradigma de clasificación que todavía hoy emerge en el habla cotidiana: la costa asociada con el progreso y la modernidad, la sierra con el atraso, y la selva amazónica con lo salvaje (ibídem). De manera equivalente, diversas trasnominaciones establecerán y/o reafirmarán:

[...] clasificaciones jerárquicas de las creencias religiosas, los saberes, las formas de organización, las costumbres, los estilos de vida, las actividades productivas, las morales, los sistemas legales, los cuerpos —incluido ese aspecto particular del cuerpo que es la capacidad de comunicar (lengua, acento, gesticulación, movimiento, retórica)- así como sus diversas formas de cubrirse y mostrarse, y, por cierto, las masculinidades y femineidades. Más tarde, caída en descrédito la categoría “raza” luego de los sucesos de la *Segunda Gran Guerra*, las ciencias sociales, la antropología en particular, redenominaron el reconocimiento de la diferencia, de la existencia del “otro”, bajo las categorías de “grupo étnico” o “etnicidad”, dejándonos un léxico que perdura hasta hoy. Por cierto, las jerarquías a las que aludimos no deben comprenderse dentro de un esquema dual, antes bien se trata del establecimiento de una serie de subalternidades relacionales (Neira 2001: 7).

²⁴ En primer término tenemos la educación escolar de las elites gobernantes, la de los agentes de intermediación en las escuelas de caciques, y la de la población indígena sometida a la escolaridad del adoctrinamiento religioso.

En suma, los estudios históricos reflejan el largo proceso que va desde la demonización de la diferencia del otro/otra hasta su devaluación. El otro y la otra son construidos como “carentes”, en el mejor de los casos, desprovistos de toda agencia. Mas aún, y como se constata en la cita con la que iniciamos este acápite, el otro es visto no sólo como “tabla rasa”, en términos de viejos modelos epistemológicos, sino como “tablas contaminadas” que es necesario limpiar mediante la “gracia” de la escolaridad.

El otro carente en las comunidades visitadas

El padre también muchas veces ayuda en esta formación con los profesores, pero aquí la realidad es diferente. Todos están fuera. El niño juega, lleva su tarea, [...], él juega y no hace la tarea, al final no aprende nada. Otra vez aquí volvemos [...], es una lucha constante entre el bien y el mal, como [se] dice, entre blanco y negro. Aquí les damos el blanco, allá se van, nuevamente se vuelven pardos; otra vez vienen, les tratamos de blanquear, o sea, nosotros los profesores somos la lejía acá (director de IE, Nauta).

La construcción social de la carencia opera como matriz discursiva en las comunidades rurales visitadas. Es un principio de inteligibilidad del otro en el sistema educativo: el otro rural, beneficiario de la educación que provee el estado. Este otro se caracterizará por su incapacidad para lograr los objetivos que el sistema educativo —entendido como lo real, como aquello que está fuera del discurso— propone o, en el peor de los casos, por sus atentados contra los logros del sistema educativo. Así, no solo es un incapaz sino que sus costumbres “manchan” a los niños y niñas que el sistema educativo está en proceso de limpiar o blanquear. En palabras de Virginia Zavala “se sitúa el problema de la escolarización en la cultura campesina y no en el Estado educador, y entrapa a los campesinos en un discurso letrado que los posiciona dentro de una situación de desventaja permanente” (Zavala 2004: 241).

La culminación exitosa de la educación básica, garantía de esa transformación del no ser hacia el ser, es sumamente importante para las personas entrevistadas a lo largo de esta investigación. Ser reconocido por la sociedad implicará dejar de (no) ser campesino para ser “alguien” profesional o con un buen oficio:

Porque si bien es cierto nosotros de alguna u otra manera hemos terminado nuestro secundaria pero igual estamos en el campo, pero nuestra visión de repente es que nuestros hijos que sean pues mejores que nosotros ya, por lo menos que tengan un oficio, sino de repente van a alcanzar sólo un buen profesional por lo menos que tengan un buen oficio. Ya no de repente que estén así igual que nosotros trabajando en el campo, así como ve usted lanzando tierra (Eulogio, padre de familia, Pampamarca).

Esto pasará por una transformación del sujeto que ha concluido la educación básica. Quien ha concluido la escuela “puede ver”. Ya no es ciego. Nuevamente citamos a Zavala, quien señala que para la comunidad de Umaca lo letrado es “un recurso o dispositivo que transforma a las personas en términos de la vista (los sentidos), la decencia (moralidad) y la inteligencia (cognición)” (2004: 244).

Pero lo que he terminado mi quinto de secundaria me sirvió pues para por lo menos dar una buena orientación a mis hijos, por lo menos pa' poder pensar cómo van a ser mañana más tarde mis hijos, el pueblo mismo va a tener que estar así como está o algo tiene que progresar, todo ello. *Porque anteriormente todos, de repente el 90%, 95% eran iletrados, entonces no veían todo, no pensaban todo eso pues, vivían por vivir no má', pero no tenían una visión de futuro pues ¿no? Ese es el problema que había antes pues* (Eulogio Vargas, padre de familia, Pampamarca).

No obstante este deseo por acceder al sistema educativo, las poblaciones rurales tendrían que superar sus incompetencias estructurales para tener éxito en el mismo. Docentes y directores explican los bajos niveles de logro educativo de estas poblaciones a partir, en primer lugar, de la desnutrición crónica de niños y niñas:

[...] porque acá en Toccoccori, lo que yo veo es muy retrasada es la enseñanza o sea no captan rápido son medio lentos, no captan, o sea tratan de captar en largo plazo. Eso hemos constatado hace años que tienen desnutrición crónica los alumnos. Y a pesar que producen bastantes productos de la zona esos son para vender no es para consumir, unos cuantos consumirán. Pero allá en Chumbivilcas son bien alimentados porque comen carne, queso, huevo, todo tienen y la enseñanza es más..., o sea, la captación es más rápida que acá. Y a pesar de que tengo pocos alumnos no captan (profesora Toccoccori).

Niños y niñas de las comunidades visitadas son vistos por los y las docentes como una suerte de incapaces crónicos. Padres y madres de familia son responsabilizados ya que no saben cómo alimentar bien a sus hijos e hijas o los hacen trabajar mucho. Este discurso es enunciado incluso por los propios padres y madres de familia. Gumercinda, mujer empresaria, con espacios de agencia constituidos, señala:

Entonces a los niños a la fuerza pues cuando... entonces le obligamos a ir a los bosques, no le motivamos al estudio, algunos padres de repente ni siquiera le preguntarán si tiene tarea o no tiene tarea porque más le botamos a los animales y así. [...] Nosotros no alimentamos... porque acá en Pampamarca todo es... no hay ni pa' hacer negocio, no tenemos pasto, no hay ni leña, ni agua tenemos. Por ejemplo en el caño no tenemos agua. En la mañanita llega y después todo el día se seca, no hay ni siquiera manantiancitos de donde pueda extraer el agua (Gumercinda, madre de familia, Pampamarca).

La culpa de estos padres y madres de familia se expresaría en no saber cuidar bien a sus hijos e hijas, y en el escaso interés que tendrían de contribuir a su escolaridad. Esta contribución consistiría simplemente en repasar lo que se enseña en el aula o controlar que cumplan con sus tareas:

Mayormente en el aprendizaje de la lectura y escritura y lógico-matemática -como se le llama-, este, tengo un poquito de dificultad primeramente por qué, porque no tengo el apoyo mayormente de los padres. De qué sirve, como les decía, que yo haga todo lo posible con ellos, trate de que reconozcan las letras de acuerdo a los sonidos y todo, ¿no?, pero si no tenemos el apoyo del padre, cuando ya ellos salen del aula (profesora, Santa Cruz)

Nos piden que nosotros tenemos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir sus tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (Eulogio, padre de familia, Pampamarca).

Aunque el sujeto sobre el que se habla en la cita anterior se refiere a los padres de familia, la frase hace referencia a un “dentro y fuera” de la escuela. La escuela y la sociedad son, en este discurso, excluyentes entre sí. No obstante que muchos padres y madres de familia suscriben estas ideas, cuando se

les pregunta por los aprendizajes de sus hijos e hijas fuera de la escuela²⁵, la imagen da un giro de 180 grados, dejan de ser seres “adormilados” por la desnutrición crónica:

— ¿Y los niños aprenden rápido?

— Sí.

— ¿Y cómo te das cuenta de que aprenden rápido?

— Ellos están despiertos pues ya... aprenden más [...]. Mirando no más están haciendo... (Braulia, madre de familia, Pampamarca).

A pesar de lo expuesto, debemos hacer explícito que si bien es cierto que el sistema educativo ha tenido este discurso, no ha logrado eliminar prácticas de resistencia que, en su mayoría, ocurren fuera del espacio escolar y son concebidas como experiencias centrales para el aprendizaje de la “buena vida” de las nuevas generaciones. Estas prácticas ocurren en diferentes espacios, como el trabajo, la familia, el grupo de pares, etcétera, y en relación con algunas organizaciones como ONG²⁶.

En las mismas instituciones educativas, la preocupación de los docentes por lograr procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, y la reflexión motivada por la difusión del denominado Nuevo Enfoque Pedagógico han originado espacios de subversión y/o cuestionamiento del patrón jerárquico de la escolaridad peruana. Este es el caso de algunos docentes de Canas que realizan esfuerzos por conocer las formas de vida y las tradiciones locales como parte de sus quehaceres:

En todo cuanto nos han citado también en curso talleres hemos reclamado eso siempre: que vengan textos en quechua, que nos ayuden con materiales así. La educación rural es bonito. Bonito es recuperar las costumbres, los cuentos andinos que no están escritos, las adivinanzas. Por ejemplo yo en mi correr que estoy nueve años tengo ya más de quinientos adivinanzas en quechua, unos 100 o 200 cuentos en quechua que no es-

²⁵ Se trata de los aprendizajes relacionados con las labores productivas, la vida de la comunidad.

²⁶ Es el caso de los grupos vinculados a la ONG Restinga o las corresponsales radiales de Minga a lo largo de las comunidades a orillas del Marañón. Ellos y ellas son estudiantes que encuentran en estos espacios extraescolares las oportunidades, los conocimientos y la valoración que no encuentran en la escuela. En la sierra sur encontramos grupos musicales y ONG que también cumplían esta función.

tán escritos. Eso he recopilado, también canciones, tradiciones, eso es bonito (docente, Toccoocori).

Entonces yo este... para ver ¿no? o sea, que si yo me siento acá no puedo pensar o sentir, o sea, cómo ellos están viviendo. O sea, por eso ahora inclusive estoy acostumbrada, estoy tratando de salir. En las noches voy a visitar las casas de mis niños (...) (docente, Toccoocori).

Se trata de procesos a veces contradictorios. En el caso de la docente de la última cita, este interés por “pensar o sentir” como sus alumnos y alumnas y las visitas que realiza a sus hogares son también formas de controlar o sancionar las costumbres que, se supone, malogran o interfieren en sus procesos de enseñanza-aprendizaje:

Y les digo: “les voy a caer de sorpresa, quiero ver dónde están durmiendo” Y les he dicho como si fuese como una nota. “Quiero ver si vuestras camas están tendidas porque ustedes me dicen que todas las mañanas las tienden”, pero no es cierto. El problema es que todos viven en la cocina. Como es caliente por el fogón, en el piso lo tienden la cama, duermen ahí, es su comedor, es todo; con todos los animalitos, los cuyes así. Entonces por eso yo digo mis niños, mis cuadernos. Los cuadernos que me traen todos sucios sin forro, ajá. Entonces ahora estoy empezando como quien dice, por papás a trabajar y decir “sabes que estas cuestiones hay que ayudar”. Y están tratando de poner empeño los papás ¿no? (docente, Toccoocori).

Por otro lado, existe consenso acerca de la necesidad de incluir “los saberes previos” de niños y niñas en la escuela. No obstante, como se mostrará más adelante, dichos saberes a ser incluidos se limitan a datos y ejemplos locales que expresan una forma de percibir la realidad a partir de las ciudades. Este es el caso del uso de materiales de la zona (piedras, excrementos secos de oveja, plumas) para ejercicios de suma, resta y teoría de conjuntos.

Por último se encontró que existen experiencias puntuales de promoción del reconocimiento dentro del mismo sistema educativo peruano. Este es el caso de FORMABIAP de Iquitos, programa de educación bilingüe intercultural del Instituto de Formación Pedagógica de Iquitos, el cual es codirigido por un miembro de la AIDSESEP. En este espacio, la reflexión sobre la educación intercultural es fecunda y está liderada por formadores de docentes que se re-conocen a sí mismos como indígenas. Entre ellos están los profesores

Rafael Chancharri (formador shayahuita) y Pascual Aquituari (formador kukama) quienes vienen reflexionando dentro de su institución sobre la relación escuela-sociedad en la amazonía:

Pero la currícula nacional no especifica la amazonía. La currícula nacional es general para todo, para todo peruano. Si es general para todo peruano dónde nos ubicamos nosotros. Los cocamas a parte de ser amazónicos, somos cocamas, tenemos... no solamente es la vida de la amazonía sino tenemos otra vida de espiritualidades con su relación a la naturaleza. Eso es mucho, mucho más lejos (Pascual Aquituari, formador kukama).

Aquí estoy como 16 años participando en esta propuesta de formar maestro bilingüe intercultural visto que es una necesidad. O sea el pueblo indígena a través de su movimiento que es AIDSESEP ha detectado... lo que hace poco años acá en el Perú también gracias a una inves... a una encuesta internacional se ha declarado la emergencia educativa. Pues nosotros la habíamos declarado ya desde hace años atrás, puesto... o sea desde luego cuando la escuela fue a los pueblos indígenas a impartir conocimientos ajenos a nuestra realidad con un castellano que no es nuestro como casi impuesto (Rafael Chancharri, formador shayahuita).

2. El patrón de la escuela y el reconocimiento

La escuela occidental ha sido desde su implementación entre los pueblos indígenas peruanos de la Amazonía, el centro, el gran poder asimilatorio; por tanto, la escuela ha sido el único lugar donde las personas podían “aprender”. Su identidad en la actualidad, la identidad de la escuela, no ha cambiado, continúa la imposición sobre los pueblos indígenas de la Amazonía poniéndose de manifiesto con dos caras: una cara de educar a los niños y las niñas para que se asimilen a la cultura nacional homogeneizante, dominadora; y otra cara para que sean explotados con mayor propiedad, y esto es grave. [...] Y ya que los programas curriculares son normados a nivel nacional y con una cultura nacional ajena, los contenidos competencias y capacidades-actitudes son completamente “nacionales”, por tanto, los jóvenes y las señoritas kukamas han terminado sus estudios mínimos de secundaria ignorando su propia cultura. [...] Así como nos explotaban en la antigüedad, ahora somos explotados con mayor razón.

Porque primero nos educan para que luego nos exploten. Esto es más grave (Aquituari 2004: 227).

En un estudio anterior (Neira y Ruiz Bravo 2002) señalamos que las sociedades crean categorías —“palabras densas”— con las cuales, a la par que se autointerpretan, constituyen las dinámicas con las que producen y reproducen su propia vida social —incluidos sus deseos de preservación o búsqueda de cambios—. En estos procesos de simbolización/producción-performativa de la realidad social se definen tanto su ser colectivo como el trazo de los senderos para la propia elaboración de las identidades y proyectos personales de sus constituyentes²⁷.

En particular, en dicho estudio informamos de la presencia de la categoría “el patrón”, que más allá de nombrar a personajes históricos —como el hacendado-gamonal serrano o el patrón cauchero de la Amazonía— o servir de referente cronológico, se “había quedado fijado en el imaginario social ejerciendo una influencia poderosa en la formación de las identidades. Así mismo, expresaba un núcleo simbólico donde se entrecruzan consideraciones de clase, género, etnicidad y estatus social” (Neira y Ruiz Bravo 2002: 212). Así, como toda categoría teórica de interpretación-producción de la realidad, “el patrón” sirve como una alegoría para un campo semántico amplio que permite hablar de relaciones de producción y organización de la economía, de ordenamiento del “sistema moderno” de partidos políticos, de estilos de gobierno y formas de toma de decisiones, de las relaciones en la vida cotidiana, entre otros usos. Por último, ahí sugerimos también que “el patrón” era una forma de caracterizar al “Estado”. Posteriormente²⁸ hablamos del uso que le dan las mujeres andinas para denunciar un orden de género patriarcal²⁹.

Resaltamos cuatro rasgos generales de “el patrón”:

(1) Su autoritarismo: el poder sin límites, es decir, sin controles ante sí.

²⁷ Castoriadis 1988, Butler 2002, Irigaray 1992.

²⁸ Ruiz Bravo y Neira 2003.

²⁹ Por otro lado, al analizar los testimonios de las víctimas recogidos por la CVR hallamos varios usos de la categoría “el patrón” para dar cuenta del comportamiento tanto de Sendero Luminoso como de las fuerzas armadas durante los años 80 y 90. Véase también Crisóstomo 2004 y Cárdenas y otros (2005).

- (2) Su ser totalitario: la producción y reproducción de su ser, tanto en términos materiales como simbólicos, se funda en la negación del otro. Es decir, el otro se define desde el ser-del-patrón, la alteridad es reconocida ante todo como abyección y jamás “positivamente”.
- (3) Su vocación de dominio sobre la naturaleza.
- (4) Su carácter patriarcal logofalocentrado³⁰.

Las opiniones expresadas por Aquituari al inicio de este acápite reflejan en parte los rasgos del patrón, esta vez para hablar del “patrón-escuela” como una institucionalidad con un poder ilimitado, sin control ante sí, sin interlocutores válidos. Esto, en términos de la definición de contenidos, prácticas y procesos de elaboración de políticas y toma de decisiones, manifiesta el “reconocimiento negativo” de la alteridad sobre el que se asientan las discordias de nuestra historia.

Otros testimonios reflejan la denuncia contra el eurocentrismo del orden moderno/colonial, el proyecto totalitario de inclusión homogeneizadora e inferiorizante de lo considerado abyecto por el patrón-escuela:

Porque sabemos que el Perú republicano, prácticamente la nueva configuración no cambió en nada, [siguieron] los patrones del colonialismo en el aspecto social, su situación de la población indígena, el campesinado, la situación de los hacendados seguían siendo con más ganas, empezaron prácticamente tuvieron como una oportunidad para poder establecerse siempre un grupo que domina a otro. Ahora, en el aspecto político, económico, lo cual esa estructura colonial que se siguió el mismo modelo en la República determinó pues de alguna manera esos patrones de conducta, más que todo en esa relación entre el hacendado y los trabajadores. Por ejemplo hoy en día es usual por ejemplo decir la palabra «indio» en nuestro medio, por ejemplo, todavía aquellos que son como descendientes de los hacendados de ese grupo de poder económico para ellos es fácil decir: «¡No! Esta comida es para los indios», o sea una cosa despectiva «¡No! Esta comida, esta ropa es para los indios, estos son para los cholitos, las cholitas». [...] Entonces ahí se ve pues esas actitudes de desprecio. [La educación debe buscar]

³⁰ Un análisis similar es presentado por Mbembe para el caso africano, donde el autor sugiere que estos rasgos del poder colonial (patronal, en nuestro discurso) se pueden reseñar apelando a la metáfora del monoteísmo; véase del autor el artículo “God’s Phallus” (2001: 212-234).

en primer lugar el cambio de actitud, en primer lugar en el docente y también en los estudiantes en formación profesional (docente ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004: 105).

En sus denuncias y demandas de cambio, podemos encontrar el eco de la propuesta para la construcción de un nuevo pacto social que, en particular, haga de la escuela un lugar de reconocimiento positivo de la diferencia, y que deje de ser un espacio que daña las autoestimas, que lleva a la autonegación y ocultamiento, o a la *performance* de formas de ser impuestas por un patrón del deber ser, con el consiguiente malestar que más tarde o más temprano buscará o creará senderos por donde se desborden las frustraciones, malestares, discor-dias. Las citas expresan también el llamado al que nos convoca Aníbal Quijano: “[...] es tiempo de aprender a librarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (2000: 238). El siguiente testimonio es elocuente:

[...] ¿cómo te digo?, yo he vivido esa situación de discriminación, esas dificultades. Han sido tiempos en los que no sabía explicar muchas cosas [...] Por ejemplo, la misma escuela es la que te dice que lo que tus papás hacen o lo que tus papás creen o tus parientes creen, no sirve. En la primaria se dice eso, en la secundaria también se dice mucho eso. Entonces, [...] uno inconscientemente va incorporando eso en su mente. Yo recuerdo que cuando estaba en la secundaria, me parece bueno contarle, [...] venía mi mamá a la secundaria, al colegio, a buscarme, un poco tiene su manera de hablar [...] que se nota que es su lengua materna, tiene su aspecto también, como se viste a la usanza de gente que ha emigrado de comunidad. Venía y yo procuraba, cuando venía a la escuela, esconderme, no quería que me encuentre, no quería que me vea, porque si me veía se acercaba y me hablaba y los demás se iban a dar cuenta que mi mamá es de comunidad. Entonces yo decía: «Oye, pero por qué... Iba a mi casa y mi mamá y mi papá, ¡pucha!, me decían de todo en mi casa: «¡Cómo nos puedes negar! ¡Cómo te puedes esconder así!». Yo reflexionaba y decía: «¿Y por qué me escondo? ¿Por qué tengo vergüenza? No debería tener vergüenza». Y trataba de animarme «¡No! Yo no tengo por qué tener vergüenza». Pero ocurría otra vez, y otra vez trataba de esconderme (docente ISP, Cusco, citado en Trapnell y otros 2004: 96).

Surge pues la pregunta de qué hacer con la escuela para que no siga siendo reproductora de discordia y pase a ser el espacio de creación colectiva

de concordia —reconciliación—. La búsqueda de afirmación del ser que expresan las citas de los maestros, es otra forma de hablar de “reconocimiento” y, en este proceso, es también una forma de resistencia a los modelos de asimilación de la escuela. Por ello mismo, en el caso peruano, las demandas de los maestros por un reconocimiento positivo de la alteridad es también una forma de hablar de liberación, de poner fin a la servidumbre en la escuela como parte de la crítica al orden patronal-patriarcal.

En este sentido, es importante hacer una precisión. Al denunciar el carácter patronal-patriarcal de este orden educativo escolar, como reflejan las citas, se está denunciando un poder externo, una coerción que limita desde fuera. Y al ejercer un “control de la subjetividad”, el orden patronal se vuelve constituyente del ser, tal como lo señalan Córdova desde su análisis y Oxa a partir de su testimonio de vida³¹.

Las opiniones de los maestros así como de otros actores educativos cuestionan lo que venimos denominando el orden patronal-escolar con el fin de hacer la “vida vivible”. La escuela productora de concordia tiene que ser un lugar de reconocimiento, es decir, uno que permita que las relaciones sociales —en particular las de “enseñanza-aprendizaje”— posibiliten condiciones para reproducir la vida, no solo de niños y niñas en edad escolar, sino de la vida social de la nación. En tanto lugar de “práctica” de la ciudadanía, la escuela tiene que dejar de ser un instrumento de agresión, de ejercicio de poder autoritario, de reproducción de la inequidad, como lo señala Córdova:

Una educación más humana, afectiva y utilitaria puede que sea el producto de las relaciones de equidad y la construcción conjunta de un enfoque pedagógico intercultural; esto debido a la actitud impositiva y dominante de los protagonistas y actores educativos actuales y el rol de la cultura hispano-occidental que de facto excluye la voz de los pueblos y culturas sean andinos o amazónicos, y porque tampoco tuvimos el derecho de conocer-reconocer nuestra realidad en condiciones de equidad, optando como consecuencia actitudes autoexcluyentes y automarginantes que repercuten en el desarrollo de nuestra personalidad; por eso somos como somos y seguimos formando personas con poca o ninguna aceptación de sus identidades

³¹ Esto sería expresión de lo que Bourdieu ha denominado violencia simbólica (Bourdieu 1997).

social y personal; muchas veces reticentes y hasta sordos e invidentes voluntarios que sin fundamentar el porqué simplemente rehuimos o rechazamos las expresiones y vivencias de nuestros pueblos. Por tanto, no escuchamos sus demandas pero declaramos sus necesidades. En esta realidad, es un derecho y, a la vez, una responsabilidad trabajar por la educación convencidos de que es muy importante la incorporación de los conocimientos y las voces de las diversas culturas y pueblos en el currículo nacional (G. Córdova 2004: 25).

En nuestro caso, al tomar el hilo conductor de los saberes previos, antes que proponer recomendaciones sobre contenidos educativos o cuestiones informativas para hacer más eficiente un sistema preestablecido, queremos presentar ejemplos del “malestar de la escuela” y contribuir a repensarla como un espacio que sirva, tal como expresa el formador Justo Oxa, “para aprender a querernos más” (citado en Trapnell y otros 2004) y terminar así con las múltiples discordias de nuestra historia.

IV. Los saberes previos

1. Los saberes previos

Cuando iniciamos esta investigación tomamos como referente un artículo de Moreira donde señala, citando a Ausubel, que: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averíguese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Moreira 2004).

En principio este era nuestro interés: analizar aquello que los niños y niñas saben, observando de qué manera estos conocimientos eran incluidos en el currículo escolar local y en las prácticas docentes. Si bien no nos hemos alejado totalmente de este principio, sí hemos puesto en cuestión la interacción que se da entre la escuela y los saberes previos. El análisis de los procesos de diversificación curricular, herramienta central a través de la cual se espera que el sistema escolar incorpore estos conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, nos muestra que el sustrato que haría posible una efectiva “diversificación curricular” —el reconocimiento y valora-

ción similar de los distintos tipos de conocimiento o, dicho de otro modo, el reconocimiento positivo de la diferencia— no debe darse por sentado. Por el contrario, en las entrevistas y observaciones realizadas para este estudio observamos que en no pocas ocasiones prevalece la distancia, la indiferencia, el desconocimiento, cuando no el menosprecio de los conocimientos—otros.

En las comunidades estudiadas no se ha dado efectivamente una diversificación curricular y, mucho menos, una inclusión de los saberes-otros en la escuela³². No al menos en el sentido de reconocimiento positivo. La diversificación curricular, tal como se lleva a cabo en las escuelas visitadas, resulta en la práctica una “folclorización curricular“. En algunos casos se toman ciertos datos (características, rasgos) de las zonas y se incluyen a manera de ejemplo en el currículo³³; en otros, lo local aparece en los bailes típicos y en los disfraces que se usan en las fiestas y celebraciones. El testimonio que sigue apunta en este sentido:

Entonces recuperarlo la estructura antigua, eso sería bueno porque todo está hechito. Algunas cositas modificarlo como para rural. Ya no metería digamos elefantes, jirafas, delfines, cuentos así del exterior ¿no? Sería con animales como caballo, oveja. Y la misión que estamos haciendo es cambiarlo eso. Cambiarlo, o sea a su lenguaje lo estamos traduciendo, a su nivel de inteligencia de los niños con animales les cambiamos, a veces mal o bien lo hacemos (docente, Canas).

Finalmente, encontramos que para muchos docentes la diversificación supone una disminución del nivel de exigencia de acuerdo a las escasas capacidades de los/las estudiantes del lugar, es decir, incluir menos contenidos y hacerlos más fáciles pues los niños y niñas de la zona “no son capaces”, “no captan bien”, “no tienen tiempo” o, como dice el docente citado, “traduciendo a su nivel de inteligencia”. Esta actitud de los docentes que se expresa en la práctica no en una diversificación que colabora con un mejor aprendizaje sino en lo opuesto (aprenden menos y sin relación con el entorno), produce un efecto negativo en los niños y niñas, pues pierden el interés en las clases:

³² Ver al respecto Trapnell y Neira (2004), Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales(2005), Ames (2002) y Zavala(2001).

³³ Se trata sobre todo de nombres de animales y plantas.

se desconectan, se aburren, hacen bulla y desorden, expresando de esta manera su resistencia y descontento. Vale entonces la pena pensar en el negativo impacto que esta interpretación de la diversificación supone en términos de aprendizaje y de autoestima para los y las estudiantes. La propuesta intercultural –por la que apostamos– se sustenta en el reconocimiento mutuo y en la retroalimentación de saberes de tal manera que los aprendizajes y en consecuencia las evaluaciones den cuenta de esas diferencias cualitativas y no cuantitativas como parecen sugerir algunos docentes. No está demás insistir en la vinculación que existe entre estas prácticas y los resultados de las evaluaciones a las que hacíamos referencia al principio.

Antes de presentar algunos hallazgos recogidos en las zonas de estudio, Canas y Nauta, queremos hacer algunas precisiones sobre los “saberes previos”.

Un primer punto es la validez de los conocimientos. No es nuestra intención afirmar que todo lo que viene de matrices culturales diferentes (en este caso concreto, andinas y amazónicas) sea válido, ni que deba ser asumido acríticamente por la escuela y la sociedad. Muchas dimensiones de la visión e interpretación del mundo de las comunidades y grupos entrevistados pueden impedir la felicidad y el bienestar de las personas. Es el caso de la presencia del machismo, la violencia, la discriminación y el autoritarismo que afectan la “vida buena”. Las comunidades están atravesadas por conflictos y contradicciones y en su seno se libran también batallas políticas por la equidad. En estos casos las escuelas deberían contribuir en diálogo con estos “saberes” a una deconstrucción de los mismos. No obstante existen muchos saberes que, por el contrario, son fuente de autoestima y reconocimiento. Comprender desde el inicio esta complejidad es sumamente importante para evitar idealizaciones o rechazos “previos” a los saberes previos. De este modo se estará alerta frente a los universalismos pero también frente al relativismo cultural (Portocarrero 2004).³⁴

Por otro lado, hay que considerar que lo que hemos denominado “saberes previos” es resultado de procesos de interacción social en el espacio y en

³⁴ Para este estudio se ha privilegiado el análisis de los saberes “positivos” y la manera en que se incluyen en la escuela. Pensamos sin embargo que habría que ver de qué manera la escuela se apoya en las otras dimensiones culturales y la manera en que las trabajan.

el tiempo. En Canas y en Nauta estos saberes se constituyen tanto en relación con los grupos comunales como en contra de ellos. Las comunidades visitadas no son tampoco homogéneas y en su interior diversas voces son posibles. Se trata pues de saberes que se transforman históricamente. En ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen. En las citas que siguen se observan claramente estos cambios:

Mira, tus abuelos a mí me trataban así. A ustedes no los hago así. Más bien ustedes tienen todo el tiempo para poder hacer sus tareas. Entonces deben cumplir (padre de familia, Canas).

¡Para qué van a estudiar las mujeres! Más es varones que estudien. Así antes era así pe (madre de familia, Canas).

Es menester pues, alejarse de la idea de saberes previos como sinónimo de saberes precolombinos como si fuesen los únicos válidos y vigentes. Esta es una tendencia que se encontró en algunos docentes para quienes los verdaderos saberes eran “ancestrales”, “antiguos”, “incaicos” desconociendo así los cambios y procesos de producción de saber en los últimos 500 años.

Los saberes previos no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar pero fuera de su espacio. Estos pueden ser conocimientos específicos pero también formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender. Se trata de dinámicas sociales en las cuales los y las niñas se encuentran en redes sociales e intercambios en los que permanentemente se producen y revisan saberes sobre las diferentes dimensiones de la vida. Estos saberes se aprenden en la práctica —en las comunidades— pero también en la interacción con otras instituciones sociales y políticas, públicas y privadas, como las ONG, las iglesias, los proyectos del estado, etcétera. En el caso de Gumercinda:

A mí me gusta siempre así participar en algo. Nos hemos organizado y nos han enseñado también que hay que ordeñar, cómo hay que tratar a los animales, así. Entonces eso es lo que tenía experiencia. Me han hecho preguntas, la señora enfermera también había venido, me ha hecho preguntas. Es bueno pa' los niños. Todas esas preguntas había. Yo le he contestado tal como es ¿no? Y entonces he ganado, entonces todo mi grupo estaba feliz, alegres están hasta el este... señor del esto, ese facilitador del Corredor

Puno-Cusco. Él también estaba contento ¡qué bien había expuesto pues! Y así pue'. Entonces así hemos estado. Entonces yo puedo enseñar a cualquiera... de esa parte no me gusta ser egoísta (madre de familia, Canas).

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos —como hemos señalado— no son reconocidas como saberes por la propia población. Estos incluyen conocimientos específicos pero también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser/estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad.

Una vez señalado lo anterior, y a partir del trabajo de campo, estamos en condiciones de proponer una tipificación de los saberes previos que operan en las zonas visitadas. Es necesario resaltar que esta tipificación no es cerrada ni pretende agotar las posibilidades de lo real. Nos basamos en Weber y en la noción de “tipos ideales”, en tanto:

(...) muestren entre sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible; siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad —en la forma pura absolutamente ideal del tipo— como una reacción física calculada sobre el supuesto de construirse a partir de estos tipos *puros* (ideales) (1969: 17).

Por otro lado, esta tipología no es excluyente y ha sido construida a partir de los discursos de los/las entrevistado/as para referirse a aquello que “no estaba” y que debería estar en el currículo y/o, en general, en la escuela.

1. *Los saberes referidos a datos y hechos.* Se trata de información de la zona que no se incluye en la escuela y que es parte del entorno. Es el caso de flores, animales, plantas, comunidades, barrios, enfermedades, etcétera. Este primer nivel es básico pues supone reconocer como “saber” aquello que es parte de la vida cotidiana.
2. *Los saberes referidos a la propia historia.* Se incluye aquí la historia local y regional; los ancestros pero también las luchas, los héroes y las heroínas locales. Muchos estudiantes mencionan, por ejemplo, que no sabían la historia de la Amazonía, ni de los procesos sociales de ocupación de ese territorio.

3. *Los saberes referidos a la gestión y organización.* Comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas referidas a la gestión familiar y comunal. Se trata de los procedimientos que se siguen para la organización, así como de los criterios (rationales, climáticos, afectivos) que se consideran importantes y válidos para la toma de decisiones. Incluyen también las normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social.
4. *Los saberes vinculados a las visiones del mundo.* Se trata de los marcos de interpretación sociocultural, que incluyen las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo. Son las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como también los significados fundamentales y las formas como estos se construyen.
5. *Los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.* En sentido estricto esto forma parte también de las visiones del mundo, pero los hemos particularizado pues encontramos que es un punto central en donde se producen los desencuentros con la escuela. Como veremos, las maneras en que en la zona andina se da el proceso de enseñanza/aprendizaje dista mucho de las estrategias pedagógicas de la escuela.³⁵

Si bien establecemos esta tipología por consideraciones analíticas, en la vida cotidiana estos saberes se expresan de manera integrada y llegan así a los niños, como parte de su socialización-crianza, por lo que no es pertinente seccionarlos o aislarlos de los saberes-marco que les dan sentido.

Género y saberes previos

Las relaciones poder-saber tienen una dimensión de género. Así, la dicotomía masculino-femenino es un patrón de clasificación de los saberes que se reproduce en todas las sociedades.

³⁵ Al respecto es muy interesante el trabajo de Virginia Zavala sobre la oralidad y la escritura en la educación bilingüe. Allí se cuestionan aspectos teóricos que sustentan metodologías específicas en la enseñanza de la lecto-escritura (ver Zavala ,2001).

El concepto de sistema de género da cuenta de la dimensión estructural del género en las relaciones de poder y, por lo tanto, en las relaciones sociales. En este sentido, son dos las características de este concepto que nos interesa resaltar. En primer lugar, su ya mencionado carácter estructural en la vida social. En segundo lugar, su omnipresencia en la vida cotidiana y la importancia que tiene para su reproducción³⁶, que se da mediante la reiteración performativa (Butler 2001). En un trabajo anterior hemos mostrado el carácter androcéntrico del sistema educativo nacional³⁷ (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005; Muñoz Rosales, Ruiz-Bravo 2005). En particular, en referencia al currículo nacional, se señaló que:

El enfoque de la educación que se expresa en las políticas y en particular en los currículos, privilegia un tipo de conocimiento que desconoce —en la práctica— la diversidad. Se impone una forma de acercamiento a la realidad y de conocer que privilegia a un sujeto cognoscente distante del objeto que es conocido, reproduciéndose así el paradigma científico positivista surgido en el siglo XIX. Este sujeto cognoscente, aparentemente neutro, expresa, en realidad, la mirada de un varón blanco, occidental y heterosexual (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005: 160).

En general, en cuanto a los saberes previos y su dimensión de género, podemos afirmar que (1) existen saberes previos diferenciados según se consideren masculinos o femeninos, y (2) los saberes previos identificados como femeninos son menos reconocidos que los masculinos, tanto en la escuela como en la propia autorrepresentación de las mujeres. En particular, los conocimientos productivos de las mujeres fuera del ámbito identificado con

³⁶ Bourdieu plantea —a partir de su investigación en la sociedad de Kabília— que los patrones de diferenciación entre lo masculino y lo femenino son coherentes con los principios de clasificación de la realidad, lo cual les da sentido y genera certidumbre sobre su carácter natural: “Debido a que se encuentra inscrito y en las divisiones del mundo social, o más concretamente en las relaciones sociales de dominio y explotación que se han instruido entre los sexos, y en las mentes, bajo la forma de los principios de división que conducen a clasificar toda las cosas del mundo y todas las prácticas reducibles a la oposición entre lo masculino y femenino” (1998: 18).

³⁷ Esta situación se remonta hasta los orígenes de la escolaridad peruana y su carácter de exclusividad para los hombres. Posteriormente, el ingreso de las mujeres implicará espacios escolares y currículos diferenciados-jerarquizados que seguirán reproduciendo esta situación de manera soslayada hasta nuestros días. La estereotipia en los textos escolares y el currículo oculto serán mecanismos para asignarle a cada sexo su lugar en la jerarquía social (Anderson y Herencia 1982; Muñoz 2004; Tovar 1997, 1998).

lo doméstico no son reconocidos. Para la escuela, si los hombres rurales no saben, solo trabajan; las mujeres rurales no saben ni trabajan, solo “se dedican a la casa” (Córdova 2004).

En este sentido, desde nuestra primera visita a la zona de Canas, encontramos, al igual que en el caso de las mujeres de Puno estudiadas por Ruiz-Bravo (2003), y de Bambamarca estudiadas por Córdova (2004), la fuerte presencia de las mujeres en el comercio en las ferias. Esta es una actividad donde las mujeres consideran que ellas tienen mejores aptitudes:

- Sí pero, ¿quién administra mejor la venta o la compra? ¿Quién tiene mejor ojo?
- La mujer pues. ¡Sí! ¡Así es!
- ¿Y por qué cree que es la mujer
- Porque hay veces la mujer ¿no?, ya cuando te ganas, ves tu ganancia, entonces ya pues ¿no?, tratas de economizar ¿no?, compras pa’la casa bueno, lo que falta ¿no?, verdura o algo, carne. Pero en cambio hay veces el varón no es así, el varón bueno, si gana, ve su ganancia hay veces para chupar (madre de familia, Pampamarca).

En esta zona eran las mujeres quienes tenían a su cargo el comercio en las ferias. En las comunidades visitadas, nuestras entrevistadas nos hablaban de su trabajo como comerciantes. Algunas, desde muy jóvenes, se habían dedicado a esta actividad incluso por mandato de sus familias. Aquellas que dejaron el comercio recordaban su participación en el mismo como gratificante. Es importante mencionar aquí nuevamente que este trabajo —percibido como positivo por las mismas mujeres— no es reconocido en la escuela, reproduciéndose así una visión etnocéntrica de los roles de género. Los y las docentes al ser preguntados sobre este tema circunscribían las labores de las mujeres al espacio doméstico y a las tareas asociadas al mismo.

En el caso del comercio, los saberes previos de las mujeres de Canas se alejaban de los “saberes previos tradicionales”. Se trataba de saberes “actuales”, provenientes de la cultura productiva del minifundio, extendidos a zonas urbanas mediante redes sociales de una comunidad ya desterritorializada que desvanece la oposición rural-urbano.

En el caso de Nauta, los saberes definidos como “femeninos” estaban relacionados con el cuidado del cuerpo y la salud. Por ejemplo, muchas prác-

ticas médicas no occidentales están en manos de mujeres. Según Julia, médica vegetariana de Iquitos³⁸, esto es así porque, “los hombres no saben escuchar cuáles son tus problemas”³⁹. Las capacidades relacionadas con la escucha, la empatía, el cuidado, son centrales en este campo, pues la salud es percibida como integral, siendo las mujeres las encargadas de practicarlas y re-reproducirlas. Esta situación es similar en Canas, aunque no de manera tan evidente como en el caso de Nauta. El cuerpo y la salud son metáforas con las que las mujeres hacen referencia a distintos campos y procesos, ente los cuales está su escolaridad:

Del colegio... Sí, yo tenía muchas ansias de estudiar, eso me soñaba ¿no?, con... o sea medicina, medicina yo soñaba, estudiar medicina, yo quiero estudiar medicina, quiero curar a las personas, hacer sanar. Eso era mi intención de mí. Y a veces ¿no?, un poco también me desanimé porque uno de mis primos ha sufrido un esto, una enfermedad, no sé, como un accidente, algo así y necesitaba sangre, entonces yo tenía ese corazón ¿no?, por una persona yo puedo dar lo que tengo, aunque más mucho lo que más me cueste ¿no?, y he dado mi sangre, entonces necesitaba harta sangre para su operación, entonces yo le donado mi sangre entonces desde esa fecha me sentí débil, ¡débil me sentía! Y cuando estudiaba también todavía me he presentado en un instituto así en particular, de repente puedo estudiar en ese instituto diciendo porque ya me sentí débil ya entonces ya no pude (madre de familia, Pampamarca).

Aunque no están reconocidos como tales, los saberes femeninos y el papel que desempeñan en la producción y reproducción de las poblaciones visitadas, son espacios de agencia para las mujeres. Esto les permite negociar, participar en la toma de decisiones en el hogar y en el espacio público —aunque en este la presencia mayoritaria y las voces hegemónicas sean de hombres.

Una reflexión aparte merece el tema de lo homoerótico y el de las identidades de género no hegemónicas o “incoherentes” (Butler 2001). En Canas, estos dos temas están fuera del espacio público y de la representación. Aunque son percibidos como “problemas sociales”, las respuestas a las preguntas

³⁸ Conversación personal.

³⁹ Conversación personal.

del equipo de investigación sobre estas situaciones coincidían en afirmar su inexistencia:

Y ya más otro problema así en la comunidad no hay. (...) Cada quien está bien definido (risas) (docente, Canas)⁴⁰.

En el caso de Canas e Iquitos, la presencia del homoerotismo es fuerte. Existe cierta tolerancia al tema. En Nauta, a nuestra llegada, pudimos asistir a un partido de vóley en la vía pública, en el que los dos equipos que competían estaban formados por jóvenes *gay* y travestis. A este partido asistían también, como espectadores, pobladores de distintas edades, sexos e identidades de género de Nauta. Incluso asistían familias enteras. No obstante su presencia en el espacio público, no se encontraron espacios en la escolaridad en donde el tema se trabajara de manera explícita. El velo del silencio se despliega dentro del sistema escolar; lo cual, en un contexto en el que el homoerotismo se practica en medio de un complejo sistema de relaciones de poder, tiene sus implicancias (Kosofsky 1998).

Por un lado está el tema de la construcción de masculinidad. En los jóvenes, las prácticas sexuales homoeróticas reafirman la masculinidad de los varones que se autoperciben como heterosexuales y que asumen un rol “activo” en las relaciones sexuales con sus compañeros “raritos” —muy frecuentes en las escuelas, según nos comentaron algunos entrevistados que, estando aún en edad escolar, ya habían definido su identidad a partir de sus prácticas sexuales no hegemónicas—.

Estas relaciones son percibidas como excesos. La masculinidad de los jóvenes heterosexuales es vista como desbordada. Las mujeres no son suficientes y el saldo entre un deseo que sobra y un objeto que falta es llenado por los chicos *gay* quienes manifestaron en las entrevistas una fuerte sensación de vacío y disconformidad con su grupo de pares.

Por otro lado, se encontró evidencia de que en las escuelas, las relaciones sexuales entre docentes y alumnos y alumnas son frecuentes. Para el caso de las relaciones sexuales entre los docentes y chicos *gay*, Eliseo, presidente

⁴⁰ Nótese como el tema del homoerotismo es percibido por la docente como una indefinición o una mala definición de las personas.

del Movimiento Homosexual de Iquitos (MHOI), nos presenta un testimonio de abuso y desprotección:

No nos defendían. Yo tenía profesores que a mí me violaban, de doce años, trece años, en el mismo salón, los mismos profesores de mecánica, de carpintería, ¿no? Y yo... me decían: 'Tello —Tello es mi apellido—, te vas a quedar a limpiar el salón'. Y yo me quedaba pues... pero ya cuando ya supe, ya sabía para qué me decían, ¿no? No me van aprobar... yo de miedo... pero como yo era... qué iba a decir, ¿no es cierto? (Eliseo, presidente MHOI).

La escuela desconoce estas situaciones mostrándose, una vez más, ajena a la problemática de las sociedades en las que funciona. En este caso es evidente la perversión del círculo. El silencio es cómplice. La experiencia del homoerotismo es problemática en la amazonía y que no tenga un espacio para procesarse en la escuela contribuye a que las relaciones inequitativas se sedimenten. Al no reconocer las prácticas sexuales y genéricas diversas, la escuela las hace invisibles, como también a los sujetos que las practican y a los problemas que se derivan de ellas.

Aquí, el tema de la vulnerabilidad de los jóvenes *gay* que practican sexo sin protección es central. La invisibilización de sus prácticas y problemas se convierte en un asunto de vida o muerte. En una de las comunidades visitadas en Nauta, el director de la institución nos comentó —en una parte no grabada de la entrevista— que en la comunidad había muerto hacía poco un docente con VIH SIDA, el mismo que había tenido relaciones con varios alumnos de la institución educativa. Por otro lado, en la misma comunidad, alumnos y alumnas de quinto de media nos informaron que allí el uso de preservativos no era difundido. No hay farmacias en el lugar y para acceder a un preservativo hay que remar por lo menos media hora contra la corriente en el río Marañón. La conclusión de esta escena es aterradora, es posible que el VIH-SIDA se esté expandiendo sin que niños, niñas y adolescentes tengan las herramientas necesarias para protegerse.

Los saberes previos en Nauta y Canas

- Y que piensas enseñarles tú a tu hija?
- Todo quisiera que aprenda
- Cómo por ejemplo?
- A cocinar, lavar, tejer, trabajar, leer, estudiar (madre de familia, Canas).

Comenzamos con el testimonio de la madre de familia para reafirmar la noción de integralidad de saberes y la importancia de los conocimientos prácticos mencionados en el acápite anterior. Ahora expondremos algunos temas en los que se hacen presentes los saberes previos en sus múltiples dimensiones.

El trabajo como fuente de saber

Varones y mujeres de las más diversas edades de Canas y Nauta tienen habilidades y conocimientos asociados a su trabajo en la chacra, la ganadería, la pesca, los negocios y la producción de bienes en general. En Canas, el caso de la señora Gumercinda es bastante elocuente:

Así sacrificando me he comprado. Porque no todo lo que tengo gasto nomás, midiendo me gasto. Lo más grandecito ya me estoy guardando ya, lo más pequeñito estoy gastando ya. Y siempre digo acá a las personas: 'los grandecitos hay que estar guardando pa' alguna cosa, los pequeñitos, claro, hay que gastar ¿no?, si es necesario también ¿no?' A veces cuando tienes plata viene una persona: 'Señora, te vendo mi chacrita porque necesito plata'. Cuando tengo, ya, saco ya pues (...) Entonces para eso a mí me gusta trabajar... me gusta siempre trabajar (madre de familia. Canas).

En el discurso de Gumercinda uno puede valorar su capacidad de gestión, la manera en que discrimina, guarda, ahorra y vende. Su práctica evidencia habilidades y saberes vinculados a la compra/venta y al mercado que no son considerados en la escuela. Estas habilidades suponen aprendizajes en el tiempo que en este caso se asocian a su trabajo como vendedora y negociante, trabajos femeninos que son invisibilizados bajo el manto de la figura del "ama de casa". En este caso, y siguiendo la tipología presentada, Gumercinda es portadora de saberes vinculados a la gestión.

En el espacio de la chacra hay también muchos conocimientos que incluyen saber preparar el terreno, sembrar, limpiar, cosechar y almacenar. En esta última actividad se encuentran muchos conocimientos que implican tecnologías importantes (salado de la carne, manejo de temperaturas especiales, formas de almacenamiento, secado al sol, entre otros). En cada una de estas

formas de almacenar –el queso, la carne, la papa, las semillas– se producen procesos tecnológicos que en la escuela podrían ser re-trabajados en las áreas de ciencia y medio ambiente, lográndose así aprendizajes significativos anclados en las habilidades y saberes, pero también en las necesidades, de varones y mujeres de las comunidades. No está demás señalar que en estas actividades de la chacra se desarrollan habilidades motrices importantes que no son reconocidas por los y las docentes.

Otro aspecto a destacar en el trabajo se refiere a las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Eulogio nos informa al respecto:

Solamente pues ¿no?, cómo se debe agarrar las herramientas, de repente cómo se debe hacer las cosas. O sea más que todo la práctica pues ¿no? (...) la práctica es lo que nosotros hacemos siempre pues ¿no? O sea, cómo te puedo decir, el trabajo mismo pe', la obra misma, el trabajo mismo es la práctica. Por ejemplo, yo ahorita estoy paleando, entonces si yo digo que me apoyara mi hija, entonces yo tengo que enseñarle cómo tiene que tirar la tierra, medio esparcido así, eso tengo que enseñarlo, así de esta forma se tira, esto se separa, así ¿no?, tengo que darle las orientaciones pues. Más que todo como ellos siempre están constantemente viendo el trabajo, entonces aprenden rápido (padre de familia, Canas).

En este caso se trata de saberes que van más allá de la enumeración de plantas o la clasificación de animales. Se trata de un saber referido a la pedagogía: se aprende haciendo. Es pues un saber que en nuestra tipología se ubica entre los saberes vinculados a la enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de la cocina también supone un conjunto de saberes entre los cuales se encuentran las formas de cocción, las combinaciones de alimentos, las formas de sazonar, los ingredientes, los tiempos, etcétera. Este saber, usualmente en manos de mujeres, no se utiliza para la enseñanza-aprendizaje del área de ciencia y medio ambiente.

En Iquitos y en Nauta, el trabajo supone saberes referidos a la pesca, la caza, al manejo de las embarcaciones para el transporte fluvial que no son incorporados en el quehacer escolar. El caso de la pesca –actividad cotidiana en la zona de estudio– es paradigmático pues la escuela está literalmente “de espaldas” a la vida cotidiana (véase recuadro).

Comunidad de Nauta-Iquitos
Clase de comunicación integral
Celebrando la pesca

La comunidad está al lado del río, a 30 minutos de Nauta en lancha. Entramos al aula de primer y segundo grado. Había más o menos 20 estudiantes entre varones y mujeres. La profesora estaba conversando con los niños y niñas sobre la pesca. Se trataba de la motivación inicial pues el objetivo principal era la celebración del día de San Pedro y San Pablo. Entonces la profesora escribió un pequeño discurso sobre los santos, a los que llamó “pescadores de almas”. Los niños y niñas copiaron lo que estaba escrito en la pizarra sin entender de qué se trataba. Le preguntaron a la profesora, que repitió: “al-mas”. Entre ellos se preguntaban “¿cómo se pescan almas?, ¿quiénes son los que pescan almas?, ¿tú has visto a esos pescadores?, ¿serán como las sirenas del río? Hablaban entre ellos con inquietud y sorpresa. La profesora los hizo callar y les ordenó que copiasen bien y que repitieran en voz alta. Los y las niñas intentaron hacerlo pero sin lograrlo. La profesora los reprimió y les dijo que “así no van a llegar a ningún sitio”. Luego dibujó una lancha en la pizarra en medio de la cual estaba San Pedro. Les pidió nuevamente que copiasen el dibujo en su cuaderno. Ellos trataron de hacerlo y de cumplir pero uno de los niños se levantó y le dijo a la profesora que a la lancha le hacía falta la quilla, que así no era. La profesora lo miró fastidiada y le dijo: “bueno, ponle como quieras y avanza para que termines”.

Si analizamos esta escena podemos ver que la conversación sobre la pesca —actividad que niños y niñas conocen bien y que los estimula— es solo una motivación para tratar el tema del día, que es la fiesta de San Pedro y San Pablo, santos que por lo demás no son conocidos ni cercanos a ellos. Se les hace copiar —no conversar, ni pensar, ni expresarse— y repetir cosas que para ellos no sólo son desconocidas sino carentes de sentido: “pescadores de almas”. La lectura se hace así más difícil y tediosa. Con el dibujo se repite la negación de los saberes de niños y niñas: ¡se les hace copiar el dibujo de una lancha!, cuando ellos hubieran podido dibujar las lanchas que conocen, adornarlas y ponerles los nombres que quisieran. En esta escena queda claro de qué manera la docente no parte de los saberes de niños y niñas. Los niega y los obliga a escribir y a dibujar artefactos ajenos, frente a los cuales no hay nada que decir pues ellos “no saben”. Se les impone el silencio y la clase de “comunicación integral” ha concluido.

La salud y la medicina

Al igual que en el trabajo, actividad cotidiana de las poblaciones visitadas, la atención y cuidado de la salud es un área importante en la que se construyen, practican y transmiten saberes propios.

Un primer tema que hay que abordar es la concepción de la salud y la enfermedad. En una investigación anterior vimos que era sumamente importante entender las maneras en que las comunidades definen tales términos. Sin este marco de interpretación social es difícil entender las razones de aceptación o rechazo de la medicina occidental. Los usos de las plantas medicinales se entroncan en una visión integral que incluye nociones del cuerpo, la salud y la enfermedad.

“Toda planta tiene vida, tiene madre, tiene espíritu y tiene mente por eso nos transmite sus dones para las curaciones de las personas que necesitan” (Panduro, 2004: 262); “Hay muchos maestros. Ustedes han visto cómo acaricia el perro a su perrita, el chanco a la chanchita; le besa, le dice muchas palabras bonitas (...) (Panduro 2004: 265).

Observamos así, a partir de las palabras de Panduro, la integración de saberes y su articulación con una comprensión del mundo en que sociedad y naturaleza están íntimamente ligadas. No hay separación ni ruptura. Es en este marco de interpretación —que por ahora sólo podemos enunciar— que se ubican los conocimientos de las enfermedades, sus causas, las plantas que se requieren para atender los distintos tipos de males, la manera de atender a los/las enfermos/as así como las prácticas de cuidado y prevención.

La visión que se tiene de la naturaleza se aleja de la imagen dicotómica naturaleza versus cultura. La naturaleza es vida, reproducción, cuidado, pero ella también cuida y requiere cuidados. Es una relación de doble vía. No se trata solamente de “apropiarnos de la naturaleza en nuestro beneficio”. La naturaleza nos cuida y hay que cuidarla. Se trata pues de una medicina holística que se enfrenta a la imagen especializada de la medicina en las ciudades. La relación mente-cuerpo es de mutua dependencia y los cuidados y sanaciones tienen que hacerse cargo de ambas dimensiones.

Otro aspecto bastante difundido es el uso de las plantas medicinales para el tratamiento de diversas dolencias y como método de control de la natalidad.

- ¿Para qué sirve el huayurkuman, por ejemplo?
- ¿Eso? Cuando te duele tu barriga... Para eso es.
- ¿Y cómo te pones?...
- Frescos... es fresco (...) tienes que echarte para tomar cuando agarra fiebre ahí para tomar.
- Pero ¿cómo lo preparas así?
- Preparo con... con cebada... tuestas cebada, después pones con cáscara de papa, después ahí pones... después... linaza... (...)
- Y sirve bien, hacen bien.
- Ujum. Sí.
- ¿Quién te ha enseñado eso?
- Mi mamá (madre de familia, Canas)

Nuevamente, encontramos dos niveles de saberes: uno es el referido a qué planta usar y para qué enfermedad y el otro es cómo se prepara y se usa. Regresando a nuestra clasificación previa, encontramos aquí los saberes vinculados a datos pero también a habilidades de gestión.

El cuidado y el cariño en los procesos de curación son también elementos centrales. No se trata sólo de saber qué planta es la apropiada, de qué manera se prepara y se utiliza. La curación implica un acercamiento, un cariño, un vínculo emocional y afectivo entre quien sana y quien es sanado. Esta es la experiencia de Eliseo, quien además de ser presidente del MHOI de Iquitos es supervisor del Ministerio de Salud. Señala con respecto al cuidado de las personas con VIH-SIDA:

Ellos me estiman bastante... algunos ya han fallecido, son nuevos. Pero buscamos darles siquiera una alegría, una estimación. Lo que el enfermo quiere es que alguien —discúlpame— que alguien le agarre, le toque, le palpe. (Eliseo Tello, presidente del MHOD)

La insistencia en el vínculo afectivo como elemento central en los procesos de curación se reiteró en las conversaciones sobre los procesos educativos en general. Para asegurar un aprendizaje se requiere que este vínculo funcione. Desde la teoría feminista se están desarrollando esfuerzos por teori-

zar estas prácticas. En este contexto se pueden mencionar los aportes desarrollados por las estudiosas de la “economía del cuidado” quienes intentan dar cuenta de los saberes pero también de la necesidad de valoración (económica y monetaria) de estos saberes y estas prácticas usualmente llevadas adelante por mujeres⁴¹.

Finalmente, es preciso dar cuenta del conflicto encontrado entre estos saberes y la medicina occidental. En conversaciones con madres de familia y especialistas en hierbas se nos señaló de manera reiterada que sus saberes sobre estos temas no sólo son desconocidos sino que en muchos casos son perseguidos y sancionados. Esto provoca que muchas habilidades se escondan de la esfera oficial pero que operen persistentemente en la vida cotidiana. Este divorcio tiene consecuencias negativas pues de un lado no se recogen saberes importantes y del otro no pueden combatirse prácticas que atentan contra la salud y el bienestar.

Cuerpo y sexualidad

— En sus clases ¿toca usted el tema de la sexualidad?

— Sí, mayormente en Ciencia y Ambiente estamos entrando. Hemos entrado ya a las plantas, animales ahí ya hemos hecho reproducción de plantas, reproducción de animales. Ya a la otra semana ya voy a entrar ya a personal. Mayormente voy a tocar diferencias entre hombre y mujer, los órganos reproductores, funcionamiento del cuerpo, así pues (docente, Canas).

Partimos de señalar que la visión que la escuela transmite y enseña sobre el cuerpo se caracteriza por resaltar de un lado su dimensión orgánica y funcional (cuerpo como órganos, sistemas), y del otro su negación como espacio de creación y aprendizaje. El cuerpo conduce al error y es además fuente de pecado⁴².

⁴¹ Entre otras podemos mencionar los trabajos de Rosario Aguirre y Corina Rodríguez.

⁴² Esta fue una de las conclusiones del análisis curricular que parte de este equipo realizó en la investigación titulada: Reforma educativa y género. Un estado de la cuestión en Chile, Argentina Colombia y Perú (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales 2005).

Esta visión del cuerpo se enfrenta a las concepciones que al respecto tienen las poblaciones de Canas y Nauta. En ambos casos, el cuerpo es una fuente básica para el conocimiento pues se “aprende haciendo” y como dicen las señoras “así mirando pues como se hace”. Se trata de saberes que se adquieren en la práctica y que suponen destrezas manuales y corporales fundamentales para el quehacer de los comuneros/as de la sierra sur (actividades agropecuarias) y de la amazonía (pesca, navegación fluvial).

En este contexto, las habilidades cotidianas de niños y niñas, como escoger semillas de papa, escarbar la tierra para sembrar, conducir las lanchas, eviscerar los pescados y otras tareas más asociadas a la producción y reproducción de su vida cotidiana y que suponen actividades en las que el cuerpo es fundamental, son desconocidas, negadas, desvalorizadas. Los niños/as se hallan en un mar de desconcierto. Sus padres les enseñan a usar su cuerpo para producir y crear y para la escuela la fuente de conocimiento es la razón, el pensamiento, cuando no la memoria y/o la repetición. Estas habilidades motrices –gruesa y fina– no son reconocidas en el aula. Los saberes asociados a ellas tampoco. Nos encontramos en este caso con la negación de saberes que podemos ubicar en el rubro gestión del territorio y producción de la vida.

Otro aspecto relacionado con el cuerpo –encontrado básicamente en las comunidades de Nauta y en la ciudad de Iquitos– se refiere a las habilidades corporales vinculadas al baile, aeróbicos, capoeira, y otras. Los/las jóvenes pasan buen tiempo ejercitando y embelleciendo su cuerpo. Es parte de su cultura y es también una forma de vida. Con estas habilidades artísticas consiguen trabajos, se vinculan con otros grupos, se presentan en festivales y construyen redes de pares. Estas habilidades no son reconocidas oficialmente, aunque se encontró que algunos docentes aumentaban puntos en otras áreas cuando sus estudiantes participaban en esos grupos. A pesar de que estos saberes no son negados explícitamente, su estímulo pasa por fuera de la estructura escolar formal. Se trata de cierta tolerancia a otras actividades como fuentes de aprendizaje, pero no de su reconocimiento. A diferencia de esto, una ONG de la zona que visitamos desarrolla un conjunto de actividades de apoyo a jóvenes cuyo eje es la práctica del arte y la capoeira.

Por el contrario, en la escuela, la educación física sirve para sujetar/dominar al cuerpo. Se trata de controlar los impulsos, los instintos y, en ese

sentido, no toma en cuenta los intereses de los y las jóvenes –de Iquitos y Nauta sobre todo– por trabajar con sus cuerpos, ejercitarlos y embellecerlos.

De otro lado, como ya se mencionó, encontramos que la escuela es ciega a los problemas de contagio de VIH–SIDA en la zona. No se habla ni se conversa sobre el tema. Mientras tanto, el turismo sexual y la epidemia se propagan sin fin. Esto tiene que ver con la idea, ya señalada, de una escuela de espaldas a las comunidades. La no inclusión de los saberes-otros es solo la punta del *iceberg*, ella nos expresa la brecha y el no-reconocimiento sociocultural de los/las otras.

Saberes pedagógicos: formas de conocer e interpretar

A lo largo de las entrevistas con padres y madres de familia (sobre todo de Canas) se repitió la frase “haciendo se aprende”. Nos pareció por ello importante dedicar un acápite a esta forma de aprender que dista de la manera en que la escuela desarrolla en la práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la primera infancia se socializa a los niños/as de Canas en el trabajo. Antes de llegar a la escuela ya han salido con su ganado y lo han llevado a pastar a las punas. Inicialmente fueron con sus padres y hermanos/as mayores a los que observaron atentamente para luego hacerse cargo ellos mismos. Uno de ellos nos comentaba que él conocía muy bien cuáles eran sus ovejas y que entre ellos respetaban los lugares e iban rotando de acuerdo a la época y a las necesidades de su ganado. Señalaron también que sus animales tenían nombres y cuando se enfermaban o se sentían mal, ellos se daban cuenta. Nos contaron que era muy importante conversar y jugar con sus ovejas. Es en estos espacios donde los niños y las niñas van aprendiendo⁴³.

Otro caso importante es el de la lectura del paisaje: todos, niños y niñas, saben interpretar el paisaje de acuerdo a lo que ven. El lugar de las plantas, animales, estrellas, luna, cielo, tiene un sentido para su vida práctica. “Mirando se aprende”, nos volvió a repetir una niña cuando le preguntamos cómo

⁴³ Eloy Neira y Gavina Córdova están trabajando la relación entre crianza y enseñanza. Agradecemos sus comentarios sobre este tema.

sabía que venía el carro que aún no había llegado. Este mismo principio se aplica al aprendizaje de los trabajos productivos, los negocios, los tejidos, las cerámicas y las artes en general.

Finalizamos este punto haciendo énfasis en el carácter holístico del sistema: cada uno de los saberes está enlazado con el otro; las separaciones teoría/práctica; mente/cuerpo no son significativas.

2. Los docentes frente a los saberes previos

— ¿Y cuáles cree que serían los aportes más importantes que los padres de familia podrían hacer a la escuela a partir de esas instituciones de las que nos has hablado?

— Lo que van a hacer es los problemas del centro educativo. Por ejemplo hemos tenido, por ejemplo ahorita tenemos ese problema de servicios higiénicos, no tenemos silos. Porque acá no se puede hacer servicios higiénicos porque es bofedal, entonces tiene que hacerse silos. Entonces ahora, la vez pasada cuando estuve en Lima, la directora ya había convocado a una asamblea con los padres de familia para prever los materiales para poder hacer los silos. Entonces ha proveído los materiales el presidente de la comunidad. Le ha dado maderas, nosotros tenemos calaminas. Entonces ahí nos lo van a hacer. Entonces lo vamos a (...) a la escuela (docente, Canas).

En la mayoría de los testimonios recogidos, la relación que se establece entre docentes y padres/madres de familia es funcional a los requerimientos de la institución educativa⁴⁴. Son muy pocos los docentes que reconocen en padres y madres de familia conocimientos, habilidades, saberes dignos de ser incorporados en la malla curricular. Los padres/madres deben cumplir un rol subsidiario reproduciendo en la casa un espacio escolar necesario para las “tareas”:

Nos piden que nosotros tenemos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir las tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente

⁴⁴ Para la mayoría de docentes entrevistados el rol de los padres/madres de familia se debe centrar en apoyar al maestro en lo que él les pide.

mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (padre de familia, Canas).

Del testimonio de este padre de familia se derivan dos ideas más: los docentes educan a los padres y madres respecto a la manera en que deben criar a sus hijos, enseñándoles además patrones de conducta (aseo y horarios). Esta relación reproduce, en los hechos, la idea de que padres/madres son ignorantes y que hay que decirles “cómo deben hacer las cosas”. Adicionalmente, son vistos como “ejecutores” de los mandatos de la escuela, reproduciendo un tipo de vínculo patronal. En particular, es recurrente la demanda para que los padres/madres colaboren como mano de obra en construcción y reparación de infraestructura educativa. En este último caso, la actitud no es la de reivindicar una habilidad o saber del padre o madre, se trata simplemente de aprovechar su trabajo gratuito.

Este tipo de vínculo instrumental de docentes a padres y madres pone de manifiesto la ausencia de un reconocimiento y de la falta de inclusión de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por el contrario, por la manera en que estas prácticas se llevan a cabo, los niños/niñas aprenden a des-conocer los saberes de sus progenitores los cuales no son ni importantes ni valiosos

En un esfuerzo por sistematizar los discursos de los/las docentes sobre los saberes previos, hemos encontrado cuatro tipos:

1. *Tolerancia*. Se sabe que existen saberes en los/las niñas pero no se incluyen de manera sistemática en el currículo pues no se consideran relevantes para el aprendizaje. Usualmente se incorporan tangencialmente en espacios extracurriculares. A continuación un ejemplo tomado de Nauta:

La forma así, la técnica como ellos utilizan a la trampa dentro de eso no. No, mayormente no casi agarramos esa parte. Siempre cuando hay por ejemplo el aniversario de nuestra comunidad hacemos competencia con otras comunidades haciendo la competencia de la pesca, quién agarra más el pescado, quiénes asolean más y de acuerdo a eso ya tienen sus premios De esa forma tratamos de... cómo se diga, de que los niños también tengan mayor este, cómo te podría decir... hay una palabra... se sientan más este... que también ellos tienen la experiencia que pueden dar a otras personas (*docente, Nauta*).

2. *Negación.* Tanto los docentes como los niños/niñas y también los padres y madres de familia niegan los saberes que tienen. No los reconocen como tales. En la mayoría de los casos se debe a que “no saben cómo enseña la escuela” o la manera en que “debe hacerse”. Este es el caso de los y las docentes que establecen una distinción cerrada entre escuela y comunidad, siendo la primera el espacio del saber y la segunda el del no saber. Por ejemplo, en una clase de personal social se pidió a alumnos y alumnas que dibujaran a su familia. Un niño dibujó dos personas adultas, un niño, una niña, un perro, una vaca y algunos pollos. El profesor lo reprendió argumentando que “los animales no son parte de la familia”.
3. *Forclusión*⁴⁵. Tomamos el concepto de *forclusion*, de origen psicoanalítico, para aludir a un proceso inconsciente de negación de saberes. La “forclusión” supone que un sujeto no percibe un objeto que está en su campo visual y, por lo tanto, es incapaz de nombrarlo. Este es el caso de una dirigente comunera quechua hablante quien, minutos después de haber dado un soberbio discurso en quechua ante una organización de mujeres, señaló como una de sus limitaciones para ejercer su liderazgo “el no saber hablar”. Lo mismo expresa una mujer de una comunidad a orillas del Marañón que no reconoce su saber acerca de un tema de salud infantil que practica de manera cotidiana. En ambos casos estamos ante la imposibilidad de nombrar como saber, un saber que está en su “campo de percepción” pero que no pueden “ver”, que ha sido forcluido.
4. *Reconocimiento.* A pesar de no ser la mayoría hemos encontrado docentes y padres/madres de familia que están en un proceso de reflexión sobre los saberes previos. En líneas generales, se utiliza la frase “saberes previos” para dar cuenta de hechos o datos locales (como plantas, animales de la zona) y se reconoce la necesidad de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula:

“Lo que es cierto también es que hay muchos de nosotros -me voy a incluir- que no estamos manejando bien ese proceso de diversificación... realmente

⁴⁵ Agradecemos a Tesania Velásquez por su contribución en la elaboración de este concepto.

a veces seguimos pensando que lo que viene de Lima es lo máximo de repente, es lo único ¿no?, pero creo que no es así, ¿no? Entonces nosotros, nuestra responsabilidad como maestros, creo que nos falta investigar más, sistematizar el conjunto de nuestras experiencias, costumbres y hechos de esta zona para comprenderlos, incorporarlos realmente ¿no? (docente, Canas, 27 años)

Aunque consideramos que el reconocimiento de esta dimensión de los saberes previos es positiva, creemos que es solo un punto de partida y que la escolaridad debería orientarse hacia el reconocimiento de las otras dimensiones para que sea realmente significativa.

Considerando las diferentes formas en que se (des)consideran los saberes podríamos identificar cuatro tipos de docentes

1. *El/la docente "hipoclorito"*: Aquel/aquella que considera a la escuela como una especie de lejía para limpiar a los niños, y que tiene que enseñarles todo porque ellos no saben nada. Cualquier habilidad que ellos traigan de sus casas no sólo es desconocida y negada sino que es considerada como un obstáculo para el aprendizaje.
2. *El/la docente interfase*: Aquel/aquella que tolera ciertos saberes previos de niños y niñas solo en espacios extracurriculares. Este es el caso del o la docente que puede reconocer capacidades en sus estudiantes pero que le resulta difícil reconocer estos saberes como parte de la malla curricular. En general se trata de personas sensibles a las diferencias pero que aún manejan la idea de la validez de los distintos tipos de saberes.
3. *El docente con un discurso político, de cambio y renovación*: En estos casos hay una reflexión crítica sobre la escuela y está en ciernes la elaboración de nuevas propuestas que sean efectivamente interculturales y que no reproduzcan relaciones de poder y colonialidad⁴⁶. Este es el caso del formador de la siguiente cita:

La escuela es un centro de estacionamiento, un centro de atraso para el desarrollo local de una comunidad, de un ayllu, porque ahí lo que se hace

⁴⁶ Como los ya citados Pascual Aquituari y Rafael Chancharri de FORMABIAP, Justo Oxa del ISP de Tinta y Gavina Córdova, de GTZ.

es matar el saber de ese lugar, porque el profesor ha sido alienado y sigue siendo un elemento alienante de los niños, y en ese trabajo cotidiano que hace obviamente no toma en cuenta los saberes del niño, o sea, con qué “saberes” viene (docente ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004:107).

3. ¿Aprendiendo fuera de la escuela?

—¿Qué te gustaba más en el colegio?

—Era muy aburrido, por ejemplo del recreo ya no queríamos volver a las clases, preferíamos seguir jugando” (Federico, 18 años Toccoconi, Canas).

La gran crítica que hemos recibido de padres/madres y estudiantes hacia la escuela es que lo que aprenden no sólo es poco o malo, sino que no sirve para la vida. Lo que la gente considera que vale la pena, que sabe, que le da autoestima y trabajo no proviene sustantivamente de su paso por la escuela. Es un aprendizaje extraescolar que no es reconocido por la estructura de la escuela y, más aún, que niega su validez y lo trata como una distracción —una in-competencia— que compite con el tiempo que el/la estudiante debería dedicar a “sus” deberes escolares. Sucede así que hay una distorsión, una brecha, un desajuste grave que afecta la vida y el futuro de muchos estudiantes en zonas rurales. La escuela no les enseña lo que ellos y ellas necesitan para la vida, en breve no producen aprendizajes significativos. Hay un abismo entre las expectativas frente a la escuela y lo que la escuela efectivamente da. Lo que las personas recuerdan gratamente y consideran valioso es lo que sucede fuera de ésta, esto explica en parte el desinterés hacia esta institución, a la que acuden como una obligación para obtener un “papel” que las acredite ante la sociedad (hegemónica) como alfabetas, “educadas”.

Esta distancia entre escuela y sociedad puede ser también entendida como un proceso de quiebre y ruptura como lo expresa Federico:

Para mí el problema era que nosotros hablábamos el quechua, y cuando fuimos al colegio, todos hablaban en castellano, por eso nosotros no entendíamos, era difícil para nosotros el aprendizaje” (joven de 18 años, Canas).

La escuela a la que llegan los niños y las niñas no es amigable. No supone una continuidad con su casa, su familia, sus costumbres. La formación escolar militarizada, los desfiles cívicos interminables y la permanencia en el aula, sentados sin poder moverse, les resultan ajenos. El juego, los espacios lúdicos, el aprendizaje práctico y las habilidades y saberes asociados quedan fuera, dando paso así a una situación de extrañamiento que no se logra revertir. El testimonio que sigue ilustra este desencuentro:

(...) durante cinco años he aprendido todo lo que es la estructura curricular pero finalmente cuando tú sales a las escuelas rurales no tienen funcionalidad. Eso significa que nuestra educación peruana está por demás, no coadyuva, no apoya al desarrollo y al bienestar de la comunidad; lo que se quiere es una educación por el desarrollo, el bienestar del pueblo (estudiante de 10° Ciclo de ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004: 107).

Es pues importante que las propuestas consideren una nueva manera para que la escuela se entronque en las comunidades, ello exige revisar las dicotomías público/privado así como la separación entre teoría y práctica.

V. Reflexiones finales

Los sociólogos son una banda de ideólogos que cumplen con la tarea de desviar la reflexión de la gente sobre asuntos sociales a cosas que no sean peligrosas (Horkheimer, citado en Dahmer 2005: 11).

Intentar revertir esta inequidad histórica, apostando por un ideal de ciudadanía y conciudadanía intercultural es la meta a la que debe aspirar y por la que debe trabajar todo demócrata que busca la igualdad de consideraciones y derechos en la diversidad de culturas (Heise 2001: 13).

Reconciliación y diversidad

Al iniciar este texto, recordamos la convocatoria que nos hace la CVR en su Conclusión 171, donde expresa que “la **reconciliación** debe ocurrir en el nivel personal y familiar; en el de las organizaciones de la sociedad y en el

replanteamiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad en su conjunto [para...] la edificación de un país que se **reconozca positivamente** como multiétnico, pluricultural y multilingüe. Tal reconocimiento es la base para la superación de las prácticas de discriminación que subyacen a las **múltiples discordias** de nuestra historia republicana” (énfasis nuestro); la misma que ha orientado nuestras indagaciones así como el análisis de las evidencias halladas.

Esta conclusión afirma implícitamente que nuestra historia puede ser caracterizada como una de “reconocimiento negativo” de nuestra diversidad, que se expresa en múltiples discursos y prácticas —desde religiosos hasta ilustrados— que fueron construyendo un imaginario donde la alteridad fue ante todo elaborada como carencia, y desde la cual se fue cimentando un orden jerárquico-estamental, discriminatorio y homogeneizador que condujo incluso, tal como expresa María Heise, “a que los grupos oprimidos pierdan la confianza en su cultura y piensen que la solución esté en la asimilación de la cultura y la lengua del opresor” (2001: 13).

La Conclusión 171 emplea también el feliz término “discordias”, pues alude a que la construcción de la alteridad como carencia daña el mundo de los afectos, las maneras de sentir y desear, la “autoestima” —para decirlo en una jerga de moda—, en suma, “deshace” a las personas (Butler 2004), con sus consecuencias en las relaciones sociales, la proliferación de las violencias, y la imposibilidad de construir una sociedad basada en la confianza; una que pase de la tolerancia al mutuo respeto y a la estima como base para la construcción de la democracia, la gobernabilidad y la paz sostenida.

Escuela y sociedad

A lo largo de este texto, hemos hecho énfasis en el carácter político que tiene cualquier reflexión acerca de la relación entre escuela y sociedad. En particular, la pregunta por los saberes previos obliga a indagar desde dónde se hace la pregunta, para quién, así como qué es “saber” y qué es “previo”. No son preguntas “neutras” que requieran respuestas “técnicas”, o que sólo puedan ser respondidas por un pequeño grupo ilustrado. Antes bien, como

reflejan las opiniones de docentes y formadores citados en el texto, las respuestas que se den tendrán que considerar si promueven la reconciliación o si, por el contrario, contribuyen a la reproducción de las discordias históricas. Dicho de otro modo, una reflexión acerca de la relación entre escuela y sociedad debe partir del reconocimiento de la existencia de relaciones de poder construidas a partir de consideraciones culturales-raciales, de género, de orientación sexual, de lugar, de organización social, de sistemas de crianza, de ideales del yo, de clase, generación o denominación religiosa, entre otras, que limitan o impiden la construcción de una ciudadanía plena y su ejercicio cotidiano en la escuela.

Por lo tanto, es preciso asumir que también serán diversas las respuestas a los retos que implica repensar la escuela. Igualmente, exige aceptar que los procesos de elaboración de políticas y de toma de decisiones deben partir del deseo de construcción de consensos “desde abajo”, y no de imposiciones que terminan careciendo de legitimidad y que invitan a la “trasgresión” o, dicho de otro modo, a la silenciosa desobediencia civil —en el aula, en la escuela, en el hogar— que percibe en la ley impuesta la reproducción de sistemas autoritarios y patronales de gestión educativa.

De otro lado, el orden jerárquico basado en la construcción de la alteridad como carencia ha establecido distancias sociales que, si bien la escuela no puede resolver, sí puede contribuir a enfrentar a partir de la creación de condiciones subjetivas y sociales que potencien las capacidades de niños y niñas y los reconozcan como agentes de sus comunidades. Asimismo, tomando en cuenta el limitado tratamiento de los “temas conflictivos” de la historia peruana en el currículo, es necesario que la escuela sea un lugar donde se creen espacios de encuentro que visibilicen las múltiples experiencias históricas de los pueblos, desde su lugar en estas historias, para así poder elaborar los “malestares sociales” que marcan las identidades y las relaciones sociales. Por tanto, consideramos que no habrá reconocimiento positivo si no se habla de los conflictos (evangelización, colonización, esclavitud, sexismo, racismo, centralismo, discriminación por orientación sexual, entre otros temas), si no se encara el dolor, para que así ya nadie responda como un padre: “Solo nos enseñan la historia del Perú, no nos enseñan nuestra historia”.

Ignorancias previas

Por otro lado, comprender nuestra diversidad exige reconocer cuánto ignoramos de, precisamente, esa diversidad. Esto implica conocer los sistemas de crianza, los sistemas de género, los sistemas de autoridad y autogobierno, las prácticas comunicativas, las percepciones del cuerpo, las propias definiciones de la educación junto con las tradiciones pedagógicas, los sistemas de valores, las cosmovisiones, las diversas historias y construcciones del espacio, entre otros aspectos relevantes para la producción de los actos comunicativos de enseñanza-aprendizaje que se deben dar en la escuela.

Es claro que esta tarea requiere de la colaboración de múltiples esfuerzos tanto desde las investigaciones sobre educación como desde los estudios sociales. En este sentido, el primer paso, y tal vez el más importante, es repensar el rol del maestro dentro del sistema educativo. Justo Oxa, formador de docentes, lo expresa nítidamente: “El docente requiere conocer profundamente su cultura, y también conocer la cultura de sus niñas y niños; este conocimiento debe ser al nivel de las cosmovisiones. Las actividades educativas que se realicen deberán tomar en cuenta los valores, creencias, las instituciones y las prácticas cotidianas de las tradiciones culturales presentes en la escuela” (2005: 45). En suma, antes que la repetición mecánica de prácticas y discursos preestablecidos, la formación docente debe contemplar la adquisición de capacidades que impulsen la creatividad y la apertura hacia lo nuevo y/o diverso en tanto riqueza y posibilidad. Esto, por cierto, requiere llevar a la práctica la autonomía prevista en la Ley General de Educación vigente.

Como señalamos en la primera parte de este documento, esta tarea conlleva también a repensar la propia formación de los investigadores sociales para que estén en condiciones de comprender y dialogar en la complejidad y que, independientemente de las buenas intenciones, no contribuyan a la reproducción de un orden de poder.

Saberes previos

La pregunta por los saberes previos puede ser circunscrita a una indagación por aquellos saberes que niños y niñas llevan al aula y que son funcionales a los

aprendizajes previstos en las estructuras curriculares. Desde esta perspectiva, el currículo oficial predefine el campo discursivo que permite indagar por, y reconocer un saber previo como tal. Así, el currículo preestablece las coordenadas que orientarán a los docentes, e implícitamente a los estudiantes, con respecto a los juegos del lenguaje —esto es, lo que se puede decir, pero también hacer y hasta pensar— pertinentes y permitidos para la puesta en escena de los actos comunicativos de “enseñanza-aprendizaje”. Por tanto, esta perspectiva define, en principio, los saberes previos “incluibles”; por contraposición, establece también un campo de saberes excluidos o prescindibles.

El currículo es un producto social e histórico, portador de intereses, sesgos, prejuicios, preconcepciones o ideologías, y no es “neutro” con respecto a múltiples determinaciones. Una vez puesta en marcha la máquina de la escolaridad, el currículo tiende a “naturalizarse”, perdiéndose de vista su lugar de enunciación. Aparece así como un principio de realidad autónomo que, cual fetiche, marca los límites de los actos comunicativos de enseñanza-aprendizaje y moldea las expectativas de los padres de familia y de la sociedad en su conjunto⁴⁷. En muchos casos, y en buena medida, tal principio también dará forma a las frustraciones y sinsabores de uno o más de los actores educativos, y hasta modificará las pautas de crianza en el hogar instaurando criterios de premios y castigos, de tiempos libres y tiempos “atados”, o nuevos órdenes de prestigio, con su consecuente impacto en las autorrepresentaciones de niños y niñas —pero también de docentes y madres y padres de familia— en la percepción de su valía, y todo en función del desempeño escolar. Se encadena así un círculo vicioso que conduce a lo que podemos denominar el “malestar de la escuela”.

Una vez encendida, esta máquina invisible moviliza una “organización social para la producción de escolaridad”, induciendo al diseño y aplicación de instrumentos de monitoreo, supervisión y evaluación estandarizados; entrenamientos y reentrenamientos de docentes; así como medición de variables que muestren el cumplimiento o incumplimiento de las metas y resultados previstos en el currículo⁴⁸.

⁴⁷ Es claro que existen diversas concepciones del currículo; para una tipología de los mismos véase Burga, 2004.

⁴⁸ De manera creciente, y dado el rol que juega la escolaridad y la formación de recursos humanos en la geopolítica mundial, corroboran dicha información las cifras y opiniones propaladas por entidades internacionales.

Desde este esquema se asume que la relación de enseñanza-aprendizaje, en tanto acto comunicativo, es universal, dejando de lado que éste se halla definido por las prácticas comunicativas locales, las normas de pudor, las formas de expresar cordialidad, las pautas que definen los modos de comunicación intergeneracional, las particularidades comunicativas según el género, o las valoraciones que los estudiantes portan con respecto al silencio o la “bulla”, a la quietud del cuerpo o a su movimiento, al encerramiento en cuatro paredes o la preferencia por el campo abierto, entre otros aspectos de la pragmática de los actos comunicativos presentes en la escuela.

Asimismo, tal como advierten Oxa (2005), G. Córdova (2004) y Aquiturari (2004), los juegos del lenguaje autorizados definen una única manera de ser/estar en el mundo. No es que los límites del lenguaje autorizado limiten el mundo, lo que hacen es cercenar otros mundos, silenciándolos en ese lugar de la esfera pública que es la escuela, volviéndolos subalternos, indecibles.

Dicho de otro modo, la limitación de los juegos del lenguaje posibles en la escuela es otra forma de hablar de homogeneización (y de conceptos afines, como aculturación, asimilación); es decir, de juegos que no toleran, y menos respetan, la alteridad. Es también una manera de hablar de la colonialidad del saber, de la hegemonía de un orden patronal/patriarcal que reproduce, en el caso peruano, las discordias históricas. En suma, se trata también de un reconocimiento negativo de la alteridad, desde una enunciación que, al postularse como única, y para afirmarse como tal, construye al otro como carente⁴⁹.

Por lo dicho, nuestro estudio quiere poner el énfasis en la necesidad de entender los saberes previos como saberes-otros, diferentes, con los cuales es preciso dialogar y no simplemente incluir. Se trata de salir del esquema previsto e imaginar un escenario distinto, efectivamente intercultural.

Un primer paso en este camino es reconocer que estos saberes-otros son parte de configuraciones complejas en las cuales adquieren sentido y pertinencia para la vida. Son saberes dinámicos que se modifican con el tiempo y de acuerdo a las necesidades sociohistóricas de las poblaciones. En la inves-

49 Mignolo 2000; Escobar, 1996.

tigación realizada hemos podido advertir por lo menos cinco dimensiones en los que éstos se expresan: saberes relacionados con objetos, datos y hechos, saberes sobre sus procesos históricos, saberes referidos a la gestión social y comunal, saberes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y saberes vinculados a marcos interpretativos generales. Estas dimensiones y sus interrelaciones muestran que no se trata de una lista de habilidades que se puedan incluir por decreto en el currículo. Advierten sí la necesidad de que los y las docentes conozcan y reconozcan las culturas de sus estudiantes, como reclamaba el profesor Justo Oxa en una cita anterior.

Con respecto a la manera en que estos saberes han sido o no considerados en la escuela, la investigación realizada en dos zonas distintas del país ha encontrado tres actitudes básicas: saberes que se toleran, saberes que se niegan y saberes que se forcluyen. Estas actitudes de desconocimiento frente a los saberes-otros tiene un impacto negativo tanto en los procesos de aprendizaje como en las actitudes y valoraciones que los/las estudiantes tienen de sí mismos. Encontramos así que si bien en términos de acceso a la educación es creciente el número de estudiantes rurales (andinos y amazónicos), la exclusión de sus saberes pone de manifiesto la exclusión real y simbólica de estas poblaciones.

¿Otra escuela es posible?

No obstante, y como hemos tratado de evidenciar a partir de testimonios de algunos docentes y estudiantes, existen espacios en los que se están ensayando experiencias novedosas que buscan, en la práctica, el ejercicio de la interculturalidad. Es importante reconocer las propuestas institucionales que se están discutiendo en FORMABIAP (Iquitos) y en el ISP de Tinta (Cusco), pero también las individuales lideradas por algunos/as docentes preocupados por el tema educativo. Desde la sociedad civil hemos encontrado también experiencias innovadoras que intentan dialogar con esos saberes-otros logrando así que algunos jóvenes se interesen y se comprometan activamente en sus procesos educativos.

Con relación a los/las estudiantes encontramos respuestas -en muchos casos pasivas y encubiertas- que actúan como resistencias a la impertinencia

del currículo y al agobio que la escolaridad les provoca. Se trata de espacios de agencia en los cuales los/las estudiantes encuentran posibilidades para desplegar sus habilidades –negadas, toleradas o forcluidas por el sistema escolar–. Es el caso de las bandas, los grupos musicales, las actividades comerciales, las finanzas, las tecnologías de transformación de alimentos y los grupos de pares.

Sin embargo, es preciso reconocer también que las expectativas frente a la escuela son complejas y contradictorias entre los padres de familia y docentes. Los discursos no son lineales y en muchos casos a la vez que se reclama la interculturalidad se asumen posiciones que implican una modernización que niega -precisamente- la diversidad.

Finalmente queremos concluir señalando la posibilidad de que otra escuela es posible. Una que, al reconocer positivamente las diferencias, deje de dar la espalda a las comunidades, trabaje en diálogo con ellas transformando así la educación en un espacio para la creación, la libertad, el progreso y la autonomía.

Bibliografía

- Abbagnano, N., y A. Visalbergui (1992). *Historia de la pedagogía*. México: FCE, 1992 [1962].
- Acuerdo Nacional (2002). *Acuerdo Nacional*. Lima: Acuerdo Nacional, 2002.
- Aguirre, Rosario (2005). Los cuidados familiares como problema público y objeto de política” Trabajo presentado a la reunión de expertas “Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales” Santiago de Chile:CEPAL
- Ames, Patricia (2002). “Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos”. En Fuller, Norma (Ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Anderson, Jeanine y Christina Herencia (1982). *La imagen de la mujer y del varón en los libros escolares peruanos*. UNESCO: Lima, 1982.

- Anderson, Jeanine (1997). *Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación*. Montevideo: CEEAL.
- Anrup, Roland (1990). *El taita y el toro. En torno a la configuración patriarcal del régimen hacendario cusqueño*. Estocolmo: Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Gotemburgo,.
- Aquituari, Pascual (2004) "Siani, mi hija kukama: el nuevo brote de mi pueblo" En: Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Lima: Minga Perú.
- Banco Mundial (2001). *Peruvian Education at a Crossroads. Challenges and Opportunities for the 21st Century*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas : sobre la teoría de la de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Burga, Elena (2004). "Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad". Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N.º 3. Lima: GTZ,.
- Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Cárdenas, Nora y otros (2005). *Noticias, remesas y recados de Manta-Huanca-velica*. Lima: DEMUS.
- Castoriadis, Cornelius (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima: CVR.
- Córdova, Gavina (2004). "No le enseñan las cosas para pasar la vida, solo le enseñan a leer y escribir. Reflexiones sobre la escuela". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm.
- Córdova, Luciana (2004). "(Re)Definiendo identidades: mujeres campesinas, organización y desarrollo". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm.

- Crisóstomo, Mercedes (2004). "Participación desde abajo: Las dirigentes de la FEMUCAY como intermediarias políticas. www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm.
- Chakrabarty, Dipesh (2005). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Chirif, Alberto (2004). "El imaginario sobre la mujer loretana". En Elías y Neira (2004: 59-79).
- Dahmer, Helmut (2005). *La sociología después de un siglo de barbarie*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- De la Cadena, Aroma (2005). "La escolaridad rural: anotaciones para su descolonización desde la gestión". Ponencia presentada en el Seminario Regional Andino sobre Desarrollo Rural, organizado por la Asociación Arariwa, junio. Mimeo.
- De la Cadena, Marisol (2000). *Indigenous Mestizos*. Duke: Duke University Press.
- Degregori, Carlos Iván (2004). "Desigualdades persistentes y construcción de un país pluricultural. Reflexiones a partir del trabajo de la CVR". Presentación hecha en el Taller de Interculturalidad organizado por CEPES, julio.
- Degregori, Carlos Iván (2005). "Estrechez de corazón". *Perú 21*, 19/09.
- Deleuze, Gilles y Guattari (1985), Felix. *El anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial el Peruano (2002). *Ley de bases para la descentralización* (Ley N° 27783). Publicada el 26 de Junio del 2002.
- Diario Oficial el Peruano (2002). *Ley para la educación bilingüe intercultural* (Ley N° 27818). Publicada el 23 de julio del 2002.
- Diario Oficial El Peruano (2003). *Ley general de educación* (Ley N° 288044). Publicada el 29 de Julio del 2003.
- Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.) (2004). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Lima: Minga Perú.

- Elias, Norbert (1989). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Escobar, Arturo (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Colombia: Norma.
- Escobar, Arturo (2002). "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Amsterdam modernity/coloniality Research Program". Cuadernos del CEDLA O, N.º 16, 2004. Versión revisada de la ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Amsterdam, julio 3-6.
- Foucault, Michel (1970). *The order of things*. Nueva York: Random House.
- Fox-Keller, Evelyn (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim, Generalitat Valenciana.
- Fuller, Norma (ed.) (2002). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, James Paul (2004). "Oralidad y literacidad: de El Pensamiento Salvaje a Way With Words". En: Zavala, Virginia; Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Heise, María (ed.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED, Programa FORTE-PE.
- Heise, María (2001). "Introducción". En Heise María (ed.). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED, Programa FORTE-PE, pp. 11-14.
- Irigaray, Luce (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra.
- Irigaray, Luce (1999). *Ser dos*. Barcelona: Paidós.
- Kosofsky Sedwig, Eve (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Larson, Brooke (2005). "La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos". En prensa.
- Mannarelli, María Emma (1999). *Limpias y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

- Mbembe, Achille (2001). *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- Mc Laren, Peter (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educandos frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Mignolo, Walter (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En Lander, Edgar (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, pp. 55-85.
- Moreira, Marco Antonio (2004). *El aprendizaje significativo según la teoría de Ausubel*. En: Pontificia Universidad Católica del Perú. *Programa de capacitación docente – verano 2004*. Lima: PUCP.
- Muñoz, Fanni (2001). *Diversiones públicas en Lima. 1890-1920. La experiencia de la modernidad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Muñoz, Fanni (2004). *La política educativa y la educación peruana*. Lima: PUCP, (mimeo).
- Muñoz, Fanni, José Luis Rosales y Patricia Ruiz-Bravo (2005). "¿La igualdad del otro carente? Género, equidad y reconocimiento en las políticas educativas peruanas". Ponencia presentada en el Seminario "Equidad, Desarrollo y Políticas Educativas", Octubre del 2005, mimeo.
- Muñoz, Fanni; Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales (2005). *Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Informe de Investigación. Lima: PUCP (mimeo).
- Neira, Eloy (2001). "Del silencio a la acción". Informe de Evaluación. Iquitos-Lima: Minga Perú, Fundación Ford.
- Neira, Eloy y Ruiz-Bravo, Patricia (2002). "Enfrentados al patrón: una aproximación al estudio de las masculinidades en el medio rural peruano". En: López Maguiña, Santiago y otros (ed.). *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 211-232.

- Oxa, Justo (2005). “(Des) encuentros entre la oralidad y la lectoescritura en las niñas y niños de la comunidad de Huantura”. Informe de investigación. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación.
- Panduro, Norma (2004) “viviendo bien:mucha salud y cuidado del alma y al comunidad.En: Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Lima: Minga Perú.
- Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, Gonzalo (2004). “Hacia una (re)construcción de un concepto de cultura y de crítica cultural». En: *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, pp. 201-246.
- Rengifo, Grimaldo (2004). “Modernización educativa, y los retos de la mediación cultural en los andes del Perú”. En: PRATEC. *Una escuela amable con el saber local*. Lima: PRATEC.
- Rodríguez Corina (2005). “Economía del cuidado y política económica:una aproximación a sus interrelaciones” Ponencia presentada la Panel. Políticas de Protección social, economía del cuidado y equidad de género, Santiago de Chile: CEPAL
- Ruiz-Bravo, Patricia y Eloy Neira (2003). “Tiempo de mujeres: del caos al orden venidero. Memoria, género e identidad en una comunidad andina”. En Hamann, Marita, Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich (eds.). *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 393-419.

- Ruiz-Bravo, Patricia, Tesania Velázquez, Nora Cárdenas y Eloy Neira (1998). "Prácticas y Representaciones de Género. Informe de investigación". Lima: REPROSALUD-AID, mimeo.
- Ruiz-Bravo, Patricia (2003). *Identidades femeninas, cultura y desarrollo. Un estudio comparativo en el medio rural peruano*. Tesis doctoral. Lovaina: Université Catholique de Louvain.
- Tovar, Teresa (1997). *Las Mujeres Están Queriendo Igualarse. Género en la Escuela*. Lima: TAREA.
- Tovar, Teresa (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: TAREA.
- Trapnell, Lucy y Eloy Neira (2004). "Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú". Informe presentado al Banco Mundial. Lima, Banco Mundial (mimeo).
- Trapnell, Lucy, Elena Burga, Rocío Domínguez y Eloy Neira (2004). El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa. Lima: PROEDUCA-GTZ, (mimeo).
- Vigil Nila (2004). "El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú". Lima, mimeo.
- Vigil, Nila (s. f.). "Pueblos indígenas y escritura". Lima, mimeo.
- Wallerstein, Emmanuel (2004). *La esperanza venció al miedo: alternativas al nuevo orden capitalista*. Lima: Movimiento Raíz.
- Weber, Max. (1969) *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, Michael (1995). *The Arena of Racism*. Londres: Sage Publications.
- Zavala, Virginia y Gavina Córdova (2003). "Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú". Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N.º 1. Lima: Ministerio de Educación, GTZ-PROEDUCA.

Zavala, Virginia (2000). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad)*. Lima: MECCEP,GTZ,KFW Lima.

Zavala, Virginia (2004). "Vamos a letrar nuestra comunidad: reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes peruanos". En: López Maguiña, Santiago y otros (ed.). *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo 1: Siglas y resumen trabajo de campo

ISP	Instituto Superior Pedagógico
IE	Institución Educativa
LGE	Ley General de Educación
CVR	Comisión de la Verdad y la Reconciliación
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
EIB	Educación Bilingüe Intercultural
MED	Ministerio de Educación

Cuadro resumen trabajo de campo

<i>Zonas</i>	<i>Nauta</i>	<i>Canas</i>
Entrevistas personales		
Padres/madres de familia	7	12
Docentes/directores/formadores	7	10
Alumnos/alumnas	6	0
Especialistas	9	2
Entrevistas colectivas		
Docentes/directores/formadores	2	0
Alumnos/alumnas	2	1
Etnografías		
Etnografías en aula (2 x comunidad)	8	4

Anexo 2:
Imágenes



*Zona de trabajo
1: Nauta y el río
Marañón*



Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



*Zona de trabajo 2:
Canas. Comunidades de
Toccocori y
Pampamarca*



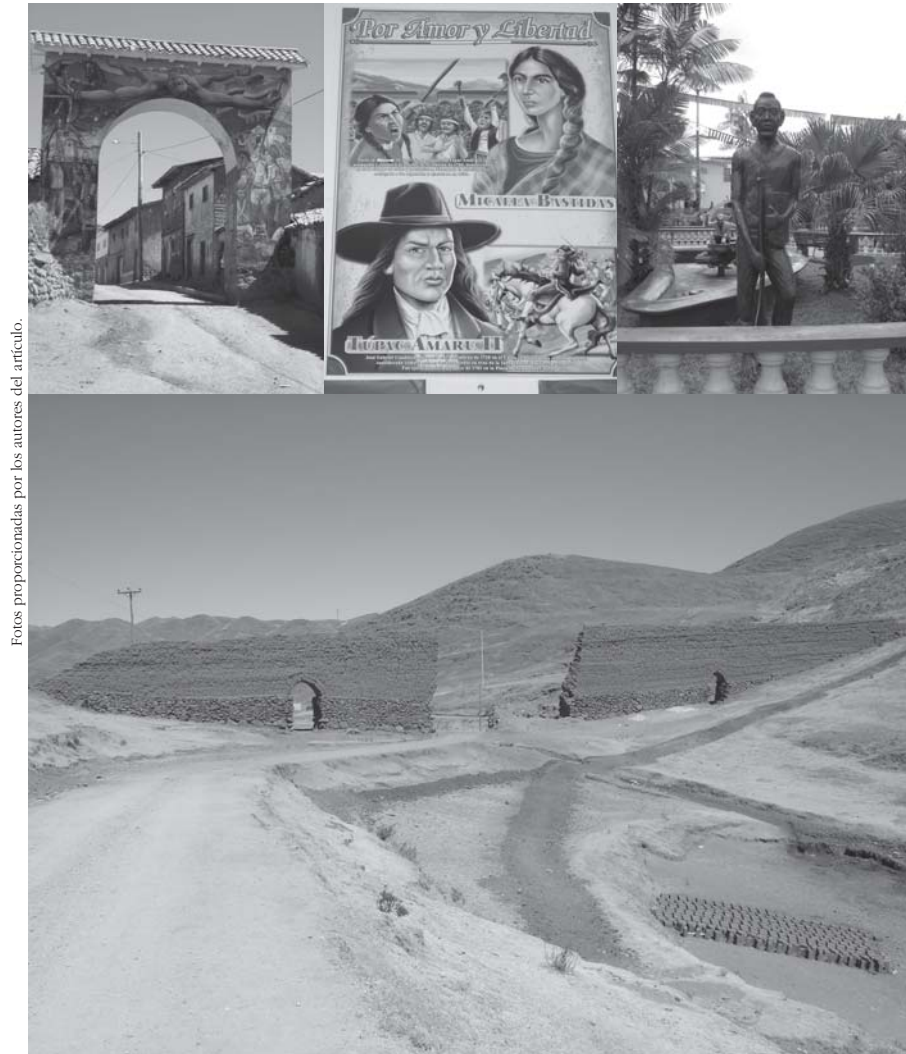
Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



Canas, comunidad de Toccoccori. Uso de Materiales de la zona para trabajo en aula.



Los saberes previos como la propia historia. Arriba: personajes locales: Túpac Amaru y Micaela Bastidas en Canas, Manuel Pacaya, líder kukama fundador de Nauta. Abajo: acueducto colonial en Canas.

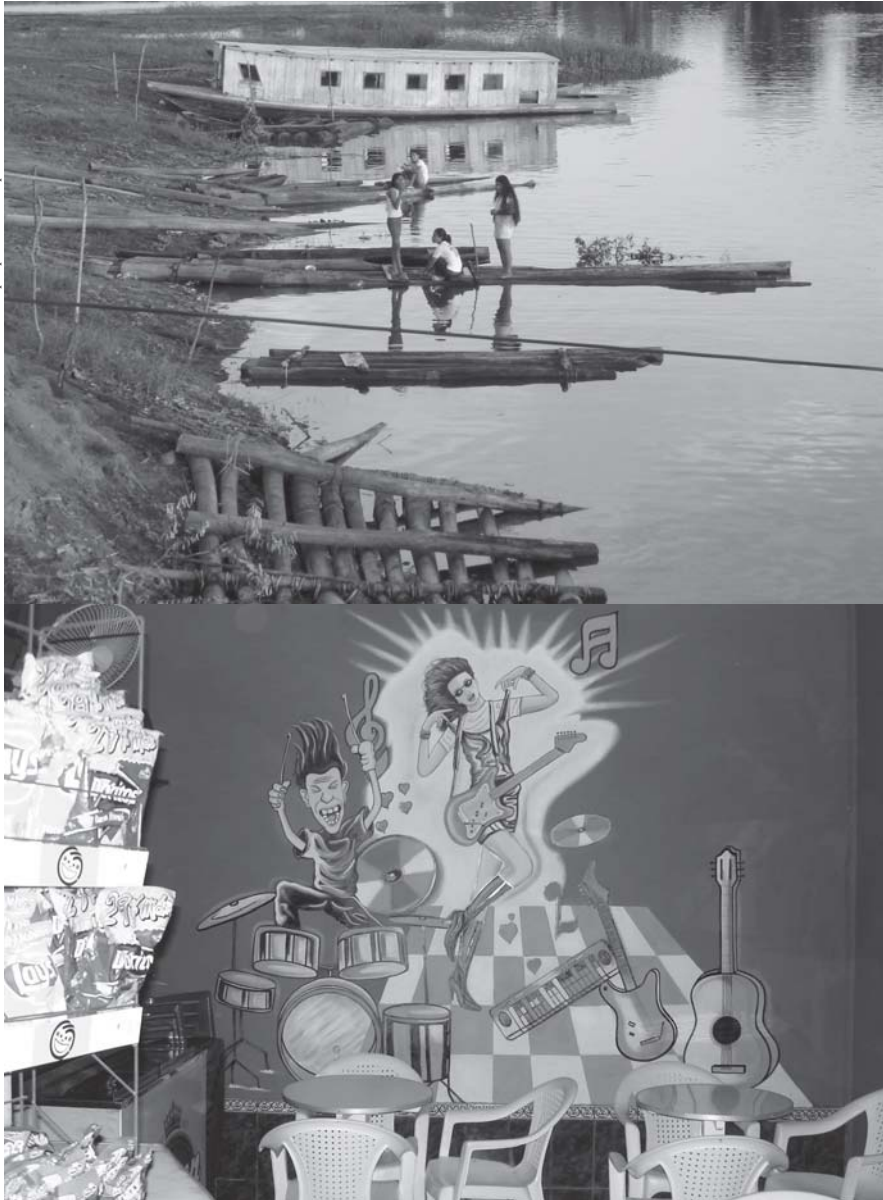


Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



Más allá de la carencia. Niños y niñas en zona rurales se muestran activos, curiosos, investigadores frente a equipo de investigación.

Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



*Saberes femeninos. Arriba: hora del baño y del cuidado del cuerpo en Nauta.
Abajo: Mural iquiteño en el que resalta la agencia femenina sobre desde el cuerpo.*



Fotos proporcionadas por los autores del artículo.

Saberes previos y trabajo. Arriba,; niñas de Toccoccori preparan la tierra para Huatia. Al centro: Niño de comunidad de Santa Rosa usa hábilmente el arpón. Abajo: niño en balsa en la que se transportan plátanos para el comercio.

Fotos proporcionadas por los autores del artículo.



Niños recogen y transportan agua. Comunidad de Santa Rosa.

De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural

Martín Benavides, Inés Olivera, Magrith Mena¹

I. Introducción

Las investigaciones sobre la educación peruana han mostrado de manera consistente que no sólo lo que ocurre en las escuelas es importante en relación con los logros educativos. Las características sociales y económicas de las familias tienen también una influencia significativa. A pesar de ello, se conoce poco sobre los contenidos del “efecto” de las familias y los mecanismos a través de los cuales transmiten las ventajas o desventajas educativas, especialmente en las zonas rurales. Anteriormente solo se ha reportado la forma como los padres participan o no de las actividades de la escuela, pero salvo algunas excepciones (Ucelli, 1999), muy poco se ha explorado la dinámica interna de los hogares.

A pesar de ello, el involucrar a los padres en la educación de los hijos e hijas es uno de los pilares de las políticas recientes del Ministerio de Educación en general, y en las zonas rurales, específicamente. Se espera que los padres y madres de familia apoyen constantemente a sus hijos o hijas en las tareas. De igual modo, se está promoviendo una experiencia de intervención rural (el PEAR) que tiene que ver con la participación de las familias en el proceso educativo a partir de su participación en instituciones escolares (como

¹ Martín Benavides es Investigador Principal de GRADE. Inés Olivera y Magrith Mena fueron asistentes de investigación en dicha institución. Actualmente se encuentran haciendo un post-grado en la Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil y Flacso-Argentina, respectivamente.

los consejos educativos institucionales). Por otra parte, en la nueva normativa del Ministerio se habla de la concertación del Director con los padres de familia para establecer la jornada escolar diaria más conveniente. Finalmente, el programa Juntos se orienta a mejorar la escolaridad de las niñas y de los niños a través de un compromiso de parte de sus padres de enviarlos a las escuelas.

Dichas políticas, sobre todo aquellas que promueven que los padres de familia se involucren más en las tareas escolares, asumen que los vínculos entre padres y educación dentro de los hogares rurales son consistentes con lo que se promueve desde el sistema educativo formal. Es decir, esperan que el aprendizaje se dé fundamentalmente en la interacción con las personas adultas a partir de la discusión común de los temas escolares; que existan espacios definidos en el hogar para la realización de las tareas, que lo educativo gire principalmente en torno a la experiencia de la escolaridad.

El supuesto de la escolaridad formal relacionado con las formas de aprendizaje en los hogares, se expresa de alguna manera también en la literatura sobre capital social en educación, la cual privilegia ese involucrarse de las familias en tareas escolares como criterio importante para analizar el apoyo que ellas dan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En tales teorías, esa mayor participación es consistente con más altas expectativas educativas de las personas. En el Perú, otros estudios han planteado temas como el del mito de la educación y la importancia de las mayores expectativas familiares en el proceso educativo, o, desde una perspectiva más cultural, se han estudiado los patrones de crianza y aprendizaje en los niños y niñas rurales y los conflictos con el modelo esperado por la escolaridad formal.²

A partir de las aproximaciones culturales a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo aquellas que señalan los conflictos entre el modelo de escolaridad y los patrones culturales locales, el presente estudio busca precisamente analizar de forma conjunta aquello que la investigación perua-

² Si bien no trabaja directamente el tema de la escolaridad, los trabajos de Jeanine Anderson han sido muy importantes para llamar la atención sobre las diferencias entre, por ejemplo, las instituciones que trabajan por la niñez rural y la agencia de los propios niños y niñas. Ver Anderson, 2003.

na ha estado tratando de forma desarticulada: las expectativas y las dinámicas familiares relacionadas con la escolaridad en el interior del hogar. El objetivo es analizar hasta qué punto el modelo esperado desde la escolaridad formal y las teorías del capital social en educación, se reflejan efectivamente tanto en las expectativas como en la cotidianeidad de las familias rurales del estudio.

Debido a ello, interesa determinar cuáles son esas expectativas de papás y mamás sobre el futuro de sus hijos e hijas, y las que éstos tienen al respecto, identificando sus características y analizando cuánta importancia tiene la escolaridad en dichas aspiraciones. Se explora, además, si dichas expectativas se transfieren de generación en generación o no, comparando las expectativas de padres, madres y las de sus hijos e hijas. El hecho de que las compartan nos puede dar una idea de cuánto impactan las ideas de los papás y mamás en las de los hijos e hijas. Dicho de otro modo, nos puede dar una idea del peso que pueden tener las familias en la formación de las ideas de sus hijos. Así mismo, permite conocer qué características adicionales a las aspiraciones de los propios padres intervienen en la construcción de las aspiraciones de los hijos. Y según el tipo de aspiraciones más deseadas y analizando cuánto influye la escolaridad en ellas, se puede tener una idea acerca del rol asignado a la educación.

Para ello se utilizarán principalmente los resultados de una encuesta³ aplicada a aproximadamente 1300 hogares rurales de Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y Puno. La pregunta que se hace a papás y mamás por separado es una que indaga acerca de la ocupación que esperan que sus hijos e hijas tengan cuando sean grandes. Luego los hijos e hijas responden por sus propias aspiraciones⁴. De igual modo, se reportarán entrevistas a padres y madres sobre la importancia de la educación.

El segundo análisis indagará otro aspecto que tiene que ver con el vínculo entre padres e hijos. Se explorará la intensidad de relaciones y diálogos intrafamiliares, y el lugar de la escolaridad en ello. Nos interesa conocer de

³ Realizada en el marco del estudio de Benavides y Ñopo, 2005.

⁴ Las respuestas se registraron con alto nivel de detalle utilizando para ello el manual de ocupaciones de la Encuesta Nacional de Hogares. Dichas respuestas fueron luego codificadas en el análisis.

qué manera los papás y mamás rurales apoyan en las tareas de sus hijos e hijas: el tiempo que le dedican a ello y el rol de cada uno de los miembros del hogar. Con ese fin se han hecho observaciones sistemáticas de la dinámica de las familias y entrevistas en profundidad a un grupo de familias ayacuchanas que participaron del estudio cuantitativo y tenían hijos o hijas asistiendo al cuarto grado de primaria en ese momento. Dicho grupo fue seleccionado a partir de una tipología que diferenciaba principalmente familias más educadas de menos educadas.

Este estudio va a mostrar la diferencia existente entre altas expectativas y alto valor de la educación, por un lado, y el poco acompañamiento que se da a la escolaridad formal en los hogares, por el otro. Es decir, las altas expectativas, que además son transferidas de forma intergeneracional (lo cual supone ciertamente algún tipo de proceso comunicativo), no implican necesariamente la existencia de un alto apoyo familiar a las actividades escolares al interior de los hogares, tal como se podría esperar tanto desde el modelo de la escolaridad como desde las propias concepciones de capital social en educación. Por el contrario, los hallazgos de este estudio si bien encuentran que las altas expectativas de padres e hijos tienen que ver de alguna manera con una escolaridad altamente valorada, ello no implica que en los hogares los papás y mamás se involucren en el proceso escolar de sus hijos o hijas. Los comportamientos esperados por la escuela no se dan entonces en los hogares rurales, a pesar incluso de sus propias y altas expectativas educativas.

II. El papel de las familias: De las teorías del capital humano al involucramiento de las familias

¿De que manera influyen las familias en la educación de sus hijos o hijas? La respuesta a esta pregunta ha marcado buena parte de la investigación económica y social en temas educativos. Conceptos como el de capital humano y capital cultural, el primero planteado desde la economía y el segundo desde la sociología, son quizá dos de los más utilizados en dicho campo de investigación. Es difícil distinguir ambos conceptos, pues los dos aluden a la adquisición de determinadas habilidades cognitivas, culturales o educativas que,

siendo valoradas socialmente, permiten a las personas lograr un buen desempeño posterior. No obstante, existen diferencias. Mientras el capital humano alude a la adquisición de habilidades educativas principalmente a través de la experiencia formal de la educación, el capital cultural se refiere a la manera en que las familias contribuyen con la adquisición de preferencias y valoraciones sobre las cosas y las situaciones.

Las aproximaciones empíricas han sido por tanto también diferentes. El capital humano ha sido medido tradicionalmente a partir de la acumulación de años de educación y, recientemente, tomando en cuenta los logros de aprendizaje. Las aproximaciones al capital cultural, en cambio, se han hecho empíricamente a partir de aspectos como la capacidad de apreciar y entender los bienes culturales que una determinada sociedad privilegia (Mickelson, 2003). Sin embargo, este concepto ha sido evaluado con posterioridad principalmente en relación con el campo educativo y no tanto con los recursos culturales en general. Para Lareau, el concepto de capital cultural se relaciona con la existencia de características que conduzcan a una mejor participación de las familias en la vida escolar, y que se expresen por ejemplo en la calidad del vocabulario paterno, en un mayor sentido de posicionamiento para interactuar en condiciones de igualdad con los profesores, en un mayor cuidado de los hijos e hijas durante los días de la semana. Los hijos de familias con mayor capital cultural tendrán desde esa perspectiva mejores resultados educativos (Lareau, 1999).

Una diferencia más clara entre los dos conceptos es que el capital cultural incorpora el problema de la desigualdad económica. El concepto fue creado para entender cómo las desventajas económicas se logran o no transformar en desigualdades culturales (Katsillis Y Rubinson, 1990). Es a través del capital cultural que las desigualdades económicas se reproducen de modo intergeneracional.

Esa diferencia le da un carácter más social al concepto de capital cultural. Al vincularse con la experiencia material de las personas, de alguna manera termina incorporando lo que puede ser su experiencia social y la forma como ésta contribuye con la formación de dicho capital. De acuerdo con Lareau, no necesariamente experiencias materiales similares llevan a un mismo capital cultural. Según ella, son las actitudes que esas experiencias gene-

ran las que activan o no el capital cultural⁵. Dicha autora pone el ejemplo de las familias afroamericanas en los Estados Unidos, las cuales ante la discriminación vigente reaccionan de dos maneras: desconfiada y críticamente, lo cual es leído por la escuela como falta de cooperación; o con una participación activa en el seguimiento de los desempeños de sus hijos, lo cual es visto positivamente. La primera de las actitudes genera poco apoyo de los padres hacia los hijos en términos educativos, y suscita entre los docentes una imagen crítica hacia los padres y madres de familia. La activación del capital en este caso genera exclusión, es decir que los niños y niñas cuyos padres activan su capital rechazando la escuela, no se integran adecuadamente al sistema educativo y, en este sentido, se reproduce la desigualdad. En estas situaciones, las escuelas perpetúan el sistema social y las desigualdades previas que traen niños y niñas. Por el contrario, la segunda actitud se traduce en la participación y vigilancia de los padres en la educación de sus hijos, y por tanto una relación más fluida con los docentes y la escuela. Esto supone una activación positiva del capital, que generará a su vez la inclusión de sus hijos en el sistema.

No obstante, a pesar de los aportes señalados, es poco lo que la literatura sobre capital cultural dice acerca de cómo las familias llegan a transmitir dicho capital, o en general determinadas ventajas, sobre sus hijos o hijas. La pregunta sobre ¿cuáles son los procesos que permiten que los hijos o hijas lleguen a tener determinado capital, y por ende -según lo que la literatura señala- tengan o no tengan buenos resultados educativos?, continúa abierta.

Otro concepto general que tiene un componente más relacional que el de capital cultural es el de capital social en educación. Existen dos elementos vinculados con dicho concepto que nos parecen centrales para este estudio. El componente normativo (de acuerdo a Coleman, 1994: las obligaciones, expectativas y confianza) y la intensidad y estrechez de los vínculos intrafamiliares. El mismo Coleman señalaba que una forma de evaluar la existencia de mayor o menor capital social era comparando familias completas con incompletas. Según el autor, cuando ambos padres están presentes en la casa y

⁵ Lareau, 1999

tienen vínculos estrechos intrafamiliares, sus hijos e hijas tienen menor tendencia a abandonar la educación formal. Para analizar el aspecto de vínculos estrechos, el autor identificó dos indicadores más concretos: el número de hijos y la expectativa de la madre sobre el desempeño de sus hijos. En el caso del número de hijos, la idea es que ante una mayor cantidad de hijos los padres se ven obligados a repartir su atención entre todos, con lo cual su capacidad para profundizar el vínculo con cada uno de sus hijos por separado se debilita. En el caso de la expectativa de la madre, Coleman señala que existen menos casos de abandono educativo en familias cuyas madres tienen expectativas de que sus hijos asistan a la universidad.

La existencia simultánea de altas expectativas y de una mayor participación en las actividades escolares por parte de los padres define un tipo de crianza que, conforme a la literatura de capital social en educación, tendrá un impacto positivo sobre el desempeño de los hijos. Las familias entonces difieren entre ellas según los tipos de crianza que son una expresión de su capital social orientado a la educación. Lareau (2002) propone dos formas de crianza: el crecimiento natural, y la crianza cultivada. La primera se refiere a los padres que crían a sus hijos bajo la premisa de que estos se formarán de manera natural. Tienen por tanto bajas expectativas, no hay apoyo familiar, no existen estrategias de refuerzo educativo, ni estrategias de estimulación desde la casa. Por el contrario, la crianza cultivada se refiere a los padres que sienten la necesidad de reforzar los aprendizajes de sus hijos organizando actividades educativas extraescolares, tienen altas expectativas, estimulan sus aprendizajes y el uso del lenguaje y su capacidad crítica. De acuerdo con dicha autora, la crianza cultivada es una característica de las familias de clase media, mientras la natural, de la clase baja.

III. Los estudios en el Perú: Entre el mito de la educación y los patrones culturales de aprendizaje

Los estudios sobre dinámicas familiares rurales en torno a la educación tienen como uno de sus puntos principales la idea del mito educativo. Según Ames, si bien para los pobladores rurales la educación representaba una amenaza frente a la reproducción de hábitos, prácticas, conocimientos y comportamientos cul-

turalmente valorados en el interior de las comunidades, al mismo tiempo la educación es "...la promesa para salir del atraso y la ignorancia, de la pobreza y de la discriminación, (...) (la) forma de lograr un espacio en la sociedad, de ser reconocidos como sujetos de derechos tanto como pobladores de las ciudades y ser así objeto de una valoración social positiva. Es la posibilidad de ascender socialmente y adquirir un estatus superior" (Ames, 2002, 26-27).

En ese sentido, las familias rurales peruanas tendrían expectativas positivas hacia la escolaridad, las cuales estarían, según Manuel Bello y Verónica Villarán, condicionadas a sus proyectos migratorios (Bello y Villarán, 2004). La escuela tiene un valor instrumental para lograr dicha migración, y su función no es reconocida en términos de aprendizajes cognitivos ni sociales, sino como instrumento para lograr el objetivo de abandonar el campo (Visher, 2004).

Esas expectativas pueden además relacionarse con una mayor o menor facilitación de los desempeños de los estudiantes. Ucelli señala que son las familias mejor insertadas en el mercado y con mayores niveles educativos y expectativas las que logran que sus hijos aprovechen de mejor manera la vida escolar (Ucelli, 1999). Lo contrario ocurre con los estudiantes que provienen de familias cuyo capital cultural no se acerca al valorado por la escuela. Para Zavala (2002) los niños con mayores ventajas transmitidas por sus padres son los que tienen el castellano como lengua materna y que llegan a la escuela con una serie de experiencias de literacidad, lo que les permite desempeñarse mejor en ella.

Así, de acuerdo a los estudios mencionados anteriormente, tener un proyecto de migrar a la ciudad, o acceder a mayores niveles educativos o a una experiencia lingüística más próxima al castellano son formas mediante las cuales las familias rurales terminarían compartiendo los modelos culturales de la escuela. Y a través de ello, involucrándose más en la educación de sus hijos o hijas. Pero también es posible pensar que ello no depende únicamente del mayor o menor acceso educativo de las familias, o de su alta valoración de la educación, ni siquiera del hecho de compartir una determinada lengua, como señalan Ucelli y Zavala, sino de una común estrategia de enseñanza o de un mismo patrón de crianza, lo cual puede ser independiente de las propias características de las familias y ubicarse más en el terreno de la cultura. Si se considera que las nociones de enseñanza y aprendizaje no son universales

(Visscher, 2005), no tendríamos por qué suponer que la estrategia de enseñanza prescrita desde la escuela deba ser la misma a aquella que se genera en el espacio rural.

Lucy Trapnell (2004) ha discutido mucho el conflicto entre las formas de enseñanza de la escuela y la educación formal, y las formas de aprendizaje de los niños amazónicos. Trapnell habla del “sesgo cultural del discurso pedagógico” refiriéndose a que la escuela parte de esquemas urbanos y no se preocupa por recoger las diferencias culturales de los lugares donde opera. Cabe señalar que esta demanda por la incorporación de los contenidos culturales locales no se refiere solo a los ejemplos a utilizar en clase o a los contenidos de las sesiones de la escuela, sino a la forma misma de enseñanza y aprendizaje. Citando a Taish⁶, Trapnell postula que una de las grandes diferencias entre estos dos modelos de aprendizaje es que los niños de las comunidades amazónicas basan el suyo en la observación atenta y silenciosa, mientras que en la escuela les piden y exigen un aprendizaje basado en preguntas y registro escrito.

Este desencuentro entre las formas de aprendizaje no se daría solamente en las comunidades amazónicas sino también en las zonas andinas, incluso en escuelas que se encuentran en comunidades comercialmente integradas con ciudades intermedias. Uno de los grandes problemas de la escuela rural andina es que puede estar asumiendo comportamientos que en realidad no son afines con los sistemas de “enseñanza–aprendizaje” locales. Por ejemplo, la escuela espera que los niños participen verbalmente y expresen ideas y preguntas en voz alta. Otro ejemplo es la idea del refuerzo de los aprendizajes de la escuela en la casa, el cual parece poco coherente con la noción de aprendizaje mediante la observación y la práctica y no mediante indicaciones verbales. Según lo encontrado por Visscher en un estudio sobre la comunidad de Cusco, el aprendizaje se logra a partir de la práctica (Visscher, 2005) y en esta misma línea, Romero⁷, al estudiar una comunidad quechua boliviana, sostiene que el sistema de enseñanza–aprendizaje quechua se caracteriza justamente por ser experimental y basado en el conocimiento práctico.

⁶ Taish, 2001.

⁷ Romero, 1994.

Ese desencuentro entre escolaridad formal y formas de aprendizaje local es el que queremos estudiar en el caso de las familias rurales ayacuchanas. Se busca dar evidencia sobre qué tanto la dinámica de los hogares rurales es consistente con lo esperado desde el modelo de escolaridad formal, y señalar además que dicha dinámica es independiente no solo de las características educativas de las familias, sino incluso de sus altas expectativas de futuro, a diferencia de lo esperado desde los conceptos de capital social en educación.

IV. Sobre el diseño del estudio y las metodologías

Sobre la muestra y el tipo de instrumento para el análisis de expectativas⁸

El estudio se realizó en Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Puno. En total se realizaron 1333 encuestas de hogares. El instrumento que se aplicó fue una encuesta a padres (o encargados), madres (o encargadas)⁹ y a todos los niños y adolescentes del hogar, realizada a cada uno de ellos en distintos momentos. Las preguntas de interés del estudio son las que se relacionan con las ocupaciones a las que aspiran los adultos para sus hijos o hijas y las propias aspiraciones de éstos. La codificación de esa pregunta tuvo varias etapas pues la información recogida era muy detallada en la descripción de las ocupaciones proyectadas. En el anexo 2 se muestran otras variables consideradas en el análisis.

Sobre la selección de la muestra y el tipo de instrumentos para entrevistas y observaciones

A partir de la información recogida en la muestra anteriormente descrita, se establecieron los criterios para identificar aquellos hogares donde se haría el

⁸ Muestra elaborada en el contexto del estudio de Benavides y Ñopo, 2005 para analizar percepciones de género en hogares rurales. Los hogares rurales a los que se visitó son aquellos que en el 2004 tenían al menos un hijo o hija asistiendo al cuarto grado de primaria.

⁹ En la muestra un 70% de los encargados son los mismos papás. En el caso de las encargadas casi un 90% son las mamás. Para fines de la redacción se va a hablar únicamente de papás o mamás.

estudio cualitativo. Nos interesó comparar familias con diferencias educativas y demográficas con el objetivo de ver si esas variables jugaban algún rol. En primer lugar, se iban a considerar familias con menos de cuatro hijos y familias con cuatro hijos o más. El segundo criterio de diferenciación en la tipología de familias fue el nivel educativo de los padres. Según éste se establecieron tres tipos de familias: aquellas donde los dos padres tienen algún nivel de instrucción; aquellas donde uno de los dos, padre o madre, lo tiene; y aquellas donde ambos carecen de algún nivel educativo.

Al cruzar los dos criterios mencionados, los tipos de familias serían teóricamente los siguientes:

- Familia Tipo I: con más de cuatro hijos, donde padre y madre cuenta con algún nivel de instrucción.
- Familia Tipo II: con más de cuatro hijos donde al menos uno de los padres tiene algún nivel de instrucción.
- Familia Tipo III: con más de cuatro hijos donde ni padre ni madre tiene experiencia educativa formal.
- Familia Tipo IV: con menos de cuatro hijos donde padre y madre tiene algún nivel de instrucción.
- Familia Tipo V: con menos de cuatro hijos donde solamente uno de los padres tiene algún nivel de instrucción formal.
- Familia Tipo VI: con menos de cuatro hijos donde ni padre ni madre tienen nivel alguno de instrucción.

Durante el diseño de la investigación, se decidió concentrar el estudio solo en dos zonas de manera tal de reducir las diferencias relacionadas con la localidad donde viven las familias. Siendo pocas las que íbamos a entrevistar, no era posible lidiar además con la heterogeneidad geográfica. Dado que eran 10 familias, se optó por que la muestra contara con cinco familias de cada centro poblado.

Se decidió entonces trabajar en el caserío Huaychao, ubicado en el distrito de Acos Vinchos a dos horas en auto de la ciudad de Huamanga y con familias ubicadas en el caserío Tinte, que queda en el distrito Tambillo a una hora en auto de la misma ciudad de Huamanga. Esas zonas fueron seleccionadas debido a que nos garantizaban heterogeneidad en términos de educación.

La escuela ubicada en Huaychao es primaria polidocente completa. Trabajan cinco docentes mujeres y un docente varón. Además este colegio atiende a primero, segundo y tercero de secundaria. Para secundaria hay otros seis docentes, cuatro varones y dos mujeres. Todos los docentes tienen entre cuatro y seis años enseñando en ese colegio. A esta escuela acuden también niños y niñas de otras comunidades cercanas a Huaychao.

La subdirectora de la escuela sostiene que son pocos los padres comprometidos con la educación de sus hijos y que esto afecta directamente el desempeño de los niños. Manifiesta además que ella motiva a sus alumnos diciéndoles que para progresar deben trabajar fuertemente en la escuela, que deben ver cómo sus padres trabajan tanto en la agricultura para que les sirva de ejemplo y así ellos se esfuercen y lleguen a ser profesionales: “yo les digo, voy a regresar en 10 años a verles y no quiero encontrarles como sus papás sufriendo en la agricultura, quiero verles profesionales”.

La misma profesora sostiene que muchos de los padres esperan que sus hijos terminen sexto de primaria y luego los retiran del colegio, no los mandan a secundaria, como si fuera una norma concluir solo primaria.

La escuela de Tinte es una escuela multigrado polidocente, cuenta con cuatro docentes, tres mujeres y un hombre. Una docente enseña a primer y segundo grados (en distintos salones), otra a tercer grado, y la última a cuarto grado, mientras el profesor enseña a quinto y sexto grados en el mismo salón. Los docentes van y vienen todos los días de Huamanga a Tinte. Como allí no hay colegio secundario, los niños deben trasladarse hasta Tambillo que está a una hora caminando. A esta escuela de Tinte también asisten niños de otros poblados que deben caminar hasta dos horas para llegar a clases. La profesora señaló su preocupación por estos niños, sobre todo por las niñas, que deben caminar solos, ya que ha habido muchos casos de violaciones en Tinte.

La directora es muy crítica con esta comunidad, señala que es un ambiente peligroso, donde además de las mencionadas violaciones, hay pandilleros y los jóvenes consumen alcohol todas las noches. Ella sostiene que en general los padres tienen poco interés en la educación de los niños, y que el reciente interés que muestran se debe al Programa Juntos. No perdió oportunidad de expresar cuán desorganizada es la comunidad y que los padres son flojos y solo quieren recibir las cosas con facilidad.

Si bien se esperaba encontrar en las dos zonas familias de todos los tipos de la muestra, ello no se logró. No se consiguió ninguna familia con cuatro hijos o más donde padre y madre tuvieran alguna experiencia educativa (Tipo I). De los 10 casos que componen la muestra, solamente tres son familias con cuatro hijos o más. Para fines de reporte de los resultados y dado lo anterior, el análisis se centrará principalmente en la diferencia entre familias con ningún nivel educativo y algún nivel de los miembros del hogar.

Sobre la construcción de instrumentos

Para el trabajo de campo fueron diseñadas cinco maneras diferentes de recojo de información: la guía de entrevista (a padre y madre por separado), dos guías de observación (de momentos de diálogo y de dinámicas de estudio), una ficha de inventario de las condiciones del espacio de estudio y una ficha de seguimiento del uso del tiempo (de padre y madre)¹⁰. Adicionalmente, se diseñó una ficha de datos básicos de las familias trabajadas y de las comunidades visitadas (ver anexo 1).

La guía de entrevista tiene dos secciones. La primera con preguntas relacionadas con el valor de la educación formal y las expectativas educativas y la segunda que indaga en las dinámicas familiares. El análisis de las entrevistas se hizo con el ATLAS.ti. En cuanto a las guías de observación, se construyeron dos guías distintas. Una llamada de “espacios de diálogo”, que tiene por objetivo recoger información sobre la densidad del diálogo intrafamiliar y los temas que son más tratados en conversaciones familiares en las cuales está participa al menos un hijo o hija. La siguiente guía de observación se llamó de “dinámicas de estudio” y tiene por objetivo recoger información sobre los momentos en los cuales los niños y las niñas realizan tareas o estudian en casa, con el objetivo de analizar si estudian solos o reciben algún tipo de

¹⁰ Diversas guías de recojo de información fueron revisadas. Entre ellas, el protocolo etnográfico de observación y registro anecdótico de juegos cotidianos del estudio “*Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula.*” de Giselle Silva (Silva, 2005); y la guía de observación de aula del proyecto “*Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*” dirigido por Santiago Cueto de GRADE. Todas las guías fueron revisadas y reelaboradas a partir de reuniones periódicas de trabajo.

apoyo y qué tiempo dedican a esa actividad. El momento de la observación se iniciaba con el retorno de al menos uno de los niños o niñas al hogar. Durante el registro, no era necesario que estuviesen los padres pues se buscaba observar lo que ocurre en los momentos posteriores al fin de la jornada escolar. Con el niño en el hogar se iniciaba el registro. Si el niño salía del hogar se registraba también los momentos de estudio o diálogos intrafamiliares. Para registrar el dialogo se consideraba que éste podía ser con cualquier niño o niña presente.

Se aplicó también una ficha de inventario que tiene por finalidad describir y contextualizar las condiciones en las cuales los niños estudian en casa, y no perder de vista las diferencias de espacio y mobiliario que podrían existir entre los casos estudiados. Finalmente, el quinto de los instrumentos mencionados es la ficha de seguimiento del uso del tiempo, diseñada para que los observadores realicen una descripción detallada de lo que padres y madres realizan en las tardes. Dos fichas fueron aplicadas a cada padre y madre, lo cual quiere decir que se realizó un seguimiento a cada padre y madre durante dos tardes. Esta ficha tiene el objetivo de recoger información para contrastarla con las fichas de observación, y así identificar los momentos compartidos entre padres e hijos.

Sobre el trabajo de campo

Para el trabajo de campo se decidió contratar a cinco antropólogos de la universidad de Huamanga¹¹, quienes además de conocer la zona manejaban el quechua a la perfección. Uno de ellos estuvo además encargado de coordinar el grupo y de enviar informes periódicos. Fueron capacitados en Huamanga por el equipo principal de investigación. Además de esto, el equipo de investigación viajó a la zona en otras tres oportunidades. La primera fue al inicio del trabajo de campo para conocer a las familias y preguntar si estaban dispuestas a participar; en esa oportunidad también se pidió permiso a las

¹¹ Luego de un proceso de selección, los antropólogos que colaboraron con el trabajo de campo fueron Lizbeth Enciso (quien coordinó el grupo), Roxana Cisneros, Mario Maldonado, Jorge Tapahuasco y Ángel Fernández.

autoridades comunales para trabajar en la zona. El segundo viaje se hizo para apoyar en la realización del trabajo de campo y revisar la aplicación de instrumentos y el trabajo de la última semana. Luego de dos meses de trabajo, se viajó por tercera vez para confirmar la información y hacer el recojo adicional de datos. El trabajo de campo principal se realizó entre el lunes 20 de junio y el miércoles 20 de julio.

V. Las aspiraciones y la importancia de la educación

¿A que aspiran los papás y mamás... a qué los hijos o hijas?

En los dos siguientes cuadros destaca el hecho de que papás y mamás aspiran a que en el futuro sus niños (hijos en su mayoría), entre ocho y doce años, sean en primer lugar docentes y en segundo lugar profesionales de la salud. Es interesante señalar que en el caso de las hijas, el orden se invierte, y la primera opción es para profesionales de la salud y la segunda para docentes o funcionarios.

En el caso de los adolescentes entre 13 y 17 años acontece una situación similar. Tanto los papás como las mamás mencionan la ocupación de maestros en primer lugar, seguida por la de funcionarios públicos o ingenieros. No obstante, en el caso de las niñas aparece nuevamente la de profesionales de la salud como primera opción.

En el caso de los niños y adolescentes, como se observa en los siguientes cuadros, las aspiraciones tienen una estructura similar. La mayoría de niños de 8 a 12 años desea ser profesor y en segundo lugar profesional de la salud. Eso se repite para las niñas, aunque predomina la aspiración a ser profesionales de la salud. Los adolescentes de 13 a 17 años que aspiran a ser profesores son menos en comparación a los niños de 8 a 12 años, aunque sigue siendo la categoría más importante. Para las niñas ocurre que la mayoría quiere ser profesional de la salud, y la siguiente preferencia es la de profesora.

Es destacable, por un lado, la poca importancia que la aspiración de ser ingeniero tiene entre adultos, niños y adolescentes, y por otro lado la mayor importancia que otorgan a las profesiones de la salud y la docencia. Esto

Cuadro 1: Ocupación aspirada por papás

	<i>De 8 a 12 años</i>				<i>De 13 a 17 años</i>			
	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>		<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
Policías o militares	43	6.11	13	1.93	20	7.04	5	1.7
Profesionales: Ingenieros	102	14.49	22	3.27	42	14.79	7	2.38
Profesionales: Salud	111	15.77	281	41.75	32	11.27	112	38.1
Profesionales: Profesores	202	28.69	223	33.14	61	21.48	114	38.78
Funcionario público y otros profesionales	132	18.75	61	9.06	49	17.25	25	8.5
Técnicos y empleados oficina	34	4.83	38	5.65	17	5.99	16	5.44
Explotadores agropecuarios (no profesionales)	15	2.13	10	1.49	15	5.28	3	1.02
Obreros, trabajadores no calificados., otros	65	9.23	16	2.38	48	16.9	12	4.08
Personal doméstico	0	0.46	9	1.34	0	0	0	0
Total	704	100	673	100	284	100	294	100

Cuadro 2: Ocupación aspirada por mamás

	<i>De 8 a 12 años</i>				<i>De 13 a 17 años</i>			
	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>		<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
Policías o militares	34	4.15	12	1.55	22	6.81	9	3.04
Profesionales: Ingenieros	115	14.02	25	3.23	45	13.93	5	1.69
Profesionales: Salud	156	19.02	310	40	36	11.15	119	40.2
Profesionales: Profesores	255	31.1	284	36.65	102	31.58	93	31.42
Funcionario público y otros profesionales	145	17.68	67	8.65	52	16.1	28	9.46
Técnicos y empleados oficina	23	2.8	48	6.19	17	5.26	22	7.43
Explotadores agropecuarios (no profesionales)	22	2.68	6	0.77	11	3.41	4	1.35
Obreros, trabajadores no calificados, otros	70	8.54	15	1.94	38	11.76	11	3.72
Trabajador doméstico o ama de casa	0	0.59	8	1.03	0	0.59	5	1.69
Total	820	100	775	100	323	100	296	100

Cuadro 3: Ocupación aspirada por niños y niñas

	De 8 a 12 años				De 13 a 17 años			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Policías o militares	98	9.81	19	2.06	37	9.64	10	2.78
Profesionales: Ingenieros	119	11.91	27	2.93	51	13.28	3	0.83
Profesionales: Salud	148	14.81	321	34.78	49	12.76	143	39.72
Profesionales: Profesores	312	31.23	425	46.05	102	26.56	127	35.28
Funcionario público y otros profesionales	110	11.01	43	4.66	42	10.94	32	8.89
Técnicos y empleados oficina	64	6.41	43	4.66	20	5.21	27	7.5
Explotadores Agropecuarios (no profesionales)	35	3.5	10	1.08	13	3.39	4	1.11
Obreros, trabajadores no calificados, otros	113	11.31	19	2.06	70	18.23	12	3.33
Trabajador doméstico o ama de casa	0	0	16	1.73	0	0	2	0.56
Total	999	100	923	100	384	100	360	100

reflejaría cómo los servicios del Estado influyen en la configuración de proyectos personales en las zonas rurales. Tratando de explorar un poco más en este tema hicimos un grupo de entrevistas en una de las visitas al campo. A los entrevistados (todos papás o mamás) les preguntamos por qué quieren que sus hijos sean profesores o trabajadores de la salud. La respuesta más frecuente era por los ingresos económicos fijos. Al parecer, en el imaginario de estas poblaciones, las ocupaciones de prestigio son aquellas que permiten recibir sueldo fijo del Estado cada mes. La docencia es una de ellas. Otra de las razones que daban para preferir esa profesión para sus hijos es que “es más fácil”.

“Porque es tal vez lo más fácil, porque universidad es más difícil y más costoso... o sea para ser profesor en el campo con su quinto de secundaria creo ya pueden, ya es más fácil pues. Ya se educan trabajando porque los padres ya no van a poder darles tal vez...” (Huaychao. Madre con educación)

“Porque tiene un trabajo seguro, pero cuando no hay, no es profesional, uno sufre. Yo he sufrido en carne propia, es como que uno ya no tiene su defensa. En Lima, no te dan ni un trabajo si no tienes tu profesión, bien mal

lo hemos pasado... Como profesional uno puede, cómo se llama... captar recursos, ya tiene su sueldo, en cambio cuando uno es solamente agricultor es difícil y cuando uno es obligado a migrar por violencia política estamos como perdido... (Huaychao. Padre con educación)

"Cualquier como le digo, cualquiera profesión está bien, para que tengan su sueldo, eso es lo importante que reciban su sueldo..." (Tinte. Madre sin educación)

"Es bueno ser profesor para que gane del Estado, y porque es más fácil también, varios profesores hay que no son de universidad, será porque es fácil, ¿no?..." (Tinte. Padre con educación)

En los cuadros anteriores, es interesante observar que la estructura de aspiraciones de los papás es muy similar a la de los hijos o hijas, no encontrándose una ruptura generacional. La mayoría de adultos coincide con los niños y adolescentes en que éstos sean profesores o profesionales de la salud. No obstante, no se sabe si esa coincidencia es el resultado de procesos de comunicación intergeneracional dentro de las propias familias, o si existen otras razones relacionadas con la propia experiencia de los niños y adolescentes entrevistados. No se sabe si papás e hijos tienen mecanismos de comunicación que permitan la transferencia intergeneracional de dichas aspiraciones.

Para discutir esos puntos, presentamos los resultados de las entrevistas a padres y madres. Primero, se les preguntó si sabían qué nivel educativo quería alcanzar su hijo o hija. En este caso hubo cuatro personas que no respondieron a la pregunta (dos padres sin educación, un padre con educación y una madre sin educación). Los que sí respondieron, lo hicieron sin embargo expresando un deseo personal, y no tanto en función de lo que sus hijos quieren alcanzar. Ejemplo de esto es que de las siete respuestas que indican con claridad que sí saben hasta dónde quieren estudiar sus hijos, tres son ambiguas, es decir no se puede precisar si es lo que los hijos quieren hacer o lo que los padres desean. A pesar de esto, seis de los 16 padres y madres de familia que respondieron, sostienen de entrada que no saben lo que sus hijos quieren hacer. En varios de estos casos se puede ver que los padres dicen "no lo sé, ella debe saber, a mí no me ha dicho nada", como manteniendo el tema de la continuidad educativa como una decisión independiente de los niños y niñas.

Cuadro 4: ¿Qué nivel educativo cree usted que su hijo/hija quiere alcanzar?¹²

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>Nivel educativo que los hijos quieren alcanzar</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Profesional
	1	Sin	“Quiero que ellos terminen”
	2	Sin	-
	2	Sin	-
	3	Con	Mecánica automotriz
	3	Sin	Terminar primaria
	4	Con	-
	4	Sin	“Quiero que estudie hasta que pueda”
	5	Con	No sabe
	5	Con	No sabe
TINTE	6	Sin	-
	6	Sin	No sabe
	7	Sin	No sabe
	7	Sin	No sabe
	8	Con	Terminar secundaria
	8	Con	Superior
9	Con	Terminar secundaria	
9	Con	No sabe	
10	Con	“Yo quisiera que salga profesional”	
10	Con	Superior	

Padres y madres, en su mayoría, afirman no haberles comunicado a sus hijos o hijas lo que esperan de ellos. De las 19 respuestas obtenidas, 10 padres y madres (dos madres con educación, tres madres sin educación, cuatro padres con educación y un padre sin educación) aún no lo habían hecho. Es probable que esto obedezca a que sus hijos eran pequeños y, según expresaron, lo harían cuando llegasen a sexto grado.

¹² Los nombres de las familias fueron cambiados.

Cuadro 5: ¿Le ha dicho a sus hijos lo que usted espera de ellos?

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>Le ha dicho a sus hijos lo que usted espera de ellos</i>
HUAYCHAO	1	Sin	No
	1	Sin	No
	2	Sin	Sí
	2	Sin	-
	3	Con	Sí
	3	Sin	No
	4	Con	No
	4	Sin	Sí
	5	Con	No
	5	Con	No
TINTE	6	Sin	Sí
	6	Sin	Sí
	7	Sin	Sí
	7	Sin	No
	8	Con	No
	8	Con	Sí
	9	Con	No
	9	Con	Sí
	10	Con	Sí
	10	Con	No

En la misma línea, en otra pregunta se encontró que casi la mitad de papás y mamás afirman sí haber preguntado lo que querían hacer a sus hijos o hijas. Las respuestas afirmativas pertenecen en su mayoría a personas con cierto nivel educativo, pero algunos de los que responden de esa manera no tienen educación. De los siete padres y madres que respondieron que no habían preguntado, un padre no tiene educación, uno sí la tiene, cuatro madres carecen de ella y una sí la tiene.

Al parecer, los papás y mamás rurales no se comunican con sus hijos o hijas al menos en los temas sobre los cuales se les ha preguntado. Es posible que esto tenga que ver con que los hijos o hijas son muy pequeños, con que

no suelen efectivamente comunicarse en esos términos, o tal vez porque se comunican de otra forma.

Para explorar dichas opciones se presentan los análisis de la encuesta donde se comparan las respuestas dadas por los hijos o hijas sobre sus aspiraciones, y las respuestas dadas por los papás y mamás. Se busca tener otro tipo de evidencia sobre mecanismos de adquisición de ideas o aspiraciones y el lugar que en ello podrían tener los propios papás o mamás. ¿Con qué se asocian entonces las aspiraciones de los hijos o hijas? ¿Cómo se forman?

Para analizar esas preguntas se compararon las aspiraciones de papás y mamás con las de los niños y niñas por separado. Para fines de este nuevo análisis, se agrupó en cuatro las categorías de aspiraciones: profesores o profesionales de salud, policías o militares, funcionarios públicos, trabajadores agrícolas o no agrícolas. En las tablas, cada celda de la primera fila es el número de casos, la segunda fila es el porcentaje calculado de forma vertical (en negritas), la tercera el porcentaje calculado de manera horizontal (en color gris).

Tal como se puede observar en las siguientes cuatro tablas, no necesariamente las celdas con mayor número de casos son aquellas que representan las situaciones donde las aspiraciones de los adultos coinciden con las de los niños o adolescentes. Esto sólo ocurre en las categorías de profesionales de la salud y profesores. En el resto, las celdas donde coinciden las aspiraciones, si bien son importantes, ocupan un segundo o tercer lugar en términos del número de casos. En las tablas siguientes se observa, por ejemplo, cómo los papás o mamás que aspiran a que su hijo o hija sea profesor o profesional de la salud, tienen en su mayoría hijos o hijas que aspiran a lo mismo (ver fila en negritas). No obstante, dicha categoría es igualmente importante, y a veces mayoritaria, en las otras celdas. Así, aquellos papás o mamás que aspiran a que su hijo o hija sea trabajador o trabajador agrícola tienen hijos que en su mayoría aspiran a ser profesores o profesionales de la salud, aunque el número de los que quieren ser trabajadores no deja de ser importante.

En otras palabras, si bien hay cierta relación entre las aspiraciones de los padres y las de los hijos, estas últimas también parecen estar determinadas por otras variables. Así mismo, la mayor relación se manifiesta más en algunas ocu-

paciones y menos en otras. Para corroborarlo, se pueden analizar también los porcentajes calculados de forma horizontal (fila gris). No todos los niños o niñas que quieren ser policías tienen papás o mamás que desean lo mismo para ellos. A pesar de que es importante el porcentaje de aquellos que quieren ser policías o militares y que coinciden con sus papás o mamás, la mayoría tiene papás o mamás que aspiran a que ellos sean profesores o profesionales de la salud.

Cuadro 6: Ocupación aspirada por los niños de 8 a 17 años y papás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR EL PAPÁ				Total
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LOS NIÑOS	Policías o militares	18	24	28	13	83
		31	7	8	11	9
		22	29	34	16	100
	Prof. salud o profesor	19	205	136	45	405
		32	56	38	37	45
		5	51	34	11	100
	Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	15	81	132	35	263
		25	22	37	29	29
		6	31	50	13	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	7	55	59	29	150
		12	15	17	24	17
		5	37	39	19	100
Total	59	365	355	122	901	
	100	100	100	100	100	

Las aspiraciones de los padres jugarían entonces un rol significativo en la configuración de las de sus hijos en cierto tipo de ocupaciones. Lo que aspira el papá o la mamá tiene que ver con lo que aspira el hijo o la hija. Para confirmar ese hallazgo se realizó un análisis multivariado (ver anexo 2 para descripciones de variables y tablas de resultados).

Cuadro 7: Ocupación aspirada por las niñas de 8 a 17 años y papás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR EL PAPÁ				
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	<i>Total</i>
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LAS NIÑAS	Policías o militares	5	6	5	1	17
		31	1	4	2	2
		29	35	29	6	100
	Prof. salud o profesor	9	548	91	33	681
		56	85	64	79	81
		1	80	13	5	100
	Func público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	2	69	38	3	112
		13	11	27	7	13
		2	62	34	3	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	0	20	9	5	34
		0	3	6	12	4
		0	59	26	15	100
	Total	16	643	143	42	844
	100	100	100	100	100	

Cuadro 8: Ocupación aspirada por los niños de 8 a 17 años y mamás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR LA MAMÁ				
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	<i>Total</i>
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LAS NIÑOS	Policías o militares	11	38	35	6	90
		21	7	9	5	8
		12	42	39	7	100
	Prof. salud o profesor	16	269	155	41	481
		30	52	41	34	45
		3	56	32	9	100
	Func público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	16	134	133	32	315
		30	26	35	26	30
		5	43	42	10	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	10	76	52	43	181
		19	15	14	35	17
		6	42	29	24	100
	Total	53	517	375	122	1067
	100	100	100	100	100	

Cuadro 9: Ocupación aspirada por los niños de 8 a 17 años y mamás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR LA MAMÁ				Total
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LAS NIÑAS	Policías o militares	5	13	4	0	22
		25	2	2	0	2
		23	59	18	0	100
	Prof. salud o profesor	15	604	124	27	770
		75	83	69	61	79
		2	78	16	4	100
	Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	0	79	49	6	134
		0	11	27	14	14
		0	59	37	4	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	0	35	3	11	49
	0	5	2	25	5	
	0	71	6	22	100	
Total	20	731	180	44	975	
	100	100	100	100	100	

Dado que la variable dependiente puede asumir cinco categorías, se usó el modelo “logístico multinomial” utilizando la aspiración de “ser profesor” como categoría de comparación. En el anexo 2 se puede ver que la variable aspiraciones de los padres no tiene efecto en todas las comparaciones. En primer lugar se confirma que las aspiraciones de los papás o mamás están asociadas con las de los hijos en casos en que ambas coinciden. Es decir, aquellos hijos o hijas cuyos papás o mamás quieren que sean policías en lugar de profesores aspiran con mayor probabilidad a lo mismo. Igual ocurre en todas las comparaciones: salud *versus* profesores, funcionarios o profesionales *versus* profesores, trabajadores agrícolas y obreros *versus* profesores. Es interesante que esta última sea una de las pocas variables que explica quiénes aspiran a ser trabajadores agrícolas u obreros en lugar de profesores.

En segundo lugar, de las otras variables, la de género es significativa en todas las comparaciones. Los hombres tienen mayores probabilidades de aspirar a ser policías, funcionarios o trabajadores agrícolas en lugar de profesores, salvo en el caso de la comparación de salud donde las mujeres aspiran significativamente más a ser profesionales de salud en lugar de profesoras. Finalmente, tal como las entrevistas han señalado (ver punto anterior y siguiente), el nivel educativo de los adultos no parece jugar un rol sistemático en la formación de aspiraciones ocupacionales.

La formación de las expectativas parece ser un proceso muy complejo en el que los papás y mamás jugarían un rol importante. Tenemos cierta evidencia entonces de que papás y mamás e hijos e hijas comparten planes de futuro, pero ello no parecería ser el resultado de diálogos entre ellos (al menos siguiendo las respuestas a entrevistas en el punto anterior y en siguientes), sino de otra forma de comunicación. Volveremos sobre esto en el punto VI.

Aspiraciones ocupacionales y el valor de la educación para las familias rurales

Las aspiraciones mayoritarias de los adultos rurales y sus hijos o hijas tienen que ver con la necesidad de culminar la etapa educativa, expresan por tanto una implícita y alta valoración de la educación. Por ello, a partir de nuestras entrevistas, quisimos explorar diferentes aspectos adicionales relacionados con la importancia de la educación.

A la pregunta de ¿por qué es importante la educación para usted?, la respuesta mayoritaria (7 de 10) fue: porque permite progresar¹³. En este sentido, su valor estaría en ser un canal de progreso, asociado a su vez en ser profesional y no sufrir:

“es fundamental por que el estudio es la base fundamental porque a través de él se mejora... tanto familiar, como trabajo, en todo aspecto (...) lo más

¹³ Los entrevistados en la tercera fase de campo fueron 10 padres. En la segunda fase de campo fueron 20.

importante es la educación y el conocimiento, que aprendan a leer y escribir para no arrastrar el atraso". (Huaychao. Padre, con experiencia educativa)

"Porque en el campo sufrimos, con el sembrío no más y con profesión tiene su ingreso". (Huaychao. Padre, sin educación)

"Para sacar adelante, siquiera profesor o profesionales... que sea profesor pero en la ciudad, no en el campo... que sea bueno así profesional que haga bien su trabajo". (Tinte. Madre, con educación)

"Siempre el estudio vale, en la chacra se sufre, que no sea analfabeto... que tenga alguna profesión... ojala aunque sea de maquinaria o contador..." (Tinte. Padre, sin educación)

En estas respuestas se puede observar que la expectativa de los padres es que los hijos e hijas logren ser profesionales. En algunos casos fueron más específicos acerca de lo que esperan de sus hijos:

"Todos queremos que nuestros hijos sean mejores, que salgan un profesional. Pero hablar es fácil yo también tengo que poner de mi parte... yo quisiera que sea profesor, ingeniero..." (Huaychao. Padre, con educación)

"Que sean profesionales, yo quiero que sea profesor porque ahí ya recibe su pago del Estado, en cambio nosotros acá no recibimos nada, ya tendría su pago siempre... claro ingeniero es mejor porque más le pagan, a los profesores poco, claro bien está también pero mejor ingeniero por eso de su pago". (Tinte. Padre, con educación)

Casi la totalidad (19 de 20) de las personas entrevistadas¹⁴ dicen estar de acuerdo con que la educación es progreso. Dan como razones:

- llegar a ser profesional (5 alusiones, 2 padres con educación, 2 padres sin educación, y 1 madre sin educación),
- ser mejores (4 alusiones, 2 padres con educación, 1 madre con educación y 1 madre sin educación),
- tener un trabajo (3 alusiones, 1 padre con educación, 1 padre sin educación y 1 madre sin educación),
- dejar el campo (2 alusiones de 2 padres sin educación).

¹⁴ En el campo principal se realizaron 20 entrevistas.

En este caso las respuestas comprometieron a papás y mamás educados y no educados de forma casi similar. En su mayoría sostienen haber tenido siempre expectativas de que sus hijos alcancen el mayor nivel educativo posible. Afirman que piensan así desde que tuvieron a su primer hijo o desde su primer contacto con la escuela como padres de familia, y no antes.

El punto anterior se refuerza con las respuestas sobre la importancia de la escuela. En las 20 entrevistas con padres y madres de familia, se afirma que la educación sí es importante, y entre las razones más representativas están:

- para ser profesionales (5 alusiones, 3 de padres sin educación, 1 de madre con educación y otra de padre con educación),
- para que no sean como nosotros (5 alusiones, 2 de madres sin educación, 2 de padres con educación y 1 de madre con educación),
- para alfabetizarse (5 alusiones, 2 de madres sin educación, 2 de padres con educación y 1 de padre sin educación),
- para adquirir un trabajo remunerado (4 alusiones, 2 de padres sin educación, 1 de padre con educación y 1 de madre con educación).

En las cinco alusiones a “que no sean como nosotros”, se manifiesta con claridad el anhelo de abandonar el campo y la vida rural. El tema de la alfabetización¹⁵ tiene que ver con los conocimientos que transmite la escuela a un nivel más específico. Directamente se espera que el saber leer y escribir proteja a los hijos de engaños y abusos en la ciudad, por este motivo aludir a la educación como defensa está en estrecha relación con la alfabetización. Entre los conocimientos más específicos de la escuela, se valoran las matemáticas ya que están directamente relacionadas con capacidades necesarias para el trabajo. Por ejemplo, una señora cuyo hijo es comerciante de Huamanga contó que gracias a la primaria que él hizo puede hacer sus cuentas y por tanto trabajar mejor.

Esa expectativa por la educación se percibe también en las siguientes respuestas a la pregunta sobre por qué decidió enviar a sus hijos a la escuela. Siete de las 19 respuestas obtenidas se mantuvieron a un nivel general, con

¹⁵ La categoría alfabetización ha sido creada e incluye las respuestas que se han referido exclusivamente al aprendizaje de la lectura y la escritura

alusiones a que “es importante”, “es obligatorio”, “mi esposo decidió”, “es lo correcto”, “para que estén bien”.

**Cuadro 10: ¿Por qué decidió que sus hijos fueran al colegio?
¿Cómo tomó esta decisión?**

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>¿Porqué envía a sus hijos a la escuela?</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Es importante
	1	Sin	Es obligatorio
	2	Sin	Profesionalizarse
	2	Sin	Para aprender
	3	Con	Alfabetización
	3	Sin	El esposo decidió
	4	Con	Para ser autoridad
	4	Sin	Profesionalizarse
	5	Con	Es lo correcto
	5	Con	Para aprender
TINTE	6	Sin	Es importante
	6	Sin	Alfabetización
	7	Sin	Para que estén bien
	7	Sin	Alfabetización
	8	Con	Profesionalización
	8	Con	Alfabetización
	9	Con	Para que estén bien
	9	Con	Para aprender
10	Con	Profesionalización	
10	Con	Profesionalización	

Las 12 respuestas que sí explicaron las razones por las cuales decidieron que sus hijos fueran al colegio están en su mayoría relacionadas con profesionalización, alfabetización, y con el deseo de que lleguen ser autoridades (esto último en dos sentidos: asumir cargos y respetar a los que saben menos).

Otra manera de ver la importancia de la escuela es analizando las respuestas a la pregunta sobre las circunstancias que los llevarían a sacar a sus hijos de la escuela. La mitad sostiene de entrada que bajo ninguna circunstancia los retirarían. Los que así responden, en su mayoría, tienen educación.

Las demás respuestas están repartidas: 2 personas afirman que retirarían a sus hijos solo por situaciones de salud de ellos mismos. Otros retirarían a sus hijos por:

- carencias económicas (2 alusiones, 1 de padre con educación y 1 de padre sin educación),
- necesidad de trabajo familiar de los niños, lo cual es también un tema económico (2 alusiones, 1 de madre con educación y 1 de madre sin educación),
- enfermedad de padre o madre, lo cual se relaciona directamente con las dos razones anteriores porque implica que los niños deben trabajar para asumir el trabajo de la madre o el padre enfermos (2 alusiones, 1 de madre con educación y 1 de padre sin educación),
- los hijos no aprenden en la escuela (2 alusiones, 1 de padre sin educación y 1 de madre con educación).

Esta última respuesta es especialmente interesante porque quiere decir que para los padres de familia, el nivel de aprendizaje de sus hijos es un indicador directo de la calidad del trabajo del docente, no considerando la existencia de otras variables que influyan directamente en el aprendizaje, como el capital social/cultural (por ejemplo aprendizajes previos y apoyo en la casa para el estudio), niveles nutricionales, aptitudes individuales, gusto y actitud ante el estudio, etcétera.

VI. Las dinámicas educativas y no educativas de las familias de Tinte y Huaychao

Percepciones sobre la escuela y las actividades escolares

Antes de pasar al análisis sobre las dinámicas en el hogar, se presentarán algunas percepciones de padres y madres en torno a la escuela y sus de-

mandas. En primer lugar se buscó conocer las responsabilidades que tienen en el proceso educativo de sus hijos o hijas. La mayoría expresó que el rol de los padres es vigilar el desempeño escolar de sus hijos, otros dijeron que es alimentarlos. Hubo también quienes mencionaron la importancia de comprarles útiles, y una respuesta recurrente fue que el rol de los padres es vigilar la asistencia de sus hijos a la escuela. Todas estas respuestas las dieron de forma casi similar, independientemente de su nivel educativo.

Según esas respuestas, el rol de los padres en la educación de sus hijos estaría circunscrito a proporcionar las condiciones materiales (alimentación y útiles escolares), así como a vigilar el cumplimiento de tareas y asistencia a la escuela. Solo una persona, de las 20 entrevistadas, asume que su responsabilidad pasa por su participación directa en la organización de la escuela. Esto llama la atención, pues la mayoría de padres afirma asistir a las reuniones de la APAFA. Solamente dos madres sin educación declararon que nunca van a las reuniones porque los profesores prefieren que vayan los padres y no las madres de familia.

Hay dos tipos de reuniones a las que deben asistir los padres: las de APAFA y las que convocan los profesores. En las de APAFA se expresan generalmente las quejas por la impuntualidad y las faltas de los docentes. Las reuniones con los profesores giran en torno a las actividades y faenas que los padres de familia deben desarrollar, sobre todo de limpieza y construcción, y algunas veces los docentes les informan sobre el desempeño de sus hijos. Todos, padres y madres (20), expresan la importancia de asistir a ambos tipos de reuniones porque les permite informarse y quejarse de los docentes. Aunque no sabemos si en la práctica lo hacen, es clara la importancia que atribuyen a indagar sobre el desempeño de sus hijos, al punto que sostienen que siempre asisten o que piensan que siempre deberían asistir a dichas reuniones y buscar a los docentes para informarse.

Esto se refuerza con el hecho de que el colegio les pide que participen. Los 20 padres y madres de familia respondieron que la escuela sí les solicita su participación principalmente en actividades como la organización de eventos para recolectar fondos o en el desayuno escolar. Once sostuvieron que se les solicita participar en actividades diversas, cinco expresaron que se les convoca para participar en reuniones o para conversar con el

docente acerca del desempeño de sus hijos, y cuatro dijeron que se les llama para participar en faenas. La participación en faenas implica que los padres realicen trabajos de construcción o mantenimiento del local educativo, todos los padres convocados para esta labor son varones. Para la mayoría (16 de 20) la manera que utiliza la escuela para informar a los padres y madres de familia acerca de la participación que esperan de ellos, es a través de sus hijos, sea por comunicación verbal, por citaciones o notas escritas en los cuadernos.

Conocimiento de las actividades educativas y no educativas de los hijos

La mayoría de los papás y mamás, 17 de 20, afirman saber cómo les va a sus hijos o hijas:

- 10 (6 sin educación) dicen enterarse por medio de los profesores,
- 6 (4 con educación) dicen enterarse a través de las anotaciones en el cuaderno, en la libreta y en las evaluaciones,
- solo 1 madre sin educación sostiene que se entera cuando convocan a reuniones de padres de familia.

Los que sostienen que no saben cómo les va a sus hijos (3 en total, 2 de ellos sin educación) dan como explicación su falta de tiempo para acercarse al colegio para hablar con los docentes, lo que quiere decir que identifican a los profesores como el canal de información.

Luego se les preguntó a padres y madres por las actividades de sus hijos después del colegio. Catorce de 20 expresaron que por las tardes los niños se dedican al cuidado de animales, mientras que solamente 6 de los 20 padres, la mayoría de ellos con educación, sostienen que sus hijos hacen sus tareas en esas horas. De los 20 padres y madres solamente 3 señalaron que sus hijos juegan por las tardes después del colegio¹⁶.

¹⁶ Aunque es probable que el juego y cuidado de los animales sean una misma actividad.

Cuadro 11: ¿Me podría contar qué suele hacer su hijo después del colegio?

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>¿Qué hacen después del colegio?</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Cuidar animales/Cocinar/Tareas/Juegos
	1	Sin	Tarea/ Cuidar animales/ Jugar
	2	Sin	Cuidar animales/ Agricultura
	2	Sin	Cuidar animales
	3	Con	Cocinar
	3	Sin	Cuidar animales/ Cocinar/ Lavar
	4	Con	Acopio de agua/ Cuidar animales
	4	Sin	Agricultura/ Acopio de agua
	5	Con	Tarea/ Cocinar
	5	Con	Cocinar
TINTE	6	Sin	Cuidar animales/ Cocinar
	6	Sin	Acopio de agua
	7	Sin	Cocinar/ Lavar/ Cuidado de hermanos/ Juegos
	7	Sin	Cuidar animales
	8	Con	Cuidar animales/ Cocinar
	8	Con	Cuidar animales/ Tareas/ Cocinar
	9	Con	Cuidar animales/ Tareas/ Cocinar
	9	Con	Cuidar animales
	10	Con	Cuidar animales/ Tareas
	10	Con	Cuidar animales

A la pregunta ¿con quién pasan ese tiempo los niños?, la mitad de los padres que respondió dijo que en compañía de sus hermanos. Cuatro padres dijeron que lo pasan en familia y no especificaron con quiénes. Finalmente, dos personas sostuvieron que los niños pasan las tardes con sus madres.

Así mismo, los fines de semana, los niños se dedicarían principalmente al cuidado de los animales. Las actividades más recurrentes de acuerdo a lo que

dicen sus papás parecen ser: cuidado de animales, lavado de ropa, acopio de leña y pasto, trabajos agrícolas, realización de tareas y estudio. Todas las respuestas de las personas con y sin educación están similarmente distribuidas.

Lo anterior ocurre a pesar de que, según los entrevistados, lo que más les gusta hacer a los niños es jugar (12 alusiones en 20 respuestas). La siguiente actividad en términos de ocurrencia es la realización de las tareas (3 alusiones), y el cuidado de animales (3 alusiones).

**Cuadro 12: ¿Algunas veces su hijo tiene que faltar al colegio?
¿Por qué falta la mayoría de las veces? ¿Decide solo o ustedes se lo piden?**

	<i>Familia</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Motivo de las faltas</i>	<i>¿Quién decide?</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Cuidar animales	Padres
	1	Sin	Agricultura	Padres
	2	Sin	Actividad de la escuela	
	2	Sin	Enfermedad de padres	Padres
	3	Con	Enfermedad/ No cumplimiento de tarea	Padres
	3	Sin	Enfermedad/ No quiere ir	Padres
	4	Con	Actividad de la escuela	
	4	Sin	Cuidar animales	Padres
	5	Con	No falta	-
	5	Con	Enfermedad de padres	Padres
TINTE	6	Sin	Enfermedad	Padres
	6	Sin	Cuidar animales	Padres
	7	Sin	Enfermedad	Padres
	7	Sin	Enfermedad/ No quiere ir	Padres
	8	Con	Enfermedad	Padres
	8	Con	Cuidar animales	Padres
	9	Con	Agricultura	Padres
	9	Con	Agricultura	Padres
	10	Con	No falta	-
	10	Con	Enfermedad	Padres

La importancia del trabajo se expresa también en las razones por las cuales los niños faltan al colegio. Éstas tienen que ver con el trabajo agrícola o doméstico sobre todo en épocas de cosecha o cuando uno de los padres se enferma. En estos casos los padres sostienen que piden permiso a la profesora para que el niño/niña deje las clases y vaya a trabajar a la chacra.

Dinámicas en el hogar

Aunque los papás y las mamás comparten expectativas similares sobre el futuro de sus hijos, lo cual indica cierto nivel de comunicación, ello no parece ser el resultado de diálogos acerca de esos temas o en general sobre otros relacionados con la escolaridad de los hijos o hijas. Como habíamos visto ya anteriormente los papás afirman que ellos no les preguntan a sus hijos o hijas sobre el colegio sino a los profesores directamente.

Los registros en los hogares nos han permitido tener una mejor aproximación a las dinámicas que se dan en su interior. Así, al contabilizar los minutos invertidos en diálogos familiares y calcular el porcentaje que representan del total de minutos observados (ver cuadro 15), tenemos que de las 10 familias solo una invierte aproximadamente un cuarto de tiempo en diálogos familiares, el resto le dedica 12% o menos del tiempo total observado¹⁷. En general, más que diálogos lo que han predominado en los hogares son lo que hemos denominado como “indicaciones”, “órdenes”, “pedidos”. En nueve familias se percibe una marcada presencia de ese tipo de comunicación sobre los diálogos.

Sin embargo, hemos querido también precisar si los diálogos se definían a partir de la iniciativa de los niños o de los adultos. En 8 de los 10 casos observados, los diálogos son iniciados por los padres a modo de indicación o pregunta. Sólo en dos familias se reportan diálogos iniciados por los hijos.

¹⁷ Hay que recordar que se registraba todas las tardes. Siempre había en el hogar al menos un niño y un adulto.

Por otra parte, en 5 de las 10 familias observadas, la escuela es uno de los temas principales de diálogo intrafamiliar, y dicho tema nunca ocupa más del 30% del tiempo destinado al diálogo que ya de por sí es escaso. Entre los temas más frecuentes en los diálogos familiares, la ganadería compite con la escuela en términos de recurrencia, es el tema principal en 4 de las 10 familias. Esto se relaciona con que los niños de Tinte y Huaychao, como en otras zonas rurales andinas del Perú, participan del trabajo doméstico siendo responsables por el cuidado de los animales, tal como hemos señalado en el punto anterior. Es posible entonces que en torno a esas actividades se den más intensamente los procesos de comunicación entre papás e hijos y, por lo tanto, sean los espacios donde más aprenden los niños y niñas de la zona.

Una primera conclusión entonces es que este tipo de diálogo intrafamiliar¹⁸, al margen del tema, es una actividad escasa. Se observa que esta forma de comunicación entre padres e hijos, entre hermanos y en el interior de la pareja, pasa principalmente por indicaciones concretas y por el monitoreo del cumplimiento de las labores domésticas¹⁹. De este modo, a pesar de que el número de diálogos en cada familia varía entre 7 y 29, la conclusión es que se dialogaría muy poco dentro de los hogares. Es probable, tal como se señaló anteriormente, que en otros espacios (en el campo mismo) u otros momentos (fines de semana por ejemplo) se den los intercambios más densos entre papás e hijos²⁰.

¹⁸ Lo cual nos lleva a afirmar que las familias no dialogan. Podemos afirmar que no hemos observado las conversaciones entre padres e hijos al interior del hogar que el modelo de la escolaridad de alguna manera supone que existen.

¹⁹ Es cierto que los diálogos pueden ocurrir en otros espacios. Aquí sólo estamos registrando diálogos en espacios donde está presente un hijo.

²⁰ Si bien es probable también que la presencia de los observadores haya inhibido a las familias, no creemos que ello haya ocurrido dado los procedimientos que se siguieron. Primero contactar a las familias, tratar de construir un cierto tipo de vínculo, contarles del proyecto y de la centralidad que tenía el tema de educación. No obstante, no lo podemos descartar. Se puede afirmar también que las familias han actuado de la manera cómo “se espera que lo hagan”. En ese caso, los valores que presentamos estarían sobreestimados, lo cual abonaría más fuertemente los resultados.

Cuadro 13: Espacios de diálogo en Huaychao y Tinte

<i>Familia</i>	<i>Total de diálogos</i>	<i>% dedicado a diálogos</i>	<i>% de diálogos escolares</i>	<i>Temas recurrentes</i>	<i>% tema recurrente</i>
1	10	4.3%	20%	Educativo/Aseo/Recreativo/Ganadería	20%
2	13	6%	15.4%	Ganadería	23%
3	7	5.2%	0	Ganadería	42.8%
4	25	23.3%	20%	Educativo	20%
5	29	10%	27.5%	Educativo	27.5%
6	14	12.9%	21.4%	T. doméstico/Educativo/Ganadería	21.4%
7	9	7.3%	22.2%	Disciplina	33.3%
8	10	6.4%	30%	Educación/Salud	30%
9	25	8.8%	8%	Recreación	24%
10	28	12.7%	0	Recreación	25%

¿Existen dinámicas escolares en el hogar?

Tal como se señaló en los resultados de las entrevistas en este mismo capítulo, las tareas escolares no son, según los padres, las actividades que más realizan sus hijos o hijas luego de la escuela. Esto se confirma con las observaciones de las familias (ver cuadro 16).

El porcentaje de minutos invertidos en dinámicas escolares²¹ en Huaychao, frente al total de minutos observados, varía en cada una de las cinco familias. Así, de las dos familias donde ninguno de los padres tiene educación y que marcan el mayor y menor porcentaje de minutos dedicados a dinámicas educativas, se registró que una familia invierte el 2.1% y la otra el 12.6% del tiempo total observado. En el caso de Tinte, el porcentaje de minutos invertidos en dinámicas escolares frente al total de minutos observados es bastante parejo en cuatro de los cinco casos observados, ya que va de 1.8% a 3.9%. Solo en el caso una de las familias se llega al 10.1%.

Queda claro entonces que si bien hay un amplio margen de variación del tiempo destinado a lo escolar en las familias trabajadas, en todos los casos

²¹ Es el porcentaje de tiempo dedicado a dinámicas de estudio del total de minutos observados, entre las 2 y 6 de la tarde con los niños o niñas de cuarto grado (en el 2005) ya en el hogar.

es una actividad secundaria, que no llega a ocupar más del 12% del tiempo semanal observado. De las 10 familias, tres que invirtieron entre el 10 y el 13% del tiempo en dinámicas escolares, dos tenían padre y madre sin educación, y la otra tenía madre sin educación y padre con educación. Esto nos lleva nuevamente a señalar que no habría relación entre padres con mayor nivel educativo y una mayor presencia de dinámicas escolares dentro del hogar.

En relación con el apoyo familiar en la resolución de tareas y en los momentos de estudio, en Huaychao se observa que dos de las cinco familias muestran ausencia total de apoyo familiar. Una sí lo muestra aunque éste viene de los hermanos y no de los padres, a pesar de que el papá se encuentra presente durante las dinámicas de estudio pero sin proporcionar ayuda. Sólo en una familia se identificó una situación de apoyo del padre, lo que ocurrió en una de las tres dinámicas escolares registradas con dicha familia, en las otras dos los hijos hicieron sus tareas sin ayuda. Finalmente, en una familia se observó apoyo en dos ocasiones, uno proporcionado por una tía y otro por una prima.

En el caso de Tinte, no existe apoyo familiar en las tareas escolares. En ninguno de los cinco casos se registraron momentos de apoyo familiar ni por parte de padres, ni de hermanos, ni de otros parientes. Sólo en dos casos se observaron iniciativas por parte de los padres para el inicio de las dinámicas escolares, aunque cabe señalar que aun en estos casos la mayoría de las dinámicas fueron iniciadas por los mismos hijos.

Tenemos entonces que de las 10 familias solamente en tres se observó apoyo familiar durante las dinámicas de estudio, y hay que tener presente que el hecho se registró en algunas de las dinámicas, no en la totalidad de ellas.

Las interrupciones en las dinámicas de estudio son también importantes. Esto se observa con claridad en tres de los 10 casos observados. Se aprecia además que los niños y niñas mayores no dejan de trabajar o de cuidar a sus hermanos menores mientras hacen tareas o estudian. Así mismo, mientras estudian, reciben constantemente indicaciones de sus padres para que apoyen en cualquier otra actividad, como hacerse cargo de algo en la casa mientras ellos se ausentan. También se observa que los momentos de estudio se desarrollan de manera desordenada, pues a las interrupciones de los padres se suman las distracciones de los mismos niños y niñas cuando abandonan sus tareas para

Cuadro 14: Dinámicas escolares en Huaychao y Tinte

<i>Familia</i>	<i>Lugar</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Minutos observados</i>	<i>% invertido dinámicas escolares</i>	<i>Cantidad dinámicas escolares</i>	<i>Actividad</i>	<i>Iniciativa</i>	<i>Apoyo</i>	<i>Proporciona el apoyo</i>
1	Huaychao	SIN – SIN	1755	2.1%	5	Tarea (4)	Hijos	NO	-
2	Huaychao	SIN – SIN	1225	12.6%	9	Tarea (8)	Hijos	SÍ	Tía/prima
3	Huaychao	SIN – CON	1280	3.5%	3	Tarea (2)	Hijos	SÍ	Padre
4	Huaychao	SIN – CON	1200	12.25%	6	Tarea (4)	Padre	SÍ	Hermanos
5	Huaychao	CON – CON	1225	7.9%	7	Tarea (5)	Hijos	NO	-
6	Tinte	SIN – SIN	1680	10.1%	12	Lectura (7)	Hijos	NO	-
7	Tinte	SIN – CON	1740	2.5%	3	Tarea (2)	Hijos	NO	-
8	Tinte	CON – CON	1705	2.1%	1	Tarea (1)	Hijos	NO	-
9	Tinte	CON – CON	1755	3.9%	3	Tarea (3)	Hijos	NO	-
10	Tinte	CON – CON	1935	1.8%	1	Tarea (1)	Hijos	NO	-

jugar. Así pues, las tareas y el estudio son actividades que se intercalan con el juego, el trabajo doméstico y el cuidado de hermanos menores.

Finalmente, la familia que en Huaychao presenta mejores resultados en términos de apoyo familiar, mayor número de dinámicas escolares observadas y uno de los mayores porcentajes de tiempo destinado a éstas, es una familia donde tanto madre como padre no tienen experiencia de educación formal. En Tinte, el caso con mejores resultados es nuevamente el de una familia donde ni padre ni madre han tenido experiencia educativa. De este modo pareciera, según lo registrado, que no existiría relación entre mayor nivel educativo de los padres y mayor presencia de dinámicas escolares en el hogar. Al parecer la ausencia de un tiempo destinado al estudio al interior de los hogares respondería a un patrón más cultural que individual.

Adicionalmente, dos días fueron dedicados a hacer un seguimiento del uso del tiempo de papás y mamás para analizar con qué actividades de los padres competían las escolares. Tal como se observa en los siguientes dos cuadros (17 y 18), las actividades escolares no son ni las primeras ni segundas en términos de ocupación del tiempo. Las actividades agrícolas en el caso de los padres y domésticas en el caso de las madres son las prioritarias. Las actividades secundarias son más heterogéneas, pero en todo caso no aparecen las escolares. Hay sólo dos familias cuyos padres realizan alguna actividad de ese tipo, pero ello no ocurre en el caso de las mamás.

Cuadro 15: Uso del tiempo de la madre

Familia	Nivel educativo	total minutos observados	I actividad de la madre	Tiempo ocupado	%	II actividad de la madre	Tiempo ocupado	%	Actividades educativas
HUAYCHAQ	1	510	Pastoreo	205	40.2	Cocina	110	21.6	0
	2	540	Cocina	135	25	Lavado de ropa	90	16.7	0
	3	510	Agrícola fuera de casa	135	26.5	Pastoreo	135	26.5	0
	4	510	Cocina	192	37.6	Agrícola dentro de casa	110	21.6	0
	5	510	Agrícolas fuera de casa	245	48	Cocina	105	20.6	0
TINTE	6	510	Cocina	230	45.1	Alimentación	70	13.7	0
	7	510	Visita a un pariente	120	23.5	Cocina	110	21.6	0
	8	510	Recreativas	125	24.5	Agrícolas fuera de casa	80	15.7	0
	9	510	Cocina	220	43.1	Alimentación	68	13.3	0
	10	510	Cocina	120	23.5	Agrícolas dentro de casa	93	18.2	0

Cuadro 16: Uso del tiempo del padre

<i>Familia</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>total minutos observados</i>	<i>I actividad del padre</i>	<i>Tiempo ocupado</i>	<i>%</i>	<i>II actividad del padre</i>	<i>Tiempo ocupado</i>	<i>%</i>	<i>Actividades educativas</i>
HUAYCHAO	1	510	Agrícolas fuera de casa	240	47.1	Pastoreo	160	31.4	0
	2	480	Agrícolas fuera de casa	150	31.3	Descanso	75	15.6	0
	3	510	Mejoramiento de vivienda	270	52.9	Comercio	80	15.7	0
	4	510	Agrícolas dentro de casa	160	31.4	Búsqueda de leña	70	13.7	2
	5	510	Agrícolas fuera de casa	140	27.5	Recreativas	140	27.5	0
TINTE	6	510	Agrícolas fuera de casa	325	63.7	Alimentación	60	11.8	0
	7	510	Cuidado de niños pequeños	100	19.6	Recreativas	90	17.6	1
	8	510	Agrícolas fuera de casa	290	56.9	Fiesta patronal	175	34.3	0
	9	510	Agrícolas fuera de casa	170	33.3	Comercio	150	29.4	0
	10	510	Agrícolas fuera de casa	125	24.5	Pastoreo/Participación comunitaria	70	13.7	0

VII. Conclusiones

El vínculo entre familia y educación es, según estos resultados, un proceso complejo. No necesariamente, al menos en la zona estudiada, existe una relación lineal entre una alta valoración de la educación, y el hecho de que la familia se involucre de acuerdo con el modelo escolar. Debido a ello, conceptos como el de capital social pueden ser limitados para entender la complejidad de dicho vínculo en zonas rurales, al menos si se asume que una familia de altas expectativas debería al mismo tiempo ser una familia que se involucra fuertemente con la escolaridad de sus hijos en el hogar. La idea de que las familias rurales se involucran con la escolaridad de sus hijos o hijas dada la alta valoración que le otorgan, no necesariamente corresponde con la realidad de las zonas estudiadas.

El estudio aporta cuatro conclusiones principales. La primera está relacionada con el tema de las aspiraciones ocupacionales futuras. En este estudio se observa que la mayoría de papás y mamás, al igual que los hijos o hijas, aspiran a que estos últimos sean profesores (en caso de los hombres) o profesionales de la salud (en caso de las mujeres). También se ha analizado la forma cómo se vinculan las aspiraciones de los adultos con las de los hijos, incluso cuando se controla por otras variables. En las distintas comparaciones, la aspiración del hijo se encuentra asociada con la aspiración del adulto.

La segunda conclusión es que dicha aspiración parece tener que ver con una alta valoración positiva de la educación. Esto, que se confirma en las entrevistas, también tendría que ver con razones instrumentales de las familias. De acuerdo con los entrevistados, los profesores y enfermeras son ocupaciones de prestigio pues tienen presencia en la zona y mayor seguridad para conseguir trabajo. La movilidad social se daría, al menos en el imaginario de sus pobladores, básicamente en el tránsito de hijo de trabajador agrícola a posible maestro o enfermera, siendo por ello las carreras más deseadas. En general, se podría considerar que las familias rurales tendrían mandatos culturales compartidos entre adultos e hijos, mandatos que además reflejarían tanto una alta valoración por la educación como una aspiración de movilidad social contextualizada para la zona.

En tercer lugar se concluye que esa alta valoración positiva de la educación contrasta con el análisis del apoyo en las actividades escolares. No se tiene evidencia de que las familias rurales entrevistadas y observadas desarrollen cotidianamente diálogos en el hogar, ni menos aún que dediquen tiempo a las actividades escolares de los hijos. El tiempo escolar es casi un tiempo inexistente, diluido en otras actividades cotidianas de los hogares.

En cuarto lugar se ha observado que ello ocurre tanto en familias educadas como no educadas. No pareciera ser entonces una diferencia individual, sino más bien un patrón cultural. Nuestro estudio en ese sentido confirmaría los argumentos sobre la naturaleza distinta de los procesos de aprendizaje en la zona rural. Aprender parece ser un proceso práctico y poco vinculado a lo que la escuela espera: la interacción concreta entre padre e hijo o maestro y estudiantes. Ese tipo de interacciones no ocurrirían en el hogar, por tanto hijos e hijas no hacen las tareas y tampoco tienen el apoyo de sus padres para eso.

Esa notoria ausencia de relaciones en el hogar vinculadas a temas escolares, ocurre simultáneamente a la participación de las familias en actividades de la escuela. La promoción de estas últimas (por ejemplo a través de los llamados CONEI) puede entonces no tener ninguna consecuencia práctica en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños y de las niñas. En las zonas rurales, la participación de las familias en la escuela parece tener un contenido más social, de mayor posicionamiento de la familia en la comunidad de la que forma parte para acceder a los beneficios que se difunden desde las escuelas.

Este estudio tiene otras consecuencias importantes de política. El modelo de la escolaridad supone que los procesos de aprendizajes son similares en ámbitos urbanos y rurales. Supone además que en sus hogares, niños, niñas y sus familias otorgan un rol importante a los procesos formales de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, ése parece ser un supuesto equivocado. Las familias pueden tener una alta valoración de la educación, pero eso no necesariamente significa compartir el modelo de aprendizaje que la escuela propone.

Si examinamos lo que los estudios sobre la problemática rural consideran acerca del poco uso del tiempo en la jornada escolar, y sumamos las

escasas actividades escolares que se realizan fuera de ella, podemos tener una razón adicional para entender por qué los estudiantes rurales tienen rendimientos con peores resultados que sus pares urbanos. En la zona rural el reto consiste entonces en traducir esa alta valoración por la educación en una lógica de aprendizajes escolares concretos. Eso pasa por adaptar la escuela al patrón cultural de las familias y no a la inversa (como se ha estado haciendo). Es preciso adaptar la escuela a la forma como se dan los procesos de aprendizaje en la zona rural, esto es orientados a actividades propias, como la agricultura, el uso libre del espacio, el juego.

Bibliografía:

- Ames, Patricia (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. IEP-Colección Mínima
- Anderson, J. (2003). Entre cero y cien: socialización y desarrollo de la niñez temprana en el Perú. Informe de Investigación "Socialización y desarrollo infantil en zonas rurales en el Perú". MECEP-Ministerio de Educación.
- Benavides, M y Ñopo, H (2003). Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions. Educate Girls Globally- BID. Reporte de Investigación.GRADE
- Bod Barbara – Johnson y Marilyn Sass- Lehrer (2002). Family – school relationships: concepts and premises. Washington: Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Educational Center.
- Boletín Crecer #4. MINEDU: 2000
- Bello, Manuel y Villarán Verónica (2004). Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: IIEP – UNESCO – Sede regional Buenos Aires.
- Coleman, James (1988). Social capital in the creation of social capital. University of Chicago The American journal of sociology, vol.94.

- Coleman, James (1987). Families and schools. American Educational Research Association Educational researcher august – September 1987.
- Epstein, Joyce (2004). Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement. The journal of educational research Bloomington: Mar/Apr 2005 Vol. 98, Iss 4, p.196 – 206
- Katsillis, J. Rubinson, R (1990). Cultural Capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece”. En American Sociological Review, 55 (2).
- Lareau, Annette y Erin Mc Namara Horvat (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class and cultural capital in family- school relationships. Sociology of education 1999, Vol 72.
- Lareau, Annette (2002).Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. American sociological review, vol. 67
- Mickelson, R (2003). Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women’s Achievement Redux”. En Sociology of Education. Vol 76, No. 4. 2003
- Montero, Carmen (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo 18. Lima: Ministerio de Educación.
- Romero, Ruperto (1994). CH’IKI Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi. La Paz: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.
- Silva, Gisele (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En Martín Benavides (editor). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: 4 informes de investigación*. Lima: GRADE.
- Taish, Julián (2001). Pedagogía ancestral Awajún. La elaboración de textiles y u enseñanza en as comunidades de Nueva Israel y Nueva Jerusalén. Tesis de Maestría. Cochabamba: Universidad Mayor de san Simón.

- Trapnell, Lucy (2004). Lenguaje y procesos de socialización: una aproximación crítica a los discursos y prácticas pedagógicas vigentes. EN: Kanatari. Año XXII 31 de octubre N 1050 Iquitos
- Uccelli, Francesca (1999). Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familia campesinas parta educar a sus hijos. EN: El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales. Martín Tanaka (ed.)
- Visscher, Paloma (2004). Sibling teaching in highland Perú: evidence and implications. Documento presentado en la reunión anual de AERA. Montreal, Canada.
- Zavala, Virginia (2002). Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de la ciencias sociales.

**Anexo 1:
Instrumentos cualitativos principales para el análisis**

FICHA DE OBSERVACIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGO ENTRE PADRES E HIJOS		# de ficha																																												
<p>Indicaciones: Una ficha por momento de diálogo. Aquí lo importante es que el diálogo, al margen del tema se genere entre padre o/y madre e hijos/hijas Los momentos de diálogo se refieren a cualquier momento en que los padres e hijos conversen sin importar el tema de la conversación, por ese motivo el tema deberá especificarse. Si el momento de diálogo registrado en esta ficha se ha llevado a cabo mientras se desarrollaba una actividad educativa (estudio o tareas) se deberá indicar qué número de ficha de dinámicas familiares en torno al desempeño le corresponde</p>																																														
		Hora de inicio de sesión																																												
		Hora de fin de sesión																																												
		# de ficha del momentos de estudio que le corresponde																																												
<p>I. Datos generales del momento de diálogo</p> <table border="1"> <tr> <td>1 Familia</td> <td>6 Tema</td> </tr> <tr> <td>2 Observador</td> <td>7 Espacio de la casa</td> </tr> <tr> <td>3 Fecha</td> <td>8 Hora de inicio del diálogo</td> </tr> <tr> <td>4 # Momento de diálogo</td> <td>9 Hora de fin del diálogo</td> </tr> <tr> <td>5 Momento de desarrollo</td> <td></td> </tr> </table>			1 Familia	6 Tema	2 Observador	7 Espacio de la casa	3 Fecha	8 Hora de inicio del diálogo	4 # Momento de diálogo	9 Hora de fin del diálogo	5 Momento de desarrollo																																			
1 Familia	6 Tema																																													
2 Observador	7 Espacio de la casa																																													
3 Fecha	8 Hora de inicio del diálogo																																													
4 # Momento de diálogo	9 Hora de fin del diálogo																																													
5 Momento de desarrollo																																														
<p>II. Espacios de diálogo sobre calidad y calidad del diálogo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Momento</th> <th>cod</th> <th>opción</th> <th>X</th> <th>Comentario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Inicio de momento de diálogo</td> <td rowspan="2">Iniciativa</td> <td>1 lo inicia el hijo/hija.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 lo inicia el padre/madre.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="5">características</td> <td rowspan="5"></td> <td>3 padre/madre lo inicia preguntando de buena manera, con interés</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 padre/madre lo inicia preguntando de mala manera, gritando, con desinterés</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5 hijo/hija lo inicia contando de mala manera, sin ganas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6 hijo/hija lo inicia contando con entusiasmo, de buena manera</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7 termina cuando el hijo/hija termina de contar.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Fin del momento de diálogo</td> <td rowspan="4"></td> <td>8 termina cuando el padre/madre pierde el interés</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9 termina cuando otra persona interrumpe</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10 termina cuando surge otra situación</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>11 termina cuando el padre/madre se retira</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Momento	cod	opción	X	Comentario	Inicio de momento de diálogo	Iniciativa	1 lo inicia el hijo/hija.			2 lo inicia el padre/madre.			características		3 padre/madre lo inicia preguntando de buena manera, con interés			4 padre/madre lo inicia preguntando de mala manera, gritando, con desinterés			5 hijo/hija lo inicia contando de mala manera, sin ganas			6 hijo/hija lo inicia contando con entusiasmo, de buena manera			7 termina cuando el hijo/hija termina de contar.			Fin del momento de diálogo		8 termina cuando el padre/madre pierde el interés			9 termina cuando otra persona interrumpe			10 termina cuando surge otra situación			11 termina cuando el padre/madre se retira		
Momento	cod	opción	X	Comentario																																										
Inicio de momento de diálogo	Iniciativa	1 lo inicia el hijo/hija.																																												
		2 lo inicia el padre/madre.																																												
características		3 padre/madre lo inicia preguntando de buena manera, con interés																																												
		4 padre/madre lo inicia preguntando de mala manera, gritando, con desinterés																																												
		5 hijo/hija lo inicia contando de mala manera, sin ganas																																												
		6 hijo/hija lo inicia contando con entusiasmo, de buena manera																																												
		7 termina cuando el hijo/hija termina de contar.																																												
Fin del momento de diálogo		8 termina cuando el padre/madre pierde el interés																																												
		9 termina cuando otra persona interrumpe																																												
		10 termina cuando surge otra situación																																												
		11 termina cuando el padre/madre se retira																																												

Momento	Cod	opción	X	comentario
Proceso de desarrollo del diálogo	desarrollo	padre/madre hace preguntas concretas y el hijo/hija responde (verticalidad)		
		12		
		padre/madre pide una narración abierta		
		13		
		hijo/hija comenta abiertamente sin esperar indicaciones del padre/madre		
		14		
		hijo/hija solo responde las preguntas del padre/madre		
		15		
		padre/madre responde a los comentarios del hijo		
		16		
		padre/madre no responde a los comentarios del hijo		
		17		
		padre/madre usa como ejemplos para su hijo su propia experiencia		
		18		
		padre/madre pone casos de otras personas como ejemplos para el hijo/hija		
		19		
		hijo/hija incluye preguntas al padre/madre en su narración		
		20		
		padre/madre pregunta sobre lo que cuenta el hijo/hija		
21				
hijo/hija habla con alegría/ tranquilidad				
22				
hijo/hija hablan con timidez				
24				
padre/madre escucha con interés				
25				
padre/madre escucha con desinterés				
26				
hijo/hija responde a las preguntas del padre/madre con tranquilidad				
27				
hijo/hija responde a las preguntas del padre/madre con nerviosismo				
28				
padre/madre felicita los comportamientos del hijo/hija				
29				
padre/madre corrige al hijo/hija con autoritarismo				
30				
padre/madre corrige al hijo/hija con calidez				
31				
padre/madre indica al hijo cómo debe comportarse la siguiente vez				
32				
III. Descripción detallada/ analítica				

[Nota: esta ficha se elaboró teniendo como base el protocolo etnográfico de observación y registro anecdótico de juegos cotidianos de Giselle Silva.

FICHA DE OBSERVACIÓN DINÁMICAS FAMILIARES EN TORNO AL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS HIJOS	
# de ficha.	
Hora de inicio de sesión	
Hora de fin de sesión	
# de fecha de momentos de diálogo que le corresponde	
<p>Indicaciones: Una ficha por actividad. La actividad se refiere a los momentos en los cuales se realizan las tareas o estudios, es decir, todo lo referente al apoyo escolar en la casa. En el caso particular de esta ficha de observación debe considerarse que pueden ser otros actores quienes acompañen el proceso de estudio de los niños/niñas, por ese motivo debe especificarse quiénes son los actores que participen y no olvidar explicarlo en la descripción del momento. Los diálogos que se desarrollen durante estos espacios deberán ser registrados en la ficha de observación de los espacios de diálogo. En caso de ser llenadas fichas de momentos de diálogo mientras se llena esta ficha de estudio se deberán indicar los números de las fichas de momentos de diálogo llenadas.</p>	

I. Datos generales de la dinámica observada	
1 Familia	7 Actividad desarrollada
2 Observador	8 Lugar/espacio casa
3 Fecha	9 Personas que intervienen
4 # de actividad	
5 Hora de inicio	
6 Hora de fin	

II. Dinámicas de estudio y tareas			
momento	cod	Opción	x
Inicio de dinámica de estudio Características	1	padre/madre inicia la dinámica de la tarea o estudio	
	2	nino/nina se sienta libremente a estudiar o a hacer las tareas (solo, sin pedir ayuda)	
	3	nino/nina pide ayuda al padre/madre o hermano/hermana para hacer las tareas o estudiar	
	4	padre/madre propone duramente el estudio (con gritos, insultos, intimidando a los niños)	
	5	padre/madre propone tranquilamente realizar las tareas o el estudio	
	6	es una rutina, el niño ya sabe que debe sentar a estudiar, nadie lo propone	

momento	cod	Opción	x	Comentario
Proceso de dinámica de estudio	7	niño/niña hace las tareas solo		
	8	padre o madre no ayuda al hijo/hija cuando estos les piden ayuda con tareas y estudio		
	9	padre o madre acceden a ayudar al hijo/hija cuando estos les piden ayuda con tareas y estudio		
	10	padre o madre acompañan en el proceso de estudio y tareas mientras realizan otras actividades		
	11	padre o madre se sientan y acompañan el proceso de estudio y tareas pero no participa		
	12	padre/madre ayuda corrigiendo la tarea terminada		
	13	padre/madre ayuda comentando lo que el hijo/hija va avanzando		
	14	padre/madre ayuda aportando información (especificar de dónde la saca)		
	15	el estudio fluye en tranquilidad		
	16	El padre/madre agrede al niño/niña que estudia (grito o físicamente)		
Proceso de dinámica de estudio/tarea	17	niño/niña se distrae, juega, no hace las tareas, no obedece		
	18	padre/madre indican que se termina el estudio o las tareas		
	19	niño/niña decide terminar la sesión de estudio o tarea		
	20	estudio/tarea termina por discusión		
	21	estudio/tarea termina porque otra persona interrumpe		
	22	estudio/tarea termina porque se genera otra situación (surjimiento de situación importante)		
	23	cuentos		
	24	revistas		
	25	textos escolares		
	26	hojas elaboradas por el docente		
materiales utilizados (especificar cuáles)	27	radio, televisión		
	28	cuadernos		
	29	enciclopedias		
	30	periódicos		
	III. Descripción detallada. Nota: Esta ficha de observación fue diseñada en base al protocolo etnográfico de observación y registro etnográfico de juegos cotidianos de Giselle Silva y las opciones 16, 25, 26, 27 y 28 provienen de la guía de observación de aula del proyecto "Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho"			

#	Tiempo			Actividad		Espacio		Compañía			
	hora inicio	hora fin	tiempo total	General	Específica	Lugar	nombre	# de niños	# de niñas		
opciones de actividades											
Actividades generales	cod	actividades específicas			#	Actividades generales	cod	actividades específicas			cod
Educativas	1	hacer tareas	1	Educativas	dentro de casa	artesanía	1				
		revisar cuaderno	2			carriñera	2				
		revisar libreta	3			cocina	3				
		estudiar	4			cocina	4				
		leer	5			mecánica	5				
		dibujar	6			comercio	6				
		otra (especificar)	7			otra (especificar)	7				
Recreativas	2	jugar	1	Educativas	fuera de casa	comercio	1				
		patinar	2			artesías	2				
		cantar	3			pastorío	3				
		conversar	4			comercio	4				
		ver televisión	5			obrero/a	5				
		escuchar música	6			otra (especificar)	6				
		fuera de casa (especificar)	7			trabajo comunitario agrícola	1				
otra (especificar)	8	trabajo comunitario escuela	2								
Afectivas	3	pagar	1	Participación comunitaria	dentro de casa	reuniones de la comunidad	3				
		ayudar	2			reuniones de la escuela	4				
		cariar	3			trámites de la comunidad	5				
		hacer cariño	4			trámites de la familia	6				
		abrazar	5			Otra (especificar)	7				
		otra (especificar)	6								
		cocinar	7								
labores domésticas	4	lavar ropa	2	Opciones de espacios							
		lavar platos	3	Espacio		Código	Ubicación				
		cuidado de animales	4	cuarto	11	dentro					
		cuidado de niños pequeños	5	cocina	12						
		limpieza	6	sala (donde está el televisor)	13						
		construcción	7	comedor (donde está la mesa)	14						
		otra (especificar)	8	corrales	15						
tomar baño	1	Otro (especificar)	16								
bañar a los niños	2	chacra	21								
otras	5	lavado de dientes, manos, cara	3	pasto	22						
		dormir	4	casa de empleador	23						
		otra (especificar)	5	finja	24						
				Qobajo	25						
				Local comunal	26						
				chacra comunal	27						
				fuera del caserío	28						
		otro	29	fuera							
Comentarios adicionales											

Guía de entrevistas padres

I. Nivel normativo²²:

Sobre expectativas educativas familiares y transmisión.

1.1. Valor de la educación:

1. ¿Usted diría que ir a la escuela es importante para los niños?
 - a. ¿Por qué es importante estudiar?
 - b. ¿Usted diría que le trae un beneficio a su hijo el ir al colegio?
2. ¿Qué le gustaría que aprendiera su hijo en el colegio?
 - a. ¿Qué diría usted que aporta la escuela?
3. ¿Bajo qué circunstancias retiraría a su hijo/hija del colegio?
4. ¿Cuál cree usted que es su responsabilidad en la educación de sus hijos?
5. ¿Cuál cree usted que es la responsabilidad del Ministerio de educación?
6. ¿Cuál cree usted que es la responsabilidad de los profesores?
7. Muchas personas piensan que la educación es progreso ¿qué piensa usted de eso?
 - a. ¿Por qué?
 - b. ¿Siempre pensó así o ha cambiado?

1.2. Valoración de la educación que reciben sus hijos:

1. ¿Qué es lo más importante de lo que le enseñan a su hijo en el colegio?
 - a. ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo menos importante de lo que le enseñan a su hijo en el colegio?
 - a. ¿Por qué?
3. ¿Por qué envía usted a sus hijos a esta escuela?

²² Las preguntas: 1.1.1.a, 1.1.2, 1.2.1 y 1.2.2 han sido sacadas del cuestionario de actitudes para padres de Giselle Silva (Silva, 2004).

4. ¿Por qué decidió que sus hijos fueran al colegio?
 - a. ¿Cómo tomó esta decisión? (contar el proceso)
5. ¿Cuándo una escuela es buena?
 - a. ¿Qué tiene que hacer/tener una escuela para ser buena?
6. ¿Cuándo una escuela es mala?
 - a. ¿Qué hace una mala escuela?

1.3. Experiencia educativa de los padres y madres:

1. ¿Hasta qué año estudió?
2. ¿Por qué dejó los estudios?
3. ¿Hasta qué año le hubiera gustado estudiar?
 - a. ¿Por qué?
4. ¿A usted le preguntaron qué quería hacer? (si quería dejar de estudiar)
 - a. ¿Cómo se decidían esas cosas en su casa cuando usted era niño?
 - b. ¿Quién decidía?
5. ¿Cómo eran su papá y su mamá con usted?
 - a. cálido, cariñoso, autoritario, gritaba, apoyaba, etc., si es necesario preguntar uno por uno. Primero el padre y después la madre.
 - b. ¿Lo ayudaban a estudiar? Describir el proceso y repreguntar para padre y madre (si no estudió saltar esta pregunta)

1.4. Expectativas de los padres sobre nivel educativo de los hijos:

1. ¿Qué nivel educativo quiere que sus hijos alcancen? (Repreguntar si es igual para mujeres y varones.)
 - a. ¿Por qué? Razones de porqué quiere este punto determinado de educación de sus hijos.
 - b. ¿Siempre tuvo esta expectativa o ha ido cambiando?
 - c. ¿Por qué?

II. Nivel relacional²³:

Sobre los espacios de apoyo y comunicación en torno a la educación entre padres e hijos.

2.1. Comunicación entre padres e hijos en el tema educativo:

1. ¿Sabe usted si a su hijo/hija le gusta estudiar?
2. ¿Qué nivel educativo cree usted que su hijo/hija quiere alcanzar?
3. ¿Le han dicho sus hijos lo que quieren hacer?
 - a. si quieren estudiar y por qué o si no quieren, sobre continuidad educativa.
4. ¿Le ha dicho a sus hijos lo que usted espera de ellos?
 - a. ¿cómo fue el diálogo si lo hubo?
5. ¿Les preguntó usted a sus hijos hasta qué año a ellos les gustaría estudiar?

2.2. Participación de los padres en la escuela:

1. ¿Sabe usted cómo les va a sus hijos en el colegio?
 - a. sobre las notas.
 - b. sobre los amigos o cómo se siente en el colegio.
2. ¿Asiste usted a las reuniones de padres de familia?
 - a. ¿Quién va? ¿papá, mamá, hermanos, otro pariente?
 - b. ¿Cómo deciden quién va a la reunión?
 - c. ¿Cómo son las reuniones?
 - d. ¿Le parece importante ir a las reuniones?
3. ¿Qué le han dicho en las reuniones sobre el desempeño de su hijo?
 - a. ¿Está de acuerdo con lo que le han dicho?
4. ¿Está usted contento con el/la profesor/a?
 - a. ¿Por qué?
5. ¿El colegio le pide que participe?
 - i. ¿De qué manera le piden que participe?
 - ii. ¿Qué le parece esto a usted?
 - iii. ¿Cómo le comunican que quieren que participe?

²³ Las preguntas: 2.3.1, 2.3.1.a, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.5, 2.3.5.b y 2.3.5.c han sido sacadas de la guía de entrevista lúdica para padres de Giselle Silva (2004).

6. ¿Quién hace las tareas con su hijo?
 - a. ¿cómo le ayuda a hacer las tareas esa persona?
 - b. ¿Qué piensa de esto?

2.3. Sobre otras actividades de los hijos:

1. ¿Me podría contar qué suele hacer su hijo/hija después de llegar del colegio? (pedir descripción detallada)
 - a. ¿Con qué personas comparte ese tiempo?
2. ¿Qué hace durante los sábados y domingos?
3. ¿Qué es lo que más le gusta hacer?
4. ¿Qué es lo que menos le gusta hacer?
5. ¿Algunas veces su hijo tiene que faltar al colegio?
6. ¿Por qué falta la mayoría de las veces?
 - a. ¿Él/ella decide solo o ustedes se lo piden?

Anexo 2:**VARIABLES Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS MULTIVARIADO****Variable dependiente***Ocupación aspirada por los niños*

- 1 Policías o militares
- 2 Profesionales relacionados a la salud
- 3 Profesores
- 4 Funcionarios Públicos, Técnicos, otros Profesionales y Empleados de Oficina
- 5 Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros

VARIABLES EXPLICATIVAS*Características de los niños/as y de los papás/as*

Sexo del niño/a

- 0 Mujer
- 1 Hombre

Edad del niño/a

- 0 Entre 13 y 17
- 1 Entre 7 y 12

Repetencia del niño/a

- 0 Repitió al menos una vez
- 1 No ha repetido

Educación de los papás

- 0 Primaria o menos
- 1 Secundaria o más

Educación de las mamás

- 0 Primaria o menos
- 1 Secundaria o más

Ocupación actual del encargado

- 0 Funcionarios públicos, Profesionales, Obreros o Trabajadores no Calificados
- 1 Agropecuarios y pescadores

Ocupación actual de la encargada

- 0 Funcionarios públicos, Profesionales, Obreros o Trabajadores no Calificados
- 1 Agropecuarios y pescadores

Aspiraciones educativas y ocupacionales de los papás/as para los niños/as

Hasta dónde quiere el encargado que estudie el niño

- 0 Secundaria o menos
- 1 Terciaria

Ocupación aspirada por los papás para los niños

- 1 Policías o militares
- 2 Profesionales relacionados a la salud
- 3 Profesores
- 4 Funcionarios Públicos, Técnicos, otros Profesionales y Empleados de Oficina
- 5 Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros

Ocupación aspirada por las mamás para los niños

- 1 Policías o militares
- 2 Profesionales relacionados a la salud
- 3 Profesores
- 4 Funcionarios Públicos, Técnicos, otros Profesionales y Empleados de Oficina
- 5 Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros

Resultados del logit multinomial

Número de observaciones	=	1126	Pseudo R2	=	0.12
LR chi2(68)	=	383	Log likelihood	=	-1410.96
Prob > chi2	=	0.00			

<i>Variables explicativas</i>	<i>Ocupaciones aspiradas por los niños (Coeficientes)</i>			
	<i>Policías o militares</i>	<i>Profesionales relacionados a la salud</i>	<i>Funcionarios públicos, técnicos, otros profesionales y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>
Sexo	1.55*	-0.42*	0.93*	1.46*
Edad	0.23	-0.39*	-0.46*	-0.74*
Repitencia	0.31	0.20	0.36*	-0.17
Educación encargado	0.06	0.08	0.21	0.05
Educación encargada	0.42	0.14	0.18	-0.04
Ocupación actual encargado	-0.53	0.01	-0.62*	0.02
Ocupación actual encargada	-0.15	-0.56*	-0.20	-0.31
Nivel educativo aspirado por encargado para el niño/a	-0.60	0.09	-0.38	-0.15
Nivel educativo aspirado por encargada para el niño/a	0.81	0.18	0.09	-0.35
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 1)	2.09*	-0.53	0.67	-0.59
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 2)	0.79	0.75*	0.25	0.29
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 4)	0.78**	-0.25	0.64*	0.19
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 5)	1.27*	-0.15	0.43	0.22
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 1)	2.01*	0.75	1.04*	0.53
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 2)	0.74	0.77*	0.37	0.22
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 4)	0.95*	0.59*	0.82*	0.51**
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 5)	0.57	0.30	0.52	1.61*
Constante	-4.68*	-0.45	-0.96*	-1.52*

Notas: 1/ La categoría base para la variable dependiente es: Profesores. 2/ La categoría omitida en ocupación aspirada por encargado y encargada es de: Profesores. 3/ Cat. 1: Policías o militares; cat. 2: Profesionales relacionados a la salud; cat. 4: Funcionarios públicos, técnicos, otros profesionales y empleados de oficina; y cat. 5: Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros