

PERÚ

EDUCACIÓN, REFORMAS Y EQUIDAD EN LOS PAÍSES DE LOS ANDES Y CONO SUR: DOS ESCENARIOS EN EL PERÚ

Manuel Bello
Verónica Villarán

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



EDUCACIÓN, REFORMAS Y EQUIDAD
EN LOS PAÍSES DE LOS ANDES
Y CONO SUR:
DOS ESCENARIOS EN EL PERÚ

EDUCACIÓN, REFORMAS Y EQUIDAD
EN LOS PAÍSES DE LOS ANDES
Y CONO SUR:
DOS ESCENARIOS EN EL PERÚ

Manuel Bello
Verónica Villarán

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



EDUCACIÓN, REFORMAS Y EQUIDAD EN LOS PAÍSES
DE LOS ANDES Y CONO SUR: DOS ESCENARIOS EN EL PERÚ

© Copyright UNESCO 2004
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris, Francia

IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

IIE/2005/PI/H/8

Índice

Perfil de los autores	9
Prólogo , por Juan Carlos Tedesco	11
Introducción	15
Capítulo I: El contexto nacional en el Perú	25
Pobreza, inequidad y violencia en el Perú de los años '90	27
Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes pobres en el Perú	33
La escuela peruana actual: mucha gente y poca plata	52
Capítulo II: Aspectos metodológicos	61
Capítulo III: Educación de niños y niñas rurales indígenas: el caso de la provincia de Quispicanchi (Cusco)	67
1. El escenario	69
2. Los actores en Quispicanchi	74
2.1 Los centros educativos seleccionados	74
2.2 Los niños y niñas y otros actores seleccionados	78
3. Las voces de los actores en Quispicanchi	82
3.1 Estado del pacto entre familias y escuelas	82
3.2 Escuela, cohesión y equidad	146
3.3 Constitución de los niños y niñas como sujetos individuales y sociales	171
3.4 Articulación intersectorial y educación en la comunidad local	179

Capítulo IV: Educación de adolescentes urbanos hijos de inmigrantes rurales: el caso del distrito de Independencia (Lima)	185
1. El escenario	187
2. Los actores en Independencia	193
2.1 Los centros educativos seleccionados	193
2.2 Los adolescentes y otros actores seleccionados	196
3. Las voces de los actores en Independencia	202
3.1 Estado del pacto entre familia y colegio	203
3.2 Colegio, cohesión y equidad	262
3.3 Constitución de los y las adolescentes como sujetos individuales y sociales	292
3.4 Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación	326
Capítulo V: Equidad y educación en dos escenarios del Perú	333
Referencias bibliográficas	401
Anexos	406

Perfil de los autores

Manuel Bello es Psicólogo graduado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Doctor en Ciencias por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Actualmente es decano de la Facultad de Educación de la UPCH, director del Centro Andino para la Capacitación de Maestros y miembro del Consejo Nacional de Educación del Perú. Es autor de diversos artículos y documentos sobre aspectos sociales, psicológicos y políticos de la educación.

Verónica Villarán es Psicóloga Social formada en la Pontificia Universidad Católica del Perú y ha realizado estudios de maestría en el área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en Argentina. Se ha desempeñado como investigadora de la educación en GRADE y la Universidad Peruana Cayetano Heredia, donde actualmente es responsable del área de investigación del Centro Andino para la Capacitación de Maestros.

Prólogo

En el año 2001, el IPEE-UNESCO Buenos Aires inició un programa de investigación orientado a analizar el vínculo entre equidad y educación. La hipótesis de trabajo que estuvo en la base de este programa postulaba la necesidad de revisar los diagnósticos tradicionales y analizar el impacto que, sobre las prácticas educativas y los logros de aprendizaje de los niños y adolescentes, han tenido las transformaciones sociales, económicas y culturales que, en las últimas décadas, atravesaron América Latina. En síntesis, la hipótesis de los estudios postulaba que, en el marco de estas transformaciones, la equidad social debía ser considerada cada vez más como un factor previo a la educación. Sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos.

Los estudios efectuados en la primera etapa de esta investigación* permitieron disponer de un estado del arte en los países involucrados en el programa y confirmaron la necesidad de avanzar mediante estudios de carácter más cualitativo

* Las publicaciones que resultaron de la primera etapa de esta investigación están disponibles en el sitio de Internet del IPEE - UNESCO Buenos Aires, www.iipe-buenosaires.org.ar, y son:

- I. **Argentina. Equidad social y educación en los años '90**, por María del Carmen Feijoó.
- II. **Chile. Equidad social y educación en los años '90**, por Luis Navarro.
- III. **Colombia. Equidad social y educación en los años '90**, por Elsa Castañeda Bernal.
- IV. **Perú. Equidad social y educación en los años '90**, por Manuel Bello.

en diferentes escenarios sociales y culturales. La heterogeneidad de América Latina ha sido destacada reiteradamente, y esa heterogeneidad está asumiendo rasgos más complejos en la medida en que se asocia tanto al mayor reconocimiento que existe hoy con respecto a la diversidad cultural como al aumento de la desigualdad social vinculado con las tendencias a la concentración del ingreso y la exclusión social.

En este contexto, la década de los años '90, constituyó un período en el cual se instalaron nuevos desafíos para la educación. El aumento de las desigualdades, la creciente vulnerabilidad económica de las familias y la profundización de los problemas de pobreza y exclusión conviven hoy con la irrupción de Internet, una mayor presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana, y la proliferación de nuevas expresiones culturales –especialmente en ámbitos urbanos– que proponen diversas formas de sociabilidad entre los adolescentes y los jóvenes. Estos cambios modifican significativamente no sólo los aspectos materiales de las condiciones de vida de la población sino también los procesos de construcción de sus identidades sociales y personales. Frente a estos cambios, los sistemas educativos intentaron diseñar respuestas de todo tipo, desde las reformas institucionales basadas en las ideas de descentralización y autonomía hasta el diseño y aplicación de políticas compensatorias basadas en la idea de mejorar la disponibilidad de determinados insumos del aprendizaje o de satisfacer desde la escuela algunas necesidades básicas insatisfechas por las familias (alimentación, salud, vestimenta, etc.). Los resultados no son, a pesar de algunas excepciones, satisfactorios. Necesitamos, con urgencia, comprender mejor la naturaleza de estos fenómenos para poder enfrentarlos con más eficacia.

Esta investigación se propuso una aproximación cualitativa a estos problemas, poniendo el énfasis en comprender qué ocurre en contextos en los cuales el deterioro social pone en pe-

ligo la efectividad de las prácticas educativas. Para ello, se decidió hacer un trabajo exploratorio en diferentes escenarios sociales de la región, con la expectativa de que, en su diversidad, nos ofrezcan algunas claves para comprender y poder enfrentar los desafíos con que se encuentran hoy los sistemas educativos. Los estudios se realizaron en Argentina, Chile, Colombia y Perú, y, en cada país, estuvieron, respectivamente, a cargo de María de Carmen Feijoó, Luis Navarro, Elsa Castañeda Bernal y Manuel Bello, bajo la coordinación general de Néstor López.

En este caso se trata del trabajo realizado por Manuel Bello y Verónica Villarán en dos escenarios diferentes del Perú. El primero de ellos está en el distrito de Independencia de la ciudad de Lima, un barrio con elevados índices de pobreza y en el que vive gran cantidad de familias provenientes de ámbitos rurales. Allí se trabajó con escuelas de nivel medio, lo cual permitió indagar acerca de la situación que viven los adolescentes en ese contexto. El segundo escenario se encuentra en Quispicanchi, en el departamento de Cusco, y nos permitió una aproximación a los desafíos de la educación en una comunidad rural indígena.

Quiero finalizar esta presentación agradeciendo a la Universidad Cayetano Heredia, institución que se asoció al IIPE en esta segunda parte de la investigación ofreciendo el soporte logístico necesario para el trabajo de los investigadores, a la Fundación Ford por el apoyo que brindó a este estudio desde el principio, y, especialmente, a María Amelia Palacios, responsable del Programa de Educación y Medios de la Oficina de esa fundación para el Área Andina y el Cono Sur, por su permanente estímulo y receptividad ante nuevos enfoques teóricos y políticos.

Juan Carlos Tedesco

Director

IIPE - UNESCO Buenos Aires

Introducción

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Buenos Aires, viene desarrollando desde 2001 un estudio sobre “Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur”. En la primera etapa del estudio se realizó una revisión de documentos publicados en la década de los años '90, acerca de los efectos de la pobreza y la inequidad social sobre la relación entre los procesos de socialización y la oferta de educación escolar, así como sobre los resultados de las políticas sociales y educativas en el mejoramiento de la educación en cuatro países de la región. La revisión buscaba dar una mirada al estado del pacto entre familia y escuela, centrando su atención sobre los niños y adolescentes –como sujetos de la socialización y de la educación escolar– a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo llegan a la escuela? ¿Cómo los recibe la escuela? ¿Cómo les va en la **escuela**?¹

El estudio del IPE-UNESCO fue motivado por los resultados de las políticas y programas de cambio educativo aplicados en los países de la región en la década de 1990, que no lograron generar los cambios esperados en la calidad y la equidad de la educación básica. Tales resultados sugieren la ineficacia de las políticas educativas cuando alrededor de la escuela persisten o empeoran las condiciones de pobreza o inequidad, y no se actúa simultáneamente para comprenderlas y cambiarlas.

La tesis central del estudio realizado por el IPE-UNESCO

¹ El estudio es liderado por Juan Carlos Tedesco, director del IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. El equipo de investigación es coordinado por Néstor López en el IPE-UNESCO e integrado por María del Carmen Feijoó (Argentina), Luis Navarro (Chile), Elsa Castañeda (Colombia) y Manuel Bello (Perú). El IPE-UNESCO publicó en 2002 los cuatro estudios, uno por país, con el título: *Equidad social y educación en los años '90*.

es que en los últimos quince años las condiciones de educabilidad de amplios sectores de la sociedad se están deteriorando, en los países de la región, como consecuencia de procesos económicos y sociales que han aumentado la desigualdad y la fragmentación, generando un escenario social más complejo y diverso, caracterizado por el debilitamiento de los vínculos de solidaridad y el crecimiento del individualismo. Según López (2003): “Este nuevo escenario social genera en los niños y adolescentes predisposiciones diferentes, heterogéneas, contrapuestas, que poco tienen que ver con aquellas esperadas en la escuela”. Algo similar puede decirse de su efecto en los padres de familia, docentes y autoridades escolares.

En este nuevo escenario de deterioro económico y social, las condiciones de educabilidad no permiten que se logren las metas de cobertura y los objetivos de calidad y equidad de la educación. Esto es lo que ha venido sucediendo en el Perú, donde al inicio del nuevo siglo las diferencias por género y por área de residencia siguen siendo significativas en la educación **secundaria**²: el analfabetismo persiste para el 24% de la población rural y han logrado concluir la educación secundaria sólo el 37% del total de los jóvenes de 17 años de edad y apenas el 14% de los jóvenes de esa misma edad en áreas **rurales**.³

En lo que respecta a resultados de aprendizaje escolar la situación no es mejor. La evaluación de rendimiento realizada por el Ministerio de Educación en 2001 (UMC 2002) reportó que el 76,7% y 62,9% de los estudiantes de sexto de primaria

² De la población entre 12 y 16 años, sólo 86% de los varones y 81% de las mujeres asistían a la escuela; en ese mismo grupo de edad, 87% de la población urbana y 78% de la población rural asistían a la escuela (INEI, 2002).

³ El atraso escolar (diferencia entre la edad real y la edad normativa para un grado escolar) afectaba en 2000 al 58,6% de los niños y al 56,2% de las niñas del Perú. Entre los pobres extremos, la cifra subía a 70,2% y 73,6%, respectivamente (Instituto Cuanto, 2000).

y cuarto de secundaria, respectivamente, se encontraban en un nivel de desempeño por debajo de lo básico en la competencia sobre comprensión de textos **verbales**.⁴ Asimismo, en la prueba internacional PISA aplicada en 2001, 54,1% de los adolescentes peruanos de 15 años de edad se ubicaron en el nivel 0 (cero), es decir por debajo del nivel mínimo de rendimiento previsto en la escala de PISA; al mismo tiempo, solo 6% del total respondieron en un nivel aceptable o superior (UMC, 2003). Los resultados de estas evaluaciones también revelan que se mantiene una marcada diferencia en perjuicio de los estudiantes más pobres, y en particular para los de áreas rurales.

La grave situación de la educación peruana motivó que en 2003 fuera oficialmente declarada “en emergencia”, pese a los esfuerzos sectoriales de los últimos seis o siete años. La hipótesis general del estudio del IPE-UNESCO es que la educación de los países no puede mejorar si el cambio en el sistema educativo no es acompañado por políticas que generen equidad y cohesión social, tanto en el nivel de las condiciones materiales de vida como en el de las percepciones, representaciones y expectativas de la población. En palabras de Tedesco (1998): “Si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito. [...] Por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos no tienen impacto en los resultados escolares de los alumnos”.

Tedesco señala que las dificultades y frecuentes fracasos que enfrentan los gobiernos y los maestros, cuando intentan elevar los resultados del aprendizaje mediante cambios institucionales y pedagógicos, están vinculados con las condiciones de educabilidad en que se desarrolla la acción educativa escolar,

⁴ Los estudiantes de este nivel no demuestran tener un manejo de las capacidades que les permita resolver, por lo menos, lo estipulado para el nivel básico.

particularmente en el caso de las poblaciones marginadas o en situación de desventaja económica y social. La noción “condiciones de educabilidad” se refiere a “la provisión de recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen... En este sentido, es un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas. Estas condiciones configuran o moldean los «activos» que despliegan los niños⁵ y los docentes (saberes, esquemas de interpretación, aptitudes y predisposiciones), en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela” (Navarro, 2003).

Las condiciones de educabilidad no son sólo las establecidas para iniciar la escolaridad el primer día de clases del primer grado, puesto que se trata de una dotación de disposiciones que se requieren para poder llevar adelante satisfactoriamente el proceso educativo, que se renuevan continuamente durante la experiencia escolar, hasta el momento de la graduación. En consecuencia, tales condiciones pueden evolucionar durante la experiencia escolar de un modo favorable o desfavorable, en términos del grado de ajuste entre la progresión de las exigencias, normas y recursos de la escuela y el desarrollo individual y social del estudiante.

Esta idea de educabilidad no cuestiona la capacidad esencial de aprendizaje y desarrollo individual de las personas. Por el contrario, para Tedesco (2000) la convicción de que todos pueden aprender es un aspecto muy importante de la cultura democrática. En la escuela está demostrado que las expectativas del docente y su confianza en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes juega un papel crucial en el éxito del proceso educativo. Esta precisión es necesaria para evitar que un

⁵ El autor usa la palabra “niño” en sentido amplio, es decir, refiriéndose a los estudiantes de ambos sexos que asisten a los centros de educación primaria y secundaria de menores.

uso erróneo del concepto de educabilidad aplicada al niño o joven conduzca a la estigmatización de un alumno individual como “no educable”, atribuyendo sus dificultades para aprender a sus limitaciones personales y no al conjunto de factores subjetivos, sociales y materiales que implican tanto al individuo como a la familia, la escuela y la sociedad.

En el estudio del IPE-UNESCO, como se ha dicho, la educabilidad es comprendida como un concepto relacional que se refleja en la brecha o tensión entre lo que el estudiante trae y lo que la escuela espera o exige de él. Para vastos sectores de población de los países de la región las condiciones de educabilidad son negativas o se deterioran, porque las familias no pueden garantizar la preparación de sus hijos para las exigencias de la escuela, pero además porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar estos déficits en las capacidades de las familias (López y Tedesco, 2002) o atender la diversidad cultural y lingüística. Si esta brecha no es enfrentada adecuadamente por las políticas sociales y por la escuela, será muy improbable el logro de los aprendizajes más complejos de la educación **básica**.⁶

En este marco conceptual, los problemas de educabilidad se originan principalmente por la falta de equidad social. Se entiende por falta de equidad social no solamente la presencia de pobreza, sino además la existencia de desigualdades económicas y sociales agudas e injustas y el funcionamiento de mecanismos de fragmentación, discriminación y exclusión, asociados a esas desigualdades y a razones de raza, lengua, cul-

⁶ En el Perú la Educación Básica oficial propone, entre sus objetivos para el nivel de Secundaria, “el desarrollo de una conciencia ética con una visión crítica del entorno”; “la capacidad creativa, la capacidad crítica, capacidades para la solución de problemas y la toma de decisiones”; “el desarrollo de los niveles más altos de la estructura del pensamiento”; “el desarrollo de capacidades para el trabajo y la capacidad emprendedora”.

tura, género, edad u otras. La falta de equidad social, en consecuencia, implica también una ausencia o debilitamiento de la cohesión social. Las desigualdades que caracterizan a la falta de equidad social no son sólo diferencias en la posesión o el acceso a bienes y servicios; en la perspectiva propuesta por Amartya Sen el factor crítico es la desigualdad en las potencialidades y capacidades de que disponen los individuos para desarrollar una vida digna y liberarse de la pobreza (CEPAL, 2000).

La inequidad atenta contra las condiciones de educabilidad porque –como apunta López (2003)– “además de generar pobreza expone a los sujetos a situaciones cotidianas que instalan un conjunto de representaciones y valores que entran en oposición con aquellos necesarios para poder participar en la propuesta educativa existente. El problema de la educabilidad trasciende a las condiciones materiales de vida y se instala también en el plano de la subjetividad de los niños y adolescentes”.

La subjetividad de los actores juega un papel importante en las condiciones de educabilidad. De un lado están las expectativas y representaciones de los profesores con respecto a la viabilidad y el sentido de la tarea docente con los alumnos a su cargo. De otro lado intervienen las motivaciones, actitudes, predisposiciones y representaciones de los propios estudiantes y sus familias con respecto a sus posibilidades de superación, sobre la calidad de la escuela y acerca de su capacidad individual para aprovechar la oferta educativa escolar; en el caso de los adolescentes importa también la percepción que ellos mismos tienen del futuro del país y de las oportunidades que podrá ofrecerles.

El estudio de la educabilidad en relación con la equidad social se escapa del marco del análisis clásico de la relación entre pobreza y educación. En este estudio se presume que el deterioro de la educabilidad es consecuencia del aumento de las desigualdades y la fragmentación social, aun cuando las condiciones de vida pudieran haber mejorado y la pobreza haber dis-

minuido. El concepto de inequidad confluye con el de “pobreza relativa” (Monge y Ravina, 2003), según el cual –en contraste con la idea de “pobreza absoluta”– las necesidades surgen a partir de la comparación con los demás y –en consecuencia– la pobreza de una persona depende de los estándares de vida de un grupo social de referencia, debiendo considerarse en su definición aspectos psicológicos, sociales y culturales. En consecuencia, la percepción de pobreza de los individuos y grupos sociales está fuertemente asociada a las condiciones de equidad o inequidad de la sociedad.

La presente publicación es un producto de la segunda etapa del proyecto sobre equidad y educación del IPE-UNESCO, Sede Buenos Aires. Esta etapa comprendió la realización de estudios de campo en seis escenarios poblacionales de los cuatro países involucrados en la primera etapa. En el caso peruano, presentado en este documento, los escenarios seleccionados fueron dos: la provincia de Quispicanchi en el Departamento de Cusco, un área predominantemente rural con alta proporción de población nativa y quechua hablante; y el distrito de Independencia, en la ciudad de Lima, un área urbana con alta concentración de población inmigrante de origen rural. El trabajo de campo se realizó en el segundo semestre del año 2003.

Los objetivos del estudio fueron:

- Profundizar el estudio de las desigualdades en el acceso a la educación, enfatizando la relación entre familia, escuela y comunidad, como espacios en que se definen las posibilidades de éxito o fracaso de los niños, niñas y adolescentes.
- Analizar el proceso de conformación de las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes, concepto clave para la interpretación de la relación entre educación y equidad social.

A fin de realizar tales objetivos, se definieron cuatro grandes dimensiones de análisis para organizar la investigación en cada uno de los escenarios:

- a) ¿Cómo llegan los niños, niñas y adolescentes a la escuela? Las familias en el proceso de construcción de las condiciones de educabilidad.
- b) ¿Cómo los reciben? La escuela como ámbito de definición de las condiciones de educabilidad.
- c) ¿Cómo les va? La interacción maestro-alumno y la interacción familia-escuela.
- d) El escenario social. La comunidad y la sociedad en la conformación de las condiciones de educabilidad.

El estudio de campo se orientó a través de cuatro ejes de indagación: el pacto familia-escuela; la relación escuela-equidad; el proceso de constitución de sujeto; y la articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación. A partir de estos cuatro ejes se establecieron objetivos específicos y se definieron categorías, criterios de análisis e indicadores, los que a su vez dieron lugar a preguntas y a la identificación de las técnicas de recolección más apropiadas para cada fuente de información.

La hipótesis central asumida en la investigación fue que: Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes son la expresión de los niveles de equidad y cohesión social, que en las últimas décadas se han deteriorado en la región. En ese marco, se adoptaron las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los cambios en las condiciones de educabilidad de los niños y los adolescentes de los sectores más pobres de la sociedad generan nuevas demandas y exigencias a la acción pedagógica y a las políticas sociales dirigidas a la familia y la comunidad.
2. El deterioro de las condiciones de educabilidad de los niños

y adolescentes de los sectores menos favorecidos de la sociedad demanda el desarrollo de políticas intersectoriales a nivel local.

En el Cuadro 1 se presentan los ejes de indagación junto con los objetivos y categorías que les corresponden. Los criterios de análisis, los indicadores y las preguntas orientadoras están incluidos en el Anexo 1.

Cuadro 1: Ejes de indagación, objetivos y categorías de análisis

Ejes	Objetivos	Categorías
1. Pacto familia-escuela	Establecer el estado del pacto familia-escuela.	1.1 Sentido que le otorgan las familias a la educación de sus niños y adolescentes. 1.2 Percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza. 1.3 Percepción de la familia sobre su relación con la escuela.
2. Escuela-equidad	Identificar los niveles de equidad y cohesión social que vivencian los actores dentro y fuera de la escuela en su localidad.	2.1 Equidad: percepción de la pobreza y desigualdad en torno a la escuela, el barrio y la sociedad. 2.2 Cohesión social.
3. Constitución de sujeto	Determinar las dinámicas a través de las cuales los niños y los adolescentes se constituyen como sujetos psicosociales.	3.1 Construcción de confianza básica. 3.2 Proceso de adscripción a normas y valores. 3.3 Proceso de construcción de identidad.
4. Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación.	Determinar la posibilidad de integración de políticas sociales en torno a la educación.	4.1 Integración de políticas locales en torno a la educación. 4.2 Condiciones de posibilidad para una política social integrada.

En consecuencia con las hipótesis y ejes de indagación, las unidades de análisis consideradas en la investigación fueron cuatro: los niños o adolescentes (según el caso), sus familias, la escuela y la comunidad. El referente principal y vía para acceder a los informantes fue la escuela, elegida en dos o más espacios representativos de cada escenario poblacional. Para seleccionar a los niños y adolescentes que serían sujetos del estudio en profundidad, junto con sus respectivas familias, se adoptó la siguiente categorización:

- Niños o adolescentes escolarizados exitosos.
- Niños o adolescentes escolarizados con dificultades.
- Niños o adolescentes no escolarizados o retirados tempranamente de la escuela.

Además de los niños o adolescentes, en cada escuela se seleccionó como informantes a sus profesores, directivos y personal administrativo pertinente. En la comunidad fueron seleccionados autoridades locales, líderes sociales y miembros destacados de instituciones significativas, como ONGs y otras.

Capítulo I

El contexto nacional en el Perú

Pobreza, inequidad y violencia en el Perú de los años '90

En el Perú, si bien la desarticulación y la desigualdad han crecido en los últimos quince años, los niveles de pobreza, diversidad, segregación, inequidad y discriminación han sido históricamente muy altos, por lo que los cambios de los últimos lustros no han tenido la misma intensidad y consecuencias que en otros países de la región.

Durante el período 1991 a 2000 el PBI peruano se recuperó en más del 25% y el gasto social se incrementó notablemente –de 3,3% del PBI pasó a representar un 8% del PBI en 2000–. Sin embargo, los niveles de pobreza no variaron significativamente en ese período: el porcentaje de pobres en el total de la población peruana pasó de 55,3% en 1991 a 54,1% en 2000, en tanto que el número absoluto de pobres aumentó dramáticamente en 1991 (7,7%) y a partir de ese año se han añadido más pobres a una razón de 1,5% cada año (Mauro Machuca, 2002⁷). Según este autor, varios estudios muestran un deterioro en la desigualdad para el período entre 1997 y 2000.

De acuerdo con el estudio citado de Mauro Machuca (2002), el modelo de desarrollo que se aplicó en el Perú desde 1990, basado en la inversión extranjera directa en el sector exportador de materias primas y en el de servicios públicos, generó crecimiento económico entre 1993 y 1995, pero fue recesivo durante la segunda mitad de la década, a excepción de 1997. Los niveles de vida de la población se deterioraron al final de los años '90. El aspecto más negativo del modelo, desde el punto de vista de la pobreza, fue su incapacidad para crear empleo

⁷ Estudio sobre cambios en la pobreza en el Perú entre 1991 y 1998. Datos del Instituto Cuánto, el BCRP y el INEI, procesados por el autor.

en las ciudades, que es donde se ubica la mayor parte del trabajo desempleado y subempleado.

Sin embargo, a contramano de lo que se cree a menudo, la presencia del Estado en la sociedad creció durante al década de los años '90. Como señala Tanaka (1999): “[El Estado] se ha «reducido» en el sentido que interviene menos en el mercado, pero ha crecido significativamente en el sentido de que ha recuperado presencia respecto al Estado quebrado del pasado precedente. A nivel local esto se expresa en la reconstitución de las finanzas municipales, especialmente notoria a nivel distrital después del D.L. 776, de diciembre de 1993...” (p. 130).

Y continúa el autor citado: “El Estado se recupera notablemente en el contexto de las reformas neoliberales, hecho que muchas veces es pasado por alto. Por ejemplo, el Presupuesto General de la República aumentó 4,8 veces entre 1992 y 1998... El Presupuesto como porcentaje del PBI ha ido de un 11,6% en 1992 hasta un 15,1% en 1998; (...) La recuperación de las finanzas estatales ha permitido un aumento significativo del gasto social en los últimos años. En 1992 el gasto social implicó el 19,2% del presupuesto, mientras que en 1998 este porcentaje llegó hasta el 40%. (...) Desde este punto de vista, el Estado no ha hecho sino crecer y hacerse más presente en la vida de los peruanos, lo que por supuesto le permite construir sus bases de legitimación” (p. 130-131).

Por otro lado, la incidencia de la pobreza en el Perú es aún mayor entre los niños que entre los adultos. Así, 65,5% de los menores de 18 años viven por debajo de la línea de pobreza y 32,2% en condiciones de extrema pobreza; estos últimos son más de 2,1 millones de personas menores de edad que no logran satisfacer ni siquiera sus necesidades elementales de alimentación (INEI, 2002). Sin embargo, más grave aún que la pobreza es la desigualdad entre ricos y pobres, que crece cada vez más: en el Perú, un niño integrante de una familia ubicada en el decil de familias más ricas se beneficia de ingresos 40 veces más al-

tos que los que obtiene en promedio un niño integrante de una familia ubicada en el decil de familias más pobres.

Al final de la década de 1990, las desigualdades económicas y sociales entre los peruanos seguían siendo enormes. Para comprobarlo basta con revisar las cifras correspondientes a un indicador, la mortalidad infantil, que en el año 2000 afectó a 17 por cada mil nacidos vivos en Lima Metropolitana, en tanto que en el Cusco la tasa llegó a 84 muertes por cada mil nacidos vivos. La tasa promedio de mortalidad en áreas rurales duplica la tasa promedio en áreas urbanas y la distribución por departamentos o regiones correlaciona con el nivel de pobreza de la población (INEI, 2000).

El acceso a las redes públicas de agua y desagüe también es muy diferenciado según el nivel de pobreza: sólo el 62,83% y el 25,45% de los pobres extremos acceden a estas redes, respectivamente; en tanto que entre los no pobres el acceso alcanza al 86,83% y 70,02%, en cada caso (Instituto Cuánto, 2000).

Según Mauro Machuca (2002) el aumento del gasto social en la década pasada resultó ineficiente para reducir la pobreza, porque no se distribuyó en relación con el índice de pobreza de la población; a nivel provincial este índice sólo explicaba el 5,3% del gasto social. Este investigador concluye que: “La asistencia a la pobreza a través de una lógica de **mercado**⁸ no implica necesariamente que el gasto social llegue a las comunidades o poblaciones más pobres, sino a aquéllas con suficiente capacidad de organizar una demanda. De esta manera, se estaría probando que las desigualdades en activos (tanto en infraestructura como humanos) no sólo afectan la performance del crecimiento económico, sino también la eficiencia y efectividad del gasto social”.

⁸ El autor alude a que una buena parte del gasto social se asignaba en función de proyectos formulados por las comunidades o autoridades locales.

Cabe señalar, sin embargo, que si bien se mantuvieron los graves niveles de inequidad, en algunos aspectos las condiciones de vida de los niños peruanos mejoraron entre 1990 y 2000. Es el caso de la mortalidad infantil, que bajó de 57,2 a 34 por mil en ese período. El acceso a servicios de salud para la población de 0 a 5 años de edad aumentó significativamente entre 1994 y 1997, en todas las regiones del país: en la sierra rural –por ejemplo– pasó de 30% a 53%. La cobertura de inmunizaciones en niños menores de 1 año pasó de 68,3% en 1990 a 100% en el año 2000. El número de atenciones a pacientes en establecimientos del Ministerio de Salud pasó de 8 a 46 millones entre 1990 y 1999, en tanto que el porcentaje de niños pesados al nacer aumentó en todas las regiones entre 1994 y 2000, pasando de 59% a 83,4% en el caso de la sierra rural. La desnutrición crónica de niños menores de 5 años pobres extremos bajó de 43,9% en 1994 a 35,3% en el año 2000 (Vásquez y Mendizábal, 2002⁹).

En lo que respecta a educación, los mismos autores (Vásquez y Mendizábal, 2002) registran que entre 1997 y 2000 el porcentaje de pobres extremos que accedieron a la educación secundaria pasó de 20% a 27,6%, en tanto que los no pobres que accedieron a este nivel educativo pasaron sólo de 37,5% a 37,8%.¹⁰ Asimismo, las tasas de repetición y deserción disminuyeron sostenidamente durante la década, tanto en la educación primaria como en la secundaria: en primaria pasaron de 17,73% a 8,00% y de 5,52% a 3,00%, respectivamente; en secundaria pasaron de 10,49% a 7,19% y de 8,01% a 4,02%, en cada caso.

⁹ Datos procedentes de diversas fuentes, procesados por los autores.

¹⁰ Cabe cuestionar la pertinencia del uso de la secundaria como referente, especialmente desde la expectativa de salir de la pobreza. Tomando en cuenta la población total del Perú, se tiene que el 48% de los jefes de hogar con secundaria completa es pobre y el 14,3% es pobre extremo (INEI, 2002).

Al estudiar la movilidad social en poblaciones indígenas, MacIsaac (1993)¹¹ encontró que las brechas de escolaridad entre la población indígena y no indígena peruana se habrían reducido “lentamente”, especialmente a partir de la década de 1980. Es decir, los indígenas presentarían cierta movilidad social “relativa”. Sin embargo, hasta inicios de 1990, los niveles educativos del sector no indígena de la población eran mayores que los del sector indígena, hasta en un 47%.

Por su parte, Herrera (2002)¹² revela que para el año 2001, entre la generación de indígenas nacida entre 1967 y 1976 y la misma generación de no indígenas, existiría igualdad de acceso a la educación **secundaria**.¹³ A diferencia de lo que ocurrió con los indígenas mayores de 55 años, cuya probabilidad de lograr dicho nivel habría sido 50% menos que la de los no indígenas. También se constatan progresos en términos de acceso a la educación superior: la probabilidad de que la generación de indígenas nacida entre 1967 y 1976 acceda a dicho nivel de educación se habría duplicado respecto de la generación de indígenas mayores de 55 años. Analizando la movilidad social intergeneracional, Herrera encontró las siguientes mejoras en términos de logros educativos: el 32,8% de los jefes de

¹¹ MacIsaac, Donna (1993). “Perú”. En: Psacharopoulos, George y Harry Patrinos (editores). *Indigenous peoples and poverty in Latin America: an empirical analysis*. Washington, D.C.: The World Bank, Regional Studies Program, pp. 179-224. Citado por Mendieta (2003).

¹² Herrera, Javier (2002). *La pobreza en el Perú en 2001: una visión departamental*. Lima: INEI, IRD, junio, 196 pp. Citado por Mendieta (2003). A pesar de que no habría diferencia en la probabilidad de acceso a la educación secundaria, Herrera enfatiza que la brecha se mantiene porque la educación secundaria a la que accede la población no indígena es de mayor calidad que aquella a la que accede la población indígena.

¹³ Sin embargo, Aldaz-Carroll y Moran (2000) encontraron para el caso peruano, en 1994, que la probabilidad de los niños indígenas de lograr la secundaria completa era 37% menor que la de los niños no indígenas. Los datos de Herrera posiblemente se refieren al acceso al primer año de secundaria.

hogar cuyos padres sólo habían alcanzado la primaria, superó este nivel y logró alcanzar la secundaria; e incluso, el 10,5% llegó hasta la educación universitaria. Por su parte, el 38,1% de los jefes de hogar cuyos padres accedieron a la educación secundaria superó este nivel y alcanzó la educación superior.

Sin embargo, pese a todos estos progresos relativos, en la sociedad peruana se mantienen severas situaciones de pobreza e inequidad y parecen haber empeorado las condiciones subjetivas –mayor desesperanza, menos expectativas, debilitamiento de las exigencias de cambio– asociadas con la educabilidad.

Por otro lado, en el caso peruano –además de la pobreza y la inequidad– es necesario tomar en cuenta que las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes se han visto deterioradas en las últimas dos décadas por un conjunto de situaciones propias del país, de extrema gravedad. A la aguda desigualdad se sumó la dolorosa experiencia del conflicto armado interno, la intolerancia política y el autoritarismo gubernamental, la corrupción en todos los niveles del Estado y el envilecimiento de los principales medios masivos de difusión escrita y audiovisual. Todos estos fenómenos contribuyeron a agravar la falta de cohesión y los problemas de desintegración, exclusión y discriminación característicos de la sociedad peruana.

El reciente informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003) en el Perú llama la atención sobre el efecto pernicioso de estos fenómenos en el conjunto de la población, señalando en particular el proceso de desarraigo y empobrecimiento sufrido por cientos de miles de peruanos y peruanas que debieron desplazarse desde las zonas de violencia. Los desplazados –informa la CVR– vieron afectadas sus redes sociales y debieron adaptarse con distintos grados de éxito y con gran sufrimiento a las nuevas circunstancias; su presencia constituyó un enorme reto para la provisión de servicios en las ciudades.

En las escuelas, los niños y niñas que llegaron desde zo-

nas rurales distantes fueron con frecuencia estigmatizados y discriminados, por ser diferentes y oriundos de lugares marcados por la miseria y por la muerte. Recientes informes de estudios en la ciudad de Ayacucho dan cuenta del alarmante aumento del número y la agresividad de pandillas juveniles, un fenómeno probablemente asociado con aquellos antecedentes de maltrato. Este fenómeno social, sin embargo, también está presente en las poblaciones urbanas pobres en Lima y otras ciudades del país.

La situación de las poblaciones que permanecieron en sus comunidades durante y después del conflicto armado es también preocupante. Da cuenta de ello una investigación realizada en comunidades rurales de Ayacucho, sobre los procesos de recuperación individual y comunal después de la guerra interna; en ella se encontró que los efectos de la desintegración de la familia y la pobreza eclipsaban los efectos directos de la propia guerra. Uno de los problemas sociales actuales más serios en dichas comunidades es el consumo excesivo de alcohol, que se asocia al maltrato a las mujeres y a los niños; es frecuente la depresión infantil, asociada por los propios niños con la soledad, el maltrato y la experiencia traumática de violencia y muerte vivida en los años anteriores (Theidon, 1999).

Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes pobres en el Perú

Como se ha dicho, la educabilidad se define desde la escuela, pero se desarrolla principalmente desde la familia y la comunidad. Los problemas de educabilidad se originan porque las familias no pueden garantizar la preparación de sus hijos para las exigencias de la escuela, pero además porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar el déficit en las capacidades de las familias y atender a la diversidad

cultural y lingüística. En esta sección se presenta una visión panorámica de las condiciones en las que crecen y se desarrollan los niños y adolescentes peruanos pertenecientes a las familias pobres.

En términos generales la pobreza extrema y la exclusión en el Perú se asocian estadísticamente con el área rural, y habla de una lengua nativa, desempleo, informalidad y género femenino. Son los grupos sociales identificados por estas características los que también presentan los mayores problemas de educabilidad. Las familias más pobres y con padres con menor nivel educativo son las que tienen, a su vez, el mayor número de hijos para criar y educar, lo que aumenta el número de niños y niñas afectados por tales desventajas.

La condición de extrema pobreza afecta al 32,2% de la población menor de 18 años (UNICEF-INEI, 2004).¹⁴ Las viviendas en las que habitan una gran mayoría de estos niños, niñas y adolescentes carecen de un adecuado abastecimiento de agua, desagüe y electricidad; su acceso a atención médica cuando presentan enfermedades también es muy restringido. Considerado el total de la población en esos grupos de edad, se ven obligados a trabajar el 15,7% de los niños y niñas de 5 a 11 años, el 27,9% del grupo de 12 a 13 años y el 36,3% de los que tienen entre 14 y 17 años; casi la totalidad de estos niños y adolescentes trabajadores pertenecen a familias en situación de pobreza y de pobreza extrema.

La desigualdad y la amenaza a la salud aparecen en la vida de los pobres aun desde antes de nacer. El problema se inicia con el pobre estado de salud y nutrición con el que la madre llega al embarazo, y continúa con la insuficiente atención y cuidado que recibe. Así, mientras que las mujeres embarazadas del

¹⁴ Los datos presentados a continuación han sido tomados de *El estado de la niñez en el Perú* (UNICEF-INEI, 2004), salvo que se indique otra fuente.

quintil más rico muestran una cobertura de atención de 76,6%, sólo 31,6% de las mujeres del quintil más pobre tienen acceso al número mínimo de controles prenatales considerado adecuado para el seguimiento del embarazo; en el año 2000, más de la mitad de las mujeres del quintil más pobre no tuvieron control prenatal alguno. En este mismo quintil de la población, la atención institucional del parto alcanza apenas al 20,1%, en contraste con una cobertura de 92,9% para el quintil más rico. En consecuencia, el riesgo de mortalidad y morbilidad peri natal, incluyendo la probabilidad de muerte materna, es bastante elevado para la población residente en las áreas urbanas y rurales más pobres.

Otro factor de riesgo durante el embarazo y posparto es la anemia de las madres, que se estima puede estar presente en más de la mitad de las madres en zonas rurales del país. En el año 2000, 38,6% de las mujeres embarazadas y 40% de las madres que daban de lactar presentaban anemia, que era severa en el 17% de los casos. La anemia durante la gestación incrementa la probabilidad de ocurrencia de muerte materna y muerte peri natal e infantil; por otra parte, produce daños en el cerebro del feto y retardo en el crecimiento, con las consiguientes consecuencias en el desarrollo motor y socio-emocional del niño.

El nacimiento con un peso menor a 2,5 kg afectó en el año 2000 al 14,1% de los pobres extremos y al 12,8% de los pobres no extremos. Los efectos del bajo peso al nacer, en los niños que sobreviven, incluyen alta morbilidad infecciosa e incremento en el riesgo de retardo en el desarrollo cognoscitivo y emocional. Todo ello tendrá un efecto pernicioso sobre las posibilidades de aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje durante la edad escolar.

La prevalencia de desnutrición crónica en el año 2000 era de 25,4% en niños menores de 5 años y de 32% en niños menores de 2 años; en el quintil más pobre de este último grupo

de edad, apenas el 41,67% se ubica en un nivel nutricional **normal**.¹⁵ Se considera “vulnerables” a los niños mayores y adultos que han sufrido la condición de desnutrición, los que tienden a presentar deficiencias específicas en el desarrollo físico, en el desarrollo intelectual y en el comportamiento.

Las deficiencias de micro nutrientes son otro grave problema de la infancia en el Perú. El hierro, el zinc y el yodo juegan un papel importante en el desarrollo mental del niño, mientras que la vitamina A y el hierro favorecen el crecimiento e incrementan las defensas contra infecciones en la niñez. En el año 2000, 56% del total nacional de niños menores de 5 años presentaba anemia por falta de hierro, perteneciendo más de la mitad de estos niños y niñas a los dos quintiles más pobres de la población. La deficiencia de vitamina A afectaba al 56% de los niños menores de 5 años en 1991; no se cuenta con datos más recientes, pero desde 1998 se viene suministrando un suplemento vitamínico en zonas de riesgo, que se espera haya contribuido a una reducción de la prevalencia de este problema.

Por otro lado, diversos estudios también reportan un aumento de la prevalencia de problemas de la salud mental infantil, debido a efectos de la pobreza, el reciente conflicto armado interno y la violencia social e intra-familiar. Un dato ilustrativo de la gravedad de la violencia al interior de la familia es que tres de cada cuatro mujeres reportan haber sufrido maltrato en el hogar, sea físico, psicológico o ambos. La frecuencia es mayor entre mujeres pertenecientes a sectores sociales de menor nivel educativo y menores recursos económicos (INEI, 2000). Los propios niños y niñas también son víctimas frecuentes del maltrato y la agresión. La violencia en el hogar tiene un efecto importante en la educabilidad de los niños, que tienden a repro-

¹⁵ La medición considera puntaje Z de talla por edad. Se entiende por nutrición normal cuando el puntaje es superior a -1.

ducir este patrón de conducta en otros contextos, lo que obviamente complica la labor educativa de la escuela.

El análisis de las condiciones de educabilidad, en una sociedad compleja y cambiante como la actual, no puede dejar de considerar la influencia de la diversidad étnica, cultural y **lingüística**¹⁶. La situación y gravedad de la pobreza afectan el desarrollo personal de maneras diferentes, dependiendo de las diversas formas sociales y patrones culturales que caracterizan a las familias en esta sociedad peruana multicultural, en la que más de 14% de niñas, niños y adolescentes –alrededor de un millón y medio de personas– hablan habitualmente en quechua, aymara o alguna lengua amazónica.

Cuando la escuela no considera en sus planes y actividades esa diversidad cultural y lingüística, ignorando las características culturales y la lengua nativa de la población específica que debe atender, entonces genera o agrava los problemas de educabilidad. Las distancias entre lo que los alumnos traen y las exigencias de la escuela no solamente se producen por deficiencias en el crecimiento y en la socialización atribuibles a la familia y las circunstancias sociales y económicas, sino también por la falta de pertinencia cultural de la oferta educativa.

Los patrones de crianza son tan diversos como las culturas que coexisten en el país. Las familias urbanas marginales por lo general no responden al modelo tradicional de la clase media urbana, que tiene como núcleo básico a la tríada niño-padre-madre. En este contexto las familias suelen ser largas y

¹⁶ Como dice Tenti: “Hoy nuestras sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrentar contextos estructurales completamente diferentes de aquellos que presidieron la configuración de su subjetividad: campesinos que deben acomodarse a las ciudades, mujeres habituadas al horizonte del hogar que deben trabajar, individuos que llegan a insituciones que no han sido hechas para ellos o viceversa. Lo normal es el desajuste entre el *habitus* y la condición de vida” Tenti (2002, p. 222).

compuestas, incluyendo parientes y allegados más allá de los miembros del núcleo básico. Tal característica puede proveer tanto ventajas como desventajas al desarrollo de la educabilidad de niños y niñas.

En general se señala –con razón– que el desarrollo intelectual en contextos de pobreza se ve afectado negativamente por la carencia de espacios apropiados y objetos, como parques infantiles, juguetes, libros y otros bienes culturales, tanto en la comunidad como en el hogar (Valdivieso, 2001). Sin embargo, algunos investigadores cuestionan o matizan esa información; es el caso de Anderson (1994), para quien la idea generalizada respecto a la escasez de objetos y estímulos en el hogar del niño pobre, no necesariamente es acertada. Incluso, la presencia de los “dos mundos” en los que se mueve la familia inmigrante instalada en zona urbana, no necesariamente es vivida por los hijos como causante de confusión. Al contrario, puede servir para estimular su capacidad de comparación y enriquecer su bagaje de referentes culturales, otorgándoles una ventaja desde el punto de vista de su educabilidad.

En el informe de un reciente estudio de campo realizado en comunidades rurales y urbanas pobres de varias regiones del Perú, Anderson (2003) hace una llamada de alerta acerca de la existencia de lo que define como un “discurso de descalificación” de madres, padres y comunidades pobres con respecto a las necesidades de desarrollo de los niños y las niñas. Este discurso –afirma la investigadora– es reproducido por los y las especialistas de educación inicial, profesionales y para-profesionales, y personas que manejan los programas experimentales en entidades no gubernamentales. Como construcción ideológica –dice la autora– impide ver las capacidades y fortalezas de adultos, niños y comunidades.

En contraste con aquel discurso, el informe del estudio de Anderson en comunidades pobres resalta “la agencia de los y las niñas y la importancia de su propia capacidad para gestio-

nar su aprendizaje, determinar sus movimientos, elegir sus acompañantes y, de ese modo, guiar y controlar su propio proceso de desarrollo. Antes de cumplir los tres años –se indica en el informe– ellos y ellas han adquirido un repertorio grande de formatos que les sirven para participar en interacciones que implican no sólo aprender sino también enseñar. Vinculado a ello, han desarrollado una comprensión compleja de los usos sociales y pragmáticos del lenguaje”. En consecuencia, la autora destaca que “debería reconocerse plenamente la agencia de los y las niñas y el deseo propio de aprender a dominar instrumentos como el lenguaje, habilidades, conocimientos y destrezas”.

En el informe mencionado, se considera que las comunidades rurales pueden tener ventajas para las y los niños, tales como “la seguridad para moverse libremente, las relaciones «cara a cara», las redes familiares que envuelven a los menores, los sistemas informales de «referencia y contrarreferencia» que previenen los peores riesgos, la cooperación que demanda la economía, el dominio físico y cognitivo que está al alcance de niños y niñas”.

Anderson y su equipo concluyen que existe una diversidad muy grande de situaciones de niños y niñas individuales y de grupos familiares en las comunidades estudiadas, de manera que algunos de los menores gozan de óptimas condiciones para iniciar su desarrollo mientras que otros enfrentan grandes riesgos. En cuanto a los ámbitos de desempeño individual explorados –usos del lenguaje, formatos y plantillas para la enseñanza-aprendizaje y la agencia de los niños y niñas pequeños– encontraron que “los recursos, las técnicas y estrategias, los conocimientos y valores que están en juego en estos tres ámbitos de desempeño forman parte de un acervo cultural que está al alcance de todos y todas los niños que viven y crecen en estas comunidades”.

Las conclusiones del estudio de Anderson obligan a mirar con precaución posibles sesgos de los especialistas cuando se

destacan únicamente las carencias de los niños y las incapacidades de sus familias en relación con el desarrollo de predisposiciones requeridas para emprender la experiencia educativa escolar. La escuela puede estar fallando al no reconocer y valorar los recursos de los niños y niñas rurales y los aprendizajes logrados por ellos en el seno de la familia campesina y de la comunidad.

Por otro lado, se conoce que en la estructura familiar tradicional predominante en el Perú la figura paterna constituye el eje y la autoridad, en una jerarquía rígida y vertical, gracias a su rol de proveedor de lo esencial para la subsistencia (Hidalgo, 1997). Sin embargo, en estudios recientes se ha encontrado que en el seno de la familia inmigrante las mujeres asumen un rol protagónico en la medida en que conservan todas o la mayor parte de las responsabilidades domésticas a la vez que trabajan para proveer a sus familias de un ingreso indispensable para la subsistencia. El padre suele estar alejado de las tareas de socialización de los niños y jóvenes y de apoyo al proceso educativo, lo cual resulta significativo y paradójico desde el punto de vista del desarrollo de la educabilidad, por cuanto los padres por lo general están mejor preparados que las madres para hacerlo, considerando su mejor manejo del castellano, su mayor escolaridad y su mejor conocimiento del mundo urbano (Anderson, 1994).

El rol protagónico de las madres en la crianza, cuidado y socialización de los hijos, convierte su nivel educativo en el factor de mayor importancia para explicar la mortalidad infantil, la desnutrición, las condiciones de salud, la autoestima, los patrones de comportamiento y el aprendizaje de los niños y niñas (UNICEF-INEI, 1997).

El número de las familias que por diversas causas (abandono del hogar por parte del esposo y padre, problemas económicos, violencia política, entre otros) están a cargo de mujeres, es creciente. Por lo general, el tipo de relación que estas mujeres desarrollan con los hijos es igualmente vertical que la que

establecen los varones jefes de familia con su esposa e hijos en las familias completas. Muchas veces la pobreza y las dificultades son mayores en estas familias que en las que cuentan con padre y madre.

Una situación a tomar muy en cuenta, considerando lo anterior, es la repercusión del trabajo femenino en el cuidado y socialización de los hijos. En el ámbito urbano marginal, alrededor de la mitad de las mujeres que trabajan se hacen cargo simultáneamente del trabajo y del cuidado de los niños, a menudo en condiciones de riesgo; muchas dejan a sus hijos menores de 6 años al cuidado de parientes o de hijas mayores, que también son niñas o adolescentes, en tanto que sólo una pequeña minoría tiene acceso a servicios institucionales de cuidado diurno infantil.

De otro lado, en gran parte de las zonas rurales andinas se mantienen los patrones tradicionales de socialización y de convivencia, que determinan aprendizajes valiosos pero distintos de los que la escuela demanda; se reproducen roles de género requeridos por las actividades económicas y domésticas, por lo general muy simples pero con fuertes elementos de reciprocidad y apoyo mutuo. La falta de complejidad cognitiva en las actividades de los niños en estos contextos podría explicar algunas deficiencias en el desarrollo de algunas de las competencias requeridas para el inicio de la escolaridad.

Según Silva (2000), el niño en esta estructura tiene funciones concretas y un lugar por derecho propio, una vez que ha alcanzado una edad que le permite empezar a colaborar. A partir de los cuatro o cinco años aporta con el cuidado de sus hermanos menores y realiza pequeñas labores agrícolas; estas últimas aumentan en cantidad y responsabilidad a partir de los siete u ocho años. Su ayuda es indispensable, contando con un espacio familiar que brinda al desarrollo de la identidad del niño la sensación de estar integrado y ser necesario para la subsistencia de la familia.

El bebé andino –dice la autora– permanece hasta los dos años de edad cargado en la espalda de su madre, se relaciona casi exclusivamente con ella, siendo los intercambios con el padre y los hermanos limitados. Esta práctica protege al niño de estresores ambientales propios de la sierra andina y le permite ahorrar energía y calorías en un medio climático difícil; asegura su supervivencia física y la base afectiva que le permitirá incorporarse con éxito al mundo social más extenso. Al mismo tiempo, sin embargo, se reduce la estimulación que el niño recibe, tanto en el orden visual como en el orden auditivo, y las pocas oportunidades de movimiento ocasionan un retraso en el desarrollo motor, lúdico y de apertura a la exploración, a la comunicación y a la interacción social.

La relación del niño con sus pares y con otros adultos comienza cuando es capaz de gatear y desplazarse en forma independiente, lo que coincide con el destete alrededor de los dos años. Posteriormente, los hermanos mayores introducen al hermano pequeño en la vida social, lo protegen y buscan que se integre a los grupos y que los demás lo hagan partícipe de lo que se haga o juegue. La relación con los hermanos es fundamental en la socialización de los niños andinos y existen fuertes normas que obligan a la ayuda mutua entre los hermanos de ambos sexos (Anderson, 1994). La experiencia de cuidar a los hermanos menores es positiva cuando fomenta resiliencia, autoestima y aprendizajes sociales útiles, pero puede ser fuente de riesgos cuando implica sobrecarga física o emocional o cuando compite con la participación en otras actividades importantes para el propio desarrollo; lo mismo se puede decir del trabajo de los niños en el campo.

En la familia rural andina la autoridad la tienen los padres y los niños deben obedecer; los padres estimulan un conjunto de rasgos de pasividad y sumisión de los niños con respecto a sus educadores. En este sistema de crianza las recompensas son escasas; el niño puede observar y escuchar, pero de-

be reservar sus opiniones para sí mismo. Todo ello es contrario a lo que requieren las escuelas y observado posteriormente como un problema para la escolaridad. Sin embargo, se ha encontrado que tales prácticas autoritarias pueden desarrollar en los niños resiliencia y capacidad de superación cuando las normas familiares son claras, comprensibles, aplicadas de un modo consistente y por tanto percibidas por ellos como justas y coherentes. Por el contrario, la aplicación arbitraria, excesiva o impredecible de normas confusas sólo humilla y debilita la autoestima de los niños (Silva, 1999).

Por otro lado, la percepción y expectativas de los padres respecto a la escuela como oportunidad para sus hijos e hijas, juegan un rol importante en el desarrollo de la educabilidad, en la medida que los y las niñas asimilan los valores familiares y buscan responder a lo que la familia espera de ellos. Se ha constatado que las familias peruanas, en general, mantienen una alta valoración de la educación escolar como parte del proceso formativo y como oportunidad de superación para sus hijos; pero también se ha encontrado que la expectativa respecto al nivel educativo que alcanzarán las y los hijos, es variable y correlaciona fuertemente con el nivel educativo de las madres (Ministerio de Educación, 2000).

Las familias de Lima Metropolitana de todos los estratos sociales tienen los ojos puestos en la universidad (Ansión, 1998), convencidas de que la educación secundaria no prepara para el trabajo ni abre puertas en el mundo laboral. En cambio, en zonas rurales (Ansión, 1992) estaría predominando una actitud formalista, para la cual importaría la certificación escolar pero sin confianza en la verdadera utilidad de los aprendizajes provistos por la escuela; tal idea se estaría extendiendo como consecuencia de la frustración de los jóvenes egresados y sus familias, que no han visto realizadas sus esperanzas de lograr mejoras tangibles en su inserción laboral y social.

En el caso específico de las comunidades andinas que-

chuas rurales, caracterizadas por sus importantes niveles de pobreza y escasa dotación de recursos, la educación formal (presente de manera continua desde hace aproximadamente treinta años) implica para las familias una promesa para salir del atraso, la ignorancia, la pobreza y la discriminación.

Para estas comunidades –señala Mendieta (2003), a partir de los estudios de Ames (2002) y Zavala (2002)– existe una valoración social positiva de la educación, en tanto herramienta para lograr un espacio en la sociedad y ser reconocidos como sujetos de derechos, “al igual que los pobladores de las ciudades”. Además, la educación formal es percibida como un medio y requisito para acceder a mercados laborales externos a las labores tradicionales (“para dejar de ser campesinos”). Luego, mediante la escolaridad se generan ingresos monetarios y se accede, a su vez, al mercado de bienes de consumo, lo cual resulta imprescindible ante la importancia creciente de los gastos en educación, salud, transporte, alimentación, vestido, entre otros. Complementariamente, la educación formal facilita el relacionarse con “otros” –el Estado y las diferentes instituciones de la sociedad– en el idioma y los códigos que estos establecen.

No obstante –indica Mendieta–, en estas comunidades se cuestiona la mala calidad de la educación rural, con la consecuencia que las expectativas asociadas a ella se reducen. Esto, a su vez, se refleja en aspiraciones profesionales mínimas (carreras técnicas o carreras profesionales de menor prestigio). En el caso de las propuestas bilingües interculturales, muchas veces son rechazadas por los indígenas porque perciben que, por ser diferente de la educación ofrecida en las ciudades, este tipo de educación es de menor calidad.

Según Ames (2002), la contradicción con respecto a la utilidad de los conocimientos adquiridos en la escuela sería más relevante en el caso de las niñas indígenas. Para ellas, antes que la continuidad de los estudios, primaría la necesidad de aprender en el hogar las funciones que las convertirán en mu-

eres competentes dentro de su grupo y cultura, a lo cual se suma el emparejamiento o embarazo temprano.

De otro lado, Mendieta (2003) también refiere que en estas poblaciones se reclama por las grandes distancias que tienen que salvar para acceder a mejores escuelas o a niveles superiores de educación, que devienen en un costo demasiado alto. No obstante, los padres desarrollan en el nivel familiar o colectivo estrategias para que los niños estudien. Asimismo, se muestra la decepción de los padres ante la evidencia de que las mejoras económicas y laborales asociadas a la educación son inciertas; en algunos casos, los hijos regresan a las comunidades sin mostrar mayor progreso relativo, a pesar de su educación.

Ames (2002) señala que en estas comunidades la educación es también vista como un medio de desarrollo colectivo: mejora las condiciones de vida de la comunidad y revierte su situación de pobreza, en vista que habría una mayor apertura y disponibilidad a las innovaciones tecnológicas y a alternativas más eficientes de producción agrícola. Sin embargo, nuevamente, la evidencia de niveles precarios de vida en la comunidad deviene en cuestionamientos a la educación como medio de desarrollo colectivo.

A partir del análisis del gasto en educación formal en tres comunidades **indígenas**¹⁷, Mendieta (2003) concluye que la educación formal es altamente valorada en las economías indígenas, lo que se refleja en la importancia del gasto en escolaridad como parte del gasto total. En situaciones de cambios inesperados negativos, el gasto en educación se reduce, pero relativamente menos que otros rubros de consumo familiar. En circunstancias de cambios positivos, como mayores ingresos o

¹⁷ Una comunidad amazónica ribereña, una comunidad quechua en Cusco y una comunidad de alpaqueros aymaras en Puno.

mayor capacidad de ahorro, los excedentes se destinan de manera importante a la inversión en educación.

En su estudio, Mendieta encontró que la condición étnica del jefe de hogar (definida objetiva o subjetivamente) tiene un efecto marginal positivo en la probabilidad de que el niño termine la secundaria. La alta valoración asignada a la educación formal en los hogares indígenas, en tanto estrategia para lograr un mejor desempeño en el contexto en el que se desenvuelven, y por las expectativas de una mejor y mayor integración política, social y económica que subyacen a la educación, sería la base de la explicación de este resultado.

Este resultado también mostraría que un posible efecto negativo asociado a la condición étnica de indígena, derivado de la discriminación en el acceso y la calidad de la educación, es superado por el efecto positivo que representa la alta valoración de la educación formal, la actitud favorable hacia ésta y sus implicancias en términos de esfuerzos y estrategias para procurar la mejor educación posible a los niños. Asimismo, se encuentra un efecto positivo relacionado con la jefatura de hogares por parte de mujeres indígenas, quienes si bien representan el sector más vulnerable de la población, podrían valorar aún más la educación o ser más eficientes en la asignación de los recursos del hogar.

Sin embargo, Mendieta concluye que: en primer lugar, se debe tener en cuenta la deficiente calidad de la educación a la que accede el sector indígena de la población, tanto en su versión “convencional” como en su versión “bilingüe intercultural”. En el límite, la inconveniencia de la educación formal que se ofrece a las poblaciones indígenas puede interpretarse –según la investigadora– como discriminación étnica, en la medida que dicha oferta educativa no recoge en su formulación las particularidades que caracterizan a estos grupos étnicos, ni sus demandas y expectativas. En segundo lugar, se tiene que los retornos a la educación (que tienen implicancias directas en los ingresos) son sensiblemente menores en el caso de las pobla-

ciones indígenas; esto se explicaría por la baja calidad de la educación a la que accede esta población, pero también por la discriminación étnica.

De acuerdo con todos estos estudios, los problemas de descalificación cultural y la falta de pertinencia y baja calidad de la oferta educativa escolar estarían minando la valoración y la expectativa de las familias más pobres con respecto a la escuela, afectando la motivación y el interés de los propios estudiantes por el aprendizaje escolar. Las familias con expectativa más baja matriculan a sus hijos o hijas en las escuelas más cercanas a sus hogares o en las que exigen poco esfuerzo a sus hijos y menos tiempo a ellos mismos como padres y madres. En estos casos de desesperanza o desinterés por la educación se produce una convergencia viciosa entre familia y escuela, que legitima la mediocridad en perjuicio de los estudiantes. La brecha en las condiciones de educabilidad, entre las disposiciones de los niños y las exigencias de la escuela, se reduce en este caso de un modo ficticio, pragmático e indeseable, reduciendo la calidad de la oferta educativa por debajo de lo aceptable.

En el extremo opuesto, las familias mejor estructuradas o menos pobres de las zonas rurales o urbanas marginales, con niveles educativos comparativamente más altos, refuerzan sus expectativas y se aseguran de ofrecer a sus hijos la mejor educación disponible, seleccionando oportunamente el colegio de mayor prestigio, calidad y disciplina. Consistentes con su expectativa y con su voluntad, también participan en mayor medida de las actividades de la escuela y ofrecen a sus hijos un apoyo sostenido durante su escolaridad.

Es necesario incluir en este cuadro de la relación entre familia y escuela, el papel intermedio y complementario que juega la educación inicial o preescolar, que debe atender a niños y niñas desde 0 hasta 5 años de edad, contribuyendo al desarrollo de la educabilidad desde un espacio institucional distinto a los de la familia y la escuela.

De acuerdo con los estudios disponibles, el hogar y la familia –en cualquiera de sus modalidades– es el mejor lugar para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas hasta los tres años. Este lugar, sin embargo, necesita ser complementado con servicios de cuidado diurno comunitarios o estatales y espacios que provean recursos, oportunidades y experiencias que las familias y comunidades pobres no pueden proveer. La responsabilidad por su existencia recae en los gobiernos locales, diversas entidades públicas y organizaciones de la sociedad civil.

Actualmente en el Perú, el único servicio público de alguna significación cuantitativa dirigido a la población menor de 3 años de edad es el Programa Wawa Wasi, que en el año 2000 atendía a más de 30 mil niños y niñas de las zonas más pobres de Lima y otros lugares del país, que –siendo una cantidad importante– equivale apenas al 1,4% del universo de niños y niñas de esa edad. Su misión es ofrecer una oportunidad de cuidado y estimulación a los niños más pobres, a través de una red de hogares familiares a cargo de madres seleccionadas y entrenadas, a las que se provee de alimentos y algunos materiales educativos. Si bien representa una solución para muchas madres que trabajan, su presencia en algunas zonas es muy reducida o nula y no se dispone de una evaluación del aporte del programa al desarrollo de los niños y niñas.

Por otra parte, la cobertura de la atención preescolar en el período de los 3 a los 5 años de edad ha ido en aumento en los últimos años. A pesar de ello, la mitad de la población en ese rango de edad no estaba siendo atendida en el año 2001, bajo ninguna de las modalidades de educación inicial que se ofrecen en el país, siendo el acceso muy desigual y discriminatorio para los niños y niñas de las familias con menores ingresos y menor nivel educativo de los padres.

La gran mayoría de los niños de cinco años del país asiste a un servicio de educación inicial preescolar. La cobertura de atención para esta edad ha crecido sostenidamente en

los últimos años, pero aún está ausente en las zonas rurales más alejadas y los barrios urbanos más pobres. En gran medida, el aumento de la cobertura ha sido logrado por Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), carentes de infraestructura y recursos adecuados y encargados a “animadoras” sin formación profesional ni remuneración formal, todo lo cual limita severamente su posibilidad de ofrecer un servicio de calidad.

Se puede suponer que los excluidos hasta ahora de la educación inicial preescolar son justamente los que más necesitan de programas educativos institucionales que contribuyan a su desarrollo integral y los preparen para el inicio de la escolaridad, complementando la crianza familiar. Los estudios existentes demuestran que el acceso a la educación preescolar tiene un efecto positivo en el rendimiento escolar de los niños y niñas en los primeros grados de la educación primaria, especialmente cuando el servicio es ofrecido por Centros de Educación Inicial dotados de personal profesional y medios suficientes. Todo indica que la universalización de la educación preescolar a partir de los 3 años en instituciones bien equipadas sería una estrategia efectiva para mejorar las condiciones de educabilidad y lograr mayor eficiencia y buenos resultados en la educación primaria (Bello, 2002).

La educabilidad, como se ha dicho, se refiere tanto a las características de los niños y niñas al momento de iniciar la escolaridad como a la evolución de sus circunstancias y disposiciones durante su trayecto por la educación primaria y secundaria. En este sentido, todas las circunstancias y experiencias de su vida dentro y fuera de la escuela contribuyen al desarrollo permanente de sus condiciones de educabilidad. En lo que sigue se analizan dos fenómenos sociales destacados por su incidencia y significación cualitativa para el desarrollo personal y el aprendizaje en la escuela: el trabajo infantil y la cultura adolescente.

El trabajo infantil implica a 1 de cada 5 de los niños y niñas entre 6 y 11 años, es decir, en edad de estudiar primaria. En el tramo de 12 a 17 años, normativamente el período de la educación secundaria, la tasa de actividad laboral es de 32,5%, lo que indica que 1 de cada 3 adolescentes trabaja (INEI, 2001).¹⁸ La proporción es mayor en zona rural que en zona urbana, lo que se explica por el mantenimiento de prácticas productivas tradicionales en el seno de la familia campesina.¹⁹ En términos de equidad, el trabajo infantil está presente únicamente en los estratos sociales con menores ingresos y no existe para los estratos medios y altos de la población. Entre los más pobres el trabajo algunas veces incluye actividades peligrosas, que se realizan en condiciones de explotación y marginalidad, con riesgo para la salud y aun para la vida; otros trabajos son menos perniciosos, pero el riesgo siempre está presente en el trabajo prematuro.

El trabajo infantil afecta las condiciones de educabilidad de niños y niñas cuando compite con los calendarios u horarios de la escuela y recorta las horas disponibles para el estudio y el descanso. En la realidad peruana actual, un trabajo no excesivo puede coexistir con los horarios recortados y pocas exigencias de la escuela, aunque con frecuencia induce y puede llevar al abandono de los estudios; en efecto, la asistencia a la escuela es bastante menor entre los adolescentes de 12 a 17 años que trabajan, que entre aquellos que no trabajan. Pero el trabajo infantil definitivamente no sería compatible con la asistencia a una escuela con calendarios y horarios extendidos y niveles de exigencia y calidad mayores que los actuales en el Perú.

¹⁸ La proporción es más alta entre los varones que entre las mujeres. En el tramo de edad de 14 a 17 años, el 42,4% de los varones y el 29,9% de las mujeres trabaja (Instituto Cuánto, 2000).

¹⁹ La participación laboral de niños varones de 5 a 11 años alcanza al 4,13% en área urbana y al 32,34% en área rural.

En cuanto a la cultura adolescente, cabe destacar que con el paso del tiempo los niños y niñas adquieren un protagonismo creciente y van desplazando a sus padres como actores principales en la relación de la familia con la escuela. En consecuencia, sus condiciones de educabilidad se ven afectadas por su propia adscripción a determinados valores y patrones de conducta, su progresiva integración a redes sociales más amplias y diferenciadas de la familia, su acceso a medios de comunicación, así como por sus propias preferencias y decisiones con respecto a la experiencia escolar.

Ver televisión, escuchar radio, interactuar con una máquina de juego o navegar por internet son las actividades a las que más tiempo dedican los adolescentes urbanos en su vida cotidiana, por lo que estos medios son elementos decisivos en la formación del imaginario colectivo y del comportamiento individual de las nuevas generaciones. Los medios de comunicación y los grupos de pares son una alternativa muy significativa de poder socializador frente al rol que durante años cumplieron de manera prioritaria y casi exclusiva la familia y la escuela.

La mayoría de los adolescentes pertenecientes a familias pobres, a pesar de todas las dificultades, tienen la aspiración de culminar sus estudios secundarios y acceder a la universidad o algún centro de formación superior técnica. Muchos de ellos constituyen o integran grupos deportivos, musicales, artísticos u otros que desarrollan actividades recreativas o sociales, dentro o fuera del ámbito escolar, como expresión de su búsqueda de identidad y pertenencia. Algunos llevan al extremo el escepticismo y la desesperanza, o el descontento y la rebeldía, integrándose a pandillas y barras bravas con las que cometen infracciones y delitos menores, protagonizan grescas callejeras y ataques violentos a personas o edificios. Con frecuencia muchos de estos últimos siguen asistiendo al colegio, viviendo una disociación casi esquizofrénica que se explica por su afán de ob-

tener la certificación de “secundaria completa”, esencial para cualquier opción futura.

Las representaciones, valores y predisposiciones que elaboran o adoptan los adolescentes, hacen parte de sus condiciones de educabilidad. Mientras la escuela no logre conocer, comprender y atender las necesidades y apuestas, individuales y colectivas, que se encuentran detrás de los comportamientos agresivos aparentemente inmotivados de sus estudiantes adolescentes, se mantendrá la brecha que hace tortuosa y casi imposible la experiencia educativa diseñada y ensayada día a día por los docentes.

La escuela peruana actual: mucha gente y poca plata

El desarrollo de las condiciones de educabilidad de los niños, niñas y adolescentes peruanos está afectado de manera dramática por la pobreza, la desigualdad y la diversidad. Puede decirse que el Perú no cumple con el mínimo de equidad social que Tedesco (2002) identifica como condición para que la escuela pueda educar, en particular a los pobres. Cabe recordar, sin embargo, que la educabilidad –como se ha dicho– es un concepto que relaciona la realidad de la familia y de la comunidad con la realidad de la escuela y que, en muchos casos, es la escuela la que todavía no está ajustando su oferta educativa a las características personales, sociales y culturales de sus estudiantes, de un modo que cierre la brecha y mejore las oportunidades de aprendizaje y la equidad.

La primera constatación de cualquier estudio de la escuela peruana es la amplitud de su presencia en el territorio nacional y su cobertura, cercana a la universalidad en el nivel de la educación primaria. En muchos lugares apartados del país, la escuela es la única presencia del Estado y el único vínculo tan-

gible de las comunidades con el Perú. En gran medida, el crecimiento de la cobertura de la matrícula escolar durante los últimos 30 años ha sido conquistado por las propias poblaciones, que han puesto voluntad, han construido los locales y se han movilizado para demandar y conseguir que el Estado contrate a los maestros. Sin embargo, aún quedan grupos sociales por incorporar y mantener en la escuela, como es el caso de muchas niñas en zonas rurales andinas, además de niños y niñas trabajadores que aparecen matriculados pero no asisten a clases.

Según el Banco Mundial (2001) pocos países parecidos pueden exhibir una cobertura de matrícula escolar comparable a la peruana, ubicada en el puesto 15 en un ranking de 144 países; es un logro difícil de entender desde los parámetros internacionales, en especial cuando en el mismo ranking el país se ubica en el puesto 118 en lo referente a gastos del Estado en educación pública. Este aparente “milagro peruano” ha sido posible por el aumento de la oferta sin atención a la calidad, la disminución del salario real de los docentes y el mayor aporte económico de las familias.²⁰

La inversión por alumno en la educación pública peruana está muy por debajo del promedio regional. Saavedra y Suárez (2001) encontraron que en el año 2000 el gasto promedio anual era apenas de 197 dólares por niño en primaria y 285 dólares por alumno en secundaria. Un tercio de estos montos era aportado directamente por las familias y sólo dos tercios por el Estado, algo sorprendente para un país que en su Constitución garantiza formalmente la gratuidad de la educación estatal hasta el nivel de la educación superior.

Los datos ofrecidos hasta acá pueden dar una idea de la

²⁰ Como dato ilustrativo, el rubro de bienes y servicios en el presupuesto de la educación primaria pública representa apenas el 2% del total, en contraste con el 25% a 35% que dedican a este rubro las escuelas privadas peruanas (Díaz, 2000).

limitada contribución que la escuela peruana actual puede hacer a las condiciones de educabilidad. Con tales recursos, difícilmente puede hacerse cargo de la complejidad de la tarea educativa y ofrecer un servicio pertinente, ajustado a la diversidad y complejidad de las características personales, sociales y culturales de sus estudiantes. Este problema se descubre como más grave aún cuando se analiza desde la óptica de la equidad y se constata que la escuela acrecienta la brecha social agravando las desventajas de los más pobres.

El mismo Banco Mundial (2001) alerta sobre los riesgos del modelo de financiamiento con apoyo de las familias, que consolida y reproduce las desigualdades, dadas las diferencias en los ingresos y en la capacidad de los hogares para contribuir al sostenimiento económico de la educación de sus hijos. Pero, además, el aporte específico del Estado también es menor en las zonas de mayor pobreza y mayor allí donde las familias pueden aportar más (Saavedra y Suárez, 2001). Es decir, los niños y niñas más pobres tienen las peores escuelas porque el Estado invierte menos en ellas que en las demás escuelas y porque el aporte complementario de sus familias es también menor.

Si bien la escuela pública peruana es, en términos generales, una escuela para pobres, puede decirse que existe una categoría de escuelas públicas para los más pobres, aún más precarias que el resto: no cuentan con servicios básicos como agua, desagüe, electricidad; carecen de bibliotecas, laboratorios y material didáctico adecuado y reciben maestros inexpertos, mal pagados y poco motivados, deseosos de lograr lo antes posible su reubicación en una escuela mejor dotada. El tiempo para el aprendizaje, uno de los recursos más importantes para una educación de calidad, también está recortado en estas escuelas, que en algunos casos no logran tener a los estudiantes en las aulas siquiera una tercera parte de las mil horas anuales que establece la norma vigente del Ministerio de Educación.

Por otro lado, la capacidad de las escuelas para atender

de una manera pertinente y eficaz a las características particulares y diversas de sus alumnos y alumnas, se relaciona –como se ha dicho– con la calidad de su personal profesional y de los recursos a su disposición, pero también depende del grado de autonomía para gestionar su funcionamiento y para ajustar su oferta educativa. Resulta impropio pedir eficacia y creatividad a una escuela que carece de recursos, de capacidad y de autonomía para gestionarse, que además está subordinada de muchas maneras a una administración intermedia y central burocrática, mediocre y muchas veces corrupta.

El propio Ministerio de Educación, en sus Lineamientos de Política Educativa (2002) ha manifestado que: “Las instancias locales y regionales del Ministerio de Educación, limitadas a funciones básicamente administrativas, en lugar de estimular los esfuerzos de cambio de numerosos docentes, directores y escuelas, han tendido más bien a entorpecerlos, menospreciarlos o abandonarlos”.

La concepción tradicional de los especialistas, funcionarios y educadores peruanos define la institución escolar como un componente elemental o unidad productiva básica del sistema nacional de educación formal, con lo cual se reduce su papel al de mera ejecutora de las políticas y decisiones que se adoptan en otros niveles del sistema. El centro escolar opera en el contexto de una planificación altamente centralizada de los aspectos sustanciales del proceso educativo, tales como el presupuesto, el diseño curricular, la formación docente o la renovación tecnológica. En este marco, los Consejos Escolares y los directores de las escuelas siguen teniendo muy pocas atribuciones reales y escasos recursos para administrar. Se trata de un modelo de gestión que pone el mayor énfasis en el sistema educativo nacional y no en la escuela como institución educadora.

El tema de la gestión centralizada y sistémica de la educación es pertinente para el análisis de la equidad y la educabilidad, en la medida que la hipertrofia de la burocracia central e

intermedia y la debilidad de la institución escolar son las dos caras del mismo problema de gestión, el que probablemente explica –en parte– los niveles de desigualdad en la calidad de la oferta educativa estatal y la incapacidad para adaptarse a la diversidad cultural y social.

Por otro lado, además de la desigual distribución del gasto y del centralismo en la gestión, determinados aspectos de la cultura institucional y pedagógica de la escuela peruana afectan negativamente a las condiciones de educabilidad y operan en contra de la equidad, reproduciendo o ampliando la desigualdad, la discriminación y la exclusión que prevalecen en la sociedad.

Uno de los modos de la exclusión y discriminación escolar es la selección de niños y niñas que ingresan a la escuela y continúan en ella en los años sucesivos. La selección de unos niños implica, como es obvio, la exclusión de otros. Al interior de los barrios urbanos pobres, varios mecanismos que involucran a la escuela y a las familias conducen a que los niños y niñas más pobres o vulnerables sean derivados hacia las escuelas más débiles y precarias de su zona. Cuando una escuela determinada selecciona a sus estudiantes, por medio de una prueba o de cualquier otro procedimiento, lo que hace es legitimar las ventajas iniciales de los que considera mejores y excluir a los menos favorecidos, eludiendo su responsabilidad de trabajar con todos, para contribuir al acercamiento y a la cohesión social.

En el Perú, la asignación de los niños y niñas a uno de los turnos de funcionamiento de la escuela es otro de los mecanismos de segregación frecuente en escuelas ubicadas en áreas pobres urbanas; los directores y los docentes saben que el horario de la mañana es el mejor para el aprendizaje y casi siempre lo reservan para los alumnos y alumnas con mejor potencial de rendimiento, o para los que desean beneficiar por cualquier motivo; en otros casos se otorga esta ventaja de acuerdo con el orden de llegada para la matrícula, que parece un criterio más

neutro, pero que beneficia a los niños y niñas pertenecientes a las familias con mayor capacidad para anticipar y gestionar la escolaridad de sus hijos. Una práctica complementaria de discriminación es la ubicación de los alumnos con mejor desempeño académico en secciones separadas –típicamente “A” y “B”– de aquéllas que agrupan a los estudiantes con calificaciones bajas y problemas conductuales. Con el pretexto de las supuestas ventajas pedagógicas de la homogeneidad, se legitima un estatus de privilegio para aquellos alumnos considerados mejores, que casi siempre son atendidos por los docentes más calificados, al mismo tiempo que se estigmatiza a los estudiantes que presentan dificultades.

De otro lado, los mecanismos “pedagógicos” de exclusión y discriminación son más sutiles que los anteriores, pero igualmente perjudiciales desde el punto de vista del desarrollo de la educabilidad y de la equidad. La escuela, concebida como agencia terminal repetidora de un sistema educativo altamente centralizado, continúa aplicando un modelo educativo rígido, centrado en contenidos desconectados del contexto y la diversidad cultural, social y personal de los y las estudiantes. El programa educativo de esta escuela exige, a todos por igual, un “perfil de entrada” que supone la preexistencia de determinados hábitos, el dominio de reglas de relación social y códigos de comunicación propios de la clase media urbana, además de apoyo familiar, tranquilidad y confort, libros y tiempo para estudiar fuera de la escuela. El mismo programa de inicio e inserción a la escolaridad es ofrecido a todos, sin tomar en cuenta que los niños y niñas de los grupos sociales más pobres y vulnerables y los que pertenecen a culturas distintas a la dominante, no cumplen con esos requisitos y en muchos casos no han tenido acceso a una educación preescolar.

El problema se agrava cuando el idioma hablado en el hogar no es el castellano. Los niños que provienen de estos hogares tienen una dificultad adicional para integrarse y transitar

por una educación que se ofrece en un idioma que no es el suyo. En estos casos, la enseñanza exclusiva en castellano o la educación bilingüe de mala calidad tienen un efecto de discriminación educativa, en perjuicio de las poblaciones hablantes de lenguas nativas.

Pero la falta de pertinencia del programa escolar no tiene relación sólo con el idioma o con las características diferentes de las culturas andinas o amazónicas. En cualquier contexto, el énfasis excesivo en la transmisión de conocimientos conceptuales disciplinarios abstractos, sin conexión con el contexto real y la vida cotidiana, debilita el interés y la motivación de los estudiantes. En la educación secundaria, este tipo de experiencia educativa deja de tener sentido y utilidad para un contingente enorme de adolescentes que no se orientan hacia estudios superiores de tipo académico, ya sea por no corresponder a su vocación o como consecuencia del daño causado a su autoestima y confianza básica por las reiteradas experiencias de maltrato y discriminación.

Por otro lado, se ha observado que al interior de una misma sala de clases los maestros pueden ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje de menor calidad para los niños y niñas más pobres, provocando una ampliación de las desigualdades. Partiendo de suponer que tienen menos capacidad, no contestan a sus preguntas o lo hacen de una manera vaga o “simple”, les dejan trabajos más cortos o más sencillos y los evalúan con menos frecuencia que a los demás. El trato que reciben estos niños y niñas puede ser humillante o responder a una errada intención de protección, pero en cualquiera de estos casos daña su autoestima y los estigmatiza. Muchas veces se desalienta el esfuerzo y la voluntad de superación de estos alumnos cuando su participación da lugar a respuestas descalificadoras del maestro y a la burla de los compañeros; la consecuencia para el futuro es la inhibición o el temor al esfuerzo y la participación.

Como señala Carvallo (2002): “El temor al esfuerzo es el

resultado de un mensaje que las escuelas dan de manera oculta. Esforzarse mucho y fracasar es peor que no esforzarse y lograr aparentemente el mismo fracaso, pero dejando en suspenso la identificación de la (falta de) capacidad. El mensaje oculto de la escuela es que lo que cuenta para valorar al ser humano es su capacidad, no su esfuerzo: algunos no se esfuerzan y aprenden, esos son los más admirados. Otros aprenden con gran esfuerzo, a esos les falta capacidad. Y, finalmente, hay los que aún esforzándose mucho obtienen un fracaso que les dirá que no poseen capacidad. Evitar estar en este último grupo es un asunto de supervivencia emocional. Y los modos de hacerlo son muchos pero el más evidente y simple es no esforzarse, desatender, no comprometerse con los motivos para aprender”.

Quienes enfrentan el proceso educativo con las carencias y desventajas propias de la pobreza, muchas veces se refugian en la desidia y el abandono –la ausencia de esfuerzo, en los términos de Carvallo– para evitar ser evaluados y recibir una calificación social negativa de su “capacidad intelectual”. Es mejor para la propia autoestima ser considerado irresponsable, indisciplinado o flojo, que intentar un esfuerzo que pueda dejar en evidencia pública el desconocimiento o las dificultades para aprender. Este mecanismo, alimentado por las normas y procedimientos de la evaluación y por la cultura escolar vigente, puede explicar las actitudes negativas de muchos de los estudiantes más pobres hacia las actividades académicas de la escuela, en especial entre los adolescentes.

De otro lado, la escuela se limita a enseñar o proveer experiencias estandarizadas para aprender, pero no se hace responsable de los resultados de su actuación; en otras palabras, no se compromete con el aprendizaje, con la educación, con el logro de los resultados deseables. El fracaso escolar es un proceso de años, no es un fenómeno que emerge de un día para otro; se presenta como una sucesión de dificultades de aprendizaje y rendimiento que pueden llegar hasta la repetición de año

y el abandono de la escolaridad. Pero en la mayoría de los casos, la escuela no se hace cargo del problema, lo ignora o se limita a verlo como una molestia, atribuyendo su causalidad a la situación familiar y social o a limitaciones individuales del propio alumno.

Una escuela comprometida con el desarrollo de la educabilidad y con la equidad tendría que desterrar la segregación y la descalificación, aprender a valorar la participación y el esfuerzo y reconocer el error o la dificultad como expresiones del saber previo o de la parte pendiente de su tarea educativa. Pero, sobre todo, la escuela debería asumir la responsabilidad de instalar procesos de seguimiento cotidiano de logros y dificultades en el aprendizaje, acompañados de estrategias pedagógicas e institucionales orientadas a lograr que todos los y las estudiantes aprendan, respetando y valorando la diversidad de su origen étnico, cultural, social o de género. Este es el sentido esencial de su misión educadora.

Capítulo II

Aspectos metodológicos

La investigación debía responder a la intención de explorar la relación entre los centros educativos y los sujetos que atienden, es decir, los alumnos y sus familias, en el marco de localidades o comunidades específicas, desarrollando los ejes de indagación propuestos: el pacto familia-escuela; la relación escuela-equidad; el proceso de constitución de sujeto; y la articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación. Interesaba de modo particular lograr una aproximación a la subjetividad de los actores involucrados, para lo cual se optó por la aplicación preferente de técnicas de exploración cualitativa, tales como la entrevista en profundidad, grupos focales y observación de situaciones naturales.

La selección de los escenarios fue intencional, para responder a las características señaladas en el diseño general de la investigación. Se había definido que en el Perú serían estudiados dos escenarios: en uno, que debía ser rural con población indígena, se estudiaría la situación de niños y niñas en la escuela primaria; en el otro, que debía ser urbano marginal, con alta concentración de inmigrantes de origen rural o indígena, se estudiaría a los adolescentes en la educación secundaria. Para el primer caso se eligió el distrito de Independencia, en Lima; para el segundo se seleccionó la provincia de Quispicanchi, en el departamento de Cusco.

Quispicanchi es una de las trece provincias del departamento de Cusco, y tiene a su vez 12 distritos. Se ubica en dirección sur oriental desde la capital departamental y tiene una variada geografía que va desde zona amazónica selvática hasta zona alto andina. La capital provincial es Urcos, en el distrito del mismo nombre.

La estructura productiva de la provincia de Quispicanchi

es básicamente agropecuaria. En 1998 la provincia tenía 82.519 habitantes, de los cuales 70,1% eran población rural y 82,2% eran quechua hablantes. En la selección de esta provincia, además del cumplimiento del criterio de composición poblacional, jugó un rol fundamental la presencia de los representantes de la institución educativa “Fe y Alegría” como iniciales interlocutores. A través de ellos se estableció el contacto con el colegio que ellos mismos sostienen en el distrito de Andahuaylillas y con dos escuelas rurales ubicadas en comunidades alejadas, una de ellas participante en la red promovida por “Fe y Alegría”.

De otro lado, entre los distritos limeños, el de Independencia concentra un alto porcentaje (44%) de población inmigrante. Estos inmigrantes provienen principalmente de los departamentos de Ancash (21,6%), Cajamarca (8,1%), Junín (7,4%) y Ayacucho (6,9%), ubicados en la sierra andina y con alta proporción de población rural. Además de cumplir con este criterio de composición demográfica, Independencia es un distrito en el que se concentra la participación de ONGs comprometidas con el desarrollo del distrito en general y con la educación en particular; entre otras, la ONG TAREA, que facilitó la selección de los colegios y el contacto con sus autoridades y docentes; uno de los colegios formaba parte de la red apoyada por TAREA.

La selección de colegios –y de grupos de aula dentro de los colegios– respondió al criterio de contar con casos y situaciones diversas al interior de cada uno de los escenarios, con el propósito de enriquecer la información y lograr una aproximación a la complejidad de variables y procesos que operan en la realidad educativa y social. Este estudio no buscaba realizar comparaciones sistemáticas entre los dos escenarios o entre los centros educativos seleccionados en cada escenario, por lo que no se adoptaron las precauciones metodológicas que usualmente se aplican para validar comparaciones entre grupos distintos.

Las relaciones con cada centro educativo se iniciaron mediante conversaciones abiertas con los directivos y docentes, así como con los alumnos, en momentos como el recreo, la formación inicial o la salida, para no obstaculizar sus labores cotidianas. En esos primeros días de “inserción” en la escuela se buscó tener un primer conocimiento de las dinámicas y rutinas cotidianas, a la vez que ser “observados” y reconocidos por los actores; posteriormente se realizaron observaciones más sistemáticas a la par que entrevistas en profundidad y grupos focales con los actores, inicialmente dentro del centro educativo y posteriormente fuera de éste, con miembros de las familias y de la comunidad.

Las observaciones, entrevistas en profundidad y grupos focales pretendieron alcanzar a un número suficiente de actores y desarrollar un clima de confianza, para asegurar la riqueza de la información recogida. Los niveles de profundización por actor, sin embargo, no llegaron a constituir historias de vida, pero sí fueron suficientes para reconstruir sus percepciones, representaciones y expectativas en torno a los temas desarrollados.

Son muchas las voces individuales que se han recogido en el estudio por medio de entrevistas. Los grupos focales se realizaron básicamente como una manera de abrir el campo o explorar temáticas que luego se indagaron con mayor profundidad a través de entrevistas.

Estas voces, recogidas a partir de conversaciones individuales o grupales, fueron grabadas, salvo en aquellos casos en que las personas entrevistadas prefirieron que esto no se hiciera²¹. Todas las cintas fueron posteriormente desgrabadas respetando las palabras, los silencios y los suspiros así como los ro-

²¹ En estos casos, apenas terminada la conversación, se hacía una reconstrucción de la misma, ya sea completando las notas tomadas en papel o grabando estas notas para su posterior desgrabación y análisis.

deos, las divagaciones y toda su complejidad, por personas del equipo de investigación o por personas especialmente contratadas para tal fin.

Cabe señalar que, en muchas ocasiones, cada persona fue entrevistada más de una vez, dependiendo de lo que hubiera quedado pendiente por conversar. Así, las más de 50 personas entrevistadas en cada escenario expresaron sus opiniones, creencias, percepciones y reconstrucción de la realidad guiadas por las preguntas orientadoras, que intentaban explorar los contenidos e indicadores de las categorías de la matriz del estudio.

Una vez desgrabadas las cintas o pasadas en limpio las notas de campo, se inició el procedimiento de sistematización y análisis de la información. En primer lugar, se separaron los distintos grupos de actores en tanto voces representativas de distintos lugares y roles. El análisis entonces implicaba repasar qué tendencias generales y qué discrepancias había, por grupo de actores, con relación a cada uno de los temas planteados. Una vez hallado esto, se procedió a poner en diálogo a los diferentes grupos, tratando de encontrar puntos de acuerdo y de diferenciación. Así, lo que se hizo fue un análisis de los contenidos de los discursos de los actores, en relación con cada una de las categorías y de los indicadores de la matriz del estudio.

Los discursos, en este estudio, fueron principalmente las ideas expresadas oralmente por los sujetos en las entrevistas y conversaciones. Sin embargo, también se registró y se tomó en cuenta en el análisis las expresiones, gestos, posturas, silencios, resistencias, rechazos o incomodidades que los entrevistados fueron expresando con sus cuerpos y sus miradas al momento de conversar.

Capítulo III

Educación de niños y niñas rurales indígenas: el caso de la provincia de Quispicanchi (Cusco):²²

²² El trabajo de campo en Quispicanchi fue realizado con la valiosa colaboración de Selena Cervantes, antropóloga residente en la zona, conocedora de la cultura local y del idioma quechua.

1. El escenario

La provincia de Quispicanchi, en el Departamento de Cusco, fue seleccionada para el estudio porque reunía las características buscadas: es un escenario predominantemente rural, con alta concentración de población indígena. Sin embargo, muchas zonas del Perú cumplían con estas condiciones; en la elección de la provincia de Quispicanchi jugó un rol importante la presencia en la zona de la institución educativa “Fe y Alegría” y de su proyecto de educación rural PERFAL.

Por intermedio de los directivos del proyecto mencionado se tomó contacto con el colegio “Fe y Alegría 44” de Andahuaylillas y con dos escuelas rurales ubicadas en comunidades de altura; una de ellas perteneciente a la red de escuelas apoyadas por la misma institución –que en adelante llamaremos “B”– y otra no vinculada a la red y con características socioeconómicas y culturales similares a la primera y ubicada en la misma microcuenca –a la que llamaremos “L”.

Quispicanchi –como ya se ha dicho en el capítulo anterior– es una de las trece provincias del departamento de Cusco y tiene a su vez 12 distritos. Se ubica en dirección sur oriental desde la capital departamental y tiene una variada geografía, que va desde zona amazónica selvática hasta zona alto andina. La capital provincial es Urcos, en el distrito del mismo nombre. La estructura productiva de la provincia de Quispicanchi es básicamente agropecuaria.

En 1998 la provincia de Quispicanchi tenía 82.519 habitantes, de los cuales 70,1% eran población rural y 82,2% del total eran quechua hablantes. El 26,7% de toda la población adulta correspondía a analfabetos; el 24% de la Población Económicamente Activa –PEA– carecía por completo de educación escolar y el 52% había alcanzado sólo el nivel educativo primario. La desnutrición infantil en las zonas rurales de la provincia alcanzaba al 60,6%, en tanto que 59% de la población carecía de

acceso a agua potable y 84% de ella no contaba con red de desagüe. Quispicanchi era considerada una de las 10 provincias más pobres del Perú; su pobreza es una condición estructural, de origen muy antiguo.

La unidad doméstica predominante en la zona era la familia extensa, en la que el jefe es el padre, la mujer se dedica al cuidado del hogar y de los hijos, manteniéndose siempre en una posición inferior al varón, y los hijos ayudan en las labores de la casa y de la chacra. Se trata, en la mayoría de los casos, de familias tradicionales que guardan sus costumbres ancestrales, mantienen y reproducen sus fiestas religiosas y cívicas. Los jóvenes, debido a la influencia de los medios de comunicación, estaban más conectados a las costumbres capitalinas y extranjeras.

La educación pública escolar en la provincia era administrada por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), una de las 12 unidades locales dependientes de la Dirección Regional de Educación del Cusco (DREC).²³ La UGEL de Quispicanchi tenía a su cargo 144 centros educativos, de los cuales 14 eran urbanos (9,7%) y 130 rurales (90,3%). Del total, 55 eran unidocentes (38,2%), 68 eran polidocentes multigrado (47,2%) y 21 eran polidocentes completos (14,6%). Los 144 centros educativos de la provincia eran atendidos por 431 docentes.

En esta provincia existía una gran diferencia de cobertura entre la educación primaria y la educación secundaria. En el distrito de Andahuaylillas, por ejemplo, la inasistencia escolar en primaria alcanzaba al 17,3% de la población de 6 a 12 años de edad y al 32,8% de la población de 13 a 17 años. Asimismo, el atraso escolar²⁴ afectaba al 24,6% de los alumnos matriculados de 9 a 15 años de edad.

²³ La fuente de esta sección es el documento de Estadística Básica 2000, elaboradas por la Unidad de Estadística Educativa del MED, salvo que se señale otra.

²⁴ Diferencia entre la edad cronológica y la edad normativa para el grado en que se encuentra matriculado el estudiante.

El estudio se realizó específicamente en los distritos de Urcos y Andahuaylillas, ubicados en el valle del río Vilcanota; ambos distritos albergan a una gran cantidad de comunidades campesinas, integradas por indígenas quechua hablantes. En el distrito de Urcos se encuentra la capital de la provincia, del mismo nombre; Urcos es una ciudad comercial, un lugar de parada obligada en la ruta de Cusco hacia Puno, Puerto Maldonado, Arequipa y Bolivia.

Andahuaylillas es el nombre del centro poblado principal del distrito del mismo nombre, ubicado a unos 40 “L”m al oriente de la ciudad de Cusco –por carretera asfaltada– y a 3.122 m sobre el nivel del mar. Según el censo de 1993, el distrito en su conjunto, considerando área urbana y rural, contaba con 4343 pobladores; según proyecciones, en el 2002 tenía 5368 habitantes, siendo la densidad poblacional en ese momento de 63,5 habitantes por “L”m². El 88,9% de los hogares del distrito tenía al menos una necesidad básica insatisfecha, alcanzando esta condición al 98,9% de los hogares de área rural.

La mayoría de las viviendas del pueblo de Andahuaylillas (área urbana del distrito) estaban construidas de adobe o tapia en sus paredes exteriores, tejas en los techos y tierra en los pisos; muchas de ellas se encontraban en mal estado debido a los temblores ocurridos en 1994. El 88% de estas viviendas no contaban con conexión a red de desagüe y sólo la mitad de ellas tenía agua potable y alumbrado eléctrico. Por lo general estas viviendas disponían de una sola habitación, en la que habitaba una familia entera en condiciones de **hacinamiento**.²⁵

El distrito de Andahuaylillas ocupa tres pisos ecológicos: quechua, suni y puna; sólo las partes bajas del valle (en donde

²⁵ Tomado del diagnóstico realizado por el centro educativo “Fe y Alegría” de la ciudad.

se ubica el pueblo de Andahuaylillas) son propicias para los cultivos. Es considerado un distrito semirural, en el que habitan 8 comunidades, 4 del centro poblado y 4 campesinas, que se organizan en un Comité Distrital de Desarrollo y en faenas o clubes de madres.

La población del distrito de Andahuaylillas sufría de diversas **enfermedades**²⁶: infecciones respiratorias agudas debidas a cambios bruscos de temperatura o al humo de la leña; enfermedades diarreicas agudas debidas a la falta de higiene en la preparación y consumo de alimentos y la cercanía a focos infecciosos por falta de limpieza pública; sarna, que afectaba especialmente a los niños menores de 10 años, por la inadecuada higiene corporal.

Otros problemas sociales y de salud en el distrito eran: el maltrato doméstico, el alcoholismo y la desnutrición. En las comunidades se presentaban con frecuencia casos de maltrato físico hacia los niños, por ambos padres, y de los varones hacia las mujeres, como consecuencia del machismo y el alcoholismo.

Por otra parte, la comunidad “B” se ubica sobre los 3.850m sobre el nivel del mar, a una hora y media por trocha carrozable desde la capital del distrito de Urcos. A pie, por un sendero peatonal, se puede llegar en aproximadamente 3 horas desde Urcos. Esta localidad no cuenta con servicio regular de transporte público.

Según el diagnóstico situacional del centro educativo de “B”, elaborado por el director en 2003, tanto los alumnos como sus padres eran pobladores rurales dedicados básicamente a la agricultura y en menor medida a la ganadería, cuyo idioma materno era el quechua. Las mujeres hablaban sólo en quechua y el castellano era aprendido en la escuela y en la interacción con las poblaciones urbanas vecinas.

²⁶ Tomado del diagnóstico del centro educativo “Fe y Alegría” de la ciudad.

La población en edad escolar en la comunidad de “B” se distribuía de la siguiente manera: 39 niños entre los 5 y 9 años; 20 niños entre los 10 y 14 años y 4 jóvenes entre los 15 y 19 años, los cuales se habían trasladado a vivir en zona urbana. El 80% de los niños presentaba distintos grados de desnutrición, según mediciones del Ministerio de Salud.

Las familias de “B” se dedicaban a actividades agrícolas y pecuarias de autoconsumo; los adultos carecían de actividad u oficio alternativo o complementario para mejorar sus condiciones de vida, lo que los condenaba a una condición de pobreza y extrema pobreza.

Por su parte, la comunidad campesina de “L” se ubica sobre los 3900 m sobre el nivel del mar, a una hora y media por trocha carrozable desde la capital del distrito de Urcos. A pie, por un sendero peatonal, se puede llegar en aproximadamente 3 horas desde Urcos y en 1 hora desde “B”. Esta comunidad no contaba con servicio regular de transporte público.

De manera similar a “B”, tanto los alumnos como los padres de la comunidad de “L” eran pobladores rurales dedicados a la agricultura y su idioma materno era el quechua. La población en edad escolar se componía de 20 niños entre 3 y 5 años que asistían al PRONOEI y otros 20 de 6 a 9 años matriculados en la escuela primaria (entre primer y cuarto grado). Adicionalmente, había algunos jóvenes de entre 10 y 14 años que no asistían a la escuela y otros mayores que habían migrado a zonas urbanas.

Las actividades agrícolas y pecuarias a las que se dedicaban las familias de “L” eran para el autoconsumo familiar y no había más actividades u oficios complementarios o alternativos, por lo que la subsistencia estaba sujeta a la producción de las chacras y el ganado. Así como en “B”, la condición socioeconómica de las familias en “L” era de pobreza y extrema pobreza.

En síntesis, la pobreza y la marginación no eran fenómenos nuevos en la zona del estudio. Por el contrario, eran parte

de una realidad estructural de origen muy antiguo. Sin embargo, en las últimas décadas se había multiplicado la comunicación de esta zona con el exterior, haciendo más evidente para sus pobladores el atraso relativo y las limitaciones de la vida local, en comparación con la situación en las grandes ciudades –como Cusco o Lima– y otras regiones del país. La escuela y otras instituciones del Estado apenas tenían unos cuarenta años de historia en la zona, a la que habían traído –al mismo tiempo– nuevas esperanzas, nuevos paradigmas y nuevas frustraciones.

La situación en Quispicanchi confirmaba lo dicho por Tanaka (1999) y por Mauro Machuca (2002) sobre los efectos de las políticas del final de la década de 1990; en este período había aumentado significativamente el gasto social del Estado, pero este mayor gasto no había beneficiado a las poblaciones más pobres del país. Asimismo, la congelación de la pobreza en la zona estudiada mostraba que el modelo económico aplicado en el país no había contribuido al desarrollo y la integración de las zonas rurales que mantenían una actividad productiva tradicional, dando por resultado un mayor atraso relativo y una gradual disminución de las expectativas de la población respecto a la producción y la vida en el campo.

2. Los actores en Quispicanchi

2.1 Los centros educativos seleccionados

El CE “Fe y Alegría 44” de Andahuaylillas, llamado “San Ignacio de Loyola” (SIL), atendía a una población predominantemente rural pero estaba ubicado en un contexto urbano, en el centro poblado del distrito; contaba con acceso a oportunidades y servicios, con soporte institucional y con las redes que la institución promotora facilitaba.

El SIL era un centro educativo polidocente completo, que

contaba con los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria y formaba parte del Proyecto Educativo Rural “Fe y Alegría”.²⁷ Existía oficialmente desde 1995, creado a partir de un convenio entre la institución “Fe y Alegría” y la Dirección Regional de Educación del Cusco.

El CE SIL tenía una infraestructura moderna, de dos plantas, de material noble; además, contaba con lozas deportivas, con servicios de agua, luz y desagüe, calles de acceso, medios de transporte terrestre y teléfono comunitario. Adicionalmente, desde hacía poco tiempo contaba con casas para los profesores.

La población de alumnos en el CE SIL comprendía un total de 133 niños y niñas en educación inicial, 380 en primaria y 158 en secundaria. El profesorado del colegio era de origen local –en su mayoría– y tenía un promedio de edad de 29 años; eran 4 profesoras para el nivel de educación inicial, que atendían a niños de 3, 4, y 5 años; 10 profesoras y profesores para educación primaria y 6 para el nivel de educación secundaria.

El CE SIL formaba parte de la red de más de 60 grandes colegios y 4 redes rurales que conducía la institución “Fe y Alegría” en zonas urbanas y rurales pobres de todo el país, en convenio con el Estado peruano. En tal sentido, el CE SIL recibía recursos adicionales a los que el Estado proporcionaba a sus propias escuelas; si bien era un colegio gratuito, exigía como contraparte a los padres de familia un compromiso efectivo de participación y contribuciones diversas para su funcionamiento. Sus condiciones favorables de infraestructura, equipamiento y

²⁷ El Proyecto agrupa a 30 centros educativos rurales de la provincia de Quispicanchi, a los cuales se accede por la carretera afirmada que va de Cusco a Puerto Maldonado. Estos centros educativos conforman pequeñas redes por micro cuencas en los distritos de Ocongate, Marcapata, Carhuayo, Ccatca, Quiquijana, Urcos y Andahuaylillas. De estos 30 centros, 4 son polidocentes completos, 18 son multigrado y 8 son unidocentes (llegando sólo hasta el cuarto de primaria). La atención escolar alcanza a 4293 niños y niñas.

gestión lo convertían en una institución educativa claramente diferenciada de la situación generalizada de pobreza y desorden que caracterizaba a los colegios gestionados por el Estado.

Por otro lado, el centro educativo de la comunidad de “B” era una escuela unidocente donde el único profesor, nombrado y con título pedagógico, también ejercía la dirección; en 2003 esta escuela atendía a 40 niños desde el primer al cuarto grado de educación primaria. El CE era parte integrante de la red de escuelas rurales promovida en la zona por la institución “Fe y Alegría”. La infraestructura de la escuela “B” incluía el ambiente de dirección y dos aulas, una en la que trabajan los alumnos del primer ciclo (primer y segundo grado) y otra para el segundo ciclo (tercer y cuarto grado), además de un espacio de comedor –que también servía como sala de reuniones para la escuela de padres– y una casa para el profesor.

La escuela “B” tenía un invernadero escolar, del que obtenía algunos productos; aunque contaba con un espacio reservado para la agricultura, el suelo era arcilloso y poco propicio para esta actividad. Contaba con el servicio de agua entubada, pero no disponía de energía eléctrica ni red de desagüe (los servicios higiénicos eran letrinas o pozos sépticos).

En sus inicios, en los años ‘60, este CE había funcionado como Sección “B” del centro educativo ubicado en una comunidad vecina y después fue anexada a otra escuela que estaba sólo a un kilómetro de distancia. Esto último duró poco tiempo porque la comunidad de “B” –al constatar que sus niños eran maltratados en la comunidad vecina– solicitó la creación de una escuela propia, lo que logró en el año 1971. En 1996 este CE se integró al programa de educación bilingüe intercultural EBI y en 2003 estaba participando en el Programa Curricular Diversificado del **PERFAL**²⁸.

²⁸ Proyecto de Escuelas Rurales de “Fe y Alegría”.

Por su parte, la escuela de la comunidad de “L” era una escuela unidocente, en la que la única profesora, también directora, atendía en 2003 a los niños desde el primer al cuarto grado de educación primaria, todos ellos quechua hablantes. Desde el mes de octubre de 2003 contaba con el apoyo de una practicante, que se hacía cargo de los dos primeros grados. Además, la escuela acogía al Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI), que atendía a unos 20 niños menores de seis años.

La infraestructura de la escuela de “L” incluía el ambiente de dirección y dos aulas, una en la que trabajaban los alumnos del primer ciclo (primer y segundo grado) y otra para el segundo ciclo (tercer y cuarto grado). Recibía agua entubada pero no disponía de energía eléctrica ni red de desagüe (los servicios higiénicos eran letrinas o pozos sépticos). Al no existir casa para la profesora, el ambiente de Dirección hacía las veces de dormitorio y cocina para ella, sus dos pequeños hijos, la joven que la ayudaba en su cuidado y, desde octubre de 2003, la practicante; además, servía como depósito y eventualmente como oficina de la Dirección.

Los centros educativos de “B” y “L” eran ejemplos representativos de la condición de precariedad y abandono en la que funcionan decenas de miles de escuelas que atienden a las poblaciones más pobres del Perú. En esta clase de escuelas el único aporte fijo del Estado es el exíguo pago a los docentes; sólo ocasionalmente llegan a estas escuelas otros recursos provistos por el Estado, como libros o materiales educativos. En ellas tiene su más clara expresión la inequidad del sistema educativo público –analizada en el capítulo II–, generada por un presupuesto insuficiente en su monto y desigual en su distribución.

En las escuelas “B” y “L” se verificaban las características señaladas en los diversos estudios y diagnósticos sobre la situación de la educación en ámbitos rurales y resumidas por Ames (2004) en los siguientes términos: “... no ha habido una

capacitación específica en estrategias de enseñanza multigrado para los y las docentes, ni ésta se considera parte de su formación inicial; no hay materiales especialmente diseñados para apoyar el trabajo en estas escuelas ni un sistema de apoyo para ayudar a los y las docentes a implementar los cambios pedagógicos en las escuelas más aisladas. En el mismo sentido, el contexto social y cultural de los niños recibe aún escasa atención y la ansiada diversificación está aún pendiente en muchos lugares. [...] Otro núcleo de problemas tiene que ver con las condiciones materiales en que operan las escuelas multigrado, su precariedad, su aislamiento y la irregularidad del tiempo escolar y de los arreglos organizativos que caracterizan a estas escuelas” (p. 44).

Las escuelas de las comunidades rurales consideradas en este estudio –como la gran mayoría de escuelas multigrado del país– no se beneficiaron del abultado gasto social de los últimos años de la década pasada y tampoco sintieron los efectos de los programas de mejoramiento de la educación realizados a partir de 1995, con dinero prestado al país por los bancos internacionales de desarrollo. El modelo de asistencia a la pobreza del gobierno de entonces, centrado en la distribución paternalista de alimentos o en una lógica de premio a la capacidad de generar proyectos, no sirvió para promover dinámicas de desarrollo en las comunidades más pobres del país (Mauro Machuca, 2002).

2.2 Los niños y niñas y otros actores seleccionados en Quispicanchi

Las escuelas ubicadas en las comunidades rurales estudiadas –como se ha visto– sólo ofrecían hasta el cuarto grado de primaria. Considerando esta situación, se decidió seleccionar como sujetos de la investigación a niños y niñas de cuarto, el último de

los grados, con la intención de explorar el conjunto de la experiencia de tránsito por estos centros educativos. Se tomó en cuenta también que en esas escuelas, el grupo de cuarto grado –por ser el de mayor edad y con mayor trayectoria escolar– es el que tiene mayor dominio del castellano, lo cual facilitaría la tarea de los investigadores. En el CE SIL, que ofrecía la primaria completa, también se eligió el cuarto grado para permitir comparaciones entre las tres escuelas y proyectar las conclusiones.

En el CE SIL había dos secciones de cuarto y la elección de una de ellas –el cuarto “A”– se debió al interés de su profesora por colaborar con el estudio y por exponer a sus alumnos a una nueva experiencia. En este salón fueron seleccionados algunos niños y niñas tomando en cuenta dos criterios: el primero, rendimiento académico alto y bajo; el segundo, la procedencia de los alumnos. Este segundo criterio se aplicó porque interesaba incluir en la muestra a alumnos que vivían en el mismo pueblo de Andahuaylillas y también algunos que vivían en otras comunidades del distrito.

La sección de cuarto “A” estaba integrada por 37 alumnos, 12 de los cuales eran mujeres y los restantes 25 varones; la mayoría de ellos tenían entre 9 y 10 años de edad, aunque también había algunos de 12, 13 y hasta 14 años. De entre los 37 alumnos, fueron elegidos 8, de los cuales 2 eran niñas y 6 niños, que tenían entre 9 y 14 años de edad; cinco de ellos procedían de Andahuaylillas y los demás de comunidades rurales cercanas. Dos de los padres habían realizado estudios superiores, tres habían completado la secundaria y el resto sólo había cursado educación primaria. Con todos ellos se realizó una entrevista grupal.

En la escuela de “B” se encontró un total de ocho alumnos en cuarto grado, cuatro niños y cuatro niñas, con edades entre 10 y 11 años, todos procedentes de la misma comunidad. Se optó por incluir en el estudio a todos los alumnos del grado, realizando con ellos dos sesiones de grupo focal. El nivel edu-

cativo de todos los padres era primaria, en tanto que el rendimiento de los alumnos fue calificado por el docente como regular para los cuatro varones y bajo para las cuatro niñas.

Por último, en el centro educativo de “L” había sólo cuatro niños en cuarto grado, un varón y tres mujeres, todos procedentes de la misma comunidad; también se optó por incluir a todos ellos en el estudio, realizándose una sesión de grupo focal. En todos los casos los padres sólo habían realizado estudios en el nivel de primaria y el rendimiento de los niños y niñas fue calificado como bajo por el profesor.²⁹

Los otros actores seleccionados en Quispicanchi fueron padres de familia, docentes y directores de las escuelas, agentes del Estado y de la comunidad y representantes de organizaciones religiosas y sociales. En Andahuaylillas se entrevistó a madres y padres de los ocho niños de la muestra, además de dos madres de niños de primer grado; en las comunidades rurales se realizaron grupos focales o entrevistas individuales con todos los padres de los niños de cuarto grado.

De otro lado, en el SIL se sostuvieron conversaciones no grabadas con el director, un grupo focal con docentes de primaria (en el que participaron las maestras de primer y cuarto grado de las aulas seleccionadas), una entrevista conjunta a una maestra de inicial y una de primer grado, entrevistas individuales a una maestra de primero y a un maestro de quinto grado, quien a su vez es el coordinador de primaria, y una larga serie de conversaciones no grabadas con la maestra de cuarto grado. En las comunidades rurales se realizaron conversaciones no grabadas con el director y docente de la escuela de “B”, dos entrevistas con la directora y docente de “L” y una con la animadora del PRONOEI de esta misma comunidad.

²⁹ Los nombres de los niños y niñas han sido cambiados para proteger su identidad.

Los agentes comunitarios entrevistados fueron seis: el presidente de la comunidad campesina de Sallaq en el distrito de Andahuaylillas, el vicepresidente, el secretario y el fiscal de la comunidad de “L”, el vicepresidente y el secretario de la comunidad de “B”. Por el lado de los agentes del Estado se entrevistó al director de la UGEL de Quispicanchi, a un especialista de primaria de la referida UGEL y al gobernador del distrito de Andahuaylillas. Como representantes de las organizaciones sociales y religiosas se entrevistó a un representante del Proyecto de Educación Rural de “Fe y Alegría” (PERFAL), a un especialista del área de educación de la ONG “Intervida” y a un miembro de la Iglesia Maranata.

Por último, también se entrevistó a algunos adolescentes retirados de la escuela o sus familiares. Si bien en este escenario el trabajo se realizó con niños de primaria, no se encontró en estas comunidades niños de esas edades que no asistieran a las escuelas. En Andahuaylillas fueron entrevistados tres adolescentes de entre 15 y 18 años que recientemente habían dejado el colegio, cuando estaban en secundaria. También se entrevistó a las madres de dos de estos jóvenes.

En “L” se entrevistó a dos adolescentes, una de 14 y otra de 15 años de edad. Ambas habían dejado la escuela en 2002, luego de terminar el cuarto grado de primaria. Adicionalmente se entrevistó al padre de la segunda joven y al padre de un joven varón –también retirado de la escuela– al que no se pudo entrevistar. En “B” se entrevistó a una joven de 15 años que dejó los estudios en 2002, habiendo alcanzado solamente el tercer grado de primaria. Además, se entrevistó a la madre de esta joven y a la madre de un joven de 16 años –no escolarizado– al cual no se logró **entrevistar**.³⁰

³⁰ El listado completo de las entrevistas grupales e individuales grabadas así como de las conversaciones no grabadas se puede encontrar en los anexos.

3. Las voces de los actores en Quispicanchi

La presentación de las voces recogidas en el trabajo de campo ha sido ordenada a partir de los siguientes ejes de análisis: la situación del pacto entre familia y escuela, la relación entre educación y equidad, el proceso de constitución como sujeto individual y social y la articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación.

En cada caso, la presentación se inicia revelando los discursos de los propios actores, para luego ponerlos en diálogo y finalmente ensayar algunas conclusiones e interpretaciones. Se da la primera voz a los propios alumnos y sus familias, siguiendo luego los testimonios de directivos y profesores, agentes comunitarios, funcionarios gubernamentales y representantes de ONGs y otras instituciones sociales; las opiniones de los niños o adolescentes no escolarizados y sus familias son introducidas cuando resulta apropiado. Se hace una diferenciación y comparación entre escuelas cuando el tema o la información lo justifican.

3.1 Estado del pacto entre familias y escuelas

El análisis del estado del pacto entre familias y escuelas se orientó a conocer y describir las relaciones y –en especial– las percepciones, representaciones y expectativas que manifestaban los distintos actores respecto a esas relaciones. Los significados y sentidos fueron los criterios para ordenar el análisis, para el cual se consideraron tres categorías: sentido que otorgaban las familias a la educación de sus hijos e hijas; percepción de las escuelas sobre su rol educativo y social; y percepción de las familias sobre su relación con la escuela y los resultados de la escolaridad.

Expectativas y sentido de la educación escolar para las familias

La estructura y las dinámicas de las familias en la zona del estudio responden a patrones culturales propios, entre los cuales se mantienen y predominan valores y prácticas tradicionales de las comunidades indígenas nativas. De acuerdo con estudios **antropológicos**³¹, las comunidades de la provincia estaban integradas mayoritariamente por familias extensas, en las que convivían padres, hijos y abuelos, que compartían responsabilidades y una misma casa. Taqe, la mujer, era el cimiento del hogar, a quien se le asignaba el rol doméstico (crianza de los hijos, cuidado de la vivienda y de la despensa, pastoreo y preparación de los alimentos); era también la encargada de la economía de la familia. Wayra significa viento y se le asignaba esta denominación al varón por ser considerado viajero y despilfarrador. Su rol social era público y era la autoridad en la familia. Al hombre se le encargaba el aprovisionar alimentos y representar a la familia ante la comunidad. Para ser aceptado como comunero, reconocido como miembro de la comunidad y por tanto con derecho a usufructuar sus suelos, el varón debía tener pareja.

En este medio se consideraba que las personas transitaban por las siguientes etapas de desarrollo: los wawas (0 a 4 años aproximadamente) eran considerados seres que no se podían valer por sí mismos, a los que había que cuidar y proteger por ser indefensos. Luego, los niños eran erqekuna (5 a 12 años), pequeñas personas que no tenían mucha responsabilidad pero sí podían encargarse de algunas labores en el hogar. En esta etapa los roles dentro de la familia no eran aún muy rígidos y se contaba con libertad para estudiar. Luego vendría la

³¹ La información que sigue proviene de una comunicación personal de la antropóloga Selena Cervantes y del “Estudio sobre las concepciones de la persona y la pareja en los Andes”, de Alejandro Ortiz Rescanieri (1993).

etapa de sipas y huaynas, los jóvenes a partir de los 13 ó 14 años. A las mujeres se las consideraba en edad de conseguir pareja y de empezar su rol de mujeres y a los varones en edad de aprender a realizar labores para la vida.

Los jóvenes, al entrar en esta categoría, debían prepararse para ser padres y era en esta etapa que los padres muchas veces evitaban mandar a las jóvenes al colegio, por miedo a que salieran de su control, que se volvieran “ociosas” y no quisieran hacer la chacra, o que caminaran solas y fueran mal vistas por la comunidad.

Cabe señalar que una buena parte de estas familias, sobre todo en las comunidades campesinas, todavía practicaban el trueque, siendo su vinculación con la economía nacional indirecta y muy limitada. El trueque se realizaba en las ferias y mercados, donde se intercambiaban productos agrícolas, ropa, frutas u hortalizas. Las ferias se realizaban los domingos, generalmente en las capitales de provincias, como era el caso de la cercana ciudad de Urcos.

Por otro lado, en términos de la relación que históricamente han tenido las familias en esta zona con el mundo occidental y sus instituciones, con la educación y con las escuelas, se habían identificado tres tipos de familias: las más tradicionales, las que habían tenido escasa e infructuosa experiencia con la escuela y las que habían tenido una experiencia escolar mayor y más **exitosa**.³²

Las familias más tradicionales eran aquellas que habían tenido muy poca experiencia de contacto con la escuela, o ninguna; por lo general eran monolingües o con escasos conocimientos del castellano, habían experimentado muy poca migración y los roles de género y por edades estaban más marcados. Además, para ellas la actividad agrícola estaba por encima de la

³² Clasificación propuesta por la antropóloga Selena Cervantes.

educación, por considerar que era el medio de sustento de la familia. La mayoría de estas familias se encontraban en las comunidades rurales³³, pero en pocos casos podían encontrarse en las ciudades o en áreas rurales aledañas a los centros poblados.

Si debían elegir, estas familias darían prioridad a la educación del hijo varón por sobre las hijas mujeres y tendrían como única expectativa que aprendan castellano, a leer y escribir, a sumar y restar, para que puedan desempeñarse bien cuando les toque asumir un cargo en la directiva comunal. En el caso de las mujeres, en cambio, se consideraba que la educación no les iba a servir, en tanto su rol era doméstico y para cumplirlo no necesitaban de la escuela.

Los padres y madres de las familias que tenían alguna experiencia escolar, aunque sin mayor éxito, eran la mayoría en la zona y se encontraban tanto en espacios rurales como en las ciudades y pueblos. En su discurso la educación era valorada tanto para los hijos hombres como mujeres, pues consideraban que les serviría para lograr algún oficio con el cual conseguir un trabajo mejor que el de los campesinos. Pero temían que sus hijos repitieran su propia experiencia de fracaso en la escuela y que no pudieran terminar la educación primaria.

³³ “Más que una organización, las comunidades son una forma de vida con muchas caras diferentes, regulada por una asamblea comunal que es el órgano soberano y que está integrado con un delegado por familia. Las autoridades se eligen cada dos años y también existen comisiones temáticas y reglamentos internos. Esta forma de organización existió siempre. Lo que hizo Velasco fue oficializarlas y, por tanto, otorgarles estatus legal. Las comunidades son sujetos de derecho público. (...) Se puede decir que la producción de las comunidades tiene el destino principal de la autosubsistencia. Si no fuese así ya habrían muerto todos de hambre porque en los Andes el Estado no existe. Cuando tienen excedente se canaliza en los mercados locales y prácticamente no llegan al mercado de las ciudades grandes. (...) Las comunidades tienen tendencia a agruparse regionalmente por afinidades culturales o étnicas. Es otra lógica. No existen referentes nacionales, aunque de cierta forma las centrales campesinas contribuyen a establecer lazos nacionales. Pero la vida interna es local y regional” (Laos, 2003).

Por último, las familias con mayor experiencia y relativo éxito escolar aspiraban no sólo a que sus hijos accedieran a una educación primaria y secundaria, sino que llegaran a las universidades y fueran profesionales; esta expectativa se aplicaba tanto para los hijos varones como para las mujeres.

Estas familias ya no vivían en las comunidades rurales sino en las ciudades y tenían mejores estrategias de acceso y movilidad social, mayores y más diversificados ingresos económicos y su economía no se basaba en la actividad agrícola. Sin embargo, algunas de estas familias aún conservaban parcelas familiares para productos de autoconsumo, que complementaban lo que podían comprar en el mercado; la mayoría también tenían algunos animales como gallinas, cuyes o ganado que los niños aún pastaban en las tierras cercanas al pueblo.

Los hijos de estas familias tenían, por lo general, mayores rendimientos escolares y se sentían más satisfechos con sus logros, en comparación con los hijos de familias con poca o ninguna experiencia de contacto con la escuela. Como se encontraban en las ciudades o centros poblados mayores, tenían la posibilidad de elegir entre varios colegios.

Para los profesores de las escuelas todo lo anterior se traducía, como se verá más adelante, en un conjunto de familias que se interesaban y apoyaban la escolaridad de sus hijos y otro de familias que no lo hacían. La actitud de los padres tenía relación con sus expectativas en relación con la escuela y con las posibilidades de desarrollo educativo de sus hijos. Esto fue también lo que se encontró en este estudio.

Las madres y los padres de familia entrevistados en el CE SIL, ubicado en la ciudad, deseaban que sus hijos fueran más o mejores que ellos mismos en el futuro, y que con la educación que recibían pudieran trabajar y lograr un futuro mejor. En general aspiraban a que ellos culminaran la primaria, accedieran a la secundaria en el mismo centro educativo y llegaran a la educación superior, para superarse.

Se ha encontrado en la muestra estudiada que, a mayor nivel educativo de los padres, mayores las expectativas con respecto a sus hijos. Así, quienes eran profesionales no esperaban menos para sus hijos y quienes sólo habían concluido la primaria esperaban que sus hijos accedieran a la secundaria.

O sea, es sobre todo tan igual, como su papá es Ingeniero Civil o yo profesional y tiene que ser también otro, de repente tiene que superar a su mamá y a su papá. Ya no será pues un Inge - niero Civil ni un administrador, si no tendrá que ser pues algo superior hacia nosotros. (...) Está bien que yo me he quedado en nuestro pueblo (...); de repente yo me puedo sentir orgullo - sa que salga fuera del país, de repente haciendo cursos, Post Grados, que regrese a nuestro país y ver a mi hijo ahí, qué bue - no. (Mamá de John)

Yo quiero trabajar ahora que mi hija mayor está en primero, co - mo le faltan 4 años, juntar bastante dinero y mandarle a estu - diar a Lima, o mi deseo mío y de mi esposo siempre ha sido mandarle al extranjero a que estudie. (Mamá de Zaida)

Apenas hacer acabar siquiera su primaria, por lo menos siquie - ra acaben y secundaria siempre, para el trabajo siempre salen, como sea, pues mamita; si mis hijos estudian pero trabajando pues, hasta mientras los podemos ayudar, apoyar a ellos. (Ma - má de Darío)

Los profesores de la escuela de la ciudad identificaron dos claras tendencias entre los padres, que coincidían con las posiciones testimoniadas por los propios padres de familia. Por un lado estaban aquellos padres que sólo deseaban que sus hijos aprendieran a leer y escribir y no tenían más ambiciones; éstos eran los padres de mayor edad, quienes eran más conformistas, no estaban acostumbrados a demandar y a exigir, probablemente por no haber tenido ellos mismos una experiencia edu-

cativa completa o satisfactoria. Ellos consideraban que el apoyo que podían dar a sus hijos era muy limitado.

Por otro lado, había un segundo grupo de padres, más jóvenes y con niveles mayores de escolaridad, que sí esperaban mucho de sus hijos, deseaban “que sean algo en la vida” y los apoyaban en mayor medida.

Por un lado, cuando son pequeños la máxima aspiración que tienen los padres de familia es que aprendan a leer y escribir, con lo que aprendan a leer y escribir se conforman y a veces en el transcurso de la primaria, a partir de segundo grado o tercer grado lo dejan, como que ya los chicos pueden; por otro lado, cuando logran la secundaria, como nuestro colegio tiene los tres niveles, se empeñan en el quinto de secundaria, porque su aspiración es que lleguen a la universidad, entonces hay un desfase ahí ¿no?, como que solamente es el principio y el final, pero la parte del proceso, la parte intermedia no, entonces ahí hay un peligro obviamente, hay una dejadez por parte de los padres, porque a veces también nos dejan todo el trabajo para nosotros. (Profesor de SIL)

La diferencia más notable en el desarrollo de sus hijos, porque se nota, es increíble, porque se ve el apoyo que le dan esos padres, pues a veces tienen algo de modelo, que los chicos hacen que se superen, los padres que no, lo que hacen los papás es solamente conformarse con lo que el profesor o la profesora puede decir y que lamentarse; sí pues, nada más, no hay un espíritu ahí de decir “a ver, qué puedo hacer yo”, a pesar de esa limitación; es rarísimo la familia que tú ves, al menos lo que yo he podido apreciar ¿no? Muy difícil, la verdad, hay mucho conformismo por ese tipo de padres que no han tenido educación, hay mucho conformismo; si por un lado ellos quieren que sus hijos aprendan algo, pero de parte de ellos hay un conformismo; como que, como que están en la incapacidad de poder exigir. (Profesor de SIL)

La mayor parte de los padres de esta zona son padres que se dedican a la agricultura, son muy pocos los que han logrado terminar la secundaria y muy pocos los que han seguido una carrera superior, y esos son los que mayormente más ayudan a los niños; en cambio, los papás que se dedican más a la agricultura son los que han llegado a quinto de primaria, otros no han acabado ni la primaria, otros se han quedado en tercero de secundaria; bueno, algunos de ellos sí se dedican a sus hijos y otros de ellos no les interesa, no les importa. (Profesora de SIL)

En un setenta por ciento esperan mucho, esperan que sean algo en la vida. En parte debe ser porque los padres son jóvenes, los apoyan. El otro treinta por ciento a veces son conformistas, pareciera que el objetivo de ellos es que sus hijos aprender a leer y escribir y eso es suficiente; no tienen ambiciones, no tienen objetivos para sus hijos. Ese setenta por ciento, la mayoría tiene estudios secundarios completos, incluso superiores y están de 25 a 30 años; entonces yo veo que ellos tienen ambiciones. Del otro grupo, esos padres tienen primaria incompleta, secundaria, secundaria incompleta, o bien tienen bajos recursos económicos. (Profesora de SIL)

En opinión del presidente de la comunidad campesina de Sallaq, en Andahuaylillas, las familias de esta ciudad esperaban que la educación brindara a sus hijos la posibilidad de ser profesionales, para que luego estuvieran al servicio de su pueblo. Señaló que las familias tenían una fuerte apuesta por las carreras técnicas y esperaban que el estudiar estas carreras les permitiría en el futuro aplicar sus conocimientos para mejorar las labores agrícolas. También manifestó que el cambio positivo en las expectativas de las familias se debía al aumento de escuelas primarias y colegios secundarios, que permitía que casi todos los niños de la provincia pudieran estudiar. De acuerdo con este criterio, el incremento de la oferta escolar había producido un desarrollo y mayor equidad en las expectativas de las familias.

Similar opinión fue la expresada por el representante del Proyecto Educativo Rural de “Fe y Alegría” (PERFAL), quien señaló que, si antes las expectativas se podían resumir en la frase “aprender a leer y a escribir”, ahora muchas familias aspiraban a que sus hijos fueran profesionales. Manifestó que –en este sentido– algunas cosas habían cambiado, refiriéndose con ello en particular a las familias que tenían a sus hijos en el colegio de la ciudad.

En las comunidades rurales la situación era algo distinta. La mayoría de los padres de familia deseaban que sus hijos aprendieran a hablar castellano y a leer y escribir en este idioma, para que cuando fueran adultos sirvieran a sus comunidades. Aun cuando podían desear que sus hijos estudiaran más, limitaban sus expectativas a lo señalado, por diversos motivos que se irán develando más adelante, relacionados con la percepción de sus propias limitaciones económicas y educativas.

Yo no quiero que esté así sin conocer la letra, que aprenda castellano. Tampoco queremos que se olviden el castellano, yo también no quiero que mi hijo se olvide lo que sabe, yo también sabía en la escuela pero poco, pero ahora yo no recuerdo; eso es verdad, podía, era fácil así, como hace tiempo yo no miro mi cuaderno ni siquiera las cinco vocales recuerdo, así me he olvidado; por eso ahora a nuestros hijos no queremos que se olviden, miren sus cuadernos le digo, yo no siquiera lo maltrato, así es como yo no sé tampoco; con nombre o sin nombre estará, no puedo, no recuerdo los nombres de las letras, así es ahora; por eso le digo a mi hijo lo que tú sepas para ti va ser, no va ser para mí, en mí no-masía que se termine todo, ahora tanto mujer como varón igual tienen que saber, antes así no era, a la mujer no querían que estudie, solo querían que esté en la cocina, ahora todo es la escuela. (Mamá de Héctor, “L”)

Sin embargo, algunas familias aspiraban a más y habían puesto en marcha estrategias para lograr que sus hijos accedieran a un mayor nivel educativo. Considerando que en las comunidades rurales no se contaba con primaria completa y que los alumnos debían trasladarse a otras escuelas para terminar la primaria –y eventualmente continuar con la secundaria–, estos padres esperaban que la escuela de la comunidad estuviera al mismo nivel que las escuelas de la ciudad, para que en el momento del traslado no los hicieran retroceder y repetir grados ya aprobados, cosa que con frecuencia ocurría.

Asimismo, la profesora de “L” señaló que algunos padres ya no pensaban en poner a sus hijos en la escuela de la comunidad, sino que deseaban llevarlos desde el comienzo a las escuelas de las ciudades, como Urcos, Cusco o Arequipa. En el mismo sentido, el profesor de “B” manifestó que algunos padres estaban construyendo viviendas en las riberas del río Vilcanota, para poder alojar a sus hijos y enviarlos desde allí a las escuelas urbanas de Andahuaylillas, lo cual representaba un gran esfuerzo para ellos.

Los propios niños de la comunidad de “B”, ante la posibilidad de continuar estudios, opinaban distinto según el género. Los varones querían irse a otros lugares como Lima, Loreto, Arequipa –pese a que nunca habían salido del distrito– porque les parecía que la comunidad era triste y pobre y esos otros lugares no lo eran; las mujeres, en cambio, se querían quedar, porque no querían alejarse de sus padres, querían quedarse en sus chacras, les atemorizaba ir a lugares lejanos y desconocidos y no les parecía que su comunidad fuera triste o pobre.

Algunos de los varones dijeron que querían seguir estudios secundarios en Cusco o Lima y continuar hasta llegar a ser profesionales, señalando que no volverían a la comunidad. Por su lado, las niñas no estaban dispuestas a ir a otras ciudades para seguir estudios. Estas diferencias por género también tenían otras expresiones: quienes tenían hermanos mayores,

de 13 ó 14 años, señalaron que ellos estaban estudiando en Andahuaylillas o trabajando en otras ciudades, en tanto que sus hermanas mayores seguían en la comunidad “pastando ovejas”.

La historia de la joven no escolarizada de “B” es ilustrativa de la discriminación por género que aún se practicaba en algunas familias y escuelas. Ella había realizado estudios en Cusco mientras vivía con una pariente, que la hacía perder clases para que realizara labores domésticas; luego había intentado seguir avanzando en Andahuaylillas, pero tuvo que abandonar los estudios nuevamente, porque su familia priorizó la educación para el hermano varón, con lo cual abandonó definitivamente la escuela. Es decir, ella no había sido alumna de la escuela de “B”, pero sí era habitante de esa comunidad con su familia.

Sobre la decisión de priorizar la educación de sus hermanos, ella señaló sentirse mal y expresó su decepción por no haber podido acceder a “ser mejor estudiando más”.

Mi papá me dijo que no había plata y por mis hermanos no se podía que yo estudie y yo dejé para siempre la escuela. Me sentí mal porque hubiese querido estudiar y ser mejor estudiando más. (Joven no escolarizada, “B”)

Sin embargo, tanto padres y madres de ciudad como de comunidades rurales opinaron que ahora la educación es importante para todos en la vida, que sirve tanto para el varón como para la mujer y que eso es una diferencia, pues antes los padres no enviaban a las hijas a estudiar. Se trata de un cambio de actitud reciente, que se extiende con rapidez en la zona, aunque todavía no se ha generalizado y deja lugar a ambigüedades y contradicciones.

Según los directores/profesores de las escuelas de las comunidades rurales, la mayoría de los padres de sus alumnos planteaban a nivel del discurso que deseaban que sus hijos fue-

ran profesionales y dejaran la agricultura; sin embargo, sus demandas concretas aún eran limitadas: que aprendan en la escuela cosas que les sirvan en la vida práctica, como el castellano, a leer y escribir, a redactar y hacer solicitudes y oficios.

Señalaron, además, que estos padres distinguían entre los hijos que ellos creían que iban a poder avanzar en los estudios y los que no, con lo cual sus expectativas no eran las mismas para todos sus hijos. Así, los mismos padres consideraban que algunos de sus hijos estaban aptos para la escuela y otros debían quedarse en la vida del campo. En esta diferenciación era más probable que se fueran quedando atrás las **mujeres**.³⁴

En las comunidades rurales, los comuneros que desempeñaban cargos como presidente, vicepresidente, secretario o fiscal, pero que adicionalmente en muchos casos eran también padres de familia, manifestaron que esperaban que las escuelas enseñaran a los niños y niñas a leer y escribir, así como sus deberes y derechos a través de la enseñanza de la constitución, pues eso les iba a servir para ser mejores personas y eventualmente dejar la chacra; es decir, expresaron la misma expectativa de movilidad social y desplazamiento laboral a través de la educación, manifestada también por los otros padres de familia entrevistados.

³⁴ “Si bien el analfabetismo ha bajado en los últimos años, existe todavía una diferencia abismal entre los medios urbano y rural. Y si algún progreso se ha hecho es que existe mayor paridad entre la cantidad de varones y niñas que asisten a la enseñanza primaria, pero en la secundaria ya se encuentran más hombres que mujeres. Eso se explica porque se construyeron escuelas primarias en prácticamente todos los distritos del país, pero las secundarias están más concentradas y entonces los padres dicen que no van a mandar a las niñas tan lejos, que de repente las violan en el camino, o que se van a enamorar y se van a querer quedar en otro pueblo. Pero el varón no tiene ningún problema en ir a la secundaria” (Fernández, 2003).

“La mujer no tenía el mismo acceso a la educación que los hombres. Recién ahora nuestras hijas están yendo a la escuela como los varones” (Arpazi, 2003).

También dijeron que esperaban que las escuelas se ampliaran para tener la primaria completa, hasta el sexto grado (en ambas comunidades, como se ha dicho, se ofrecía sólo hasta cuarto grado). Pero en el caso de la comunidad de “L” algunos tenían expectativas mayores, ya que esperaban contar en el futuro con un Colegio Secundario Técnico Agropecuario. Los dirigentes comunitarios señalaron que las familias de sus comunidades esperaban que sus hijos culminaran la primaria y que más adelante terminaran la escuela secundaria en su comunidad (para lo cual pedían el colegio secundario). En este caso –al parecer excepcional– subsistía la esperanza puesta en el campo como espacio de producción y de progreso y se había concebido un proyecto de educación técnica al servicio de esa esperanza.

Finalmente, el representante de la Iglesia Maranata –refiriéndose tanto a las familias de la ciudad como de las comunidades rurales– opinó que las expectativas estaban mediadas por las posibilidades económicas; así, dijo, quienes tienen dinero desean que sus hijos vayan a estudiar a ciudades como Cusco o Arequipa, mientras que los hijos de las familias que no tienen dinero se quedan a estudiar en las escuelas de la comunidad y no pueden aspirar a más. En su visión, las expectativas estaban claramente determinadas por las capacidades económicas de las familias.

En síntesis, de acuerdo con los testimonios de los propios padres y la percepción de los profesores, directores y demás actores de la comunidad, las expectativas de las familias respecto a la escolaridad habrían aumentado en los últimos años en correspondencia con el incremento de la oferta escolar en la zona y asociadas con la desvalorización de la vida y el trabajo en el campo, al colocarse la educación escolar como vía de salida hacia el mundo urbano. Además, las expectativas eran desiguales y estaban relacionadas directamente con la capacidad económica de las familias y el nivel educativo y la edad de los padres, siendo menores en las comunidades rurales que en la ciudad.

Estos resultados coinciden con los reportados en el estudio sobre expectativas educativas de las familias, realizado por el Ministerio de Educación en el año 2000.

De otro lado, se encontró que subsistía en algunas familias un interés menor por la educación de las hijas mujeres y menor ambición educativa de éstas en comparación con sus pares varones; por otro lado, la expectativa de ciertos padres con respecto a la educación estaba modulada por la percepción que ellos tenían de la capacidad de sus hijos para aprender y tener éxito en la escuela, lo que daba lugar a prácticas discriminatorias al interior de la familia. Todo lo cual confirma que las expectativas hacia la educación reflejan las desigualdades sociales y a la vez operan como un mecanismo de reproducción de la inequidad.

Al ser preguntadas por el lugar que ocupaba la educación en su escala de prioridades y el sentido que le otorgaban al aprendizaje escolar, las familias de las comunidades rurales respondieron que la educación de sus hijos ocupaba el primer lugar, pues consideraban que les permitiría desenvolverse mejor y les facilitaría la realización de trámites y gestiones en la ciudad. Así, pensaban que poder explicarse en castellano al entrar a las oficinas ya sería una ventaja.

El estudio le sirve a mi hijo para que conozca la letra por lo menos, así puede ir a cualquier lugar conociendo la letra, para que hablen y entiendan castellano; además, a nosotros también nos hacen entender cuando no podemos, así por lo menos nosotros queremos que conozcan las letras para que puedan leer; también para defenderse en una asamblea, luego dicen había sabido contestarse tu hijo. (Mamá de Héctor, "L")

Asimismo quiero explicar cuando vamos entrar a una oficina, yo mismo entendía castellano, y así entre ellos ya entran en comprensión ya; si no es así, en caso de otros por ejemplo hablan en quechua, algunos comprenden, pero otros no; no está

correcto esa idea, bastante ojalá nuestros hijos agarren buena habla del castellano. (Padre en “L”)

Es importante rescatar esta frase: “había sabido contestarse tu hijo”, pues es una muestra del orgullo que podía generar y la valoración de las implicancias de saber hablar, de poder hablar y hablar bien, que para estos padres guardaba relación con saber defenderse y no ser discriminados. En su visión, la capacidad para argumentar en las asambleas, leer y escribir, proporcionaba estatus en la comunidad.

En la ciudad, las familias cuya lengua materna era el quechua señalaron lo mismo que las familias rurales, con respecto al aprender a hablar y ser respetados por ello. La educación era vista como un camino de movilidad social y de adquisición de estatus.

(...) y cómo su hijo ha ingresado a la universidad, así me mirarían la gente, además de eso sí sería universitario mi hijo cambiaría de genio y le tratarían mejor. (Madre de Juan)

La mayoría de padres, sobre todo aquellos con niveles más bajos de escolaridad, expresaron una expectativa hacia sus hijos ligada a la posibilidad de tener un trabajo y no sufrir como sufrían ellos. Era muy común entre estos padres el deseo de librar a sus hijos del sufrimiento que ellos pasaban por las duras condiciones de vida que soportaban, tanto en la ciudad como en las comunidades rurales.

Yo quisiera que estudien y trabajen pues, siquiera en algún trabajo seguro, yo quisiera que tengan ello para que más tarde no sufra. (Mamá de Darío)

Gracias al estudio primario que tuve por lo menos sé firmar un papel, sé hablar castellano y si hubiera estudiado más no hubiera sufrido como lo estoy pasando; y hasta ahora me caen la

grimas el saber que no puedo trabajar siquiera y peor ahora que no hay trabajo. (Papá de Juan)

Esos días que hemos estado arriba yo le he dicho así: “Oye, ustedes tienen que ser gente, ya no como yo pisando barro. ¿Les gusta mi chamba? Mira mi mano, está jodido. Si en caso tienes profesión ya no vas a hacer lo que yo hago”. También les digo: “Comerías comida fría. ¿Creen que el mecánico, el ingeniero están bien comidos?” Así les digo. A veces les llevaba a pisar barro, yo sé que les duele, pero así tienen que aprender a ser hombres. Entonces así piensan que mi chamba es jodido, me duele mi pie, mi espalda. Así tienen que estudiar entonces, sólo así piensan, pues. En mis hijas también, en hallmeo también, los dos llamamos: ven, ¿cansa o no cansa?, sus manos ampolla se han hecho así y si estudiarás bien ya no hallmearas pues, pagamos en plata, no tendrías ampollas en tu mano; así les digo, entonces tienen que estudiar. (Papá de Juan)

Este último testimonio es muy ilustrativo de una representación subjetiva de la desigualdad y de lo que Monge y Ravina (2003) consideran “pobreza relativa”, que resulta de una comparación con otros grupos sociales de referencia. Se puede deducir un deterioro de la educabilidad como resultado de tal comparación, en la que el campesino se percibe a sí mismo en una situación de desventaja, que no desea para sus hijos. El estudio en la escuela es visto como un camino hacia una vida en la que se podrá comer mejor y se evitará tener ampollas en las manos, lo que encierra una valoración positiva de la educación, pero al mismo tiempo refleja un desprecio de la propia identidad y forma de vida campesina, que lesiona la autoestima y limita las expectativas de padres e hijos.

Las expectativas puestas por las familias en la educación eran mayores ahora que quince años antes; sin embargo, en muchos casos este cambio parecía ser producto de la búsqueda pragmática de una alternativa para ayudar a los hijos a escapar

de los “sufrimientos” de una vida campesina sin oportunidades y no la expresión del desarrollo de una conciencia del acceso a la educación como derecho ciudadano. Para estos campesinos la vida y la producción en el campo habían perdido viabilidad y –por lo tanto– buscaban en la educación una alternativa “para dejar de ser campesinos”, acceder al mercado de trabajo asalariado y a los bienes y servicios que ofrecen las ciudades. También Mendieta (2003) y Ames (2002) encontraron este tipo de actitud entre las familias campesinas estudiadas.

El director de la UGEL expresó una opinión similar cuando señaló que –antes– las realidades de los campesinos eran diferentes, pues los productos del trabajo agrícola eran efectivos y les alcanzaban, había utilidades; pero ahora –señaló– ya no es así, la continua y sostenida caída de precios de los productos agrícolas desde la década de los ‘80 –pero con particular agudización en los ‘90– y la pérdida de espacio disponible para seguir parcelando las tierras comunales, provocaron un agudo empobrecimiento del campo. En su opinión, las familias ya no encuentran en el campo los recursos suficientes para sostenerse y garantizar la supervivencia y por eso desean que sus hijos se eduquen, que sean profesionales.

El deterioro real o subjetivo de las condiciones de vida en el campo parece estar produciendo –paradójicamente– una apuesta creciente de las familias campesinas por la educación. A diferencia de lo que se observa en las ciudades, donde la desigualdad, la falta de trabajo de los padres y la complejidad de la supervivencia cotidiana lesionan la atención y la motivación de las familias hacia la educación, en las comunidades rurales tradicionales estaría ocurriendo lo contrario. La crisis de viabilidad de la vida campesina en las zonas altas de los andes estaría rompiendo el modelo tradicional de producción familiar, en el que la participación de los niños y niñas en tareas productivas y domésticas es indispensable y forma parte del proceso de socialización para el trabajo y la vida adulta. En el nuevo con-

texto económico y social, el trabajo de los hijos en la chacra tiende a dejar de tener sentido para su futuro y la escuela se refuerza, en el imaginario de los comuneros, como único camino para que puedan acceder a una vida digna, en otros espacios.

Sin embargo, en opinión de los profesores, la apuesta por la escuela no era una opción generalizada entre los campesinos. Para los profesores de la ciudad, las familias con las que trabajaban sí tenían a la educación en el primer lugar y la consideraban un recurso para vivir, cambiar de actitud, desenvolverse en la sociedad, resolver problemas, ser profesionales, tener estatus. Este no era el caso de las familias de “L” y “B”, en opinión de los directores/docentes de sus escuelas, quienes dijeron que estos comuneros otorgaban menos importancia a la educación que a sus labores agrícolas y al cuidado de sus escasos animales, sostén de su supervivencia; según los docentes, cuando los padres consideraban que los niños debían atender esas tareas productivas, no tenían reparos para sacrificar la asistencia a la escuela. Sin embargo, los mismos docentes rurales dijeron que los padres de sus alumnos atribuían a la educación una gran utilidad práctica, tanto en lo inmediato como en la vida futura.

Para el presidente de la comunidad de Sallaq, en Andahuaylillas, la educación ahora estaría en un primer lugar para las familias de esta ciudad, porque habrían reconocido que estudiando se preparaban y capacitaban para vivir mejor más adelante. Dijo que antes la educación estaba en segundo o tercer lugar, porque los padres pensaban más en las chacras y en los animales y no pensaban en la educación, ni en el futuro de sus hijos fuera de la realidad de la chacra y del campo; pero –en su opinión– eso había cambiado en los últimos años.

En el mismo sentido opinaron los dirigentes de las comunidades rurales, quienes consideraban que los cambios empezaron con las migraciones temporales de los comuneros del campo a la ciudad en busca de trabajos estacionarios y eventuales para complementar sus ingresos y mejorar sus condicio-

nes de vida. Para ellos, el crecimiento del interés de las familias por la educación había surgido porque los padres habían vivido en otros pueblos, habían visto otras realidades y habían comprobado las ventajas de saber hablar en castellano; por eso –dijeron– habían comprendido que la educación debía estar primero, mientras que antes los padres desconocían otras realidades, porque sólo vivían en las comunidades y no se movían de ahí.³⁵ Además, consideraban que la educación debía servir para ser mejor autoridad y ser capaces de gestionar proyectos para su comunidad, saber cómo funcionan las instituciones, para participar y realizar trámites sin ser engañados.

Los testimonios de los dirigentes mostraron que aún subsistía en las comunidades un sentido colectivo de pertenencia y de búsqueda de un mejor destino común. Tal perspectiva competía en el imaginario de los actores con la creciente influencia de la ideología individualista, que daba lugar a iniciativas particulares de los padres de familia para intentar proveer un mejor futuro a sus propios hijos, al margen del destino de la comunidad y casi siempre fuera de ella, en alguna ciudad distante de la casa paterna.

Para el director de la UGEL, la mentalidad de los campesinos ha cambiado en la última década porque se han sensibilizado y se han dado cuenta que en la sociedad hay otras oportunidades. Sus propias vivencias les han permitido darse cuenta –dijo– que la vía de desarrollo y de superación es la educación. En esto coincidió el representante del PERFAL, quien manifestó que –antes– los campesinos no encontraban en la educación ninguna relación con sus propias vidas y por tanto ninguna utilidad, pero que las migraciones y los traslados cada vez más fre-

³⁵ “Hasta los años ‘90 la tierra daba para absorber a los nuevos, pero desde entonces creo que se ha entrado en una crisis de espacio disponible. La migración es una válvula de escape, por eso no hay muchos comuneros jóvenes, y la razón es que no hay suficientes recursos” (Laos, 2003).

cuentas a la ciudad han hecho que empiecen a diversificar sus actividades y a reconocer la importancia de la educación.

En contraste, coincidiendo más bien con los directores de las escuelas de “L” y “B”, el representante de la Iglesia Maranata opinó que las familias de las comunidades rurales tienen aún como prioridad dedicarse a sus labores agrícolas y al pastoreo de sus ganados. Según dijo, sólo después viene en importancia la educación y las familias mandan a sus hijos a las escuelas para tener estatus dentro de la comunidad, sólo para decir que están estudiando.

Las diferencias en las percepciones de los actores entrevistados posiblemente se deban a que sus opiniones se refieren a distintos grupos de familias que, como se ha visto antes, poseen representaciones y expectativas muy diferentes con respecto a la educación y el futuro de sus hijos. Es probable que los directores de las escuelas de “L” y “B” y el representante de la iglesia Maranata hayan tenido en mente a los campesinos más pobres, aquellos que habían tenido menor acceso ellos mismos a la educación escolar y a la vida moderna y que tenían menor capacidad –como familias– para prescindir cotidianamente del trabajo de sus hijos e invertir ese tiempo en su escolaridad.

La experiencia de los jóvenes no escolarizados –retirados de la educación formal– puede ser ilustrativa del sentido y el lugar que algunas personas y familias campesinas le otorgan a la educación, así como de la diversidad de factores sociales y motivaciones culturales que interactúan con la experiencia educativa escolar. En el caso de los tres jóvenes de Andahuaylillas, los dos varones habían tomado personalmente la decisión de dejar de estudiar para trabajar. Uno de ellos había asumido un cargo religioso³⁶, por lo cual necesitaba juntar dinero para en-

³⁶ Asumir un cargo religioso es un honor y a la vez una responsabilidad que tiene fuertes implicancias sociales. Por un lado, da la oportunidad de ostentar un

frentar los gastos implicados en esta responsabilidad; el otro joven señaló que había empezado a conocer y gustar de tener dinero, por lo cual prefería trabajar a estudiar.

Tengo un carguito del señor de koylloritty, por eso también he dejado. He cometido el error de recibir el cargo y es lo que tengo que hacer, por eso es lo que he dejado de estudiar. (Joven no escolarizado 1)

La plata me ha engañado; como he salido, me he faltado unos tres días, he ganado entonces buena platita, de ahí me he retirado por la plata que estuve ganando; seguramente yo confiaba que voy a ganar, para comprarme ropa, como nadie me había dado. A mí me ha gustado, como te digo a mí me ha gustado agarrar la plata, me ha gustado agarrar, por ese motivo. (Joven no escolarizado 2)

Estos dos jóvenes mantenían expectativas con respecto a la educación como posibilidad para conseguir mejores trabajos, a los cuales querían acceder. El primero de ellos manifestó que por ahora tenía la obligación de trabajar y conseguir el dinero que necesitaba para su “cargo”, pero que luego de eso intentaría volver a estudiar. El segundo joven habló de entrar a la universidad y ser profesor, pero sin detenerse a considerar que para lograr eso primero necesitaba terminar sus estudios secundarios.

Por su parte, la joven no escolarizada de Andahuaylillas había tenido que abandonar la escuela como consecuencia de los conflictos que se derivaron de su relación con un muchacho, alumno del mismo colegio. Ella manifestó que, luego de sucesivos enfrentamientos por este motivo, su madre decidió expul-

título y ofrecer una fiesta o celebración que pueda ser recordada y comentada en el pueblo, otorgando estatus al que la ofrece, pero en este intento genera muchas responsabilidades y presiones, pues quien ostenta un cargo siempre quiere “quedar bien” o superar a los de años anteriores.

sarla de su casa y retirarla del colegio, diciéndole que ya no la apoyarían en sus estudios. Así, la joven pasó a convivir con su compañero, en la casa de la familia de éste.

Mi mamá y mi papá de mi casa me han botado, pe, por eso yo ya no quería estudiar, porque recibía golpes. (...) Una vez yo fui por leña y mi mamá había pensado que había ido con alguien y en ahí mi mamá vino, me gritó, me dijo de todo, me botó de mi casa, me dijo: "fuera de mi casa que ya no eres mi hija, donde sea que vamos a llegar te vamos a negar que tú eres mi hija; ahora sí ve tú, de ti ya no me voy a preocuparme, si quieres tú estudiar vas estudiar, si quieres, si quieres ir al colegio con tu plata te vas a ponerte, vas a comprar tus cuadernos con tu plata". (...) Yo no me salía, sólo decía a dónde voy ir. (...) Otra vez me ha botado, entonces he ido a cogerme mis cosas, luego así de amargura me he venido donde su hermana. (...) Ese rato mi mamá había dicho diciendo que nunca, ya no quiero saber nada ya de mí.

(...)

A veces, así como mi mamá iba al colegio al director le avisaba así, que se haga botar del colegio así; mi mamá misma ha ido al colegio hacernos botar a los dos para que no estudiemos. Y mi mamá ha dicho, mi mamá ha dicho "sí, sí, ustedes quiéranse, estúdiense pues, donde sea estúdiense, les voy hacer botar a los dos del colegio".

(...)

Entonces mis compañeros se habían enterado de eso, entonces no sabes como hablaban de mí, no sé; entonces yo también me sentía mal, entonces ya no me juntaba, así, solita así andaba yo, hay veces en las gradas así me sentaba y mis compañeros estaban bajando pero no me hablaban, calladita así no más estuve. Hablaban, porque miraban a mi mamá y decían: "A qué cosa habrá venido", y hablaban, entonces yo tenía así vergüenza de entrar así al colegio, porque tenía vergüenza, tenía miedo así, por eso así a veces me faltaba al colegio, no quería estar ahí. (Joven no escolarizada)

Según el relato de la madre, que coincide en muchos aspectos con el de la joven, ella solamente deseaba que su hija no dejara los estudios y se dedicara a estudiar, para luego no tener que pasar por lo mismo que ella.

Tantas cóleras me ha hecho esa chiquita, tanto he dicho "Isaura estudia, estudia, cómo vas a estar, como yo vas estar, paseando vaca todos los días, me estás viendo cómo me está haciendo tu papá, tu papá borracho y a veces me da plata, cuando a veces termina su plata; cómo me estas viendo, con mi vaca no más caminando, por ustedes, estoy caminando, todos los días estoy caminando". (...) Y qué cosa me ha hecho esa chiquita hace un año y medio; de acá todas sus ropas, se estaba yendo lejos a Maldonado y mi hermana lo ha agarrado; "a dónde estás yendo", "no tía, no tía", y agarrando acá ha traído y ha cerrado mientras que estoy yendo al puesto a dar parate; "donde vas irte, yo lo voy a dar denuncia" y por acá se ha salido, se ha escapado y dos días, dos noches no estaban, se han perdido, se han perdido y nosotros preocupados. (...) Luego hemos encontrado, "y ahora sí Isaura Noral te voy a perdonarte, desde esa fecha no vas hacerme esas cosas"; "ya mamá, ya mamá". Otra vuelta al colegio he mandado, pero no ha venido y estaba pues en su cuarto del chico. (...) Y otra vez vuelta ha ido y yo la he botado; entonces se ha ido a la casa del chico y ahí está ahora y denuncia pondré pues abajo no más ya, qué cosa ya voy hacer con esa chiquita. (...) En su casa de ese chico está ahora, en su lado, será pues como empleada. Como empleada no más estará pues. (Mamá de joven no escolarizada)

Esta madre se mostró decepcionada por el comportamiento de su hija, en gran medida porque sentía que ésta había desaprovechado la oportunidad de estudiar para acceder a una vida diferente a la suya. Era ella misma la que había exigido al director que expulse a su hija del colegio, como una medida de castigo por sus actos, con la cual buscaba privarla de un bien

altamente valorado por ella misma. Sin embargo, para la misma joven tal medida no parecía haber sido un castigo, sino quizá un alivio, pues ella ya se aburría en el colegio y no le encontraba mayor utilidad; desde que había empezado una vida con su pareja consideraba que le tocaba hacerse cargo de su nueva familia, asumiendo el rol tradicional de la mujer campesina, a pesar y en contra de las prevenciones y exigencias de su propia madre.

En estos casos se hace evidente la complejidad de los procesos que afectan la educabilidad y el peso que pueden tener los factores subjetivos –tradiciones, prejuicios y otros– en la opción por la escolaridad o por otras actividades. Como se dijo en el primer capítulo, “el problema de la educabilidad trasciende a las condiciones materiales de vida y se instala también en el plano de la subjetividad de los niños y adolescentes” (López, 2003). Ciertamente está instalado también en la mente de los padres de familia y de los docentes; en este sentido, resulta sintomático que el director de la escuela aludida haya aceptado anular la matrícula de una alumna por las exigencias de la madre, contraviniendo la norma legal y constitucional que establece la obligatoriedad de la educación básica para todos los niños y adolescentes en el Perú.

Por otro lado, las dos jóvenes no escolarizadas de “L” habían dejado los estudios porque habían llegado al cuarto grado y luego la escuela de la comunidad no les ofrecía más. Una de ellas era huérfana y vivía con su hermana y cuñado, quienes no podían hacerse cargo de que siguiera estudiando. La otra joven ya tenía un hijo, lo que le impedía continuar su escolaridad.

El siguiente diálogo con la primera joven es ilustrativo.

¿Has pensado en dejar el colegio para irte a otra escuela o has pensado en dejar definitivamente la escuela?

–No puedo. Ya he terminado, ya no quiero.

Ya no quieres volver a entrar entonces. ¿Por qué razón?

–Porque, no hay quien mire mis animalitos, como soy pobre, por eso ya.

¿Cómo te sientes con esta decisión?

–No me siento nada.

¿En tu casa como se han sentido?

–Nada.

¿Te parece importante estudiar?

–Umhu.

¿Por qué?

–Es solo para saber, el estudio es sólo para saber.

¿Y te parecía antes importante estudiar?

–Umhu.

¿Por qué?

(Se ríe)

A ver Felipa, antes te parecía importante estudiar.

(Se ríe)

¿Y Felipa, tú crees que es importante terminar los estudios?

(Se ríe)

Has terminado hasta quinto grado, ¿no cierto? ¿Te parece importante seguir la secundaria?

–No.

En el futuro, Felipa, ¿qué cosa quieres ser?, ¿Qué quisieras tener?

–Aquí trabajando, mirando así a los animales, de ahí a mis hermanas le pregunto, si está bien lo que estoy haciendo, así luego ellos me enseñan.

¿En el futuro qué proyectos tienes para lograr esto?

–Sólo voy para cocinar.

Sin embargo, esta joven había realizado un intento por continuar sus estudios en la comunidad vecina, que se vio frustrado porque allí la discriminaban y molestaban, por el hecho de provenir de “L”.

Demasiado mis compañeros me odiaron, por eso me regresé. Como somos de una comunidad, así nos separamos; yo soy de esta comunidad, ellos de otra comunidad (Joven no escolarizada, “L”).

La historia familiar y la experiencia escolar de esta joven parecen haber alimentado su resignación y su desesperanza. Sin embargo, en su testimonio también se expresa la certeza de que la educación escolar es inútil para el tipo de vida limitada y simple que le espera en el campo. Si no es para cambiar de vida, la escuela no tiene sentido.

Por su parte, la joven que ya era madre, consideraba que teniendo un hijo ya no podía seguir estudiando, pues debía atenderlo y hacerse cargo de su nueva familia. Esta opinión la compartía el padre. La joven también manifestó –coincidiendo con la anterior– que para el tipo de vida que iba a vivir (cuidar de su familia, de sus animales, de su chacra) la educación no le daba ni le quitaba nada y en consecuencia no le encontraba utilidad en ese contexto y en esa vida, con la cual dijo sentirse contenta y tranquila.

En los últimos dos casos se confirma una tensión que afecta en particular a las niñas indígenas, que ha sido descrita por Ames (2002) y otros autores, por la inutilidad de los conocimientos que ofrece la escuela desde el punto de vista de las funciones y roles que deben aprender para ser reconocidas como mujeres competentes dentro de su grupo y cultura tradicional. La necesidad de aprender conductas útiles para la vida doméstica las retiene en el hogar y compite con la continuidad de los estudios en la escuela después de la pubertad. A esta necesidad de aprendizaje del rol doméstico de la mujer muchas veces se suman el emparejamiento y el embarazo temprano, que terminan de cerrar el camino de la escuela.

Otros dos jóvenes varones no escolarizados no pudieron ser entrevistados, obteniéndose información sólo de las entrevistas a sus padres. Del primero de ellos se dijo que había sufrido un accidente que lo afectó en el pie, lo que habría motivado inasistencias y finalmente el abandono de la escuela. En el segundo caso, la madre respondió varias veces durante la entrevista que ella no sabía por qué su hijo decidió dejar los estu-

dios ni cómo le iba, ni si le gustaba o no le gustaba la escuela, argumentando que como él ya era un joven mayor (16 años) no le comunicaba a ella sus actividades o sus decisiones. Los siguientes fragmentos dan cuenta de esto.

¿Cómo le fue a su hijo en el colegio?

–Sólo él sabe cómo le fue, yo no sé, como él es joven.

¿Piensa que su hijo debe regresar al colegio?

–Yo quisiera que regrese pero no sé qué está pensando este chico, pues.

¿Qué le gustaba a su hijo de la escuela?

–No sé qué cosa le habrá gustado, eso yo no sé.

¿Alguna vez le ha dicho: mamá, me gusta esto?

–Eso yo no sé pues, ¿acaso yo estoy con él?

¿Cómo se imagina el futuro de su hijo?

–No sé, mamita, cómo será, ojalá hubiera estudiado siquiera algo, pero mala cabeza es, no puedo hacer nada.

Una constante en las entrevistas con los padres de los jóvenes no escolarizados fue que expresaran sentirse tristes o mortificados por las decisiones de sus hijos o por no poder apoyar más a sus hijas para que continúen estudiando, pues consideraban que los estudios eran muy importantes para conseguir mejores trabajos, no sufrir en el futuro, no tener que quedarse en las chacras como campesinos, como ellos mismos eran. Ellos compartían el deseo generalizado de ofrecer a los hijos la oportunidad de educarse en la escuela, pero no habían podido llevar este deseo a la realidad.

Por otro lado, como se dijo en los capítulos I y II, la preparación de los hijos e hijas para su participación en la vida escolar, desde los primeros años de vida, es un factor muy importante en el desarrollo de condiciones de educabilidad; por lo general, las estrategias de las familias para esa preparación expresan su valoración de la escuela y sus expectativas referidas a la educación de sus hijos. En este sentido, los padres de familia de

las escuelas de la ciudad manifestaron que ponían a sus hijos desde pequeños en un jardín infantil (algunos incluso los preparaban desde más temprano en la casa), los estimulaban, les enseñaban a portarse bien, a obedecer a la profesora, a ser responsables y a hacer sus tareas.

Ellos han hecho desde PRONOEI, porque el mayorcito ha entrado desde los tres años, tres años, cuatro años ya hizo jardín el chiquito, también es tan igual, ha entrado a los 5 años con 5 meses primer grado. (...) Siempre les he inculcado para que sean responsables, ellos hacen su propia tarea, cuando dudan ahí recién a mí me preguntan, de preparar, preparar, yo no les preparo, sino cuando dudan yo les apoyo. (Mamá de John)

Los estímulo bastante, yo, a mis hijas, siempre, desde pequeñas; ahora también el que tiene 1 año y 8 meses siempre le trato de enseñar, a mi hija mayor siempre le he enseñado yo; desde los tres años ella ya sabía ya su nombre, sabía leer, las cinco vocales, contar, y siempre me ha gustado eso. (Mamá de Zaida)

Los profesores de la ciudad coincidieron en señalar que los padres mandaban a sus hijos a instituciones como los jardines desde muy pequeños, desde los tres años aproximadamente, lo que permitía que los niños ingresen al primer grado siendo más hábiles y más responsables, con mayor conciencia de lo que significa la escuela y la educación.

Sin embargo, algunos niños y niñas llegaban sin esa preparación y los profesores, sobre todo en primer grado, notaban una gran diferencia y grandes dificultades para nivelarlos con los que ya tenían adquiridas ciertas capacidades básicas.

Este año tuve un niño que no ha hecho inicial, de frente a primer grado, no podía coger el lápiz; los otros sí, los otros niños ya conocían las vocales, pero él no. (Profesora de SIL)

Casi siempre eran los niños de las comunidades rurales quienes no habían pasado por el nivel de educación inicial y llegaban al primer grado menos preparados. Como consecuencia, se generaba una heterogeneidad entre los alumnos difícil de manejar en las aulas del colegio de la ciudad. La educación se impartía sólo en castellano y llegaban niños quechua hablantes a sus aulas, los que además solían ser víctimas de burlas y de la discriminación de sus compañeros de la ciudad, por su vestimenta, calzado o idioma. Una vez más, eran la desigualdad y los prejuicios los que lesionaban las condiciones de educabilidad de estos niños y niñas, con cierta independencia de los niveles de mayor o menor pobreza (López, 2003). La escuela, por su parte, no estaba preparada para atender adecuadamente la diversidad de su población.

En las comunidades rurales estudiadas se encontró diferencias respecto al acceso de los niños a experiencias de educación preescolar. La directora de la escuela de “L” manifestó que los padres de familia enviaban a los niños al PRONOEI de la comunidad, a los tres o cuatro años de edad, antes de mandarlos a la escuela primaria. El director de “B”, por su parte, mencionó que en esa comunidad no había un programa de educación preescolar, pero que a veces los padres le enviaban niños más pequeños para que se fueran preparando y acostumbrando a la escuela y que él los aceptaba junto con los niños mayores. El análisis de esta disposición favorable de los padres debe tomar en cuenta que en el período preescolar (3 a 5 años de edad) los niños eran menos requeridos para tareas domésticas o productivas que en etapas posteriores de la infancia.

El acceso de los niños pequeños a programas y centros de educación inicial fue destacado por varios de los actores representantes de organizaciones comunitarias y otras instancias locales, como un fenómeno nuevo y asumido crecientemente por las familias. El presidente de la comunidad de Sallaq, en la ciudad de Andahuaylillas, manifestó que las familias ahora prepa-

rababan a sus hijos llevándolos al jardín infantil y consideraban que tenían que ir junto a ellos, acompañarlos hasta que se acostumbraran, mientras que antes los padres no enviaban a sus hijos a centros preescolares como jardines infantiles o PRONOEI, en parte porque no existían estas instituciones.

Para el representante del PERFAL, uno de los avances en la preparación de los hijos era que las familias los enviaban a centros preescolares, pues así los niños se iban acostumbrando desde pequeños a la vida de la escuela. Por su parte, el director de la UGEL recordó en la entrevista que hasta hacía poco tiempo, en las zonas rurales, las animadoras de los PRONOEI tenían que suplicar a las familias para que enviaran a sus hijos a estos programas, pero ahora las familias mandaban a sus hijos y estaban muy convencidas de su importancia.

Sin embargo, una opinión muy diferente fue la del representante de la Iglesia Maranata, para quien las familias de las comunidades rurales no preparaban a sus hijos para enviarlos a las escuelas, sino que preferían mandarlos a cuidar y pastar a sus animales; esto ocurría en parte –según él– porque en las comunidades rurales no había jardines infantiles o centros de educación inicial, pero también por el desinterés de los padres. Esta opinión era consistente con su postura general –antes mencionada– según la cual los campesinos aún se interesaban más por sus chacras y animales que por la educación de sus hijos; como se dijo antes, es probable que se estuviera refiriendo a las familias que habían tenido menos contacto con la escuela y con la vida urbana.

Otro rasgo que –según los profesores– dificultaba la escolaridad inicial de los niños campesinos era su temperamento introvertido, tímido e incluso sumiso, que consideraban era un efecto del maltrato que recibían en sus familias. Ante esto, los profesores señalaron la necesidad de conversar con los padres de familia –durante las “escuelas de padres” o las visitas domiciliarias– para ayudarlos a corregir esos hábitos, o, en casos ex-

tremos, acudir a la defensoría del pueblo para pedir que se proteja a los niños.

Los profesores también dijeron que ahora muchos de los padres de alumnos nuevos estaban muy dispuestos y cercanos para apoyar a sus hijos en todo lo que se les pedía, reaccionando favorablemente a las demandas de la escuela; sin embargo, según señalaron, esta buena disposición inicial tendía a disminuir a medida que crecían sus hijos.

Los papás, cuando están en inicial sí se esmeran, apoyan en todo, en todo, en todo, escuchan, hacen todo, el profesor les dice algo y van, realizan, sí, lo hacen todo, hasta lo mínimo que se les pide a los padres de familia hacen; lo que es tarea, por favor practíquese tales cosas, ya lo hacen; que necesitamos tal material, se les convoca a los papás para que cosan, pinten, lo hacen. (Profesor de SIL)

Sin embargo, indicaron que esta participación tenía ciertos riesgos, porque los padres no estaban capacitados para acompañar académicamente a sus hijos y al intentar hacerlo podían interferir con los esfuerzos de los maestros.

Lamentablemente interfieren, por un lado cuando ellos quieren adelantar, por ejemplo en lo que es leer o en las operaciones, pero más bien interfieren y bloquean el proceso que estamos haciendo; entonces a veces se les pide, entonces cuando hay reuniones se les pide háganlo así, pero como ellos también tienen una formación diferente bloquean eso, interfieren con el trabajo ¿no?, entonces casi nunca entran en el aspecto de formación académica. (Profesor de SIL)

En el mismo sentido, una maestra de primer grado expresó el temor que sentía durante la etapa de vacaciones, pues algunas madres intentaban enseñar a sus hijos desde una postura muy tradicional, memorística, haciendo retroceder a los niños en sus logros escolares.

En las comunidades rurales, la preparación y ayuda que podían ofrecer las familias a los niños para su participación en la escuela enfrentaba dificultades mayores. Así, los padres entrevistados en “L” dijeron que apoyaban a sus hijos en lo que podían, aunque reconocieron que el no haber estudiado más allá de los primeros grados de primaria los limitaba mucho para cumplir ese rol.

Yo quiero que sepa esa tarea que le da la profesora en la escuela; si no es así, no quiero que juegue; asimismo le digo al mayor de mis hijos también: “no, no van ir a jugar, haz tú -le digo- así igual como está en el cuaderno; no, no, no me exijas eso, no puedo eso”; yo también no puedo, lo que puedo le ayudo, pero lo que no entiendo no; a veces le llevan a su hermano mayor para que lo vea y le dice que eso está mal hecho, como ellos saben, ellos ya le dicen, pues; como nosotros no hemos hecho eso en la escuela cómo vamos a poder, por eso le digo “haz la tarea”, le digo, “como sea. Yo me voy a cocinar, pero tú haz tu tarea”; eso no más yo quiero, que termine. (Mamá de Héctor, “L”)

Muchas veces las familias atribuyeron el fracaso escolar de sus hijos a la incapacidad de los niños para aprender el conocimiento impartido en las escuelas, o a su propia dificultad para ayudarlos, por no tener la instrucción o los conocimientos necesarios. El hecho de no saber leer, por ejemplo, era visto por ellos mismos como una limitación severa.

Yo ya no puedo enseñarles a mis hijos, porque anteriormente no nos enseñaban tampoco a nosotros; por ejemplo, yo me quedé en primer grado, así no puedo enseñar a mis hijos las tareas. (Mamá de Darío, Andahuaylillas)

Por otro lado, también atribuyeron el fracaso escolar a las condiciones en las que vivían y a la falta de recursos económicos

y materiales, tales como escritorio, mesa, libros, etc., que no podían comprar, así como –para el caso de “B”– la falta de energía eléctrica en toda la comunidad, señalando que debido a su pobreza no podían cubrir los costos de la instalación de este servicio.

En algunos hogares se producía un trato humillante a los chicos cuando éstos no alcanzaban lo que se esperaba de ellos.

Ahora yo también me doy cuenta de lo que vale el estudio, por eso a veces le insulto a mi Héctor cuando no puede; él dice, me enseñarían pues; cómo no vas a poder, en la escuela te enseñan, ¿acaso no vas a la escuela?, le digo. Yo también sé ir a la escuela por eso, le digo; cómo no te van enseñar tus profesores; por eso le insulto y se da cuenta, si no le insulto no toma importancia. (Mamá de Héctor, “L”)

En “B”, los padres de familia y los docentes aparentemente coincidían en su apreciación de las limitaciones del apoyo familiar y las condiciones de vida en el hogar como causa principal de las dificultades de aprendizaje de los niños. Al respecto, es interesante analizar la dinámica de grupos y las opiniones vertidas en un Taller de Escuela de Padres conducido por el profesor de la escuela de “B”, que se inició con un sociodrama representado por los alumnos de la escuela.

El sociodrama presentó la siguiente situación familiar: la madre ingresa a sus animales al corral y lleva en sus manos leña para prender la cocina, mientras dice que está llegando cansada y todavía tiene que cocinar. Luego entra el padre, saluda, pregunta si hay comida y también dice que está viniendo de la chacra cansado. Luego entran los niños saludando a sus padres y dicen que están viniendo del colegio, que tienen tareas y que tienen hambre. Los niños desean hacer su tarea pero no hay vela, no hay una mesa donde hacerla. Le preguntan a la mamá si les puede ayudar pero ésta responde que está cansa-

da y que además no sabe nada, entonces no les puede ayudar. Van donde el padre y le piden ayuda, pero igual dice que no puede ayudarles porque está cansado y porque no sabe leer ni escribir. Así, los niños se duermen. Al día siguiente se levantan y sin arreglarse ni haber hecho la tarea se van al colegio diciendo: “ahora el profesor nos va a enojar, es mejor que nos chitemos”.

A partir de esta puesta en escena, los padres discutieron en grupos y presentaron sus conclusiones, en las cuales señalaron, por un lado, que debían ayudar a sus hijos con las tareas, tener en sus casas velas y mesas, cuidar y controlar la asistencia de sus hijos y despacharlos temprano a la escuela, bien aseados. Por otro lado, dijeron que el profesor no debía dejarles a los niños muchas tareas para ser realizadas en la casa, sino enseñarles bien y hacerlos trabajar más en el salón.

Luego el profesor descubrió un papelote en el cual había escrito: “El alumno no aprende bien en la escuela”, señalando y explicando las que consideraba causas de las limitaciones en el aprovechamiento escolar. Para él, el problema se originaba en las familias y en la situación desfavorecida de los niños y niñas, así como en cuestiones culturales y de crianza. Entre ellas mencionó la desnutrición, el quechua, el que las mamás no saben leer ni escribir y no orientan a sus hijos, no los apoyan con las tareas ni los estimulan. Señaló también algunas prácticas de crianza, como castigarlos y reñirlos demasiado, no darles adecuado cariño o lo contrario, demasiada sobreprotección si es hijo único o el más querido. A continuación habló de la importancia de la estimulación temprana.

Desde que nace el niño hay que darle una lanita, para que mire su mano, para que mire su pie, para que patee sus pies, mire sus manitos; desde que nace ya sus ojitos están mirando y reconociendo a su papá y su mamá; desde ese momento no le damos un juguete, sólo lo tenemos cargado en la espalda, de la

espalda ni siquiera baja. Cómo estará la espalda de la mujer, también; estará ya todo adolorido y cansado. Entonces por eso el bebe no sabe hasta bajar, sólo debemos cuidarlo, el bebe tiene que estar agarrando todo, eso es estimulación temprana; así se dice, unas cosas negritas faltan para darles a los bebes, desde eso va a jugar el bebe, así con el juguetito hacemos un rondito. A ver, dónde está un juguete; por eso los hijos ya grandes ya tienen una buena memoria, desde que nace tiene que tener un juguete, hasta que lo deje el niño; ya entonces eso es estimulación temprana. (Profesor de "B")

En su charla, el profesor también criticó la falta de apoyo de los padres en las tareas.

Cuando el niño está en la escuela no le ponemos atención, no le atendemos cuando le dan tarea; primeramente, no miramos su cuaderno, no miramos cómo estará su cuaderno, cómo será su tarea; cuando nos dicen "ayúdame en mi tarea", algunos le rechazamos. Algunos rechazamos cuando no tenemos tiempo y estamos cansados, algunos rechazamos porque no sabemos leer, por ser ciegos rechazamos, por ser analfabetos rechazamos; pero algunos rechazamos simplemente por no tener cariño para enseñar. Tienen que decir "haz tu tarea bien o hazla mal", eso es una ayuda de ustedes. (Profesor de "B")

Resumiendo, los testimonios de los padres y de los demás actores muestran que en los últimos años las familias campesinas estaban optando crecientemente por la educación preescolar como estrategia para mejorar la preparación de sus hijos para la experiencia escolar. Esta tendencia estaba asociada al aumento de la oferta de servicios de educación inicial, pero también al desarrollo de una nueva disposición de las familias, que se encontraban más avanzadas y consolidadas en la ciudad que en las comunidades rurales.

Al mismo tiempo, los padres de familia se atribuían a sí

mismos y a sus hijos la responsabilidad por las carencias y dificultades que enfrentaban los niños para responder a las exigencias académicas de la escuela, asumiendo como propio el punto de vista de los profesores sobre el origen de la brecha que separaba a la familia de la escuela. Esta percepción era más clara en las comunidades rurales, lo que coincidía con el menor nivel educativo de los padres y con una presencia más reciente y más débil de la institución escolar en estas zonas.

Sólo algunas voces reclamaban desde el lado de la familia “que se enseñe más en las aulas y se asignen menos tareas de aprendizaje para la casa”, expresando una demanda de adaptación de la oferta escolar a la realidad cultural, social y educativa de la zona. En esta demanda se refleja una comprensión intuitiva de que la educabilidad y el desarrollo satisfactorio del aprendizaje se sustentan en una relación adecuada entre la familia y su entorno –de un lado– y la escuela del otro lado, como ha sido dicho en el primer capítulo, citando a López y Tesesco (2002); si la escuela no se ajusta para responder a la realidad diversa y compleja de cada localidad, daña las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de la comunidad específica a la que debería servir con calidad y pertinencia.

Percepción de las escuelas sobre su rol educativo y social

Por otro lado, están las percepciones desde el otro polo de la relación –es decir, desde la mirada de los directores y docentes– sobre la misión institucional de la escuela, el rol que efectivamente puede asumir en la zona, lo que pueden esperar las familias de las escuelas realmente existentes, el contraste entre el tipo ideal de alumnos que deberían recibir y el perfil de los niños que reciben, los recursos y capacidades que creen poseer para atender a sus alumnos y la calidad de la atención que les brindan.

En esta parte, antes de entrar a analizar los testimonios y opiniones de los actores, conviene puntualizar algunos rasgos que caracterizan a la escuela de la ciudad y las escuelas de las comunidades rurales en la zona del estudio; rasgos que deben ser tenidos en cuenta en el momento de evaluar y comparar las percepciones y representaciones de sus respectivos actores:

- Los profesores de la escuela de la ciudad son de ciudad, mientras que los profesores de las escuelas de comunidad son de origen rural.
- Los profesores de las comunidades rurales tienen a sus familias lejos, en la ciudad, mientras que los profesores de la ciudad viven junto con sus familias.
- Los profesores de la ciudad se formaron en institutos con más prestigio que los de las comunidades.
- Los profesores de la ciudad empezaron a trabajar en ciudad, mientras que los profesores rurales siempre han trabajado en escuelas de comunidades rurales.
- Los profesores de la ciudad están a cargo de un solo grado, mientras que los profesores de las comunidades rurales tienen bajo su responsabilidad los cuatro grados existentes en sus escuelas.
- Los profesores de las comunidades rurales no han sido preparados para manejar aulas multigrado.
- Existe mayor heterogeneidad en las aulas de la escuela de ciudad, que reciben tanto niños de la misma ciudad como de comunidades rurales.
- A los profesores de la ciudad les gustaría cambiarse de trabajo para conocer nuevas experiencias con niños de otros medios, mientras que los profesores de las comunidades rurales desearían trabajar en las escuelas de la ciudad para evitar la lejanía, la falta de movilidad y el clima inhóspito de las zonas altas en las que ahora están ubicados.
- Las escuelas de la ciudad establecen algunos requisitos pa-

ra la admisión y seleccionan a sus alumnos, en tanto que las escuelas de las comunidades rurales reciben a todos los alumnos que quieran estudiar y procuran establecer compromisos con la comunidad y otros mecanismos para tener suficiente número de alumnos.

En las entrevistas, los profesores de la ciudad dijeron que consideran que la misión fundamental de la escuela es la de brindar una educación de calidad, que prepare a sus estudiantes para el futuro. Adicionalmente asignaron a la escuela otras responsabilidades, como la de trabajar con los padres a través de talleres, la proyección hacia la comunidad o la preparación espiritual de los alumnos (debe recordarse que la escuela SIL es administrada por una congregación religiosa católica). Muchas de las opiniones de los docentes fueron coincidentes con las del líder comunitario de Andahuaylillas, para quien la escuela debe enseñar cumpliendo el currículo del Ministerio de Educación, dar el desayuno escolar a los niños y convocar a los padres de familia mediante las escuelas de padres, para motivarlos a ayudar en las tareas de la escuela. En la ciudad, sólo el representante del PERFAL expresó una visión de mayor amplitud, al atribuir a la escuela la responsabilidad de formar a sus alumnos de acuerdo con su cultura y respondiendo a las necesidades de la sociedad local y regional.

Los directores de las comunidades rurales, por su parte, asignaron a la escuela los roles de educar a los alumnos y también a sus padres, permitir a los niños un espacio para jugar, cantar y ayudarlos a perder la timidez, además de alimentarlos, hacer gestiones para la comunidad y orientar la producción local para que genere rentas.

Así, estos docentes dijeron que su rol no acaba dentro del aula ni sólo en la escuela, sino que se proyecta a la comunidad. En su discurso, los maestros de áreas rurales aparecen más y mejor integrados a la vida productiva y social de la co-

munidad que sus pares de la ciudad. La profesora de “L”, por ejemplo, se consideraba una promotora social, en tanto era quien desde la escuela apoyaba a la comunidad para hacer gestiones, orientaba en la comercialización y recomendaba priorizar aquellos productos que tenían mayor precio en el mercado. Además, dijo que enseñaba a la comunidad a valorar los productos agrarios por su contenido alimenticio y que ayudaba a enfrentar la desnutrición.

Sin embargo, el rol de liderazgo social y asesoría económica de los maestros en las comunidades rurales era una actitud personal en la relación con los comuneros, que no se reflejaba en la visión de su tarea educativa al interior de la escuela; en este sentido, su discurso no coincidía con la demanda de los dirigentes comunitarios, para quienes la escuela debía preparar a los alumnos para que en el futuro pudieran desempeñarse como líderes comunales o como técnicos capaces de lograr un mejor manejo de los suelos y mejoras en la producción agrícola.

Cuando se preguntó sobre lo que las escuelas efectivamente estaban haciendo y lo que era posible de lograr con el trabajo educativo en la zona, los docentes de la escuela SIL se mostraron muy satisfechos con su labor, porque –según dijeron– la educación que ofrecen es mejor que la de los otros colegios de la provincia. No obstante, algunos de estos profesores señalaron que debían limitar sus pretensiones educativas y priorizar los aprendizajes sociales –antes que los académicos o vocacionales– dando a entender que, con la escuela y los alumnos existentes, no era posible lograr los objetivos finales de una educación básica de buena calidad.

La apuesta de mi parte es que, de repente, no necesariamente que nuestros alumnos sean buenos profesionales, gente comprometida quizás con sus estudios, con su comunidad, pero creo yo que es importante con que logre que sean unos buenos padres; yo creo que es bastante porque después de su genera -

*ción va a ser mejor, eso es un paso más que daría cada genera -
ción.* (Profesor de SIL)

Mi objetivo no es que ninguno de ellos sea un súper ingeniero, astronauta, que sea el presidente de la república; que si tiene esa aspiración –pero que, bueno, y si tiene los recursos, y si son los recursos que nosotros hemos podido darle con esa educación–, perfecto, utilízalos; pero creo que lo más importante es que ellos aprendan a ser felices, de alguna manera. Yo creo que eso es muy importante, yo creo que eso es el objetivo de toda persona, de ser feliz; y ser feliz no significa condicionarla a “yo soy feliz si tengo un carro”. Aguanta, si puedes tener un carro bacán, ¡mostro!; si te sirve para algo, ¡qué bien!; si te ayuda, si te sirve, no hay ningún problema. Eso por un lado: yo creo que los chicos tienen que aprender a ser felices, a trabajar, a esforzarse para salir adelante, sí. Que pueden hacerlo, sí; por que no les falta absolutamente nada. Con la experiencia que yo he ido teniendo acá, yo sé que muchos chicos lo han logrado; de repente algunos no, se van quedando en el camino; se ve, a veces tú ves, pucha, eso, por un lado y desde mi parte... ¡Ah, disculpa, esto va a ser a largo plazo!, porque muchos de ellos se van a quedar siendo sólo padres de familia, pero creo que van a ser buenos padres de familia; creo, sí, creo eso, ¿no? Entonces sus hijos van a ser diferentes, no como sus padres. (Profesor de SIL)

El concepto que prevalecía entre los profesores del colegio SIL era de confianza en su propia capacidad y en la calidad del funcionamiento de la escuela. Ellos opinaron que el colegio no podía lograr más, a pesar de sus esfuerzos, por las carencias de las familias y las limitaciones de los propios alumnos. En tal sentido, eran concientes de los límites de la acción pedagógica en contextos de pobreza y desigualdad, coincidiendo con Tedesco cuando señaló que: “[...] ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito. [...] Por debajo de la línea de subsistencia, los

cambios institucionales o pedagógicos no tienen impacto en los resultados escolares de los alumnos” (1998).

Al mismo tiempo, los propios profesores del colegio SIL, el representante del PERFAL y el gobernador del distrito de Andahuaylillas coincidieron en señalar que una gran mayoría de las escuelas de la zona, tanto urbanas como rurales, estaban muy limitadas en el rol que pueden cumplir, por sus propias carencias y dificultades internas. Dijeron que, pese a los esfuerzos de capacitación y apoyo que se realizan desde el programa PERFAL y otros, las escuelas subsisten en la precariedad, afectadas por los graves problemas del sistema educativo nacional. En estas condiciones, no es mucho lo que se puede esperar de las escuelas y se justifican –según la opinión expresada por el gobernador del distrito– las quejas y críticas de muchos padres de familia por la educación que reciben sus hijos.

Tal situación de la escuela pública en la zona estudiada no hace sino confirmar lo dicho en el capítulo II sobre la precariedad y la desigualdad del sistema escolar peruano. El aumento acelerado de la oferta educativa sin atención a la calidad, con una inversión por alumno que en promedio no pasa de 200 dólares al año y que alcanza sus niveles menores en las comunidades más pobres, como las de la provincia de Quispicanchi, explican la escasez de insumos y los deficientes resultados de la educación estatal (Saavedra y Suárez, 2001).

En la escuela SIL se encontró un discurso algo ambiguo sobre las características de los niños y niñas que esperan recibir y los que en efecto reciben como alumnos. Por un lado, los profesores manifestaron que ellos asumen las características reales de los niños de la zona, como punto de partida de su trabajo educativo; dijeron que saben que deben recibir a los más pobres, a los que vienen de las comunidades rurales, tanto a los que ya saben algunas cosas como a los que no saben, a los tímidos y a los extrovertidos, a los maltratados o a los malcriados. De otro lado, sin embargo, la escuela tenía establecidos re-

quisitos y procedimientos de selección que reflejaban la existencia de un perfil implícito de familias y de alumnos deseables. Algunos de los docentes eran concientes de esta ambigüedad.

Para empezar, este colegio se hizo para la gente mas pobre de Andahuaylillas, de las comunidades de esta zona. Pero el colegio tuvo un error: la presión por la participación de los padres de familia para las faenas hizo que mucha gente de las comunidades más bien se alejara, porque había multas, había que pagar ciertas cosas, entonces muchos padres se alejaron, justamente la gente más necesitada se alejó. Entonces, ¿quiénes son los que más vienen?: de Urcos, de Huaru, de Lucre. Ahora nuevamente se está retomando esto de acoger a las personas que más necesitan, a los que tienen menos posibilidades, y se va a priorizar justamente a la gente que viene de más lejos, los que necesitan más, de comunidades. (Profesor de SIL)

Ellos señalaron que para recibir alumnos sólo se exigía un compromiso para cumplir con las normas que la escuela establecía para todos los miembros de la comunidad, mediante la firma de un acta de compromiso, que se les leía y mediante la cual sabían cuáles eran los puntos que debían cumplir; eran obligaciones tales como participar en las faenas, en la limpieza del salón, asistir a la escuela de padres, recoger la libreta, conversar con los profesores y apoyar para lograr que sus hijos aprendan. Dijeron que cuando los padres no cumplían con estos compromisos se condicionaba la matrícula de los niños.

Muchas veces por el alumno; si al alumno no le interesa estudiar, no le interesa aprender; y por otro lado el padre, si al padre no le interesa, el padre no se esmera, no toma el papel, no toma empeño en que su hijo aprenda, porque a veces también hacemos reforzamiento por la tarde y lo padres no mandan, no toman interés por eso, entonces por ahí va la cosa; si no cumplen, entonces,

porque hay mucha gente que quiere nuestro colegio, gente con menos recursos, gente que tienen más ganas, pues perfecto, se considera eso. (Profesor de SIL)

También se dijo que estas demandas de la escuela eran mejor cumplidas por los más pobres y los que venían de las comunidades alejadas.

Los que más cumplen son los que entre comillas son los más pobres; los de comunidades son los primeros que cumplen en todo, son los que -si hacemos una estadística-, son los que menos multas tienen, son los que siempre han venido a sus faenas, a tiempo todos; pero los que son de la zona, los que podrían con el cuento de "es que yo trabajo" -¿ellos no trabajan, entonces?-, es así, o sea de que ellos pueden hacer muchas cosas, por supuesto que lo pueden ¿no?, ellos saben qué hacer, pero a veces siempre se lo dejan al colegio todo, en general, ¿no? (Profesor de SIL)

Sin embargo, considerando que la demanda era mayor que su oferta de vacantes, la escuela SIL tenía establecido un procedimiento de selección de sus alumnos mediante pruebas de ingreso. Las pruebas, por definición, tienen implícito un perfil de alumno ideal y dejan afuera a los niños que menos se asemejan al postulante esperado; los excluidos suelen ser justamente los que provienen de las familias más pobres y de los lugares más alejados. Tales prácticas selectivas de la escuela SIL se ven reflejadas en el siguiente testimonio de una maestra.

Había un niño, vinieron a dar el examen para segundo grado y la mamá me pregunta "Profe, quisiera ver el examen de mi hijo, ¿por qué no ha ingresado"? "Si no me equivoco, su hijito sacó 08 y otro niño le ganó", le digo. "Pero cómo, es imposible, mi hijo va a salir en primer puesto, va a sacar diploma en Píñipampa, no entiendo", me dice. (Profesora de SIL)

También, en las visitas de observación a esta escuela se pudo comprobar que la mayoría de niños matriculados en primaria habían pasado previamente por el nivel de educación inicial del mismo centro educativo. Al adelantar la admisión a la escuela a los cuatro o cinco años de edad, inevitablemente se tiende a privilegiar a las familias que habitan más cerca, en la ciudad y comunidades aledañas, por la dificultad para asistir desde lugares lejanos a una edad tan temprana.

Sin embargo, pese a lo anterior, una característica de esta escuela era la heterogeneidad en la composición de las aulas, pues, si bien la mayoría de los alumnos venía de Andahuayllillas o de comunidades muy cercanas, también tenía cierta cantidad de población escolar procedente de comunidades rurales más alejadas. Los primeros hablaban castellano, mientras que los niños de las comunidades rurales lejanas tenían como lengua materna el quechua y dificultades en el manejo del castellano. Algunos profesores podían comunicarse en quechua con estos niños, pero admitían dificultades y limitaciones en el manejo de esta lengua y en la relación con estos alumnos, algunos de los cuales enfrentaban problemas de adaptación con el grupo de compañeros.

El caso de la escuela SIL pone sobre el tapete el tema de los límites que enfrenta cada escuela individual que actúa aisladamente para intentar ofrecer educación de calidad con equidad, en un contexto de desigualdades económicas y sociales y de diversidad cultural. Al no poder lidiar desde la escuela con la inequidad del entorno, se opta –en primer lugar– por rebajar las expectativas sobre lo que pueden lograr los alumnos que llegan a la escuela en condiciones desventajosas, corriendo el riesgo de que las bajas expectativas a su vez incidan negativamente en los aprendizajes, por el llamado “efecto Pigmalion” (Rosenthal, 1981).

En segundo lugar, esa misma incapacidad de la escuela para hacerse cargo solitariamente de la inequidad social, la po-

ne en la disyuntiva de seleccionar a sus alumnos a partir de un perfil deseable –incurriendo objetivamente en discriminación– o recibir a los más marginados, sacrificando su eficacia y sus resultados. Como se dijo en un capítulo anterior, la selección de unos niños implica la exclusión de otros, legitimando las ventajas iniciales de los más favorecidos. El caso deja en evidencia que –como se dijo en el primer capítulo– el cambio escolar sólo puede ser exitoso si se realiza como parte de una política educativa global y en el marco de una estrategia intersectorial –no sólo del sector Educación– orientada a superar la inequidad social.

La situación de las escuelas de las comunidades rurales es diferente a la de la escuela SIL porque, como dijeron sus directores/docentes, recibían a todos los niños y niñas sin distinción, todos ellos quechua hablantes y pertenecientes a la misma **comunidad**.³⁷ En consecuencia, tenían la ventaja de atender a una población infantil más homogénea, aunque a la vez menos preparada para la vida escolar. Los docentes deseaban que sus alumnos no tuvieran miedo, que hablaran, que jugaran libremente con sus compañeros, que fueran sanos y estuvieran bien alimentados, pero manifestaron que los niños que recibían eran inicialmente cohibidos, tímidos, además de desnutridos.

Pero en estas comunidades, por su población escasa y limitada en recursos, no tenía sentido para los docentes pensar en alumnos “ideales” y pretender seleccionarlos desde el punto de vista de los requisitos del programa educativo y de la vida escolar. Tal como lo señaló también el representante del PERFAL, habiendo un solo centro escolar en cada comunidad se debía recibir a todos los niños y niñas en edad de ser matri-

³⁷ Aunque no lo dijeran abiertamente, la condición de quechua hablantes era una característica que los diferenciaba del alumno “ideal”, hispano hablante, para el que se sentían mejor preparados como docentes.

culados; es más, en ocasiones los docentes debían recorrer la comunidad reclutando alumnos para completar el número suficiente de matriculados, para justificar la existencia de la escuela y su propio contrato de profesor. Los docentes en las dos escuelas estudiadas informaron que habían promovido acuerdos en las asambleas de comuneros, comprometiendo a las familias a matricular a sus hijos menores en la escuela de la comunidad y mantenerlos allí hasta completar el cuarto grado de primaria, para asegurar la continuación del funcionamiento de la escuela.

Pero lo anterior no significa que los docentes no tuvieran en mente determinadas características deseables en los alumnos, que se hacían evidentes cuando se quejaban de las condiciones en que recibían a los niños y niñas en la escuela. En las entrevistas dijeron que la mayoría de sus alumnos no habían recibido aprestamiento preescolar ni estimulación adecuada y que, cuando entraron al primer grado, no sabían siquiera cómo utilizar un lápiz, por lo que debieron comenzar por enseñarles estas cosas básicas.

Así, como siempre, los pequeños son cohibidos, no hablan, no te dicen nada; ya poco a poco se familiarizan y después entran en confianza. (Profesora de "L")

Los niños vienen así, no sé por qué serán así, no hablan. Antes era peor, pero así son, tímidos. (Profesor de "B")

Estos profesores también dijeron que exigían a los padres de familia que sus hijos asistieran previamente al PRONOEI, cuando existía este programa preescolar. También manifestaron que deseaban que los envíen a la escuela con los útiles escolares necesarios, bien aseados y con sus alimentos para la jornada escolar. Ellos sabían que no podían exigir más que esto a las familias de las comunidades rurales. Por su parte, los dirigentes

de las comunidades percibían como legítimo que la escuela exigiera a los padres que envíen a sus hijos puntualmente y con sus útiles escolares, que asistan a las labores y reuniones de padres y que apoyen a sus hijos en sus tareas escolares y en todo lo que esté a su alcance.

Sin embargo, como se dijo antes, la escuela de las comunidades rurales estaba en una situación que no le permitía plantear mayores exigencias a las familias, no sólo por consideración a la pobreza de los comuneros sino porque enfrentaba constantemente la posibilidad de quedarse sin alumnos. El representante de la iglesia Maranata dijo que las escuelas no sólo no hacían exigencias a los padres de familia, sino que además –para atraerlos– les daban toda clase de facilidades y buscaban ayudas de los programas de compensación social del Estado y de algunas ONGs. El riesgo de quedarse sin alumnos tendía a aumentar, pues las parejas jóvenes procuraban adelantar cada vez más la integración de sus hijos a las escuelas de la ciudad, lo que implicaba dejar de matricularlos en la escuela de su propia comunidad.

La permanencia de los niños y niñas en las escuelas estaba sujeta a condiciones diversas. Como ya se ha visto, en la escuela de la ciudad (SIL) los padres firmaban un compromiso y estaban expuestos a la pérdida de la matrícula de sus hijos si incumplían determinadas normas. En las escuelas de las comunidades rurales, por el contrario, los docentes buscaban la manera de retener a sus alumnos el mayor tiempo posible, incluso más allá de los cuatro años que debían ser suficientes para cursar los cuatro grados escolares que ofrecían.³⁸

³⁸ Existen indicios de que la repetición de grado podría ser un mecanismo utilizado para prolongar la permanencia de los niños y niñas en la escuela. En todo caso, dadas las circunstancias en que opera la escuela en las comunidades rurales, la repetición resulta más atractiva para el docente que la promoción de sus alumnos.

En el tema de la permanencia o retiro de la escuela, resulta interesante analizar la experiencia de los jóvenes no escolarizados, que habían abandonado los estudios. En las entrevistas se encontró que la extra-edad –causada por el ingreso tardío, por la repetición o por el abandono temporal de los estudios– era un factor que contribuía al retiro definitivo de estos alumnos de la escuela. Si bien existen normas que establecen edades máximas para la permanencia en los primeros grados de primaria, muchas veces eran las actitudes de los compañeros o la vergüenza del propio estudiante las condiciones que llevaban a la decisión de retirarse. Las escuelas al parecer carecían de políticas y estrategias de retención y atención apropiadas para estos casos, pese a que se presentaban con mucha frecuencia.

A veces me dolía estar con mis compañeros, porque yo no más era el mayor, por eso que también me salí. (Joven no escolarizado)

Yo tengo un poco de vergüenza para entrar de nuevo al primero de secundaria, cómo mis compañeros me mirarían, por eso le he dejado; estuve entrando casi un mes, de ahí me he desanimado, no me llevaba con mis compañeros; así, me desanimé, me han insistido para asistir pero no, por eso ya no entré. Como estoy tan mayorcito ya, creo sería difícil para mí terminar. (Joven no escolarizado)

Los tres jóvenes no escolarizados entrevistados dijeron que ya no querían regresar al colegio y que, en el caso de volver, deseaban estudiar en un colegio no escolarizado o en el turno de noche, pues en los que habían estado se sentían muy mayores y esto les incomodaba. Además, les estaba yendo mal en rendimiento y estaban “seguros” de que los iban a “jalar”, por lo cual se preguntaban para qué seguir. También suponían que los colegios que funcionan en la noche o los fines de semana serían menos exigentes que el colegio diurno.

La joven no escolarizada de “B”, igualmente, recordó en la entrevista que durante su experiencia escolar sentía cierta incomodidad por su edad y deseaba haber estado en un turno donde hubiera personas de su edad.

Tenía miedo porque yo era grande y mis compañeros eran más pequeños y no podía escribir bien (...); sentía miedo y vergüenza.

Todos estos jóvenes dijeron que se sentían muy grandes para seguir en las escuelas, que “les ha vencido la edad o la talla” y se avergüenzan de esta situación. Además, manifestaron que eran motivo de burlas de sus compañeros, que en promedio eran menores que ellos en dos o más años, lo cual reforzaba su sentimiento de estar “fuera de lugar”. Como se ha dicho, las escuelas y el sistema educativo carecen de mecanismos y opciones previstos para evitar que estos alumnos terminen siendo expulsados y excluidos de la educación básica; lo que es más grave aún es que el sistema logra que los jóvenes desescolarizados se perciban ellos mismos como culpables de su fracaso escolar y se sientan incapaces de hacer realidad su ilusión de estudiar.

Las escuelas –como se ha visto– se habían planteado cumplir con una cierta función social y proveer a sus alumnos de las experiencias educativas necesarias para lograr aprendizajes esenciales. Sin embargo, no siempre contaban con los recursos institucionales, profesionales y materiales que hacían falta para realizar su labor. En la zona estudiada, las escuelas enfrentaban su tarea en condiciones de carencia, pero también muy desiguales entre ellas.

La escuela de la ciudad –SIL– tenía un alto nivel de organización y preparación para atender a sus alumnos. Buena parte de esto se evidenciaba en los archivadores de los que disponía cada docente, que contenían una serie de documentos peda-

gógicos y administrativos que orientaban su accionar pedagógico: “Pilares de nuestra tarea (ideario de FA, declaración de derechos), aproximación diagnóstica (diagnóstico situacional, consolidado de dichas de entrevistas a los padres de familia de la sección), documentos de planificación (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Trabajo anual del Centro Educativo, Plan de Trabajo de aula y reglamento interno del CE), documentos administrativos (planificación de aula), programación curricular (Programación Curricular de Centro, distribución anual de competencias, relación y distribución de paneles de aula y programaciones) y sistema de evaluación (listas de cotejo, etc.)

Este centro contaba con dos locales independientes: en uno funcionaba el nivel de Educación Inicial para niños y niñas de 3, 4 y 5 años y los grados de primaria; en el otro se encontraban las aulas de secundaria. El proyecto empezó en 1995 con la construcción del local de inicial y primaria, de ladrillo y cemento. En este local había una cocina en la que se preparaba el desayuno (lácteo) y el almuerzo, el cual se servía en las aulas, en platos o recipientes que los niños llevaban todos los días.

El horario escolar era de 7:55 a 13:45, con un descanso para almorzar de 11:20 a 11:40, que continuaba con el recreo de 11:40 a 12:10. Los lunes se iniciaba el día con una “formación” –emplazamiento en filas similar al de un batallón militar– y el resto de los días se pasaba de frente a los salones. Las aulas eran grandes, iluminadas, ventiladas, totalmente ambientadas con textos, con mobiliario completo de madera y libros y materiales educativos en los estantes. En este centro educativo, además, se ofrecían clases de recuperación por las tardes, para los niños que tenían problemas en el área de lenguaje y comunicación. Como se dijo antes, los profesores de SIL pensaban que estaban ofreciendo un buen servicio educativo a sus alumnos.

En las escuelas de las comunidades rurales el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza y aprendizaje era mucho menor que en las escuelas de la ciudad, por múltiples motivos.

Entre otros, la pérdida de días completos de clase por actividades o reuniones de trabajo en la ciudad a las que eran llamados los docentes/directores, o por licencias que ellos mismos se tomaban para realizar gestiones administrativas y otros asuntos particulares.

Por un lado, los profesores de las escuelas de las comunidades rurales dijeron que ellos trataban de no perder tiempo y asistían de lunes a viernes para no perder clases; pero, durante el tiempo que duró el trabajo de campo, se observó que los días viernes –por lo general– no se realizaban actividades en las escuelas, ya fuera por reuniones con los colegas de las redes escolares o con los miembros de una ONG dedicada a programas de salud en las escuelas, por la realización de un festival organizado por otra ONG o por convocatorias a reuniones de la UGEL.

Además, estos docentes se tomaban tres días de trabajo al mes para hacer el cobro de sus sueldos en el banco, hacer compras o gestiones administrativas que –según manifestaron– sólo se podían realizar entre lunes y viernes en la ciudad.

Pero, por otro lado, los profesores dijeron que los niños llegaban muy irregularmente a tomar sus clases en las épocas de siembra, cosecha y riego, cuando los padres necesitaban de toda la familia para realizar estas actividades. Estas labores requerían a veces de semanas o de un mes completo y durante ese tiempo los alumnos se ausentaban de la escuela. Según los docentes, cuando algunos niños faltaban todos se atrasaban, pues cuando volvían se debían repetir las actividades ya realizadas. Además, los niños que frecuentemente entraban y salían de las aulas para atender sus labores agrícolas no lograban “ponerse al día” en los cuadernos ni en los aprendizajes, por lo que nunca se nivelaban con los compañeros que sí habían asistido con regularidad; esos niños perdían definitivamente la oportunidad de participar en algunos procesos y etapas importantes del aprendizaje, lo cual luego repercutía en sus resultados.

Las escuelas de las comunidades rurales recibían a alumnos que eran –en su mayoría– monolingües quechua hablantes y que durante el proceso de aprendizaje en la escuela conocían al castellano, como segunda lengua. Las clases se desarrollaban inicialmente en quechua y se realizaba una transición gradual al castellano. Sin embargo, los profesores de estas escuelas no estaban capacitados para enseñar en quechua ni para hacer la transferencia a una segunda lengua, por lo cual realizaban estas tareas de manera intuitiva. A esto se sumaba la ausencia de materiales educativos adecuados y la falta de programas de monitoreo, supervisión y apoyo al proceso de la educación intercultural bilingüe.

Tales condiciones del trabajo escolar son particularmente preocupantes. Como se dijo en los primeros capítulos, cuando la escuela no considera adecuadamente las características y la lengua nativa de la población que atiende, entonces genera o agrava los problemas de la educabilidad. La brecha entre los procesos de socialización familiar y comunal y la acción educativa de la escuela se agranda por la falta de pertinencia cultural de la oferta educativa.

La pedagogía que prevalecía en las escuelas de las comunidades rurales era inadecuada y muy poco efectiva. El representante de la iglesia Maranata expresó una postura muy crítica al respecto, cuando dijo que “las escuelas esperan a todos los alumnos con una rutina de enseñanza y no con la expectativa de enseñarles”. En su opinión esto no había mejorado en los últimos años y entre los maestros de antes y los de ahora no había diferencias; los docentes, según dijo, no motivan a los alumnos para que aprendan.

En las entrevistas, los profesores expresaron con toda franqueza sus propias limitaciones, reconociendo no haber sido preparados para afrontar una situación bilingüe y tampoco para atender aulas multigrados, como era el caso de esas escuelas.

A mí no me orientaron para enseñar cuatro secciones, ¿dónde?, nadie me dijo “vas a enseñar cuatro secciones, cinco secciones”, nadie me dijo; tampoco me dijeron “vas a enseñar quechua, ahora te vamos enseñar quechua”. Yo así, sólo en castellano me enseñaron, pero sólo para una sección. Entonces, por eso también baja nuestra enseñanza, por eso yo me pongo contento cuando dicen “me lo voy a llevar a la ciudad, mi hijo va aprender bien ahí”. (Profesor de “B”)

Además de lo anterior, los profesores de las escuelas de las comunidades rurales se mostraron poco motivados para realizar su trabajo docente en estas escuelas. Ellos manifestaron que deseaban trabajar en una escuela de la ciudad, para salir de todas las limitaciones y constantes dificultades pedagógicas que debían enfrentar en sus cargos actuales, a las que se agregaban las duras condiciones de trabajo, la soledad y la falta de comunicación con otros colegas y con la vida urbana. Ellos se quejaron por el abandono en que los mantenía el Ministerio de Educación y la crónica ausencia del Estado en estas zonas. La profesora de “L”, por ejemplo, dijo que pronto buscaría la reasignación de su plaza docente a un lugar más cercano a la ciudad, donde pudiera atender mejor a sus dos hijas.

En las escuelas multigrado del campo, como las estudiadas, es notable el peso que pueden adquirir ciertas características personales, o la situación familiar del profesor, en la determinación de la naturaleza de la relación de éste con los alumnos y con la comunidad. En este sentido, los aspectos subjetivos y personales desplazaban a los factores institucionales, importantes en ámbitos urbanos pero casi inexistentes en las escuelas de las comunidades rurales. Dadas las condiciones de aislamiento y abandono de estas escuelas, la relación entre familias y escuelas era sustituida por una relación entre las familias y el individuo que ejercía la función de maestro.

Así, en una de las escuelas observadas el profesor era un

varón sin familia, dedicado exclusivamente a la escuela, que intentaba retener a los niños promoviendo diversas actividades después de terminado el horario escolar, para evitar su propia soledad, alargando el tiempo de atención a los niños y niñas. En la otra escuela, en cambio, la maestra tenía dos hijas pequeñas que demandaban su atención constantemente, incluso durante el horario de trabajo; ella procuraba poner fin lo antes posible a las actividades diarias con sus alumnos, para atender sus obligaciones familiares.

En otro orden de cosas, las escuelas de las comunidades rurales carecían crónicamente de mobiliario adecuado y de materiales educativos, como fue señalado por los docentes y reconocido por el representante de la UGEL, quien atribuyó estas deficiencias a la falta de presupuesto del Ministerio de Educación. Ya se ha visto en los primeros capítulos que el presupuesto nacional para la educación pública es insuficiente y que se asigna muy poco o nada de ese magro presupuesto a las escuelas ubicadas en las zonas más pobres de la ciudad y del campo.

Sin embargo, en la zona estudiada existían otras fuentes de recursos. En las escuelas de las comunidades rurales se encontró la presencia de instituciones de compensación social y otras dedicadas a ofrecer soporte pedagógico para mejorar la educación y las condiciones en que se ofrece a los niños de estos sectores. Por ejemplo, una ONG internacional realizaba donaciones de mobiliario, buzos, loncheras, útiles escolares y otras cosas necesarias, pero bajo una modalidad paternalista de entrega gratuita no enmarcada bajo un proyecto de desarrollo. Cuando se entrevistó al representante de esta ONG, él mismo manifestó que esta modalidad de donación estaba generando una dependencia inconveniente de los comuneros y de la escuela hacia la ONG, por lo que estaban revisando su propia política de cooperación. Este modo de intervenir –dijo– es más congruente con la modalidad autoritaria de ayuda social del gobierno de los años ‘90 que con la lógica descentralista del nuevo gobierno.

De otro lado, la institución Fe y Alegría –desde una óptica contrapuesta a la de las donaciones– intentaba promover el trabajo y compromiso de las comunidades en su propio desarrollo y, en particular, para el mejoramiento de la educación en sus escuelas. Por medio de una estrategia de redes escolares, FyA buscaba incentivar la comunicación entre profesores, el intercambio y el trabajo cooperativo entre ellos, para superar el aislamiento geográfico y las carencias pedagógicas y materiales de su trabajo educativo.

Por lo dicho, se encontró que algunas ONG y otras instituciones intentaban proveer a las escuelas locales de algunos recursos y de orientar su funcionamiento, ocupando parte del espacio y las responsabilidades que corresponden al Estado. Sin embargo, la ausencia de un marco institucional y político ordenador permitía que dichas instituciones compitieran por el control de espacios de influencia para la implementación de sus propios proyectos en el espacio escolar y local, generando confusión y otros efectos negativos en las escuelas y las comunidades. Salvo muy pocas excepciones, la acción de estas instituciones de caridad o de ayuda al desarrollo, no lograba cambiar el panorama dominante de precariedad y de agudas carencias y dificultades que caracterizaban a las escuelas en la zona.

Percepción de las familias sobre las escuelas y la experiencia escolar

La escuela –es decir, los docentes/directores, los profesores y otros actores– era relativamente conciente –como se ha visto– de sus limitaciones y problemas, aunque atribuía la mayor parte de la responsabilidad por los fracasos a las familias y a los mismos alumnos. Del otro lado de la relación entre escuelas y familias, hacía falta conocer la percepción de las familias sobre el funcionamiento de la escuela y sobre las características y condiciones de su relación con ella, sobre su capacidad –como

familias– para responder a las exigencias de la escolaridad, los esfuerzos que ellas realizaban para ofrecer la mejor educación posible a sus hijos y –finalmente– el balance que hacían de la acción de la escuela y de sus resultados.

Las familias de la ciudad argumentaron que habían elegido el SIL porque lo consideraban un buen centro educativo, porque con frecuencia habían escuchado comentar que era un buen colegio y que enseñaban bien. Este colegio era muy demandado, al punto que algunas familias debían esperar para conseguir una vacante para sus hijos.

Porque siempre escuchábamos comentarios de que era un buen colegio, entonces de ahí decidimos con mi esposo de tratar de conseguir vacancia; porque no podíamos conseguir para 1º grado, entonces ya conseguimos cuando mi hija estaba en 3º grado, pudimos conseguir y ya desde ahí se quedaron a estudiar.
(Mamá de Zaida)

Las familias de las comunidades rurales, en cambio, manifestaron que las escuelas que tenían habían sido creadas gracias a su propia demanda y gestiones ante las autoridades, ya que antes no contaban con una escuela en su propia comunidad. Como se dijo, la comunidad de “L” era antes un anexo de otra comunidad y enviaba sus niños a la escuela de la comunidad principal; pero al independizarse políticamente, sus hijos empezaron a ser rechazados en esa escuela. Las escuelas son consideradas como “propias” por cada comunidad, en tanto son construidas y cuidadas por los mismos comuneros, que se encargan de su mantenimiento por medio de trabajos comunales; al separarse, los comuneros de “L” dejaron de participar en las faenas colectivas de la comunidad principal, con lo cual –desde la mirada comunitaria tradicional– perdieron el derecho a beneficiarse de su escuela.

Tal situación llevó a los comuneros de “L” a construir y

gestionar la creación oficial de su propia escuela. Una historia muy parecida a la de “L” fue la que dio origen a la escuela en la comunidad de “B”. De este modo, los niños y niñas en ambas comunidades pasaron a contar con escuelas ubicadas en sus respectivas comunidades, mucho más cerca de sus viviendas que la escuela de la antigua comunidad principal. Sus escuelas, sin embargo, sólo les ofrecían los primeros cuatro grados de la educación primaria y no la primaria completa, como era el caso de las escuelas anteriores.

Recién cuando los niños completaban los primeros cuatro grados de la educación primaria, los padres se veían ante la disyuntiva de elegir el lugar y la escuela donde sus hijos continuarían sus estudios. Cualquiera de las opciones suponía una distancia considerable desde sus viviendas, siendo comparativamente más cercanas las escuelas ubicadas en comunidades rurales vecinas que las de los centros urbanos.³⁹ Sin embargo, la aspiración de las familias era que sus hijos continuaran su educación, para lo cual las familias con menores recursos con frecuencia optaban por las escuelas de las comunidades vecinas y las familias con mayor capacidad económica preferían enviar a sus hijos a las escuelas urbanas en Urcos, Andahuaylillas o Cusco que, aunque estuvieran bastante más lejos, gozaban de mayor prestigio.

La elección de una escuela en la ciudad implicaba para las familias cumplir con varios requisitos. Debían conseguir una vacante –las que no siempre están disponibles para los niños de las comunidades rurales– y luego aceptar que sus hijos fueran matriculados en uno o dos grados por debajo del último que había aprobado en la escuela de la comunidad, dependien-

³⁹ Las escuelas de las comunidades vecinas se encuentran a una distancia de entre 30 y 60 minutos de caminata, en tanto que la de Urcos demanda dos horas de caminata cuesta abajo y tres horas cuesta arriba.

do de su rendimiento en las pruebas de ubicación que les eran aplicadas. A continuación debían conseguir un lugar en la ciudad donde dejar a los hijos, ya que el viaje diario de bajada y subida desde y hacia su comunidad estaba descartado; para ello alquilaban una habitación a una familia conocida o los dejaban a cargo de un pariente.

En su afán de encontrar una solución más permanente al problema de la distancia hasta la ciudad y la escuela, cerca de la mitad de los comuneros de “B” habían invadido las playas del río Vilcanota cerca de la zona urbana de Andahuaylillas y constituido la “Asociación Pro Vivienda Acopampa”; allí habían construido viviendas precarias, en las que dejaban a sus niños de lunes a viernes, sin protección ni compañía, para que pudieran ir a estudiar a las escuelas de la ciudad. Las familias estaban realizando este enorme esfuerzo por su deseo de ofrecer a sus hijos una oportunidad educativa y de integración social que –en su percepción– las escuelas de las comunidades rurales vecinas no les podían ofrecer. Paradójicamente, en la ciudad debían optar por la escuela menos prestigiada, por ser la que podía ofrecerles vacantes y –además– exigir menos para matricular a sus hijos en el grado que formalmente les correspondía, sin hacerlos repetir los grados ya aprobados en la escuela de su comunidad.

La escuela SIL –por su parte– tenía entre sus alumnos niños y niñas provenientes de diversas comunidades rurales aledañas (Huacarpay, Piñipampa, Huaro, Urcos, Tiomayo). Todos ellos habían tenido la opción de estudiar en las escuelas primarias de sus propias localidades, pero sus familias hacían el esfuerzo de pagar un transporte o los obligaban a caminar más de una hora diaria de ida y vuelta, con la finalidad de estudiar en el SIL. Tanto estos esfuerzos como los que realizaban las familias “invasoras” de las playas del río -mencionadas antes-, eran expresiones de una capacidad económica mayor al promedio, que les permitía prescindir del tiempo de los hijos para las labo-

res campesinas y domésticas o pagar el costo de un transporte diario hasta la escuela. Como se ha dicho más arriba, eran las familias con menos recursos económicos y menor capacidad de gestión de la educación de sus hijos las que mantenían a sus niños y niñas en las escuelas de las comunidades rurales, especialmente después del cuarto grado.

Por otro lado, las familias de Andahuaylillas podían elegir entre una escuela estatal y el colegio SIL. Los profesores de SIL dijeron que las familias de sus alumnos habían elegido esta escuela por la preparación académica que ofrecían y la exigencia de los profesores. También manifestaron que muchos de sus estudiantes podían haber elegido centros educativos más cercanos a sus domicilios, pero que habían optado por el SIL por su prestigio y buena calidad.

Uno de los profesores de SIL explicó que este colegio había sido muy atractivo para las familias desde su creación, entre otros motivos porque contaba con profesores que venían de Lima o del extranjero. Esta opinión fue avalada por padres de familia y alumnos que señalaron con orgullo que habían tenido profesores o visitantes llegados de Lima y de España.

El colegio también ya tiene una fama. Una anécdota y es que la gente que venía a trabajar a este colegio era gente de fuera, como yo, como mi caso, ¿no? Y la gente que veníamos de fuera pues sabíamos a lo que veníamos acá; y veníamos con unas ganas tremendas de trabajar, cosa que mucha gente de acá no lo hace, o sea no tiene ganas, solamente necesitan trabajar. Entonces eso, por ejemplo, ha hecho que los padres de familia vean y comparen, ¿no? Un profesor de fuera que viene acá, pues viene con ganas; hace cosas, propone un montón de cosas, más cosas que la gente de acá; eso fue un hecho de que siempre los padres apuesten por este colegio. Ahora el único de fuera soy yo; bueno y hay otro de secundaria, pero siguen apostando porque la gente que después ha seguido viniendo se les ha ido formando en esa línea, ¿no? O sea, la dirección es

importante, no importa si soy de Marte y eso los papás ven mucho; por ejemplo, es un aspecto fundamental la dedicación que hacemos, la formación, el tipo de educación que les estamos brindando, sí ven esas cosas. (Profesor de SIL)

Dicho de otra manera, según este testimonio las familias locales tenían más confianza en la escuela y mayores expectativas si los directivos o docentes habían venido de Lima o del extranjero que si eran oriundos de la misma región. De acuerdo con este docente, las familias percibían que los profesores locales tenían una actitud de cumplimiento meramente formal de sus obligaciones y no un compromiso genuino con la educación de sus alumnos, que –según él– era lo que distinguía a los docentes venidos de afuera. En la opinión de este docente, la población local tenía muy poca confianza en la motivación y en la formación profesional de los maestros de su propia región.

La mayoría de los testimonios recogidos en el estudio muestra que las familias de la zona estaban dispuestas a realizar grandes esfuerzos para ofrecer a sus hijos la oportunidad de educarse. Tanto en la ciudad como en las comunidades rurales algunas madres señalaron que, cuando no podían ayudar en las tareas a sus hijos, buscaban la forma de lograr el apoyo de alguna otra persona que tuviera mayores conocimientos, como un hijo mayor o un vecino.

Cuando mi hijo tiene tareas yo me voy a suplicar a mi vecina, le digo que me lo explique cómo se hace la tarea. (Mamá de Juan)

En otro orden de cosas, muchas familias carecían de energía eléctrica, lo cual era un impedimento para que los niños estudien o hagan tareas. Ante esto ellos fabricaban mecheros de kerosén, compraban velas, o los niños salían a buscar la luz de algún poste de energía; como el caso de Juan, de Andahuaylillas,

quien hacía sus tareas a la luz de los postes de alumbrado público en la calle cercana a su casa. Cuando la familia no tenía dinero para comprar un cuaderno, los niños borraban lo trabajado con lápiz para poder escribir nuevamente sobre el papel gastado.

Los profesores de SIL dijeron que las familias se esforzaban en todo lo que podían, desde cumplir con las faenas hasta la venta de tickets para los bingos o la realización de la kermés, que eran maneras de asumir la responsabilidad económica con el centro educativo. Paradójicamente, los que más cumplían estas exigencias de la escuela –al decir de los docentes– eran los más pobres. Según los maestros, los padres que enviaban a sus hijos desde las comunidades rurales eran los primeros en cumplir en todo, los que menos multas recibían, los que siempre asistían a las faenas.

En las escuelas de las comunidades rurales los docentes manifestaron que las familias acudían a las faenas para mantener o mejorar las instalaciones de la escuela y que contribuían con aportes en dinero o bienes, llamados “cuotas”, que suponían para ellos un gran esfuerzo considerando las escasas posibilidades de su economía familiar.

La faena escolar había nacido como una demanda de la escuela hacia la comunidad, pero luego había sido acogida en el ámbito comunal. La obligación de todos los comuneros frente a las faenas era imperativa, tuvieran o no hijos en la escuela, pues se consideraba una obligación del campesino en su condición de comunero y no de padre de familia. En cuanto a la “cuota”, se trataba de una forma de solidarizarse con la escuela y asumir una responsabilidad para proveer los materiales educativos que iban a necesitar los profesores y los alumnos durante todo el año escolar.

Otra práctica social frecuente entre los padres de familia de la zona era la movilización colectiva, como estrategia de presión para conseguir atención y mejoras en la educación ofreci-

da por el Estado. Aunque esto no fue recogido en las escuelas y familias del estudio, sí lo manifestó el director de la UGEL, quien señaló que a menudo los padres de familia se movilizaban desde las comunidades, incluso las más alejadas, hacia las instituciones administrativas del sector educación –como la UGEL de Quispicanchi– en actos de demanda y de fiscalización de la labor de los docentes, a los cuales les reclaman un mejor trabajo.

En estudios anteriores (Mendieta, 2003; Ames, 2002; Zavala, 2002) también se ha encontrado que la educación es altamente valorada por las comunidades andinas quechuas, en tanto es vista como herramienta para lograr un espacio en la sociedad y ser reconocidos al igual que los pobladores urbanos, así como acceder a mercados laborales, ingresos monetarios y bienes de consumo, además de aprender a relacionarse con el Estado y diferentes instituciones de la sociedad.

Por otro lado, las opiniones de los padres de familia y agentes comunitarios sobre la educación que recibían los niños y niñas en las escuelas de la zona eran diversas. Los padres de la escuela SIL entrevistados dijeron que sus hijos estaban recibiendo una buena enseñanza y destacaron que no se perdían horas de clase y que el tiempo en la escuela se aprovechaba para el estudio; según ellos, esto contrastaba bastante con lo que sucedía en otros colegios de la misma Andahuaylillas y de Urcos.

Los padres de familia de SIL no se refirieron en las entrevistas a los procesos pedagógicos ni a los resultados del aprendizaje. Fueron los profesores de esta escuela los que manifestaron que –en su opinión– los padres se sentían satisfechos con lo que sus hijos estaban haciendo y aprendiendo en el centro educativo, porque lo comparaban con lo que se hacía y aprendía en otros colegios. Dijeron que los resultados académicos del colegio habían quedado en evidencia en concursos y otros eventos, en los que el SIL había ocupado un lugar protagónico; según los docentes, los padres veían en estos éxitos la calidad

y la pertinencia de la educación que estaban recibiendo sus hijos. Los profesores también atribuyeron la satisfacción de los padres a los logros que observaban en el desarrollo personal de sus hijos, pues podían ver que no eran tímidos, que participaban muy activamente y demostraban madurez social; en este sentido –dijeron los docentes– sus actitudes contrastaban con las de los niños y jóvenes de otras escuelas, incluso las de Cusco y Urcos.

Yo noto la diferencia de los chicos de acá con los del Cusco; por ejemplo, de un Colegio Garcilazo que son demasiado extrovertidos, yendo ya para la malcriadez y todas esas cosas. En Huarro lo veo, hay pandillas, en Urcos también, pero acá no. (Profesor de SIL)

En las comunidades rurales, en cambio, los padres no estaban satisfechos con la educación que ofrecían sus escuelas y consideraban que en las escuelas de la ciudad se enseñaba mejor. Según los directores/docentes, tal ventaja la atribuían los padres a que en las escuelas de la ciudad tienen un profesor por cada grado, mientras que en la comunidad un solo profesor tenía que hacerse cargo de niños y niñas de distintos grados y edades. Por otro lado, manifestaron que muchos padres no estaban de acuerdo con la enseñanza en quechua y deseaban que se dé más atención al reforzamiento del castellano.

Mendieta (2003) también encontró en su estudio que las comunidades andinas quechuas cuestionaban la mala calidad de la educación que recibían sus hijos y rechazaban las propuestas bilingües interculturales, que percibían como un programa educativo de menor calidad que el ofrecido en las ciudades.

La percepción de las familias sobre el aporte de las escuelas incluyó una referencia a bienes y servicios que –sin formar parte de la oferta educativa propiamente tal– eran entregados

por el Estado y otras instituciones a través de los centros escolares. En algunas entrevistas, tanto padres de familia como jóvenes no escolarizados manifestaron una valoración positiva del rol de la escuela como proveedora de alimentos, útiles escolares o ropa, incluso otorgándole mayor importancia que a su función educativa.

La escuela da educación, pero también alimentación, útiles. Antes no había este apoyo en las escuelas. (Joven no escolarizada)

[La escuela] da comida, mate, cuadernos, lapiceros, esas cosas para que aprendan; antes no había ayuda. (Madre de joven no escolarizada)

Finalmente, en las entrevistas a los agentes comunitarios se encontraron puntos de vista contrapuestos sobre la calidad del aporte de las escuelas a las familias y a la sociedad local. Por un lado, el gobernador del distrito opinó que las familias podían esperar muy poco de las escuelas; dijo que la disconformidad de las familias estaba justificada porque la educación local era de baja calidad, no por culpa de los profesores sino como consecuencia de las deficiencias del sistema educativo nacional.

Por otro lado, en contraste, el presidente de la comunidad campesina de Sallaq (Andahuaylillas) opinó que la educación local había mejorado en los últimos años por la presencia de instituciones que ofrecen servicios educativos de mejor calidad (se refería específicamente a “Fe y Alegría”) y por la mejora en la asistencia y puntualidad de los profesores y alumnos. Por estas mejoras –dijo– los niños son más responsables y aprenden desde más temprana edad a leer, escribir y conocer los números. Para este dirigente, la escuela ha dado libertad a las comunidades; en su opinión, antes que hubiera escuelas las clases sociales eran muy opuestas y había una clara contraposición entre los campesinos y los llaqtataytas (los padres del pueblo).

Gracias a la educación –resaltó– los campesinos han accedido a nuevos espacios de poder y cargos políticos –como los de alcalde y regidor– y han podido ser profesionales.

Ambas miradas, sin embargo, son expresión de una realidad contradictoria generalizada en el país. Como se dijo antes, las brechas de acceso a la escuela entre la población indígena y no indígena peruana se han reducido lentamente a partir de 1980, pero las brechas de aprendizajes y de retorno de la educación se mantienen invariantes, junto con la desigualdad social, porque la educación que reciben los más pobres es de menor calidad y porque la educación a la que accede la población no indígena es de mayor calidad que aquélla a la que accede la población indígena (MacIsaac, 1993; Herrera, 2002; Mendieta, 2003).

3.2 Escuela, cohesión y equidad

La relación entre escuela y equidad fue el segundo gran tema del estudio. Se recogieron percepciones y representaciones de los actores entrevistados acerca de los niveles de cohesión social, la pobreza y la desigualdad en la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Los aspectos específicos explorados incluyen las prácticas sociales y valores que articulan o que –al contrario– fracturan las relaciones; también se analizó la visión de las familias sobre su acceso a servicios en la comunidad y la escuela y el grado de satisfacción con sus comunidades y escuelas, en comparación con otras. Desde el lado de las escuelas, se exploró en el conocimiento que tenían de las condiciones sociales, económicas y culturales de sus alumnos y familias y en los mecanismos que usaban para hacer visibles esas condiciones.

Percepción de la cohesión: participación y relaciones sociales

En la escuela SIL se encontró que algunos padres de familia participaban asumiendo roles políticos o sociales en el ámbito local, pero no era este el caso de la mayoría.

En primer lugar soy presidenta de mi manzana y en segundo lugar estoy en grupo de oración de mi templo; para el templo trabajamos. Ahora estoy metida en un grupo de panderistas. Después estoy metida en esa organización no gubernamental, hasta en dos organizaciones, en Arariwa y Huamanpoma. En Huamanpoma como promotora de salud y defensora comunitaria y en Arariwa estoy recibiendo cursos de liderazgo, eso. Y ahora en Prisma también, en "Crecer sano" para dedicarme a los niños, todo. (Mamá de John)

Antes era presidente de mi grupo. Ella es del club de madres. Y también en las asambleas vamos y hablamos pues. (Papá de Juan)

En las comunidades rurales, en cambio, todos los pobladores son considerados comuneros y –en consecuencia– son participantes activos y toman decisiones en las cuestiones comunales desde que son considerados mayores y se **enlistan**.⁴⁰ Sin embargo, este derecho sólo es reconocido a los varones, con lo que se establece una discriminación de género que relega a las mujeres al ámbito **doméstico**.⁴¹

⁴⁰ "Cuando un joven adquiere la mayoría de edad automáticamente es inscrito en una categoría llamada presocio, y luego accede a la de comunero" (Laos, 2003).

⁴¹ "En las comunidades [la mujer] prácticamente no tiene participación. En la sierra quien cuenta es el jefe de familia y dependiendo de los estatutos de cada comunidad; si por ejemplo la mujer está sola porque enviudó, tienen el título de

Tanto en la ciudad como en las comunidades rurales se encontraron algunas percepciones, prácticas y valores que contribuían a cohesionar a las familias y comunidades. Por su parte, los padres de familia de la escuela SIL dijeron que sus hijos se sienten unidos a sus compañeros de escuela por vínculos de amistad, cariño y confraternidad, en tanto que la amistad y la confianza los une a sus profesores; también dijeron que mantienen una relación de amistad y confianza entre padres de familia, que se ponen de manifiesto en las asambleas, las reuniones de escuelas de padres y las faenas. Los profesores, por otro lado, también mencionaron la existencia de prácticas de confraternidad como un signo de cohesión entre colegas. Todos dijeron que la escuela SIL es un lugar de encuentro, diálogo y conocimiento mutuo, en el que los alumnos aprenden a convivir de acuerdo con los valores de la solidaridad y el respeto mutuo.

Por otra parte, el director/profesor de la escuela de “B” explicó que la idea de cohesión está presente en el sentido mismo de pertenencia a la comunidad, la cual representa algo más que la unión de un grupo de personas en un territorio determinado. Tanto este profesor como algunos dirigentes comunitarios señalaron que la propiedad comunal de las tierras, el uso compartido de recursos como el agua, la necesidad de trabajar en faenas colectivas en la limpieza de tierras o cauces, o en la construcción de caminos de acceso o escuelas, generan sentimientos de pertenencia y unidad. Además, manifestaron que

la tierra en forma provisoria hasta que el primogénito sea mayor de edad y pueda asumir la titularidad. Allí las mujeres son eternas menores de edad. Hay otras comunidades, sin embargo, que han reconocido que las mujeres han jugado un papel muy importante durante el período de la violencia y quieren establecer una igualdad. No me consta personalmente, sino que me han transmitido esta realidad. No sé si es un trato realmente igualitario o no. Creo que como máximo se forma dentro de la comunidad un pequeño comité de mujeres que es donde ellas se expresan, pero en las asambleas de la comunidad que es donde se toman las decisiones, ellas no están” (Fernández, 2003).

estos sentimientos se ven fortalecidos cuando se enfrentan conflictos con otras comunidades, como en los casos mencionados de discriminación a sus hijos en la escuela de la comunidad vecina, que motivó la demanda, gestión y creación de una escuela propia.

Las familias de las comunidades rurales se percibían unidas entre ellas por el trabajo comunitario, en el cual algunas prácticas ancestrales -como el ayni- se mantenían y ejecutaban con participación de todos y en beneficio de toda la comunidad. Las faenas y las cuotas eran otras prácticas de solidaridad y cohesión, sostenidas en el deseo común de lograr mejoras para todos los miembros de la comunidad.

Al mismo tiempo, se recogieron testimonios que reflejaban la existencia de situaciones que fracturaban las relaciones personales y sociales en las escuelas, al interior de las familias y en el ámbito de las comunidades. En el contexto específico de la escuela SIL, ubicada en la zona urbana, se presentaban ciertas prácticas de discriminación y de maltrato hacia los niños y niñas procedentes de las comunidades rurales, según los testimonios de algunas de las madres de los alumnos y de los propios profesores.

Sí existe discriminación, porque les dicen: “oye mira a estos ojitos”. Hay algunos que se creen, pero siempre a mi hija le digo que nunca nos debemos de creer (...) Hasta algunos dicen “estas indias”. (Mamá de Nora)

“Ellos son de Piñipampa, hacen teja, pisan barro, son así”, nos critican. (Mamá de Rolando)

Así, los niños son algunos bien crueles y entre ellos se diferencian y dicen tú estás mal vestido o yo estoy mejor vestido, tú eres así, yo soy así, entonces esas cositas creo que un poco que les separa. (Mamá de Zaida)

Los profesores de la escuela SIL también manifestaron que existía discriminación entre los alumnos mismos y admitieron que –en ocasiones– también los profesores discriminaban a los alumnos.

La discriminación en cuanto ellos mismos, porque los chicos que tienen mayores posibilidades se visten mejor, están mejores vestidos y por lo tanto se desenvuelven mejor y los otros, que son de comunidades, que vienen con sus ojotitas, son más tímidos, más reprimidos, yo no sé si a las finales hubiera sido necesario exigir un uniforme para todos y, la verdad, yo estoy pensando que sí; sería necesario para todos, eso está pasando entre ellos; pero está pasando, de repente en algún momento, entre nosotros mismos, de parte del profesor al alumno, porque lamentablemente eso pasa. (Profesor de SIL)

Este tipo de discriminación era común en la convivencia cotidiana en el ámbito más extendido de la región, como se puede deducir del testimonio de una de las jóvenes no escolarizadas sobre su experiencia personal cuando estuvo asistiendo a una escuela urbana en Cusco.

Ellos eran malos y me insultaban, me decían “chola huchacha (“campesina bajada de campo”), eres de “B”, eres chuño, de polleras. Tú eres de “B”, chuño”, porque nos ponemos con pollera. (Joven no escolarizada, “B”)

Estos testimonios revelan que las desigualdades sociales y económicas existentes al interior de la región daban lugar a prácticas de discriminación social, incluso entre los mismos campesinos indígenas, dependiendo de la procedencia y de la situación económica de las familias. Esto sugiere que la discriminación interna no ocurría necesariamente por motivos étnicos, puesto que se producía también entre personas y familias que pertenecían por igual a la población indígena ori-

ginaria de la región, pero se diferenciaban por su situación socioeconómica.

Por otra parte, las relaciones entre los padres de familia del colegio SIL no estaban exentas de conflictos y rivalidades que los distanciaban. Ellos mencionaron como causas de la desunión, entre otras, que consideraban injusto que los papás que tenían varios hijos pagaran algunas cuotas al igual que los padres que tenían sólo un hijo y más injusto aún que algunos padres se resistieran a pagar sus cuotas; también señalaron algunas actitudes personales, como la soberbia de algunos y la costumbre de “hablar mal” de otros padres de familia, como causas de divisiones y conflictos.

Hay diferencia por lo que también ponemos faena, cuota, todos diferente tenemos, hay papás que cumplimos, hay papás que no. (Mamá de Darío)

En nuestro colegio en “Fe y Alegría” de repente el 60% del alumnado está pues de escasos recursos económicos, y de repente el resto más o menos, y cuando se trata de poner una cuota, ahí zapateamos pe; y también por otro lado hay madres padres de familia que están seis, siete hijos tienen. Y ahora por ejemplo, hace poco, estábamos discutiendo del comedor que buenamente nos dio PRONAA, de repente la sobra yo que sé, pero directo no estaba destinado para el colegio, no sé qué trámites han hecho y les han dado. ¡Ya! ¿Qué se va a hacer? Se va a hacer, un comedor tendremos que abrir, y ¿quién va a cocinar? Y acaso trigo puro, arroz puro se va a cocinar, sus ingredientes tiene que tener. Ahí pues, en una asamblea hemos discutido; ya pues, entonces ya, entonces por padre muchas alternativas, dos alternativas, por padre de familia que se pague cinco soles dijeron; y otra alternativa no, por alumno. Y de hecho había una discusión, los que tenían cuatro, tres niños, si tienen cuatro veinte soles tendría que gastar, si tienen un niño cinco soles. Claro, mucha diferencia, ¿eh? Pero qué pasa en ese caso, de que yo para mi hijo pago cinco soles y otra familia que

tiene tres hijos cinco soles, o sea gracias a mi hijo el resto no más estaría comiendo, ¿no le parece? Y esas cositas diferencia hay. (Mamá de John)

En este conflicto, de apariencia menuda, en realidad se esconde una contradicción profunda propia del tránsito cultural o de la ambigüedad de la cultura local. De un lado, una mentalidad moderna ajustada a la lógica del mercado occidental reclama que el pago sea por cada niño o niña beneficiario; del otro lado, la lógica tradicional comunitaria establece que el cuidado de los niños y niñas es una responsabilidad compartida, en cierta medida, por todos los comuneros, lo que se verifica –por ejemplo– cuando todos participan en las faenas para mejorar la escuela rural, aunque no tengan a sus hijos estudiando en ella. En esta actitud solidaria está implícito el reconocimiento de que las familias con más hijos más tarde contribuirán en mayor medida que las otras a las minkas y otras actividades comunitarias, cumpliendo de esta manera con el criterio de reciprocidad, central en la cultura andina.

Algunos padres de familia, como la madre antes referida, expresaron su malestar por una situación que parecía injusta desde una mirada individualista; al mismo tiempo, sin embargo, reconocieron que también era injusto discriminar a los niños cuyos padres no podían pagar una cuota completa por cada uno de sus hijos.

Por otro lado, las familias entrevistadas en las comunidades rurales mencionaron que la desunión interna se producía por la falta de recursos económicos para que todos los hijos puedan terminar el colegio y porque algunos miembros de la comunidad no eran cumplidos en sus obligaciones. Varios de los padres y madres entrevistados manifestaron que algunas familias se veían obligadas a seleccionar y privilegiar a aquellos de sus hijos que lograban tener cierto “éxito escolar” en los años iniciales; a estos se los apoyaba económica, emotiva y social-

mente, mientras que a los que no tenían el mismo éxito inicial no se les exigía más y se les dejaba de apoyar, quedando destinados para trabajar en la chacra y para cuidar a los animales. Según estos testimonios, tal discriminación al interior de las familias rompía la cohesión y producía inevitables frustraciones y envidias.

Algunos de nuestros hijos repiten siempre, no sé, creo que su cabecita no funciona bien, así nomás se quedarán pues, qué podemos hacer, le mandamos al colegio y no aprenden, así nomás se quedarán para la chacra. (Padre de "B")

Como se ha dicho antes, cuando las familias enfrentaban dificultades para sostener los estudios de todos sus hijos, la discriminación afectaba en primer lugar a las hijas mujeres. Este fue el caso de una de las jóvenes no escolarizadas entrevistadas, quien declaró sentirse mal y decepcionada por la decisión de sus padres de priorizar la educación de sus hermanos varones, pese a ser ella la mayor.

Mi papá me dijo que no había plata y por mis hermanos no se podía que yo estudie y yo dejé para siempre la escuela. Me sentí mal porque hubiese querido estudiar y ser mejor estudiando más. (Joven no escolarizada, "B")

La madre de esta joven relató que mientras su hija estuvo en la escuela de la ciudad se sentía avergonzada por ser mayor que sus compañeras. También confirmó que la familia priorizó el estudio para el hijo varón, quien era menor que esta joven.

Era una alumna regular, pero después ya no rindió y tuvo que dejar de estudiar porque mis hijos menores tienen que ir a estudiar y no voy a tener dinero para poder educar a dos hijos, entonces ella tiene que dejar de estudiar [...] A mi hija le gusta estudiar. (Mamá de joven no escolarizada, "B")

Saliendo del ámbito familiar, en la zona rural –como se mencionó en una sección anterior– se producían situaciones de discriminación y maltrato hacia los niños que se desplazaban de una comunidad a otra para continuar con sus estudios y terminar la educación primaria. Tales situaciones generaban un clima de conflicto y rivalidad entre las comunidades vecinas.

[Es necesario] que haya profesores, ¿acaso es completo los profesores para que enseñen a los hijos? Sólo algunos enseñan y otros no y tienen que ir a otro sitio, pero cuando van a otro sitio hay humillación, les pegan, les dicen por qué no se han quedado en su pueblo, les fastidian. (Madre de “L”)

El maltrato a los niños y niñas que vienen a una escuela desde las comunidades rurales vecinas refleja la debilidad del sistema escolar público y del Estado en la zona. Cada comunidad se considera dueña de su escuela porque la ha construido y la mantiene con sus faenas y porque contribuye –con sus “cuotas” y aportes– a su funcionamiento. Para ellos, los niños foráneos no pueden tener el mismo derecho que sus hijos a estudiar en una escuela que les pertenece, ya que las familias que no pertenecen a la comunidad no están obligadas a participar en las faenas o acatar los acuerdos de la asamblea comunal relacionadas con el funcionamiento de la escuela. Los comuneros, en este marco, perciben la escuela como un espacio “privado” de la comunidad, consideran que es de su propiedad, que les pertenece; el carácter público (abierto, universal) de la institución escolar del Estado no está instalado en la conciencia colectiva de estas comunidades.

Otro factor que parecía estar fracturando las relaciones comunales en los últimos años en la zona era la religión, en particular por el crecimiento de la influencia de las iglesias evangélicas. Estas iglesias estaban relacionadas con la modernidad, con la disolución del orden tradicional propio de las co-

comunidades rurales andinas y con la promoción de un cambio hacia una actitud más pragmática que la anterior; en tal sentido, operaban como agentes de cambio.

Desde el punto de vista de esas iglesias y de muchos de los actores locales entrevistados, el cambio y la modernidad equivalían a hablar en castellano, dejar de lado el quechua, vestirse diferente y no como lo hacían los “abuelos”; pensar diferente con relación a cómo se debe vivir y cómo se debe conducir cada persona en la comunidad y producir para el mercado.

Una de las manifestaciones de la modernidad, en la lógica de las nuevas iglesias, era la oposición a que las escuelas enseñen a los niños en su lengua materna. En las comunidades campesinas monolingües, los “hermanos” (nombre que se daban entre ellos los miembros de las iglesias evangélicas) con frecuencia se enfrentaban a los profesores diciendo que no se debía enseñar en quechua, sino en castellano.

Por otro lado, estas iglesias también intentaban prohibir a los profesores que promovieran el canto, la danza y otras expresiones tradicionales, salvo que tuvieran el propósito de manifestar alabanzas o agradecimientos a dios. Cuando en la escuela de “L” la profesora realizaba alguna de estas actividades, algunos padres se le acercaban para decirle que sus hijos no iban a participar, o simplemente optaban por no enviarlos o retirarlos de la escuela.

Tanto los profesores como algunos comuneros expresaron su preocupación por la presencia de estas confesiones religiosas, que –según dijeron– estaban generando conflictos y rupturas en las familias y en la comunidad. Manifestaron que los “hermanos” ahora practicaban el ayni (faenas de apoyo mutuo) sólo entre ellos y no con los demás comuneros, que ya no consumían chicha ni picchaban coca como hacían los demás y como había sido la costumbre de estas comunidades desde tiempos muy antiguos.

Así, paradójicamente, mientras las escuelas encontraban

resistencias en las familias a su afán tímido y lento de reemplazar el discurso civilizador y de homogeneidad por una educación intercultural y respetuosa de la diversidad, las iglesias evangélicas encontraban una creciente acogida a su mensaje de modernidad, individualismo, disciplina personal y pragmatismo. La situación de debilidad y debilitamiento de la influencia de la escuela era una expresión de la falta de una política clara, definida y enérgica del Estado –nacional y regional– para la integración cultural y el desarrollo de la identidad nacional, en un marco de respeto a la diversidad de tradiciones y lenguas.

Un factor de desunión y conflicto al interior de las familias era la proliferación del alcoholismo y el incremento de la violencia doméstica, en especial el maltrato a las mujeres y a los niños. De acuerdo con testimonios de representantes del Estado y de organizaciones sociales y religiosas, estos problemas habían aumentado en los últimos años, tanto en la zona rural como en la zona urbana de la provincia.

Padres y madres –tanto en las familias de la ciudad como de las comunidades rurales– coincidieron en señalar que los conflictos domésticos más frecuentes y la violencia familiar eran consecuencia del consumo de alcohol, especialmente por el varón, pero también por las mujeres.⁴² Consideraron que la vio-

⁴² “Uno de los temas que trabajamos junto con otras áreas de Flora Tristán es la violencia doméstica, que en Perú, y particularmente en los Andes, es un problema muy grave. (...) Algunos dicen que es una consecuencia del alcoholismo, pero yo creo que también es algo que está en la idiosincrasia, en la costumbre de cómo se tratan a la mujer y a los niños, que también llevan su parte tremenda de violencia. (...) Si las mujeres van a la comisaría los policías les dicen que algo habrán hecho para que el marido les pegue, si van al juez, el marido lo invita con una cervecita y ya se arregló. (...) En una investigación que efectuamos le preguntamos a decenas de mujeres qué violencia conocían y definían a la violencia doméstica en primer lugar y mencionaban la incidencia del alcoholismo en eso, pero también hablaban de la violencia del terrorismo, sobre todo en la zona de Ayacucho. (...) Pero en algunos casos añadían que también Fujimori había ejercido violencia sobre ellas, por ejemplo en que sus ríos ya no

lencia familiar era frecuente y señalaron que en algunas ocasiones se había llegado incluso a presentar denuncias por maltrato en las instituciones estatales respectivas.

Incluso quería separarme el año pasado, porque [mi marido] me pegaba bastante. Mi cuñado también sabe todo. Me pegaba cuando venía borracho, a mis hijos también le enojaba, por eso quería separarme. Hemos llegado a la fiscalía, luego me han hecho pasar el juez, después de eso he dicho voy a separarme porque mucho me pega. Otro día yo había tomado y mi esposo me ha pegado; mi cara estaba verde en la mañana y no me he acordado pero mis hijos me han dicho “a patadas te ha dado” y yo les he dicho seguro me he caído y mis hijos me han dicho “no mamá, te ha pegado”. (Mamá de Juan)

Los padres y las madres refirieron que no se juntaban para conversar o discutir sobre cómo arreglar estos problemas y parecían tomarlos como hechos naturales o inevitables, que no requerían de intervención ni merecían que se hiciera esfuerzo alguno para evitarlos. En ocasiones eran los hijos quienes se ocupaban de “llamar la atención” a sus padres –una vez pasadas las borracheras– y les recordaban lo que habían hecho o dicho mientras estaban mareados.

“No me acuerdo”, me dice; “cómo no te vas a acordar lo que hablas”, le digo. Si más el que llama la atención es mi hijito menor, el que está de 11 años. (Mamá de Juan)

tengan aguas sanas, que haya dispuesto metas de esterilización sin consentimiento informado. Esas son formas de violencia que se viven en el campo y que no son atendidas. (...) En la zona andina, aunque persisten formas de violencia, el papel del macho es más protector, patriarcal, el que administra justicia. El argumento habitual para explicar la violencia es que la mujer ‘se portó mal’” (Fernández, 2003).

La madre de un joven no escolarizado de una comunidad rural señaló –por su parte– que cuando un conflicto en la pareja o la familia no se resolvía entre los propios involucrados, se apelaba a un miembro de la junta directiva de la comunidad para que pusiera orden, indicara lo que debía hacerse o impusiera una sanción.

Estos testimonios se corresponden con los datos proporcionados por las encuestas nacionales, en las que tres de cada cuatro mujeres reportaron haber sufrido maltrato en el hogar, sea físico, psicológico o ambos, siendo la proporción mayor en las familias pertenecientes a sectores sociales de menor nivel educativo y menores recursos económicos; de acuerdo con tales datos, en esos sectores el maltrato también afectaba con gran frecuencia a los niños y niñas (INEI, 2000).

Percepción de la equidad: oportunidades, ventajas y desventajas

Junto a la percepción sobre cohesión, la representación de los actores sobre equidad social y escolar también se reflejaba en sus puntos de vista acerca de la existencia y acceso –o no– a servicios en la comunidad y la escuela, las estrategias individuales o colectivas que desarrollaban para superar las carencias, el grado de satisfacción de los sujetos con las propias comunidades y escuelas y cómo eran percibidas éstas en comparación con otras localidades y centros educativos.

El acceso a servicios públicos básicos era muy desigual, si se compara las zonas urbanas con las rurales. Las zonas urbanas de Quispicanchi contaban con agua potable y desagüe (excepto en Huacarpay y Piñipampa), energía eléctrica, servicio de telefonía fija y móvil, medios de transporte urbano e interprovincial; en cambio, en las zonas rurales, como era el caso de las comunidades de “L” y “B”, el agua entubada era muy escasa, sólo disponible en la temporada de lluvias (entre diciembre y

marzo), no se contaba con redes de desagüe, energía eléctrica ni vías modernas de comunicación; sólo disponían de una trocha carrozable para el acceso vehicular y un sendero peatonal. Al momento de las visitas, la comunidad de “B” contaba con servicio de telefonía satelital, que estaba a cargo de un comunero.

Sin embargo, todos los actores –tanto en la ciudad como en el campo– coincidieron en señalar que enfrentaban múltiples carencias y dificultades para acceder a los servicios básicos y para lograr una educación escolar de calidad, por lo que debían recurrir a diversas estrategias para conseguir mejoras. Los pobladores de la ciudad dijeron que hacía falta poner más redes de desagüe, mejorar las calles, el mercado y la limpieza de la ciudad y crear un nuevo colegio secundario; mientras tanto, en las comunidades rurales demandaron una posta de salud y expresaron la necesidad de contar con un camino de acceso adecuado y servicio telefónico para poder conectarse con la región y el país.

Que haya todos los servicios, carretera para entrar al mercado; que haya aunque sea día lunes, pero que haya para que nos transporte; también que haya un teléfono, para comunicarnos entre nosotros es bueno, también necesitamos una electricidad, tubos para cuidar nuestra escuela, porque está siempre muy atrasado, tampoco no hay unos servicios públicos, no hay mercado, no hay educación más avanzado, no hay para hacer negocio. (Papá de “L”)

Cuando se pidió a las familias de Andahuaylillas que comparen su ciudad con otras, expresaron que algunas son más bonitas, más “presentables”. Su referente de comparación era la ciudad de Cusco, que identificaban como un lugar en el que viven profesionales, gente que come mejor que ellos, que habla castellano. Sobre los “ricos” manifestaron que el hecho de tener dinero les facilita la vida y permite solucionar todos los problemas que ellos padecen.

Ahí donde tienen plata hacen rápido su casa y como nosotros no tenemos plata no podemos hacer rápido casa. Por ejemplo, yo hice mi casa pero hasta ahora me faltan puertas, ventanas, así. Mi esposo me dice que los que tienen plata trabajan el esposo, la esposa y tienen plata y así en la casa no les falta nada. Esos barrios me gustaría vivir porque en esos barrios cuando llueve no hay siquiera barro, cuando llueve pero acá todo es barro. Además, acá yo pediría al alcalde que no deje de recoger la basura, porque nosotros debemos de vivir como gente. (Mamá de Kike)

Hay casas nomás que tienen todo, todo, este, como se llama, todos casas bien bonitas, calles bien bonitas, sus jardines, nosotros en cambio no tenemos así. A veces me pone triste, a veces no nos alcanza plata, cuanto quisiéramos tener así pero no nos alcanza plata. (Mamá de Darío)

En las comunidades rurales, por otra parte, se encontró un mayor descontento entre los actores por las condiciones de vida, por las penurias que pasan y el atraso que perciben en comparación con la vida en las ciudades.

La ciudad, según lo que vemos, está mejor; ésta nuestra tierra no, como nosotros estamos en la altura, no hay nada, atrasados y tristes somos. (Mamá en "L")

Las familias rurales también señalaron que todas las comunidades de altura son más o menos iguales, en tanto todos trabajan la tierra y viven en la pobreza. Al comparar su situación con la de las ciudades cercanas, como Urcos, dijeron estar atrasados porque no contaban con todos los servicios públicos, no tenían mercado (cosa que dificultaba el comercio) y la educación estaba atrasada. Hubo quienes manifestaron que todo este atraso se debía a la poca producción agropecuaria. Señalaron que les gustaría más vivir en la ciudad porque no les faltarían los servicios y podrían hacer negocios más fácilmente.

Por otro lado, el descontento de las familias de la zona respecto a lo que recibían de las escuelas, a menudo daba lugar a respuestas colectivas de demanda o de cambio. En la ciudad, las madres de la escuela SIL señalaron que en su centro educativo se realizaban reuniones entre el director y la junta directiva de los salones para analizar los problemas y que, en algunos casos, optaban por movilizarse colectivamente hacia la instancia de autoridad departamental (Dirección Regional de Educación de Cusco) o provincial (Unidad de Gestión de Educación Local de Quispicanchi) para exigir la contratación de más profesores; en otros casos buscaban solucionar los problemas o carencias mediante el pago de cuotas o la realización de actividades como kermés, rifas, bingos o faenas, para recaudar fondos que permitieran levantar aulas o hacer otras mejoras en el colegio.

Por eso de repente el Padre le llama, sobre todo a las juntas directivas de salones, para ir a reclamar a la Departamental por los docentes. De las carencias económicas nos organizamos para hacer actividades, ahí pues solventamos económico también, no así directamente del bolsillo también pues. (Mamá de John)

Bueno, por ejemplo, nosotros queríamos formar un comité de los padres de familia para ir a reclamar a ese programa de Intervida, porque por ejemplo a los niños, si en "Fe y Alegría" hay muchos niños de familias muy pobres, que vienen de los distritos de arriba, de las..., no sé los nombres, de ahí hay muchos niños muy pobres; siempre mis hijas me comentan, son niños muy pobres que a veces no tienen ni para comer, ni para vestirse bien, entonces mis propias hijas me dicen: Mami, porque si nosotros tenemos muchos compañeros muy pobres, que no tienen ni para vestirse, no nos dan los buzos a nosotros y a los otros colegios sí dan, por qué nosotros no merecemos esas cosas. (Mamá de Zaida)

Por su parte, las comunidades de “L” y “B” habían creado –junto con otras cuatro comunidades de la cuenca– una asociación para pedir y gestionar, entre otras cosas, la creación de un colegio agropecuario para garantizar las posibilidades de mejora en el futuro de sus hijos, además de más profesores, más aulas y mejor infraestructura educativa. Estas comunidades, además, contaban con juntas directivas que se encargaban de llamar a asamblea de comuneros (fueran padres de familia o no), en las que se proponían y aprobaban las maneras de apoyar a la escuela, lo que podía ser realizando faenas, poniendo cuotas, aportando materiales como adobes, paja, etc., o solicitando ayuda a instituciones de cooperación.

La situación actual de las escuelas era a la vez motivo de satisfacción y de descontento para las familias, aunque más de lo primero en el caso del CE SIL y de lo segundo en el caso de las escuelas de las comunidades rurales. En Andahuaylillas varias madres de familia manifestaron que les gustaba que en la escuela SIL les enseñaban a los niños a ser puntuales y responsables desde pequeños; percibían que los profesores ponían esmero y ánimo en su trabajo, eran puntuales, no faltaban y eran responsables en su trabajo. Lo que no les gustaba de su escuela era que se producían peleas entre los alumnos y –en particular– que los niños de la ciudad maltrataban a los de las comunidades. Como ya se ha dicho en una sección anterior, las expectativas de los padres respecto a los logros educativos de sus hijos estaban asociadas con el nivel educativo alcanzado por ellos y con su situación económica familiar.

Al comparar su escuela con otras de la zona, los padres de familia señalaron que las ventajas que les ofrecía su CE eran la buena enseñanza y facilidades para comprar los útiles; que los profesores cumplían sus horarios y eran responsables; que la infraestructura era buena y estaba bien implementada; que el director era exigente y estricto y los docentes estaban tras oportunidades de capacitación para seguir mejorando su trabajo.

Varios de los entrevistados manifestaron su satisfacción porque –a diferencia de otros colegios de la zona– se había cumplido con trabajar los sábados para recuperar las horas perdidas en la huelga de mayo de 2003.

En todo aspecto tendría que diferenciarse; uno, porque de repente está bien implementado el colegio; en los docentes mismos, de que están de repente tras de las capacitaciones, todo al día están, porque el director les exige; por ejemplo, al resto del colegio, el horario del trabajo del sábado que implantó el director en este colegio, ¿acaso al resto le interesó? (Mamá de John)

De manera similar, los maestros del CE SIL dijeron estar muy contentos con su trabajo y con el centro educativo, pues consideraban que los alumnos recibían una muy buena formación. Sólo se cambiarían de escuela –dijeron varios de ellos– por el deseo de experimentar y conocer otras realidades y otros niños, por salir de las rutinas, mas no por estar descontentos con su labor y las condiciones de trabajo en este colegio. En su opinión, el CE SIL aventajaba a otros de la región porque contaba con gente preparada y comprometida, tenía buena infraestructura, aulas implementadas, mobiliario y recursos educativos adecuados para los alumnos; además se cumplían más rigurosamente los horarios, se hacía un seguimiento al proceso de cada alumno en coordinación con la familia, e incluso se ofrecía reforzamiento educativo a quienes lo necesitaban.

Les damos una buena formación, diría yo; somos gente preparada, somos gente cara, somos gente muy conciente a lo que nos hemos metido y queremos lo mejor para ellos; el colegio les da una súper infraestructura, consigue todo tipo de recursos para que ellos aprendan; que otros centros no hacen eso. (Profesor de SIL)

Los profesores del CE SIL también señalaron que –a diferencia

de lo que sucede en su escuela– en otros centros educativos de la zona no se cumplían las horarios de trabajo, los docentes trabajaban solamente por tener una remuneración, ocupaban parte de sus horas de clase en ensayos para marchas o desfiles y creían que la labor educativa es dictar, sumar y restar.

Muchos colegios le dan más importancia a las cuestiones cívicas, un desfile: para un desfile un colegio ensaya una semana, dos semanas, un mes; nosotros no. Por qué ya hay que desfilas, por qué creen que así se demuestran el respeto y amor a la patria. Para mí personalmente y para muchos no es así; o sea, marchando quieres a tu patria. Tú quieres a tu patria trabajando, en el horario, nosotros entramos 7:50 a.m., trabajamos hasta las dos de la tarde, desde marzo hasta diciembre; en otros colegios no, empiezan a trabajar recién desde abril, en abril a veces recién son las matrículas, trabajan en mayo y de ocho a doce y media. Y si es tiempo de helada trabajan de nueve a doce y media ¿no? Mire las diferencias, son clarísimas.
(Profesor de SIL)

Estos profesores atribuyeron las diferencias a la falta de interés de aquellos docentes de otros colegios que sólo trabajan por ganar un sueldo, que no están motivados para formar a sus alumnos, crear una sociedad diferente, interesarse por las otras personas; dijeron que esos docentes carecen de vocación para educar.

Por otro lado, las opiniones vertidas por los padres de familia de la ciudad también revelaron que ellos imaginaban que los colegios que sirven a familias de mayor nivel socioeconómico son mejores, que están bien equipados, tienen grabadoras, computadoras, que sus aulas están bien ambientadas, son grandes, cuentan con campos de recreación, laboratorios de química, electricidad, etc. Ellos asociaban estas características con los colegios particulares pagados.

Siempre ha habido, ¿no?, esas diferencias, de que los que tienen plata siempre se educan mejor, comen mejor, visten mejor.
(Mamá de Zaida)

Las familias de la ciudad también señalaron, por otro lado, que existían diferencias entre su escuela y las escuelas de las comunidades de altura, porque en éstas no se cumplían los horarios (los profesores viajan los días lunes a las comunidades y llegan tarde); dijeron que ésta era una de las razones por las cuales los niños del campo estaban más atrasados en su educación con relación a los niños de la ciudad.

Yo pienso que los profesores marginan a los campesinos que están ahí en las alturas. Yo pienso que dicen "para qué les vamos a estar enseñando como les enseñan a los de Urcos, si éstos se van a dedicar a alimentar a sus animales, sus chacras". (Mamá de Zaida)

Por su parte, las familias de las comunidades rurales expresaron un cierto orgullo por haber construido ellos mismos los locales de las escuelas, pero también dijeron que sus hijos aprenderían más si pudieran asistir a las escuelas de las ciudades. Los directores/docentes de estas escuelas coincidieron en lamentar la baja calidad de la educación que ellos brindaban, lo que justificaron por las difíciles condiciones en que trabajaban y por su propia falta de preparación para enseñar en aulas multigrado y aplicar la educación intercultural bilingüe.

Los padres comuneros también manifestaron que las escuelas que atienden a familias de nivel socioeconómico más alto que ellos, como las de Urcos y Andahuaylillas, tienen mejor infraestructura y mobiliario y tienen más horas de clases; ellos manifestaron que en esas escuelas estudia gente que posee dinero, que tiene mejor ropa que la suya y que –a diferencia de los campesinos– usa zapatos.

[Nuestra escuela] no tiene casa para la profesora, después no tiene también una cocina, también no tiene letrina, no tiene seguridad, está apestando, en tiempo de lluvia está afectando a los niños. (Padre en "L")

Entre las ciudades no son iguales, entre las ciudades hay gentes ricas, entonces como hay bastante economía esos ganan para sus ropas, comen en pensiones; pero en caso de nosotros no se puede, no tenemos economía, entonces vivimos con nuestro trabajo de la chacra; aunque es mejor le faltaría otra preparación, entonces nuestras ropas rotas en eso se diferencian, nos falta nuestra economía. (Padre en "L")

Sí, es verdad, porque no hay plata no terminan nuestros hijos la escuela; todo es dinero en esta vida, sin dinero no se hace nada o termina algo, así atraso se quedan aquí mis hijos; cuando llevas a la ciudad es también un problema tener que alquilar una casa, de la luz también hay que pagar, es así en la ciudad, por eso no podemos llevar a nuestros hijos a la ciudad, para eso nosotros no ganamos plata. (Mamá de Héctor, "L")

Para los alumnos de las comunidades rurales, una desventaja de sus escuelas era que sólo contaba con espacios abiertos para jugar al fútbol y arcos de madera hechos en la misma comunidad, mientras que las escuelas de la ciudad tenían patios de cemento y arcos metálicos de fútbol. Otra diferencia mencionada reiteradamente por ellos fue el uso de zapatos en las ciudades y de ojotas en las comunidades rurales; asimismo, dijeron que en las ciudades la gente se compraba su ropa, mientras que en las comunidades rurales las mismas personas se confeccionaban sus prendas de vestir.

En todos los testimonios revisados se refleja una marcada desigualdad, la conciencia de una fuerte ventaja o desventaja, privilegio o perjuicio, que es explicada por los propios actores haciendo referencia a la situación de mayor o menor pobre-

za o por causas subjetivas o fortuitas: la mala voluntad de los profesores de las escuelas rurales, el liderazgo del director del SIL o los recursos proporcionados por “Fe y Alegría”. No se encontraron referencias a la obligación incumplida del Estado de proveer el presupuesto o los recursos para garantizar una educación básica de calidad similar para todos los niños y niñas, en resguardo de un derecho reconocido en las leyes.

Sin embargo, de la mano con las percepciones señaladas, se halló un extendido sentimiento de frustración, descontento y desconfianza dirigido hacia los organismos del Estado; varios de los entrevistados manifestaron que muchas veces habían estado expuestos a las promesas de políticos o autoridades gubernamentales, quienes les habían hecho ofrecimientos que luego no habían cumplido.

Sentimos un dolor, los presidentes, también partidos políticos, hablan tal, tal voy hacer, pero al final llegando al sillón, siempre estamos olvidados, olvidados; solamente una propuesta nada más. Casualmente la señora Eliane Karp se ha comprometido con pastos mejorados, hasta ahora no hay, animales mejorados, banco agrícola crear, montón de cosas ha ofrecido, pero hasta ahora no piensa, ni recuerda lo que ha ofrecido, nada, nada. (Papá en “L”)

Por gusto también que ese gobernador nos pide cuota, por gusto ponemos ese dinero, no hay ningún progreso, en vano le damos nuestro voto para que ellos entren; te vamos mandar algo, lo que podamos dicen; nada, cuando se sientan se olvidan; a los comuneros les ofrecen de todo, pero no hay nada, sólo por nuestro voto nos engañan hasta entrar, no te escuchan, son sordos. (Mamá en “L”)

Las familias entrevistadas, tanto en la ciudad como en las comunidades rurales, parecían tener una clara conciencia de que sólo conseguirían las mejoras –en sus condiciones de vida y en

la calidad de la escuela— que ellos mismos pudieran generar por su esfuerzo, con sus propios recursos o a través de su movilización colectiva. Sus testimonios revelaron una casi total ausencia de expectativas respecto a la posibilidad de que el Estado u otros agentes llegaran a hacer o proveer para propiciar un cambio significativo en la zona, para lograr mayor equidad social y educativa; más aún, percibían que incluso las autoridades políticas elegidas por el voto popular habían olvidado sus promesas electorales.

Tales opiniones y sentimientos de escepticismo y desconfianza sin duda aplanaban o limitaban las expectativas y los planes de las familias respecto a la educación de sus hijos, afectando su educabilidad. Al depender tan marcadamente de sus propias y escasas fuerzas y recursos, sabían que la educación ofrecida a sus hijos actualmente y en el futuro no era ni podría ser buena. Si bien realizaban algunas acciones aisladas para demandar asuntos muy puntuales, la actitud dominante era de aceptación de las condiciones de una escuela precaria e incapaz de hacer realidad el derecho constitucional y legal a una educación básica de buena calidad para todos. Los más perjudicados por esta visión pesimista y desesperanzada de la realidad eran, una vez más, las familias más pobres de las comunidades rurales y sus hijos.

Al analizar las desigualdades en la zona estudiada —sin hacer referencia acá a las diferencias entre la situación promedio local y la realidad de otras zonas del país— cabe destacar que la falta de equidad refiere en primer lugar a los desniveles en los ingresos y capacidades para satisfacer necesidades básicas de las familias, antes que a la condición étnica o a la polaridad urbano-rural. Por lo general, las familias campesinas más pobres están ubicadas en las zonas altas y las que cuentan con más recursos se ubican en las zonas más cercanas a los grandes ríos; pero éstas últimas no dejan por ello de ser familias campesinas. En el caso de Andahuaylillas, si bien el colegio SIL

estaba ubicado en el pequeño casco urbano del centro poblado, la actividad dominante de la mayoría de las familias era agropecuaria; las ventajas de estas familias y de su colegio se podrían asociar con su ubicación en un estrato social campesino con una situación económica mejor que aquél al que pertenecían sus colegas de las comunidades rurales alejadas.

Desde el lado de las escuelas, uno de los requisitos para contribuir a la equidad es el conocimiento y comprensión de las condiciones sociales, económicas y culturales de los alumnos y sus familias. En este sentido, el discurso encontrado en las escuelas estudiadas sobre las familias y las condiciones del contexto local –en su relación con el proceso educativo–, estaba teñido fuertemente por prejuicios y la tendencia de los profesores a culpabilizar a los padres –y los propios niños– por sus dificultades para lograr los objetivos de la educación. Los profesores atribuían el fracaso escolar y los bajos niveles de aprendizaje de muchos de sus alumnos a las limitaciones mentales de los niños, la desnutrición, la falta de apoyo de los padres al proceso educativo –por desinterés o incapacidad– y la falta de recursos económicos y materiales de las familias.

Los profesores por lo general consideraban que los padres de familia eran conformistas, quizá por el hecho de no haber tenido ellos mismos una experiencia educativa completa y satisfactoria; los docentes dijeron que las familias sólo deseaban que sus hijos aprendieran a leer y escribir y no tenían más ambiciones educativas. En su opinión, se trataba de padres que no estaban acostumbrados a demandar y a exigir. Pero algunos manifestaron que todas las familias no eran iguales, que un grupo de padres, casi siempre los más jóvenes y con nivel de escolaridad mayor, sí esperaban mucho de la educación de sus hijos, deseaban que “sean algo en la vida” y hacían el mayor esfuerzo posible para apoyarlos.

Los profesores de los tres CE dijeron que se acercaban a las familias para conocer un poco más sobre sus alumnos y lo

que sucedía en sus casas, con la finalidad de comprender su situación y atenderlos mejor.

Desde que trabajamos aquí hacemos visitas domiciliarias, entonces más o menos vemos en qué condiciones viven, o nos cuentan sus problemas; la mayoría tiene casa pero muchos no cuentan con servicios como desagüe, algunos les falta luz, o si no muchas familias viven en casas alquiladas, ya no son viviendas propias. Fuimos a visitar esa vez y tienen casitas, pero ya ellos como vienen acá, van a la ciudad, se van acomodando; claro que sí se ve que en una misma habitación está la cocina, el dormitorio, todo; pero ellos también se van acomodando, igual ocurre acá mismo, puede ver que en una misma habitación está el dormitorio, la cocina, todo. (Profesora de SIL)

Por ejemplo el año pasado yo tenía un alumno que vivía en Chuyumayu; no tenía agua, luz ni desagüe, pero tampoco tenían una casa. Creo que la mayoría de las personas se quedan como cuidantes, no pagan nada y solamente se dedican a cuidar los corrales y hay bastantes de esos casos que no tienen nada de recursos económicos, pero hay otras familias que sí los tienen y viven en todas las zonas. (Profesora de SIL)

El retiro de la escuela, que puede ser definitivo o temporal, era vinculado por los docentes con la migración por trabajo temporal, con la entrada a la adolescencia, con la pérdida de expectativas en relación con la escuela y con la dificultad para entender el código escolar o el idioma que se usa en la enseñanza. Los profesores tenían un conocimiento por vivencia directa de las condiciones en las que vivían sus alumnos y sus familias. Pero no se encontró en las escuelas un discurso elaborado y sistemático sobre la realidad económica, social y cultural de la zona, sus limitaciones y potencialidades, que sirviera como base para definir estrategias educativas ajustadas a la diversidad y orientadas hacia la equidad.

3.3 Constitución de los niños y niñas como sujetos individuales y sociales

El proceso por el cual los niños y niñas se constituyen como sujetos es resultado de las acciones –intencionadas o no– de los padres, maestros y otros adultos con un rol significativo para ellos, en los espacios sociales y culturales en los que desarrollan sus vidas; también juega un papel importante la relación con los pares y su acceso a los medios de comunicación. El estudio de este proceso se realizó considerando tres categorías: la construcción de confianza básica, el proceso de adscripción a normas y valores y el proceso de construcción de identidad.

La exploración de la construcción de confianza básica supuso consultar sobre las experiencias tempranas de protección y cuidado, los patrones de crianza, las expresiones de afecto, temores y actividades que se comparten en la familia, juegos y roles de los diferentes miembros de la familia en la vida doméstica, además de las condiciones del ingreso a las primeras instituciones no familiares.

En segundo lugar, para analizar el proceso de adscripción a normas y valores se recogió la representación de las figuras de autoridad, los procesos de toma de decisiones y la resolución de conflictos en las familias y las escuelas. Por último, el proceso de construcción de identidad fue analizado a partir de los testimonios sobre figuras significativas para los sujetos, los espacios de socialización y los espacios de construcción de sentido en el hogar y la escuela.

Construcción de confianza básica

Las personas encargadas de cuidar a los hijos pequeños eran las madres. Las madres entrevistadas dijeron que hubieran querido tener sólo dos hijos, porque cuando son más no les pueden dar todo lo que ellos necesitan. Sin embargo, en todos

los casos el número era mayor; en “L”, por ejemplo, las madres tenían seis hijos en promedio. Las madres dijeron que la lactancia se prolongaba hasta los dos años de edad y que los padres no las ayudaban en el cuidado de los niños.

En la crianza de los hijos las familias asignaban un papel al afecto y al castigo. Las madres dijeron que sus formas de expresión del afecto incluían abrazos y caricias, como también comprarles los útiles para la escuela, de acuerdo con sus posibilidades económicas; estas actitudes eran mantenidas hasta que los hijos alcanzaban la edad de ser independientes.

Con afecto siempre les doy un cariñito, pero cuando yo, de todas maneras en la otra mano tengo que tener pues de repente todo así flexible, pero la otra mano tengo que tener duro también pues, porque como son varoncitos a veces pues se quieren aprovechar. (Mamá de John)

Como es chofer –mi esposo– siempre pasa por acá y siempre se tiene que parar en la puerta; conversan un ratito –no importa pero conversa–, o cuando llega les hace cariño. (Mamá de Zaida)

Las familias que residían en zona urbana compartían con los hijos las actividades y responsabilidades domésticas, como cocinar, lavar la ropa, asear la casa y otras. En estas familias también era usual que, junto a la vida cotidiana urbana, todos los miembros participaran en tareas de campo –como sembrar o llevar a pastar los animales– en la medida que seguían siendo propietarios de parcelas ubicadas en lugares cercanos a sus hogares urbanos. En las familias de la ciudad también era común la realización de fiestas para celebrar algunas fechas, como la navidad o los cumpleaños, las fiestas patronales o los carnavales, en las que se reunían con la familia extensa. En estas ocasiones los niños tenían la oportunidad de conocer e iniciar una relación con sus primos, tíos y otros familiares.

Las madres de la escuela SIL señalaron que, en sus familias, los roles que cumplía cada uno de sus miembros estaban claramente establecidos: la madre era la que cuidaba a los hijos y se encargaba de su alimentación y educación; los padres eran los proveedores económicos de la familia; las hijas mujeres ayudaban a la madre en las labores domésticas cuando no iban al centro educativo y los hijos varones también ayudaban en estas actividades –en menor medida que sus hermanas– y en la chacra. A partir de los cinco años de edad los niños cumplían tareas como ayudar a la mamá en las labores domésticas, lavar, barrer la casa, ayudar a cuidar a los hermanos menores, cuidar a los animales. Ellos cumplían estas labores en sus horas libres, después de las horas del colegio.

En las comunidades rurales, los entrevistados dijeron que todos los miembros de la familia compartían el trabajo en la chacra, el cuidado y limpieza de la casa, la cocina y otras actividades domésticas. Los roles de los miembros de la familia también estaban claramente distribuidos: los padres trabajaban la tierra, las madres estaban encargadas de los animales, de la cocina y de llevar los alimentos a la chacra; los hijos mayores cuidaban los animales y también a sus hermanos menores y los hijos menores asistían a la escuela y realizaban diversos mandados menores, ayudando a cuidar a los animales, a cocinar y a lavar.

Todos los niños de la comunidad de “B” también señalaron que ayudaban a sus familias trabajando en las chacras (los cultivos locales eran de papa, maíz, cebada, habas, ollucos, tarwi, kiwicha, entre otros) y lavando, cocinando, cuidando a sus hermanos menores, además de pastear a los animales y acarrear agua o leña.

El aporte de los niños y niñas a la economía doméstica y a la vida cotidiana de la familia probablemente contribuía positivamente al desarrollo de su confianza básica e independencia personal. Eso fue lo que concluyó Anderson (2003) de un estudio realizado en diversas comunidades rurales y urbanas po-

bres, en el que resaltó “la agencia de los y las niñas y la importancia de su propia capacidad para gestionar su aprendizaje, determinar sus movimientos, elegir sus acompañantes y, de ese modo, guiar y controlar su propio proceso de desarrollo”. Anderson también destacó como ventajas de las comunidades rurales para el desarrollo de los niños la seguridad para moverse libremente, las redes familiares que envuelven a los menores, los sistemas informales de vigilancia que previenen riesgos, entre otras características de la vida campesina relacionadas con la construcción de confianza básica.

Según Silva (2000) la claridad de la familia campesina respecto a los roles y funciones concretas que el niño o niña debe asumir, le asigna un lugar por derecho propio en el hogar y le brinda la sensación de estar integrado y ser necesario para la subsistencia de la familia, lo que también contribuye positivamente al desarrollo de su confianza personal y su identidad.

Por otro lado, la primera institución no familiar a la cual ingresaba un niño de la zona podía ser un preescolar o directamente el primer grado de la escuela primaria. Quienes llevaban a sus hijos a instituciones preescolares –un centro educativo o un programa no escolarizado– lo hacían con la finalidad de que se fueran adaptando y preparando para su futuro ingreso al colegio. De acuerdo con varios de los testimonios, el ingreso al preescolar había sido difícil porque los niños temían quedarse solos, pero luego de unos primeros días de adaptación (tan dolorosa para los niños como para sus propios padres) los niños disfrutaban asistiendo a las actividades de educación inicial.

Se pudo constatar que muchos de los niños que estudiaban la primaria en el CE SIL, habían asistido antes al servicio de educación inicial que ofrecía el mismo colegio; en algunos casos habían sido acompañados desde el comienzo por sus hermanos mayores, lo que había facilitado su integración y adaptación. En la comunidad de “L”, la mayoría de niños había asis-

tido al PRONOEI local desde los tres años de edad y continuado allí hasta su paso al primer grado de primaria en la escuela de la comunidad. Casi siempre se trasladaban hasta la escuela acompañados de sus hermanos mayores o de otros niños que habitaban en viviendas cercanas a la suya.

En “B” la situación era diferente, pues desde al menos cuatro años antes no se contaba con un PRONOEI local; en consecuencia, la gran mayoría de niños que cursaban del primer al cuarto grado en el momento del estudio no habían tenido la oportunidad de asistir a un preescolar antes de su entrada a la escuela primaria. Sin embargo –como ya se ha dicho–, el director mencionó que él solía recibir en la escuela a niños pequeños para que se fueran acostumbrando a la rutina escolar, aunque no estuvieran matriculados oficialmente.

La crianza y la construcción de confianza básica se veían afectadas negativamente por las condiciones de inseguridad y de precariedad económica y social que caracterizaba la subsistencia diaria de muchas de las familias estudiadas. Además, el clima familiar muchas veces podía ser amenazante para los niños y niñas, perjudicando el desarrollo de su confianza básica, como consecuencia del consumo excesivo de alcohol y la violencia doméstica que –como se mencionó en una sección anterior– eran frecuentes tanto en las familias de la ciudad como en las comunidades rurales.

Proceso de adscripción a normas y valores

El proceso de adscripción a normas y valores fue analizado a partir de las percepciones y representaciones de los actores acerca de las figuras de autoridad, los procesos de toma de decisiones y la resolución de conflictos en las familias y las escuelas.

La figura de autoridad por excelencia en las familias de la zona era encarnada por el padre, quien fijaba las normas, algunas veces las explicaba –no siempre– y por lo general las re-

calcaba en el momento del castigo. A los niños que no cumplían con estas normas solían “enojarles” (gritarles) o “sobarles” (golpearles); aunque los padres en algunos casos mencionaron que esto no los hacía sentir bien, dijeron estar convencidos que era la mejor manera de lograr que sus hijos aprendan. Varios de los niños y jóvenes entrevistados a su vez dijeron que muchas veces los gritos o golpes que recibían estaban justificados porque no se habían portado bien o no habían obedecido a sus padres; pero al mismo tiempo comentaron que no les gustaba que los griten y menos les gustaba que les peguen y que sería mejor que les dijeran de antemano cómo debían actuar.

Los padres –y las madres– recalcaron que intentaban combinar la disciplina y la autoridad con el afecto para inculcar a sus hijos los valores del trabajo, el estudio, la responsabilidad, la limpieza, el orden, el respeto.

Por eso, como le digo, en una mano yo flexible suelto todo y en la otra mano tiene que ser duro. (Mamá de John)

Los castigos eran un medio muy extendido de control y de crianza en la zona. Las madres de la ciudad dijeron que los niños que no cumplían las responsabilidades que tenían asignadas recibían severos castigos, que podían ser insultos y golpes, para los cuales incluso se usaban látigos. De acuerdo con los testimonios recogidos, la persona que actuaba más frecuentemente como castigadora en la familia era el padre.

O sea que mi esposo, es que a veces pues se altera y a mis hijos brutalmente les castiga; entonces a veces yo digo “no debes castigar así, debes hablarle, hablando haces entender”. Mi hija mayor reacciona, le dice “por qué tienes que maltratar así, papá; tienes que hablar con tus hijos, cómo vas a maltratar así pegándole, qué vas a ganar pegándole”; mi hija ya le reacciona a su papá, le hace entender. (Mamá de Darío)

Las madres dijeron que, ante estos castigos, los niños reaccionaban con llanto o, en algunas ocasiones, se escapaban a la calle para evitarlos. Algunos padres justificaron su conducta y –aunque dijeron sentirse mal después del castigo– responsabilizaron a los niños por su mal comportamiento.

Mi hijo me ha dicho “perdóname”, de las dos veces que le he pegado; pero le he dicho, “si me haces caso bien no te voy a sobar, ni sonso”. Ellos tienen la culpa por no hacer caso. (Papá de Juan)

A veces recién de haberles sobado me duele pues, me duele; pero ellos tienen la culpa por no hacer caso. (Mamá de Juan)

En las comunidades rurales el castigo físico también era frecuente; se hacía uso del chicote, o aun de piedras, pero en este caso eran las madres las que lo aplicaban con mayor frecuencia.

El uso frecuente del castigo, como ha sido señalado en el capítulo II, estimula la obediencia, la pasividad y la sumisión de los niños con respecto a sus educadores; en un contexto familiar de autoridad vertical, no se les permite elaborar y expresar opiniones personales, a contramano de lo que hipotéticamente les demandará la escuela. Sin embargo, estudios realizados en comunidades rurales andinas también han mostrado que la autoridad severa de los padres, cuando es ejercida respetando consistentemente normas familiares explícitas, claras y comprensibles, es percibida como justa por los hijos y puede ayudarlos en el desarrollo de resiliencia y capacidades de superación (Silva, 1999).

Por otro lado, entre los entrevistados también hubo quienes preferían el diálogo y la sanción como una alternativa mejor que el castigo físico.

Le hablo en buena forma: “hijo, las cosas no deben de ser así,

pero por castigo no me vas a ir a verme el partido". Así, o sea una cosa que tanto le gusta, el partido, con esas cosas se puede corregir, pues, sin pegarles; de repente mal trataría y peor la cosa, puede ser rebelde. (Mamá de John)

Todos los niños, tanto en el ámbito de la ciudad como en las comunidades rurales, señalaron que las madres eran las personas con las que más podían hablar de sus asuntos personales y en las que más confiaban. En algunos casos también atribuyeron esta cualidad a los hermanos mayores.

Proceso de construcción de identidad

La situación antes descrita de la crianza, cuidados, afecto y castigos, roles y maltratos, constituye el marco en el que cada niño o niña estaba construyendo su identidad individual y social. El ser diferente y pobre, como rasgo consustancial a la identidad del campesino, parecía estar fuertemente arraigado en el sentimiento de los niños y niñas de la zona urbana y de las comunidades rurales estudiadas, aunque más marcado en este último caso. Al mismo tiempo, las niñas seguían siendo víctimas de discriminación y desventaja, pese a la aparente igualdad de las estadísticas y el avance reciente –en la zona– del discurso que reconoce por igual la importancia de la educación de los hijos, sean varones o mujeres.

Las madres eran las figuras adultas a las que querían parecerse las niñas entrevistadas, en tanto que los maestros(as) y policías fueron mencionados como modelos a imitar por niños y niñas. Algunos de los niños también nombraron a ciertos parientes o amigos de mayor edad, que ya habían terminado el colegio, como ejemplos de personas que quisieran imitar. Por su parte, los jóvenes no escolarizados de la ciudad señalaron como sus modelos a jugadores de fútbol o personajes de la televisión; también mencionaron a determinados amigos personales que

se encontraban en una mejor situación económica que ellos, a los que admiraban no por sus cualidades personales sino por la situación material que habían conseguido.

Los niños varones de ambos contextos expresaron su deseo de ser profesores o técnicos, policías, choferes o mecánicos, o incluso entrar a la política o ser alcaldes. De otro lado, las niñas entrevistadas en el colegio SIL, ambas con buen rendimiento escolar, señalaron su deseo de ser profesionales. A contramano de lo dicho respecto a la discriminación por género, pareciera que las niñas que habían encontrado condiciones favorables para su desarrollo educativo tenían expectativas más altas que sus pares varones.

Uno de los espacios preferidos por los niños y niñas –tanto en la ciudad como en las comunidades rurales– era el salón de clases; según dijeron, “porque allí nos enseñan y educan”, allí escriben y hacen sus tareas. Los alumnos del colegio SIL añadieron las canchas deportivas, porque se divertían con sus amigos jugando; también mencionaron los lugares donde llevaban sus animales para pastar y la calle, donde se encontraban con sus amigos y donde sentían que nadie los molestaba. Los niños de las comunidades rurales también incluyeron entre sus lugares predilectos el patio de juegos de la escuela, su propia casa y los pastizales a donde llevaban a sus animales. Los jóvenes dijeron que les gustaba la chacra, donde aprendían a trabajar la tierra; pero también mencionaron que se sentían atraídos por las ciudades, como Urcos o Cusco.

3.4 Articulación intersectorial y educación en la comunidad local

La percepción de los actores acerca del estado y la posibilidad de integración de políticas sociales en torno a la educación, en el ámbito local, fue el cuarto y último eje de las indagaciones del

estudio. Se preguntó por el rol actual de las escuelas en la organización social y en las políticas integradas en la zona y también por los factores que facilitaban y las condiciones que desalentaban la integración de las políticas y –en particular– la participación intersectorial en el diseño y aplicación de políticas de mejoramiento de la educación en este escenario.

Las organizaciones comunales principales en Andahuaylillas eran las comunidades campesinas –agrupadas en la Federación de Campesinos del distrito de Andahuaylillas– y las asociaciones de productores ganaderos y lecheros. Los miembros de las comunidades y asociaciones participaban en sus asambleas y en las directivas, elegidas por ellos mismos.

Las instituciones del Estado más importantes en la ciudad eran la municipalidad (que contaba con una Defensoría del Niño y del Adolescente y un Comité de Desarrollo Distrital), las escuelas (Ministerio de Educación), la posta de salud y el programa del vaso de leche o papilla (Ministerio de Salud), el comedor popular distrital y el programa “A trabajar rural” (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo).

Por otro lado, las organizaciones e instituciones presentes en la micro-cuenca en la que se ubican las comunidades de “L” y “B” eran: la asociación de la micro-cuenca, el comité de riego y de saneamiento básico y la misma organización comunal, propia de cada comunidad.

La participación en las asambleas de las comunidades campesinas era obligatoria, pero además los comuneros tenían la obligación de asumir periódicamente cargos en la junta directiva comunal, al menos dos o tres veces durante su trayectoria como miembros de la comunidad. Sin embargo, los cargos de presidente, secretario y tesorero eran preferentemente reservados para los comuneros que tenían mayor nivel educativo, lo cual refleja el valor que se atribuía al aporte de la educación en la organización y el funcionamiento de la comunidad.

En otros casos, como el de la Asociación de la micro-

cuenca, se participaba mediante delegados, que eran convocados por la Junta Directiva de la Asociación.

Las instituciones del Estado con presencia en la microcuenca eran las escuelas (Ministerio de Educación), el programa del vaso de leche (Municipalidad) y el desayuno escolar (Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Social). De acuerdo con el testimonio del director de la UGEL, en la zona estaban presentes instituciones del Gobierno Regional y programas de los ministerios de Salud y Educación; también mencionó algunas ONGs (Kallpanchis, CCAIJO, PERFAL, ADEAS QOLLANA, Intervida, Alternativa, Casa Campesina, entre otras), partidos políticos y organizaciones comunales con actividad en la zona.

La articulación intersectorial era aún muy débil o inexistente en la zona. El director de la UGEL manifestó que no se había avanzado en el establecimiento de políticas educativas regionales, porque el Sector aún no se había descentralizado y seguían implementando en el nivel local las políticas definidas por el Ministerio de Educación desde la capital, en Lima. Señaló que, sin embargo, se estaban realizando algunos esfuerzos coordinados por la Dirección Regional de Educación del Cusco (DREC), las UGEL y algunas ONGs de la zona para establecer planes y proyectos educativos regionales descentralizados.

El director de la UGEL también mencionó que deseaba elaborar proyectos de comunicación y convocar a reuniones multisectoriales, en las que esperaba conseguir la participación de las diferentes instituciones del Estado y de la sociedad. Señaló que hasta el momento no había logrado coordinar exitosamente con las otras instituciones, a pesar de las múltiples reuniones que había promovido y que se habían realizado.

Por su parte, el representante del PERFAL indicó que todas las instituciones presentes en la localidad (organizaciones comunales, programas como PRONAMA "B", ONGs como Kallpa, CCAIJO, Intervida, Redes Educativas) estaban convocadas a apoyar el mejoramiento del sistema educativo y que para ello esta-

ban trabajando, aunque no hubiera todavía una normatividad definida o convocatoria eficiente desde los organismos del Estado. La propuesta del PERFAL –dijo– es que el esfuerzo intersectorial por la educación debe estar centrado en promover un cambio de actitudes en los docentes, a los que consideraba los pilares de la transformación educativa; también destacó la prioridad de la educación bilingüe intercultural, por ser el modelo más apropiado considerando la realidad cultural y lingüística de la zona.

En el CE SIL, los padres de familia reconocieron las potencialidades del trabajo conjunto entre comunidades, familias y escuela, que estaba en la base de la implementación y el éxito de este centro educativo.

Hemos iniciado en galpones que estaban techados con malla o bien techadito; ahí estábamos pues, como barraquitas habían pues, con los docentes hemos recuperado. Ahí, gracias al Padre chema con el Proyecto PERFAL ha progresado el colegio. (Mamá de John)

En las comunidades rurales la escuela era vista por los actores locales como un producto de la acción concertada de la organización comunal, los padres de familia y los docentes (por ejemplo, a través de las faenas para la construcción de infraestructura); pero, a la vez, la escuela era percibida como una institución que muchas veces salía de su espacio específico para unirse a la labor comunal, como cuando los maestros ayudaban a planificar y dirigir las labores de producción de la comunidad. La escuela y la comunidad –dijeron– se juntan para buscar el desarrollo de ambas.

Algunos de los entrevistados opinaron que sí existían condiciones que favorecían una mayor integración intersectorial de las políticas y de la acción. Los líderes comunitarios, por su parte, identificaron a los Comités de Desarrollo Distrital como instancias desde las cuales se podían articular los esfuerzos

de diversas instituciones y organizaciones locales. Este protagonismo de los gobiernos de los distritos estaba siendo favorecido por la debilidad o ausencia de otras instancias del Estado y por la reconstitución de las finanzas municipales, iniciada desde 1993 con la dación del D.L. 776 (Tanaka, 1999).

Los actores en las comunidades rurales consideraron que su capacidad y experiencia organizativa eran una fortaleza para trabajar de manera articulada a nivel de la micro-cuenca. También se refirieron a sus valiosas tradiciones culturales de trabajo comunitario y de ayuda recíproca –la minka y el ayni– como aportes para un proceso integrado e intersectorial de desarrollo en la cuenca y en el distrito.

Por otro lado, el director de la UGEL señaló que existía una motivación muy positiva en su institución, entre las autoridades de Educación, los Gobiernos Locales y los padres de familia por integrar, organizar y apuntalar al sistema educativo. Además, otorgó mucho valor e importancia a las reuniones multisectoriales que se estaban realizando, especialmente en los municipios distritales que habían constituido sus comités de desarrollo.

Sin embargo, todas las condiciones mencionadas no pasaban de ser oportunidades y fortalezas potenciales, puesto que los logros efectivos no eran más que avances preliminares para la futura puesta en marcha de políticas y acciones coordinadas para un desarrollo social integral.

En un sentido contrario, tanto los profesores como los dirigentes de las comunidades rurales opinaron que la actuación de algunas iglesias evangélicas era una situación que estaba produciendo divisiones y resquebrajando la estructura organizativa y la cohesión de las comunidades. Ellos y las madres entrevistadas también mencionaron que el alcoholismo era un problema generalizado entre los pobladores de la ciudad y de la cuenca, que producía división y perturbaba los esfuerzos de trabajo conjunto. Estos problemas se sumaban a las rivalidades

tradicionales entre comunidades rurales, que entorpecían los intentos de establecer planes de desarrollo en espacios más amplios que los de cada comunidad individual.

Los representantes de la UGEL de Quispicanchi y del PERFAL, por otra parte, señalaron que la falta de normas claras para el trabajo cooperativo intersectorial, las limitaciones del presupuesto del Estado y la insuficiente preparación profesional y técnica de los funcionarios, atentaban contra la posibilidad de elaborar y desarrollar planes integrados en el nivel local o regional.

El conjunto de los testimonios sobre las posibilidades y limitaciones de la acción intersectorial parece reflejar una visión idealizada de los actores sobre las potencialidades de la articulación y de la autonomía de la gestión en el nivel local. Ni al señalar las fortalezas o al hablar de las debilidades los sujetos entrevistados hicieron referencia a la importancia de contar con el respaldo de iniciativas y recursos del gobierno central o regional que permitan compensar las “desigualdades en activos (tanto en infraestructura como humanos)” (Mauro Machuca, 2002), para llevar adelante una política social y educativa que permita avanzar exitosamente en calidad y equidad.

La falta de conciencia de los límites y riesgos de los procesos de descentralización –como el que está en marcha en el país– podría llevar a repetir los efectos de las políticas sociales de la década pasada, que agravaron la marginación y las desventajas de los más pobres, al sustentarse en una lógica de mercado dependiente de la capacidad de las comunidades para formular proyectos y organizar demandas (Mauro Machuca, 2002). Ahora, como entonces, los distritos más pobres podrían verse limitados a obtener lo que puedan conseguir con sus escasos recursos y sus limitadas capacidades, aun cuando logren poner en marcha experiencias exitosas de articulación intersectorial. El resultado de todo ello sería, otra vez, la profundización de las desigualdades y el aumento de la inequidad.

Capítulo IV

Educación de adolescentes urbanos hijos de inmigrantes rurales: el caso del distrito de Independencia (Lima)⁴³

⁴³ El trabajo de campo en el distrito de Independencia fue realizado con el valioso apoyo de Margarita Morales, psicóloga social conocedora de la zona, con amplia experiencia en el trabajo con adolescentes y jóvenes y en la aplicación de técnicas de estudio de casos.

1. El escenario

El distrito de Independencia se encuentra ubicado en el llamado “cono norte” de la ciudad de Lima, en la provincia y departamento del mismo nombre. Comprende seis barrios o zonas: Túpac Amaru (o Payet), Tahuantinsuyo, Independencia, Ermitaño, Unificada y el Área Industrial.

En el año 2003, una proporción elevada de la población del distrito estaba constituida por inmigrantes procedentes de departamentos de la sierra andina, predominantemente **rurales**.⁴⁴ Las invasiones de inmigrantes en Independencia se iniciaron en los años ‘60, con la ocupación de La Pampa de Cueva, ubicada a unos siete kilómetros al norte del centro de la ciudad de Lima y muy cerca de las laderas de los cerros que separan Independencia del actual distrito de San Juan de Lurigancho. Esta zona constituía una alternativa diferente a la ocupación de Comas (distrito ubicado al norte de Independencia), más atractiva debido a su mayor cercanía al centro y a la zona industrial de Lima.

Con los años, las asociaciones de invasores iniciales se fueron convirtiendo en organizaciones estables, con dirigentes capaces de negociar con el Estado, que generaron una relativa seguridad en la tenencia de los terrenos e iniciaron un lento y difícil proceso de urbanización; más lento y más complejo mientras más lejos se estuviera de las principales avenidas interdistritales, o de las troncales que interconectaban los primeros sectores urbanos del distrito.

La población del distrito de Independencia, según el Cen-

⁴⁴ La mayor parte de la información y los datos estadísticos en este capítulo han sido tomados del “Plan de Desarrollo Integral del Distrito de Independencia” (Alternativa, 2004), salvo que se mencione otra fuente.

so Nacional de 1993, fue de 183.927 habitantes, y para el año 2002 se estimaba que había aumentado a 206.843 personas; cerca de la tercera parte era menor de 15 años (29,8%). La población estaba distribuida en 76 asentamientos humanos, 4 cooperativas de vivienda, 3 asociaciones de vivienda y 2 urbanizaciones populares.

Predominaban en el distrito los hogares de estrato socioeconómico bajo con un 34,9% y medio-bajo con 32,3%; otro tercio se ubicaba en el nivel “medio-medio”. La gran mayoría de la población contaba con energía eléctrica; el servicio de agua potable alcanzaba un nivel de cobertura de 84,7%; la conexión a la red pública de desagües alcanzaba al 82,5% de la población. Sin embargo, poco menos de la tercera parte de los hogares del distrito (29,9%) tenían al menos una necesidad básica insatisfecha, el 12,5% habitaba en viviendas con características físicas inadecuadas y el 14,4% de las viviendas presentaba condiciones de hacinamiento.

En 1993, siguiendo con los datos del censo nacional, el 40,5% de la población de Independencia tenía educación de nivel secundaria, el 31,2% nivel de educación primaria y 4,7% no había podido acceder a la educación formal.

La pobreza ha marcado la realidad y el desarrollo de Independencia desde su fundación hasta la actualidad. El distrito se formó con base en excedentes de población de otros distritos pobres de Lima y Callao y creció gracias a migraciones desde las provincias del norte y centro del país y del norte de Lima. La gran mayoría de los primeros pobladores no pudieron acceder a los terrenos urbanizados que ofertaba el mercado en otras zonas y por lo tanto se asentaron precariamente, construyendo ellos mismos sus viviendas y sus principales servicios, incluyendo las escuelas.

Al igual que en el resto de las zonas rurales y urbanas pobres del país, Independencia sufrió en las últimas décadas las consecuencias de la recesión y el deterioro de las condicio-

nes de vida de su población, que se agravó en la segunda mitad de los años '90. El modelo de desarrollo económico aplicado en el país en este tiempo –basado en la exportación de materias primas– fue incapaz de crear empleo en las ciudades, agudizando los problemas del desempleo y el subempleo (Mauro Machuca, 2002).

La agudización de la pobreza y el desempleo en las dos últimas décadas llevó a la población de Independencia a responder de dos maneras: la primera, creando su propio empleo en micro y pequeñas empresas productivas, de comercio y servicios; la segunda, generando o ampliando mecanismos de supervivencia tales como los comedores populares, clubes de madres y comités del vaso de leche.

La primera respuesta se expresó por el aumento de las unidades económicas de comercio y servicios que realizaban actividades en pequeña escala, también llamadas micro y pequeñas empresas. Pero, por otra parte, se produjo una reducción considerable en el número de empresas productivas y de manufactura, que tuvo como consecuencia el crecimiento alarmante del desempleo y el subempleo en el distrito, particularmente entre los jóvenes y las mujeres, que realizaban actividades laborales precarias y obtenían ingresos que no cubrían la canasta básica familiar.

La segunda respuesta de la población fue –como se ha dicho– la implementación de mecanismos colectivos de supervivencia, los comedores populares, los clubes de madres y los comités del vaso de leche, como reacción a partir del “shock” económico aplicado a inicios del gobierno de Alberto Fujimori, en 1990. Estos organismos aumentaron notablemente en número durante la década, en correlación con el incremento del gasto social del gobierno (Tanaka, 1999), que se aplicaba con una lógica paternalista y de mercado, privilegiando a las comunidades que tenían mayor capacidad para organizar demandas y proyectos; sin embargo, por su carácter colectivo y su relación con

necesidades básicas, rápidamente se convirtieron en organizaciones para la movilización y la lucha por mejores condiciones de vida.

La existencia de los cerros como límite geográfico y la inexistencia de áreas de expansión urbana, propiciaron un proceso de densificación urbana y tugurización que convirtió a Independencia en el distrito más denso en población de todo el Cono Norte de Lima. Para el 2000, con base en proyecciones realizadas, la densidad poblacional se estimaba en 134 habitantes por hectárea.

El crecimiento poblacional y urbano del distrito ocurrió por dos vías: mediante la ocupación creciente de la falda de los cerros –con todas las limitaciones y la precariedad de servicios originados por los altos costos de construcción y habilitación de las laderas– y la construcción vertical en las escasas zonas planas. Como consecuencia de la ocupación desordenada de los cerros y la dificultad para desarrollar vías en las zonas más altas, Independencia se había convertido en un distrito desarticulado.

Al mismo tiempo, había crecido la contaminación ambiental por la orientación de los vientos predominantes, que al tener en los cerros límites naturales, permiten la acumulación en el aire de contaminantes traídos desde la Avenida Túpac Amaru⁴⁵ y desde otras zonas de Lima Metropolitana. La contaminación era mayor en las zonas más altas, que eran justamente las que carecían de instalaciones sanitarias adecuadas (agua y desagüe) y donde el servicio de limpieza era más costoso y por lo tanto de difícil manejo para la municipalidad. Por otro lado, la propia población contribuía, con sus actitudes negativas y su escasa conciencia ambiental, a la proliferación de focos de contaminación en las calles y al deterioro de las pocas áreas verdes existentes.

⁴⁵ Arteria principal que une el centro de Lima con los distritos del cono norte de la ciudad.

La pobreza de la población se correspondía con sus altos niveles de **desnutrición**⁴⁶ y de morbilidad, especialmente en el segmento infantil. A pesar del esfuerzo desplegado por el Ministerio de Salud, los servicios proporcionados no cubrían las necesidades de atención de la población. Por otra parte, la población joven tenía una presencia significativa en el distrito, y ello convertía a la educación en una demanda prioritaria. La necesidad de mayor cobertura educativa, pero principalmente el mejoramiento de su calidad, era una de las reivindicaciones más reiteradas por los vecinos.

Según datos del 2003, el distrito de Independencia contaba con 67 centros de educación inicial, 77 centros de educación primaria y 34 centros de educación secundaria. A la vez, contaba con 8 centros de educación para adultos, 5 centros educativos ocupacionales y 2 centros educativos especiales. La mayoría de los centros educativos del distrito eran polidocentes completos y mixtos y se ubicaban en zonas **urbanas**.⁴⁷

Un informe de la Mesa de Educación y Cultura del **distrito**⁴⁸, impulsada por la Municipalidad, indicó que sólo un tercio de las escuelas se encontraban ubicadas en los poblados de Tahuantinsuyo, Independencia y Túpac Amaru, que concentraban la mayor parte de la población, lo que obligaba a muchos niños y jóvenes de estos sectores a movilizarse a otras zonas, generando un gasto en transporte y una mayor dificultad para la relación entre escuelas y familias.

La Mesa de Educación y Cultura también reveló (Tarea, 2003) que del total de niños en edad de estar cursando el nivel primario, sólo el 82% estaba matriculado en escuelas del distri-

⁴⁶ El 22,7% de la población de primer grado de primaria padecía desnutrición crónica.

⁴⁷ Padrón de centros educativos de la UGEL 02, Ministerio de Educación.

⁴⁸ Los datos que presenta fueron obtenidos consultando los Censos Escolares de 1998 y 2001.

to, mientras que en el nivel secundario sólo el 60.2% de los jóvenes con la edad correspondiente asistía a un centro educativo local. De acuerdo con este informe, en el año 2001 unos doce mil niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 16 años de edad estaban asistiendo a escuelas ubicadas fuera del distrito o habían dejado de estudiar.

Adicionalmente, en lo que respecta a la eficiencia de la educación local, el informe citado de la Mesa de Educación y Cultura señaló:

El nivel de desaprobación global en primaria y secundaria de menores entre 1997 y 2001 ha crecido casi al doble. Los mayores problemas se encuentran en secundaria porque al 2001, alrededor de 1 de cada 5 alumnos que cursaban secundaria salió desaprobado de grado. Algunos de ellos abandonan la escuela definitivamente, quizá otros se trasladen y un grupo repite el año en el mismo colegio. (Documento de trabajo, p. 10)

La Mesa de Educación y Cultura de Independencia también reveló en su informe que había un estancamiento en el crecimiento interanual de la matrícula escolar en los últimos años. Un sector muy significativo de adolescentes había abandonado el turno diurno y pasado a estudiar en las tardes y noches. El retiro de la escuela por motivos económicos había crecido, lo mismo que el atraso escolar. Por otro lado, el informe indicó que el trabajo infantil y adolescente era más frecuente que antes y contaba con la permisividad de los padres de familia; señaló asimismo que el pandillaje juvenil era un fenómeno presente en Independencia.

La Mesa Distrital de Educación y Cultura era un ejemplo de una entidad instalada como instancia de concertación, que buscaba generar mejores condiciones para el desarrollo local, abocándose a sugerir lineamientos de política educativa y social e identificar con mayor precisión las necesidades de la población

en este campo, avanzando hacia una mejor articulación de las actividades de las instituciones comprometidas con la educación.

Esta “Mesa” estaba conformada por la Asociación de Directores de Independencia (ADI), el sindicato de profesores (SUTE sector 20), redes de escuelas, la Municipalidad, la instancia administrativa local del sector Educación (UGEL 02), organizaciones sociales e instituciones del ámbito, ONGs como Alternativa y Tarea, entre otras.

Por otro lado, las instituciones asociadas a la prestación de servicios de salud en el distrito eran los Centros de Salud (dependientes del Ministerio del sector), la Universidad Peruana Cayetano Heredia, el Hospital Nacional Cayetano Heredia, la Clínica San Pablo, el Instituto Nacional de Bienestar Familiar –INABIF– y ONGs como Alternativa, Tarea, Fovida y Proceso Social, que apostaban por el desarrollo del distrito y realizaban esfuerzos de concertación local.

2. Los actores en Independencia

2.1 Los centros educativos seleccionados

En Independencia fueron elegidos para el estudio dos centros educativos (CE) de educación secundaria, uno perteneciente a una red educativa promovida por la ONG Tarea y otro no perteneciente a esta red. El primero de ellos, que llamaremos “TA”, estaba ubicado en la zona de Túpac Amaru (Payet) y pertenecía a la red educativa de este mismo nombre; esta pertenencia a una red, que permite un tipo de integración y trabajo especial con una institución externa y con otros CE, define un tipo particular de dinámicas que interesaba observar y contrastar con las de un segundo CE, al que denominaremos “C”, que no pertenecía a red alguna. La elección del “TA” fue sugerida por los promotores de TAREA y confirmada por los investigadores al

verificar el interés y la disposición favorable del director del centro educativo.

Los promotores de TAREA también sugirieron como caso de contraste al CE “C”. El relativo desinterés de la directora, constatado en la primera entrevista, fue un motivo adicional para confirmar la selección de este CE como caso de contraste.⁴⁹

El CE “TA” se encontraba próximo al mercado, la posta de salud y varios locales comerciales del sector; a pocas cuadras se encontraba la comisaría, reabierto hacía pocos años a pedido de los vecinos, debido al incremento de la delincuencia y las pandillas juveniles en el barrio. El “TA” era un centro estatal de educación formal escolarizada perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 02 de Lima Metropolitana, creado en mayo de 1967.

El local del CE “TA” era de propiedad estatal y estaba saneado como tal ante los registros públicos. Contaba con agua, desagüe y energía eléctrica por red pública. El material predominante en las paredes de las aulas era ladrillo y bloques de cemento; los techos eran de concreto armado o cemento y ladrillo; los pisos eran de cemento. En este CE, como en todos los de gestión estatal del país, los alumnos tenían acceso al Seguro Escolar Gratuito. El nivel de Educación Secundaria –que interesaba en este estudio– no recibía los programas de Alimentación Escolar, Desayuno Escolar o Vaso de leche, que se ofrecían únicamente a los niños y niñas de Educación Inicial y Primaria.

El CE atendía los niveles de primaria y secundaria de menores en los turnos de mañana y tarde. La orientación de la se-

⁴⁹ La directora se mostró bastante desconfiada y desinteresada y comunicó que debía consultar con su equipo de profesores para tomar la decisión en conjunto. Pasado el tiempo solicitado por ella se comprobó que no había hecho consulta alguna a su personal y había tomado vacaciones. Se optó por entrevistar al subdirector del turno de la mañana, quien autorizó la realización del estudio. Durante todo el trabajo de campo en el CE la directora estuvo ausente y las actividades del estudio fueron coordinadas únicamente con el subdirector.

cundaria de menores era “científico–humanista” y la enseñanza era exclusivamente en **castellano**⁵⁰; en este nivel educativo el CE contaba con 27 secciones, 18 de ellas funcionando en la mañana y 9 en la tarde.

El CE contaba con 18 aulas, además de dos oficinas administrativas, un laboratorio de cómputo (seis máquinas sin acceso a red o internet), tres talleres (carpintería, mecánica, corte y confección), dos campos deportivos (uno de basketball y el otro de voleyball), una biblioteca, dos servicios higiénicos para los alumnos y dos para los docentes. No contaba con sala para profesores. La población del nivel de educación secundaria sumaba 905 alumnos, atendidos por 43 docentes y 5 auxiliares de educación.

Además, el CE tenía 13 servidores administrativos, casi todos nombrados. Uno de ellos era un profesional de la salud y el resto no profesionales (secretaria, auxiliar de biblioteca, auxiliar de laboratorio, cocinero, guardián, personal de servicio).

Por otra parte, el CE “C” se encontraba ubicado en la urbanización “Tahuantinsuyo” del distrito de Independencia, a pocas cuadras de la Av. Túpac Amaru, la gran vía de conexión entre el cono norte de Lima y el centro de la ciudad. El CE “C” era un centro educativo de gestión estatal y orientación técnica, que ofrecía a sus alumnos formación en talleres productivos en especialidades como dibujo técnico, mecánica de producción, corte y confección, industrias alimentarias, entre otras.

El local de este CE contaba con agua, desagüe y energía eléctrica por red pública. El material predominante en las paredes de las aulas era ladrillo o bloques de cemento; los techos eran de concreto armado o cemento y ladrillo y los pisos eran de cemento.

⁵⁰ Datos tomados de las Estadísticas Básicas del Centro Educativo correspondientes a 2003.

El CE “C” ofrecía exclusivamente el nivel de educación secundaria de menores en la modalidad técnica, en los turnos de mañana y tarde. La enseñanza era exclusivamente en castellano. El CE contaba con 46 secciones atendidas por 95 docentes –78 de ellos nombrados– y 8 auxiliares de educación, con un total de 1516 alumnos entre primero y quinto de secundaria, distribuidos en los turnos de la mañana y de la tarde. Además, tenía 19 servidores administrativos, todos nombrados. Los alumnos matriculados en quinto de secundaria eran 176 en el turno de la mañana y 123 en el turno de la tarde.

Las instalaciones del colegio “C” incluían 23 salas de clase, once talleres, dos laboratorios, un auditorio, una biblioteca, siete oficinas administrativas y tres campos deportivos, además de 16 servicios higiénicos.

Los dos colegios seleccionados eran buenos ejemplos de la situación de los centros educativos públicos ubicados en zonas urbanas pobres consolidadas de Lima y de otras ciudades del Perú. Si bien cumplían con algunos requisitos de infraestructura elementales, tenían serios problemas de mantenimiento de sus instalaciones y mobiliario y enfrentaban graves carencias en cuanto a equipamiento y recursos para la enseñanza y el aprendizaje. En concordancia con lo expuesto en el capítulo II, tanto las pobres condiciones materiales como las insuficientes capacidades educativas de los docentes de estos colegios estaban en correspondencia con el reducido presupuesto asignado por el Estado y las limitadas posibilidades de contribución de las familias de sus alumnos.

2.2 Los adolescentes y otros actores seleccionados en Independencia

Al seleccionar a los sujetos para el presente estudio se decidió trabajar con alumnos de quinto de secundaria, por ser el último

año en la experiencia escolar; de este modo se podría explorar la visión de los estudiantes y sus familias sobre su trayectoria por la educación básica completa y sus expectativas con respecto a la vida postescolar.

La población en quinto de secundaria en el CE “TA” era en total de 99 varones y 90 mujeres, con edades entre 14 y 20 años de edad. La gran mayoría de estos alumnos habían sido promovidos del grado anterior en el mismo CE. Sólo 7 (3 varones y 4 mujeres) procedían de otros centros educativos, en tanto que 4 (2 varones y 2 mujeres) estaban repitiendo el último año de la secundaria. Del total de matriculados en quinto de secundaria, 7 (5 varones y 2 mujeres) se encontraban trabajando al mismo tiempo que estudiaban en el CE.

El CE “TA” contaba con 5 secciones de quinto año de secundaria, 4 en el turno de la mañana y una en el turno de la tarde. Se decidió realizar la investigación únicamente en el turno de la mañana, por la posibilidad de elegir una sección de entre varias y para proteger la integridad de los investigadores.⁵¹ Entre las cuatro secciones del turno de la mañana, atendiendo a las recomendaciones del subdirector de secundaria y de dos profesores y una auxiliar del nivel⁵², se seleccionó el quinto “B”, por ser el grupo de aula de quinto que presentaba mayor variedad en cuanto al aprovechamiento académico, la disciplina y las constituciones familiares de los alumnos que lo integraban.

Por otro lado, en el CE “C” funcionaban 9 secciones de quinto de secundaria, 5 en el turno de la mañana y 4 en el turno de la tarde. En este caso se eligió el quinto “C”, una sección del turno de la mañana, también por motivos de seguridad y tomando en cuenta la opinión del subdirector, los profesores y

⁵¹ Los propios docentes y alumnos de los CE alertaron a los investigadores acerca de los peligros de permanecer en la zona después de las 6 de la tarde.

⁵² Estas personas llevaban muchos años trabajando en el CE, por lo que conocían bien a los alumnos y alumnas de quinto de secundaria.

auxiliares entrevistados sobre las características de este grupo de alumnos, considerado por ellos como el más problemático e indisciplinado del CE. Se tomó en cuenta el interés de explorar las representaciones, las expectativas y demandas de la escuela en torno a estos adolescentes reales, en contraste con los perfiles y características ideales, así como las respuestas de estos alumnos y sus familias frente a las percepciones de la escuela.

En resumen, en el “TA” se eligió al grupo con mayor “variedad”, mientras que en el “C” se seleccionó el grupo de alumnos más “problemáticos”, de acuerdo con la tipificación y opiniones de directivos y docentes. En sí mismas, estas caracterizaciones internas podían ser consideradas desde el inicio como una expresión de la actitud hacia los alumnos y de las representaciones de los docentes de estas dos escuelas acerca de sus estudiantes, dominadas por atribuciones de rasgos personales y de pronóstico educativo y psicosocial de naturaleza individual e interna, con una connotación valorativa en la dimensión de lo “bueno” y lo “malo” desde el punto de vista de los patrones tradicionales de rendimiento académico y de conducta.

La sección de quinto “B” del CE “TA” estaba conformada por 33 estudiantes, 17 hombres y 16 mujeres, los que tenían en promedio 16 años. Solamente uno de los alumnos había repetido alguna vez, pero muchos de ellos estaban acostumbrados a llevar cursos de cargo para el verano y prácticamente todos tenían o habían tenido alguna vez “rojos”⁵³ en la libreta de calificaciones.

La gran mayoría de ellos habían nacido en Lima y vivían en Túpac Amaru (Payet) con sus familias. Las composiciones familiares eran muy variadas: había quienes vivían con padre, madre y hermanos; otros convivían con sus familias extensas, incluyendo abuelos, tíos u otros familiares; en algunos casos

⁵³ Cursos con promedio desaprobatorio al final del año.

estaban ausentes del hogar uno o ambos padres; algunos vivían con padre o madre y con un padrastro o madrastra, propio de un segundo compromiso, además de los hijos de este compromiso.

Entre los 33 alumnos de quinto “B” del “TA” se eligió a los seis estudiantes consignados en el Cuadro 2, cuidando de incluir tanto jóvenes con niveles altos como bajos en rendimiento académico (se consideró los promedios finales para el año 2002 en Comunicación y Matemática) y en conducta (considerando el promedio final en Comportamiento para el año 2002) y tomando en cuenta las sugerencias de los profesores y auxiliares.

Cuadro 2
Alumnos seleccionados en el CE “TA”:
Promedios finales del año escolar anterior⁵⁴

Nombre⁵⁵	Comunicación	Matemática	Comportamiento
Alondra	18	18	18
Kiara	16	15	17
Katty	16	16	16
Lucho	11	10 ⁵⁶	14
Luisa	09 ⁵⁷	13	15
Leo ⁵⁸	11	12	11

⁵⁴ En el Perú la calificación es vigesimal y la nota mínima aprobatoria es 11.

⁵⁵ Por motivos de confidencialidad los nombres han sido cambiados.

⁵⁶ Lucho, además, había desaprobado con 10 Idioma Extranjero y Estudios Sociales y Ciudadanía, llevando los tres cursos a Recuperación en marzo de 2003.

⁵⁷ Adicionalmente, Luisa desaprobó con 10 Estudios Sociales y Ciudadanía, llevando los dos cursos a Recuperación en marzo de 2003.

⁵⁸ Leo desaprobó, con 10, Gestión de los Procesos Productivos, llevándolo a Recuperación en marzo de 2003.

De otro lado, la sección de quinto “C” del CE “C” estaba conformada por 34 estudiantes, 32 varones y 2 mujeres⁵⁹, que tenían en promedio entre 16 y 17 años. Sólo cuatro de los alumnos habían repetido un año escolar, pero muchos de ellos estaban acostumbrados a llevar cursos de cargo para el verano y prácticamente todos habían tenido alguna vez “rojos” en la libreta. La gran mayoría de ellos habían nacido en Lima y vivían en el distrito de Independencia con sus familias. Al igual que con los alumnos del “TA”, las composiciones familiares eran muy variadas.

En el CE “C” la selección de sujetos individuales se orientó a identificar a los miembros más problemáticos del grupo y a los más tranquilos. Luego de consultar a los propios estudiantes su deseo de participar en el estudio, se definió una muestra integrada por 6 varones y una mujer. En este caso el rendimiento académico no fue tomado en cuenta como criterio de selección; en el Cuadro 3 se mencionan los cursos en los que estaban desaprobados y datos destacados de la historia escolar de algunos de ellos.

⁵⁹ Esta disparidad se debe a que las dos especialidades de esta sección eran “mecánica de producción” y “dibujo técnico”, ambas consideradas “de varones”.

Cuadro 3
Alumnos seleccionados en el CE “C”

Nombre⁶⁰	Cursos en los que están desaprobados	Observaciones
S-kar		
Arjona	Ciencias Físicas, Comunicación y Computación	Estudió la secundaria en 4 colegios distintos
Eddie	Matemática y Ciencias Físicas	
Jeanco	Matemática, Dibujo Técnico y Ciencias Físicas	Tiene acta de compromiso de buena conducta.
Britany	Matemática y Ciencias Físicas	
Lalo	Física, Arte, Computación, Sociales y Comportamiento	Tiene acta de compromiso de buena conducta. Estudió primaria en tres colegios distintos.
Denis		
Romántico	Matemática, Ciencias Físicas y Desarrollo Social	Tiene un acta de compromiso de buena conducta.
Punkers	Matemática, Física, Arte y Comunicación	Repitió en el primer grado de primaria

Una vez identificados los alumnos, se procedió a seleccionar dentro de cada CE a otros actores que tenían una relación directa y significativa con ellos; esto es, el subdirector del CE, algunos docentes y auxiliares. Por motivos de tiempo se entrevistó sólo a aquellos docentes que fueron referidos por los mismos alumnos como significativos para ellos (para bien o para mal) y aquellos que mostraron interés y disposición a participar, poniendo particular empeño en entrevistar justamente a aquellos que “evadían” a los investigadores.

⁶⁰ Los nombres han sido cambiados por motivos de confidencialidad.

Luego de la etapa de trabajo dentro del CE se iniciaron las visitas domiciliarias para entrevistar a la totalidad de madres y/o padres de los alumnos seleccionados. En algunos casos esta figura fue reemplazada por la de abuelas, hermanos mayores, tías o alguna otra figura adulta significativa. Sólo en dos casos, uno en cada colegio, no se logró contactar a ningún familiar o conocido del alumno. Adicionalmente, se contactó e incluyó como sujetos a tres jóvenes –y sus familias– que habían abandonado los estudios en el “C” recientemente; no se encontraron casos similares en el “TA”.

Finalmente, pasada la etapa de trabajo con las familias, se entrevistó a representantes de instituciones u organizaciones locales que habían sido referidas por los propios estudiantes, los docentes o las familias. Este grupo de actores incluyó a agentes comunitarios –miembros de la parroquia o de la policía local–, agentes gubernamentales –representantes de la Municipalidad del distrito– y personal de ONGs que trabajaban en la zona.

3. Las voces de los actores en el distrito de Independencia

La presentación de las voces recogidas en el trabajo de campo se ordena a partir de los ejes de análisis de la investigación, que son: el pacto entre familia y escuela, la relación entre educación y equidad, el proceso de constitución del sujeto y la articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación.

En cada caso, la presentación se inicia revelando los discursos de los propios actores, para luego ponerlos en diálogo y finalmente ensayar algunas interpretaciones. Se da la primera voz a los propios alumnos y sus familias, siguiendo luego los testimonios de directivos y profesores, agentes comunitarios, funcionarios gubernamentales y representantes de ONGs y

otras instituciones sociales; las opiniones de los adolescentes no escolarizados y sus familias son introducidas cuando resulta apropiado. Se hace una diferenciación y comparación entre escuelas cuando el tema o la información lo justifican.

3.1 Estado del pacto entre familia y colegio⁶¹

El análisis del estado del pacto entre familias y colegios se orientó a conocer y describir las relaciones y –sobre todo– los significados, representaciones, percepciones y expectativas que manifestaban los distintos actores respecto a tales relaciones. Fueron estos significados y sentidos los criterios del análisis, agrupados en tres categorías: sentido que otorgaban las familias a la educación de sus hijos e hijas; percepción de los colegios sobre su rol educativo y social; y percepción que tenían las familias sobre su relación con el colegio.

Expectativas y sentido de la educación para los jóvenes y sus familias

En cuanto al sentido que las familias otorgaban a la educación de sus hijos e hijas, el primer indicador analizado fue el de las expectativas que los jóvenes y sus familias depositaban en ella, tal como ellos las expresaron y desde los testimonios al respecto de los profesores y actores de la comunidad.

Los jóvenes entrevistados aspiraban a estudiar carreras universitarias o técnicas y –en algunos casos– esperaban salir a estudiar o trabajar fuera del país. Algunos de ellos tenían perspectivas de futuro más claras y ambiciosas que los demás y pa-

⁶¹ En esta parte se hablará de “colegios” y no de “escuelas”, dado que en el sistema escolar peruano se llama “colegio” a la institución de educación secundaria y se relaciona a la “escuela” con la educación primaria.

recían haber identificado recursos para lograr sus metas, tales como la orientación y el respaldo económico o moral de sus padres u otros familiares (Lalo, Jeanco, Alondra, Katty y Luisa); otros –notoriamente aquellos cuyos padres o personas cercanas enfrentaban una situación de inestabilidad laboral y de bajos ingresos (Leo, Punkers, Romántico, Eddie, Michel)-, no tenían tan claras las opciones o las percibían muy limitadas como consecuencia de su situación familiar.

En otro país. Estados Unidos, trabajando, teniendo familia acá, si no estoy con alguien mando dinero para mi madre, cumplo con ella, hago un negocio, y yo sé que la plata allá es... Vale el triple acá creo. Ya pues y se me puede hacer fácil porque mi hermana está sacando sus papeles, hay un tramitador para ella, para su hijo, mis dos cuñados de cada hermana... Yo sé, pero sé que ellos me pueden ayudar. (Lalo)

...aparte de viajar -como dice, ¿no?, mi tío-, especializarme, porque ellos, ya ves... ¡mi futuro ya está ya! Especializarme en autocad e irme a Italia o Francia a hacer lo mismo. Dibujo en computadora. (Jeanco)

[...] de repente ahí, en estudios, no sé. Si tiene plata mi papá no sé. Si no, tengo que trabajar nomás. No veo el futuro. Así nomás. O sea para mí mismo. La idea de trabajar... tener plata nomás; no vives sin la plata, sin la plata nunca vives. Ah, ya, con mi papá, conseguir lo que hace mi papá: vender, si no es estudiar, estudiar. (Punkers)

Yo ya hablé con mi papá que ya después no voy a estudiar, para trabajar con él, comprarnos una casa porque hace tiempo que vivo en un cuarto alquilado, y ya no voy a estudiar, así no más. Yo ahora vivo con mis papás y mis tíos y mis abuelos. Mi papá trabaja en construcción civil, construyendo pistas, con mi abuelo, viajan bastante, y también taxea. Y yo quiero trabajar para ayudar a comprarnos una casa. Y el próximo año quiero

estudiar en SENATI fuerza motriz, para arreglar su carro. (Romántico)

Las expectativas de estos jóvenes estaban claramente asociadas con rasgos significativos de la dinámica familiar, en particular con los logros o proyectos más importantes en el seno de la familia nuclear o extensa: seguir los pasos a un tío radicado con éxito en el extranjero o contribuir a la adquisición de una casa para la familia, por ejemplo. Del mismo modo, la ausencia de este tipo de experiencia o proyecto en la familia se reflejaba en la falta de planes o metas personales y una tendencia en el joven a la resignación. Sin embargo, también hubo jóvenes que habían elaborado un proyecto individual superando las limitaciones y los condicionamientos desfavorables de su entorno familiar.

Yo pienso estudiar, bueno, yo les comenté a mis padres que quería estudiar computación e inglés en el mes de octubre, termino de estudiar y postular a la universidad... para derecho, para ser abogada y trabajar para ayudar a mis padres a solventar mis estudios. (Luisa)

No tengo un modelo, yo misma me creo mi expectativa, no estoy para seguir un modelo, mi papá siempre me baja la moral, la autoestima, y siempre me dice que "tú no vas a poder seguir así". Lo que me da fuerzas es lo que él me dice y yo, para cuando yo crezca yo sé que lo voy a lograr lo que yo quiero y ahí para decírselo: "tú me dijiste que no era capaz y ahora sí lo soy, como me ves..." Yo le digo que quiero estudiar o viajar a otro país y estudiar ahí. Como Madona que fue prostituta, y dice "cómo te vas a comparar que tú eres así, que eres baja, que ni siquiera sabes hacer nada"; "pero papá, ahorita yo no puedo hacer nada pero tú crees que no, no voy a crecer, me verás baja pero mi mente está muy alta"; "tú quien serás, tú crees que vas a poder, ¿quién te va ayudar? Porque yo no". Él dice que

su papá lo trató así, nunca le dio amor, yo le digo: “si es así tú no querías para tu hijo algo igual sino algo mejor”, pero no sé, me habían traumatado, pero me va bien, para qué. (Katty)

Por otro lado, los jóvenes que no estaban escolarizados aspiraban a una rápida inserción en el mercado laboral –tarea a la que ya estaban abocados–, pero mantenían la intención de volver al colegio y terminar sus estudios, para luego seguir en una carrera técnica o postular a la universidad. Estos jóvenes sabían que estaban solos y que dependían de sus propias y escasas fuerzas, por la ausencia o extrema debilidad del soporte familiar y la inexistencia de apoyo institucional complementario para ellos. Sus testimonios confirmaron que –como se dijo en el Capítulo II– el trabajo prematuro afecta la educabilidad en la medida que compite con los calendarios y horarios de la escuela y lleva al abandono de los estudios, perjudicando a los más pobres.

Te explico, cuando yo terminara quinto, yo pensaba estudiar una carrera técnica de diseño gráfico primero, pero por lo mismo que yo dejé de estudiar y sabes que para prepararme en algo, una carrera fácil de 8 meses, simple nomás que es tan fácil como cosmetología y con eso trabajar algo y con eso juntar y estudiar las carreras que yo quiero estudiar, con esas carreras ya puedo prepararme para la universidad. (Karen)

Me gustaría estudiar Enfermería. Como yo a veces iba a verme al seguro de mi papá, ahí veía enfermeras que trabajan, me gusta. A mí me gustaría en el Loayza, pero depende del dinero... Mi papá como está jubilado, él me podrá apoyar. Pero terminando mi secundaria primero voy a empezar a trabajar y de allí a estudiar. Para ganar plata cuidando niños, primero puedo cuidar niños. Para pagar mis estudios, para ayudar a mi mamá también. (Cecilia)

Trabajar nomás, pe, pero trabajar en un taller de mecánica, o sea, que yo dejé el taller, pero quiero volver a trabajar de mecánico, pienso estudiar pero no puedo. Quiero estudiar mecánica, quiero estudiar más a fondo, quiero entrar al SENATI. Necesito también terminar el quinto, ese es el otro problema, terminar el quinto pero, si no se puede, que voy a hacer pe, si yo estoy viviendo solo, no voy a estudiar, adonde voy a trabajar, si trabajo tengo que trabajar todito el día. Ya perdí la esperanza de estudiar, de ser mecánico, perdí esa esperanza. (Lichan)

El interés y la motivación de los jóvenes hacia la educación secundaria estaba notoriamente influenciada por su valoración de la utilidad de la experiencia vivida por ellos mismos en el sistema escolar y por su conocimiento de las dificultades sufridas por sus padres, hermanos y amigos mayores para insertarse en la educación superior o en el mercado laboral. La mayoría de ellos consideraba que la educación secundaria era necesaria, en tanto requisito formal para poder postular a una escuela técnica, universidad o puesto de trabajo; pero no le reconocían al colegio un rol importante en la preparación que necesitaban para desenvolverse con éxito en esos espacios.

Si bien atribuían cierto valor a los cursos de Matemática y Lenguaje, muchos de los jóvenes manifestaron que el colegio no cumplía una función importante para las actividades que pensaban realizar en el futuro; aquellos que querían ingresar a las universidades dijeron que tenían que complementar el colegio con estudios en academias preuniversitarias, lo cual les permitía confirmar que los conocimientos adquiridos en el colegio eran insuficientes. Varios de los jóvenes entrevistados dijeron que no veían la necesidad de esforzarse por estudiar en el colegio, pues consideraban que sólo en la postsecundaria o en el trabajo mismo les enseñarían algo útil para la vida.

En las entrevistas a las familias se confirmó el alto valor que la mayoría de los padres atribuían a la educación, la que

–manifestaron– permite a los jóvenes superarse y conseguir un mejor trabajo; con frecuencia en esas entrevistas se hizo alusión a que muchas de las oportunidades de empleo en la capital solicitan jóvenes con estudios secundarios concluidos. Algunos padres también expresaron su oposición a la posibilidad de que sus hijos se casen prematuramente y dejen de estudiar, pues de ese modo estarían repitiendo los problemas vividos por ellos mismos.

Por otro lado, las expectativas de las madres y de los padres en ambos colegios respecto al futuro educativo de sus hijos estaban mediadas por el nivel académico de los padres, habiendo diferencias entre aquellos con estudios profesionales, los que habían terminado secundaria y los que no habían alcanzado a completar la educación básica. También se expresaban expectativas más altas cuando se tenían familiares o amigos cercanos a la familia que habían logrado completar estudios técnicos o profesionales, o que representaban para ellos ejemplos de éxito. Los siguientes testimonios muestran el contraste entre unos y otros.

Estábamos conversando constantemente con su mamá y en varias oportunidades con mi hijo, sobre de que lo iba llevar pues a trabajar a una obrita, ahí si es posible, cinco meses, seis meses tratar de juntar entre yo y mi hijo, que me ayude, que me apoye, para poder solventar... mi anhelo es tener pues un hogar, una casita...como mi suegro ha estudiado, un sobrino de ahí, el SENATI donde estudian, creo que ahí salen con su cartón ya y aparte de eso creo que ya le buscan trabajo. (Padre de Romántico)

Bueno, él va a seguir estudiando, él quiere ser barman (risas). No sé si me cambiará de opinión después pero bueno mis hermanas están en el extranjero, como ellos son los que prácticamente lo apoyan a él, ellos son los que mandan. No sé qué pensarán mis hermanos de eso. El último de mis hermanos ha di-

cho que estudie soldadura. Él me dijo que vaya a averiguar a la UNI para ver como es eso del ingreso,... cuánto van a cobrar para..., quiere que estudie autocad pero yo no sé si Jeanco podrá... y le gustará ese estudio, ¿no? Porque claro, es lo que su tío quiere, ¿no? Que él va a pagar los estudios, pero y si no le gusta a Jeanco? (Madre y abuela de Jeanco)

Mis expectativas son las mejores, yo quiero lo mejor para mi hija porque es mujer, tenemos una... como quien dice, una consigna, no sé si será en todas las familias, en mi caso somos cinco mujeres, mi mamá y mi papá, sastre pues, siempre nos dijeron, ...ustedes son mujeres y tienen que trabajar, tienen que tener una carrera, una profesión de respaldo porque... si por casualidad tienen un esposo que no las quiera, que no las respete, ustedes solas pueden enfrentarse, ¿no?, sacar adelante sus hijos. Entonces casi la misma idea tengo yo, porque nosotras cinco hermanas somos profesionales felizmente, gracias a Dios y al esfuerzo de ellos, igualito para mi hija, yo no quisiera que mi hija estudie en un instituto y ella tampoco quiere, ella quiere estudiar Ciencias de la Comunicación, pero no quiere en un instituto, quiere en una universidad. (Madre de Alondra)

En algunos casos, una tía o algún otro familiar era el que promovía metas mayores, para superar el bajo nivel de instrucción o los prejuicios de los padres. El padre de Katty, por ejemplo, había enfatizado la debilidad y minusvalía de las mujeres con respecto a la posibilidad de estudiar una carrera profesional y constantemente desanimaba a su hija. Esto, sin embargo, había producido un efecto contrario al esperado, pues la joven—como se ha visto en páginas anteriores— había tomado una actitud desafiante y se había impuesto el reto de lograr sus metas a pesar del descrédito que su padre tenía sobre ella y justamente para demostrarle su error. Una tía y otros hermanos del padre al parecer habían contribuido a fortalecer las expectativas de la joven.

Ahorita siempre la hemos aconsejado que estudie, que se supere, que tiene que ser algo en la vida, como sus padres no tienen profesión, ella tiene que tenerlo. Ahorita yo la veo a ella más interesada en estudiar, en superarse, quiere estudiar. Casi todos mis hermanos de parte de su papá queremos que estudie, que se supere. (Tía de Katty)

Eso sí le he escuchado a mi hermano, que tienen que ser muy diferentes a ellos, que sigan estudios superiores; hasta a su mamá le he escuchado que “yo no quiero que mi hija tenga lo mismo, que lo que yo estoy pasando no quiero que ella pase”. (Tía de Katty)

Algunos padres basaban sus expectativas y los esfuerzos que realizaban para apoyar la educación de sus hijos en el deseo de darles acceso a una vida distinta a la propia, para que no sufrieran las limitaciones y dificultades que ellos pasaban y habían debido enfrentar durante sus vidas.

...por ejemplo yo no he terminado los estudios, yo a veces no entiendo las cosas... mi deseo es que estudien un poquito más, que sea una profesión, que sea “pue” por ejemplo abogado, doctor, una profesión, que a él le guste, yo estoy de acuerdo como soy, yo estoy de acuerdo, pero “lo que tú decides yo estoy de acuerdo hijo”, le digo, pero que estudie; ...sí, hablo con mi hijo, hablo bastante, “no vayas a cometer errores, meter la pata con unas amigas, no te vaya a llenar de locuras, como no vas a ser igual como tu mamá y tu papá, que nosotros hemos cometido esos errores”. (Padres de Romántico)

Por su parte, los padres o familiares de los jóvenes no escolarizados parecían no tener una idea muy clara de lo que querían sus hijos, o no se sentían con posibilidades de apoyarlos a continuar estudiando, aunque lo quisieran. Un ejemplo de esto último era la madre de Karen, quien no tenía un empleo estable y cuya preocupación central era cubrir los gastos de alimentación

de su familia, por lo cual consideraba que no podía ayudar actualmente a solventar los gastos de estudios de su hija. En el caso de Cecilia, la hermana contaba con pocos recursos para poder ayudarla y orientarla. En ambas familias la educación era considerada importante, pero debían atender otras responsabilidades más apremiantes, como la alimentación; aun así, deseaban que sus hijas pudieran retomar los estudios para acceder a una vida mejor.

Y va estudiar, le gustaría estudiar diseño, me dijo, porque cuando conversa con mi hijita la mayor, le dice: "Mira Karen termina de estudiar hermana y cuando tú ya ingreses a la SENATI yo ya voy a estar ganándome mi sueldo, yo te voy a pagar tu mensualidad. Pero hermanita, termina de estudiar". Y ya pues. Ahora ella también quiere ingresar a la SENATI, por eso tiene que acabar su carrera, su colegio. Que termine su quinto y mi hija sigue para adelante sus estudios. No, porque mi hija tiene que ser una persona profesional, yo no quiero que sea como yo, así no. Si estoy haciendo con mi hija la mayor, ella tiene que seguir igualito. (Madre de Karen)

Es interesante notar que las adolescentes mujeres parecían tener deseos y aspiraciones más sólidos hacia los estudios superiores que los varones; expectativas que eran alimentadas por otras mujeres adultas, como se ve en el último testimonio y en el de la madre de Alondra, presentado más arriba. También en el colegio ocurrían este tipo de situaciones, con profesoras mujeres que demandaban mayor esfuerzo y superación a sus alumnas del mismo género. Con relación a esto, una de las alumnas entrevistadas en el "TA" refirió la siguiente situación:

Una profesora que enseña en el colegio preguntó al grupo de estudiantes: "¿Qué se imaginan haciendo de acá a 5 años?" a lo cual varios de ellos respondieron que no sabían, que estarían "por ahí", que irían a visitarla al colegio, etc. Ella volteó a mi

rarlos, muy molesta con la respuesta, pero sobre todo mirando a las mujeres, les dijo: “Yo espero no ver a ninguno de ustedes por acá en 5 años, espero que se hayan superado y que hayan logrado salir”.

Quien relató este hecho dijo sentirse muy conmovida con estas palabras, las cuales hacía suyas. Su expectativa era precisamente esa: lograr salir, que en la práctica significaba escapar de sus actuales condiciones de vida, mediante el estudio. Es probable que esta motivación, basada en la idea de “salir” como camino a la “superación personal”, haya tenido en los adolescentes un efecto ambivalente, puesto que encerraba una aguda desvalorización del modo de vida actual de la familia y de la comunidad y la negación o el abandono del proyecto familiar y comunitario en el ámbito local. El traslado para residir en un lugar “mejor” fue la forma que adoptó el deseo de movilidad social de los entrevistados; en ningún caso se manifestó la intención de contribuir a mejorar las condiciones de vida en el lugar actual de residencia de la familia.

La diversidad de los testimonios recogidos en este estudio son coincidentes con los resultados de la investigación realizada por el Ministerio de Educación en el año 2000, que mostraron diferencias importantes en las expectativas de las familias peruanas con respecto a la educación de sus hijos; diferencias relacionadas con factores sociales y culturales, entre los que se destacó el nivel educativo de las madres. Las diferencias en las expectativas por la educación de los actores del presente estudio estaban relacionadas con la existencia y consistencia de un proyecto familiar o personal articulado a los estudios y la disponibilidad en la familia de recursos económicos o de capital cultural y social suficientes para darle viabilidad al proyecto; en este sentido, la trayectoria de doce o más años de educación escolar no parecía haber cambiado la percepción de las oportunidades de futuro previsible des-

de el comienzo, a partir del perfil social y cultural original de las familias.

En contraste con lo señalado por Ansión (1998), la mayoría de los adolescentes y familias entrevistados no tenían los ojos puestos en la universidad como opción preferente para el futuro, tal vez por realismo ante la proximidad de la culminación de los estudios secundarios; sin embargo, este dato también podría expresar un debilitamiento reciente del optimismo y de las expectativas de las familias, como reflejo del deterioro de las condiciones de vida en la segunda mitad de los años '90. Como se ha visto, muchos de los jóvenes y sus padres estaban más interesados en el logro de la certificación del último año de secundaria ("secundaria completa") que en los conocimientos que el colegio pudiera proveer a sus alumnos, en gran medida porque no creían en la utilidad de los aprendizajes escolares para la vida futura; en este sentido mostraban la actitud formalista o **credencialista**⁶² que Ansión en 1992 atribuyó a las familias de zonas rurales, decepcionadas por el pobre retorno del esfuerzo realizado para educar a sus hijos en la década anterior.

Desde el punto de vista de los docentes de los colegios, la educación no era una verdadera prioridad para la mayoría de los padres de familia. Los profesores del "C" opinaron que las familias estaban muy alejadas de la realidad y los intereses de los adolescentes y desconectadas de lo que sucedía en el colegio, en tanto que los mismos jóvenes se mostraban poco motivados hacia el estudio.

Las prioridades han cambiado. Ahora la prioridad es el trabajo, ya no es la educación. La prioridad es tener dinero en casa

⁶² Se refiere a un interés por recibir los certificados escolares con independencia de haber alcanzado o no los logros educativos que aquellos formalmente deberían reflejar.

para pagar las cuentas, para comer. Esas son las prioridades ahora. Hemos entrado a una etapa en que la prioridad es la supervivencia más que el desarrollo. (Profesor del "C")

En el "TA" también se encontró entre los profesores –al igual que en el "C"– la impresión de que la educación había dejado de ser la primera prioridad para las familias, como consecuencia de la difícil situación económica que enfrentaban.

Yo diría que para ellos lo más importante es el trabajo, entonces la primera prioridad es eso; la segunda, quizás, pueda ser la educación de sus hijos, pero no es prioridad número uno la educación para ellos. (Profesora del "TA")

Por su parte, las autoridades comunales y locales entrevistadas ratificaron lo dicho por algunos docentes en los dos colegios, que para los padres la preocupación principal es poder alimentar a sus hijos y no su educación, por lo que las horas dedicadas a sus trabajos son largas y el tiempo destinado a orientar y seguir el desarrollo escolar de sus hijos es mínimo. En este sentido, percibían un marcado contraste entre su propia experiencia laboral y familiar del pasado y las dificultades que imponía la situación económica y laboral del presente.

Acá se perciben pues promociones de jóvenes, ya desde temprana edad (los que están ya cruzando su primaria o años quinto, sexto), ya no terminan muchas veces la primaria o los que comenzaron secundaria, pero por problemas de, económicos, ya no continúan; anteriormente (me estoy refiriéndome a mi época), eso no se veía; parece que en los hogares había más control y había control, porque en primer lugar había respeto a los padres, los padres imponíamos las reglas en la casa; ¿por qué?, porque teníamos un trabajo donde podíamos, teníamos estabilidad y la vez estabilidad y abundancia, entonces nosotros cumplíamos con el horario, con nuestra jornada; aparte de esa

jornada teníamos las horas extras, el sobre tiempo, una remuneración que nos daba de repente doble, el doble de lo que ganábamos. Se podía hacer el gasto de la casa con holgura, se tenía bien para los alimentos. Se tenía para la vestimenta, el calzado, para la educación, el joven no se rebelaba porque tenía todo. (Representante de la parroquia)

El rol del profesor y del padre son diferentes, pero siempre apuntan al desarrollo de la educación del niño, es que aquí seguramente los padres no tienen el tiempo necesario para dedicarle al apoyo de hacer las tareas en sus casas; entonces, a lo mejor, también llegan cansados y no le pueden dar el cariño necesario, entonces quizás por eso no les dan mucho la atención a los niños. (Comisario de la zona de Payet)

Por otro lado, el alcalde y una regidora del municipio opinaron que las expectativas de la población con respecto a la educación se habían ampliado con el tiempo, ya que las primeras familias inmigrantes que llegaron a habitar el territorio del distrito sólo aspiraban a que sus hijos aprendieran a leer y escribir, en tanto que más recientemente las familias esperaban que los jóvenes completen sus estudios escolares, accedan a una carrera y logren un buen trabajo. Al mismo tiempo, empero, señalaron que actualmente muchos padres mandaban a los hijos al colegio pero no se preocupaban por su aprendizaje y desarrollo académico; en opinión de uno de ellos, en los últimos años las condiciones de pobreza y la falta de trabajo estaban obligando a las familias a restringir otra vez sus expectativas a lo mínimo, muy a pesar de sus deseos:

...que aprendan por lo menos las primeras letras para luego enviarlos a trabajar; se empieza a ver que la importancia ya no es la educación sino la importancia es subsistir hoy en día... Hoy dicen "bueno, que aprenda primeramente a leer y escribir y a mantenerse"; ahora dicen eso, que aprendan a mantenerse ellos,

ya no me van a mantener a mí, sino por lo menos ellos que se aprendan a mantenerse... (Regidora de la Municipalidad)

Algunos de los docentes del “C” atribuyeron el desinterés y la desmotivación de las familias y los jóvenes a la falta de pertinencia y la poca utilidad de la educación que les ofrecía el colegio, coincidiendo en ello con la apreciación de los estudiantes –mencionada antes– acerca de la inutilidad de los aprendizajes escolares para su vida actual o futura:

Bueno, actualmente no solamente la familia sino de parte del estudiante mismo uno ve la realidad y ve en la educación que no nos sirve. O sea, tienen la voluntad, tienen la idea que la educación es útil pero en la práctica conforme van pasando un poco ellos mismos se dan cuenta de que no les va a servir de nada. Porque un muchacho, como le decía ¿no? acaba su quinto año pero qué sucede. Si quiere ir al instituto, a la universidad, no va a poder así de buenas a primeras. Tiene que pasar por otro estamento para poder llegar. Supongo que un poco que le ven ahí que la educación en sí no estaba cumpliendo su rol como debe ser. (Profesor del “C”)

Los profesores del “TA”, por su parte, reconocieron que para la mayoría de sus ex alumnos no había sido fácil conseguir un trabajo ni llegar a ser profesionales, lo cual afectaba las expectativas de los estudiantes actuales y sus familias; también hubo quienes manifestaron que los padres de este CE verdaderamente comprometidos con la educación de sus hijos adolescentes constituían una pequeña minoría, que con su apoyo y dedicación constantes contribuían notoriamente a los resultados de sus hijos.

Yo he escuchado, muchas veces, que los padres dicen –señorita yo he tenido todos mis hijos acá, han estudiado acá y están muy bien, están trabajando, están en la universidad–; y es cier -

to, de acá salen chicos muy competentes, no le puedo decir la mayoría, porque sería engañarle, pero hay muchos ex-alumnos que son profesionales, que sí han podido conseguir un trabajo, no de los mejores, pero por lo menos que les permita ser independientes o formar sus hogares, claro con las limitaciones, como todos, pero lo hacen... De haber hay padres que preparan a sus hijos para venir a la escuela, pero hay muy pocos, poquísimos, y realmente que esos pocos se diferencian de los otros, justamente porque el nivel de rendimiento es mucho más alto de los demás ¿no?, porque los padres están dedicados al trabajo y la mayoría, que provienen de hogares desintegrados, hogares con problemas. (Profesora del "TA")

...lógicamente que ellos esperan un producto al final, que es que consigan un trabajo terminando la secundaria, sobre todo eso; en negocio, el caso de la mayoría de los chicos, negociantes; otros choferes, muy pocos son los que logran una carrera profesional en una universidad, la mayoría son institutos o profesiones técnicas. (Profesora del "TA")

Los últimos testimonios expresan, en síntesis, que el debilitamiento de las expectativas de las familias y los jóvenes estudiantes se debería al mismo tiempo al deterioro de las condiciones económicas y laborales de los padres y a la comprobación de la escasa utilidad de la experiencia escolar para el futuro educativo y laboral. Esta combinación de factores muestra el carácter relacional de la educabilidad (López, 2003) –en este caso representada por las bajas expectativas de los alumnos y sus familias–, afectada tanto por la situación material de la familia como por la imagen de baja calidad y pertinencia de la educación formal.

De otro lado, entre los padres de familia de los dos CE sobresalía el deseo de que el colegio cumpliera principalmente una función de contención y de formación cívica, para alejar a los adolescentes de los riesgos de la calle, los vicios y la delincuen-

cia. La disciplina apareció como una expectativa y una demanda de primer orden entre las familias entrevistadas.

Eso es bien importante, hay que enseñarle los valores porque eso les va a servir a ellos. Con la educación que van a tener se van a respetar entre ellos, se van a querer, van a saber querer a los demás. (Mamá de Luisa)

Me gustaría que haya disciplina, que haya respeto, que haya ayuda mutua, que haya compañerismo, que haya diálogo y comunicación, que tanto los alumnos escuchen a los profesores como los profesores escuchen a los alumnos; y si hay niños problemas, en vez de marginarlos, tratar de rescatarlos. (Mamá de S-kar)

Así, se esperaba que el CE forjara algunos valores en los jóvenes, para que al salir y retornar a sus barrios no fueran captados por las pandillas, el robo y el consumo del alcohol o las drogas. Esta preocupación podía adquirir tal peso para los padres, que podían dejar de exigir a los colegios el cumplimiento de las horas de clase y resultados académicos, a cambio de que garantizaran orden y disciplina.

En ambos colegios los docentes coincidieron en señalar que la exigencia que más reiteraban los padres al colegio era la formación en valores y la disciplina. Según estos testimonios, los padres deseaban cubrir una necesidad inmediata sobre sus hijos adolescentes, que era el control y la disciplina, lo cual se justificaba por el poco manejo que tenían sobre ellos, por ser muy permisivos o por el poco tiempo que tenían para poder vigilarlos y orientarlos en sus casas. En la vida diaria, esta necesidad inmediata de control a menudo era más fuerte que las expectativas en relación con el futuro educativo o laboral de los hijos. Los docentes dijeron que ellos intentaban responder a esta exigencia de las familias.

Nosotros de alguna manera tratamos de darles algo; o sea, son varios los factores que dificultan que se logren esos objetivos; ellos tratan, hacen todos los sacrificios, les compran sus cosas, pero el problema está que los chicos, cada uno es un mundo diferente, tienen problemas;... porque el papá y la mamá trabajan, los dos, y generalmente estos chicos, los padres de estos chicos son comerciantes, la mayoría; entonces, el ser comerciante a ellos les implica salir prácticamente todo el día; y es más, muchas mamás son empleadas del hogar, trabajan en casa con cama afuera, entonces, prácticamente se van desde la mañana, llegan en la noche y están un rato con sus hijos, pero ellos estuvieron durante todo el día en el colegio, en la casa y, bueno, haciendo lo que a ellos mejor les parece; entonces, ahí hay un descuido, no hay control, muchos chicos no son buenos y justamente porque no hay ese control, ahora que han proliferado tanto eso de los pinball, de los vicios, que los llaman, entonces pues... (Profesora del "TA")

...otro es la disciplina, eso es fundamental en esta zona, es una zona de riesgo. (Profesora del "TA")

Hasta acá se han presentado y analizado las expectativas de los adolescentes y sus familias en relación con su educación y los colegios. A continuación se analizan las percepciones de los padres de familia y los mismos jóvenes sobre la preparación de éstos para la experiencia escolar y el apoyo que ellos recibían en sus hogares para desenvolverse en el rol de estudiantes.

Los jóvenes y sus familiares muchas veces señalaron en las entrevistas que sus posibilidades económicas limitadas no les permitían contar con todo lo que los colegios demandaban de ellos: libros, cuadernos, útiles escolares en general, uniformes, dinero para fotocopias o para los pasajes, etc. Si bien muchos alumnos enfrentaban dificultades económicas y materiales para sostener su experiencia escolar, al menos habían tenido y seguían teniendo la posibilidad de asistir al colegio y estudiar,

a diferencia de lo que sucedía con los no escolarizados y muchos otros jóvenes de su generación que debieron abandonar los estudios prematuramente, por no contar con el mínimo de recursos y condiciones para continuar.

De otro lado, en consideración a la edad de los y las adolescentes, quienes cursaban el quinto año de educación secundaria –la culminación de once o más años de vida escolar–, se trató de averiguar en qué medida ellos mismos se hacían responsables de su propia preparación y mostraban una disposición apropiada para la experiencia educativa, incluyendo el mantenimiento de actitudes y comportamientos tales como la asistencia al CE, la dedicación a las actividades de aprendizaje, el estudio y cumplimiento de tareas, entre otros.

Muchos de los estudiantes entrevistados y sus compañeros de secciones reconocieron que no asumían su escolaridad con mucha responsabilidad, por no encontrar en ella –según dijeron– los suficientes argumentos como para comprometerse. Así, tanto en las entrevistas como en la misma cotidianeidad compartida con ellos, se reportaron y observaron inasistencias injustificadas, evasiones y fugas, incumplimiento de tareas, copia en los exámenes y trabajos, entre otros comportamientos que podían ser interpretados por algunos como muestras de irresponsabilidad y por otros como actos de rebeldía ante el sin sentido –para ellos– de la experiencia escolar.

Al respecto, los profesores consultados consideraban que muchos alumnos eran inmaduros o irresponsables, algunos de ellos al extremo de ser calificados como “casos perdidos”; esta percepción también era compartida por algunos padres y madres, quienes señalaron que “ya no sabían qué hacer con sus hijos”.

Tanto los profesores como los padres que sentían tener este “problema” con hijos o alumnos “inquietos, traviesos, indisciplinados...”, opinaban que lo mejor que podían hacer por ellos era castigarlos para que aprendieran a comportarse, impo-

ner sanciones para obligarlos a controlarse y ofrecer premios o la suspensión de los castigos como recompensa para quienes cumplieran las reglas. Es decir, un sistema de premios y castigos bajo un modelo de disciplina coercitiva. Sobre este asunto eran convergentes las percepciones de la mayoría de padres y docentes, quienes interpretaban el desajuste como un atributo de los adolescentes y no como un resultado de su propia dificultad –como padres y educadores– para despertar y alimentar en ellos el deseo de involucrarse con entusiasmo en las actividades educativas del colegio.

En cambio, cuando los jóvenes eran considerados “buenos alumnos”, la actitud de las autoridades escolares, profesores y padres de familia era de aprobación y de confianza en su responsabilidad, aunque expresada de modo tal que los adolescentes sentían que si se salían de un cierto libreto de actuación podían arriesgar su buena imagen y ciertos privilegios u oportunidades. Este era el caso de algunas alumnas del “TA” con buen desempeño académico, quienes sentían una expectativa tácita y una fuerte presión que las obligaba a hacer siempre lo correcto. Alondra, una de las mejores alumnas del “TA”, manifestó que se sentía presionada por las expectativas altas y constantes de su familia, de los profesores y de sus compañeros respecto a su rendimiento académico. En este mismo sentido, el subdirector del CE manifestó que la excesiva presión de los padres de Kiara –otra alumna con alta responsabilidad y buenas notas– sobre sus hijos había provocado el fracaso de los hermanos mayores al momento de intentar el ingreso a la universidad.

En el “C”, el subdirector criticó el poco tiempo que dedicaban los padres a preparar y acompañar a sus hijos en las tareas; los docentes de este colegio también dijeron que la participación de los padres en la formación de las expectativas de sus hijos era muy limitada y que esto podía estar influyendo negativamente en la motivación y en las opciones vocacionales de los jóvenes.

El alumno a nivel secundario sale todavía con una inmadurez, es poquísimos ver alumnos de quinto año ya con una madurez, con decisión: "yo salgo y voy a ser esto", sino casi en su mayoría son vacilantes, cambiantes. Eso es consecuencia de la falta de una orientación adecuada, orientación vocacional de profesionales y hay que ser sincero, no hay, salvo algunas informaciones al paso con un criterio comercial. Pero también hemos comprobado que hay padres o madres que no trabajan, pero sin embargo no le dan la importancia... a pesar de que nosotros hacemos insistencia y recomendaciones, hay un poco de indiferencia de los padres; y eso que vamos a entregar las libretas, ¿ah? ... Es raro ver a un padre pedir información del rendimiento académico o del aspecto conductual de su hijo. (Subdirector del "C")

Lamentablemente, si papá y mamá trabajan durante todo el día, están todo el día a merced de los amigos, no sé... de los vecinos, y no hay, como se dice, una educación tanto en virtudes, en moral, o sea no hay ese tipo de apoyo. Así es, lamentablemente, uno de los grandes males que tenemos ahorita, que más influye en la conducta, en el comportamiento de los chicos. Entonces poco hacen los padres porque no hay tiempo que compartir, corregir algunos errores, y esas son las deficiencias que se ven acá en este Centro Educativo. Siento que en algunos hogares no se le está dando el soporte debido para que esos muchachos, mañana más tarde, logren algunos objetivos mayores... (Profesor del "C")

Pero la preparación de las actitudes, la motivación y la disposición de los adolescentes para su desempeño y comportamiento en el colegio no dependen solamente de la familia y de la escuela. Como se ha visto en capítulos anteriores, ciertos rasgos de comportamiento generacionales también juegan un papel importante, junto con modelos y valores promovidos en los medios de comunicación y en la interacción cotidiana con pares y otros adultos. Y el telón de fondo de todos estos vectores de la

socialización está formado por el horizonte de oportunidades –más o menos magras– que pueden ser percibidas por los adolescentes en la sociedad, en particular en el campo económico y laboral, que dan sustento a su (falta de) motivación y confianza en el futuro.

La debilidad de la familia, los problemas de falta de calidad y pertinencia de la escuela y la ausencia de oportunidades y de discursos sociales “adultos” atractivos y creíbles para los jóvenes, a menudo están en la base del desinterés y la “rebeldía” de los adolescentes. En este marco social, educativo, económico y cultural diverso y complejo, la mayoría de los padres y docentes sólo atinaban a aplicar etiquetas calificadoras –por lo general prejuicios o estereotipos que estigmatizaban a los jóvenes– y a responder con medidas y actitudes represivas, con un propósito correctivo antes que educativo o de integración provechosa de los adolescentes a los colegios y a la sociedad adulta.

Percepción de los colegios sobre su rol educativo y social

Si se cambia el foco de atención al otro polo de la relación entre familias y escuelas, se puede decir que los colegios reciben a sus alumnos con expectativas y prácticas que corresponden a determinados valores y concepciones sobre su papel educativo y social en contextos de pobreza. Los directivos y docentes de los colegios se guían por sus opiniones sobre las características de sus alumnos, familias y comunidades, así como sus ideas acerca de la viabilidad de los propósitos y objetivos de la educación, considerando las condiciones reales de su funcionamiento como institución educativa bajo determinadas condiciones y en un contexto concreto.

Uno de los contenidos más importantes del complejo de representaciones que caracterizan a cualquier centro educativo es la concepción que tienen sus docentes y directivos acerca del

rol social que deben asumir los colegios. Al respecto, el subdirector del “C” expresó que una de sus tareas fundamentales era formar personas disciplinadas, respetuosas, de buena conducta, identificadas con el país y con buen rendimiento académico.

Como institución esperamos que sean personas de bien, puesto que son futuros ciudadanos. Queremos que nuestros alumnos sean alumnos de bien, con buenos ideales y pensamientos, que tengan una identidad con nuestro Perú, al margen de las situaciones, pero que sepan diferenciar lo bueno de lo malo. Para que mañana más tarde respondan a las necesidades del Perú, que no se dejen engañar, que actúen correctamente. (Subdirector del “C”)

En opinión de los docentes, la función del colegio en este tipo de contexto social debía ser de control y disciplina, pues consideraban que los riesgos a los que estaban expuestos los jóvenes en estas zonas ameritaban un trabajo de orientación y corrección. Algunos docentes del CE “TA” también destacaron la importancia de la formación de líderes.

Un alumno ideal, un alumno responsable, un alumno respetuoso, que tenga interés en aprender todo lo que uno trata de darles, me gustaría así un alumno que tenga y que practique bastantes valores. (Profesora del “C”)

Una idea fuerza que existe en el CE en el trabajo con los jóvenes es la de formar líderes, líderes positivos, lo que nos falta son las estrategias y unir esas estrategias, porque hay estrategias aisladas. (Profesora del “TA”)

Otro propósito educativo mencionado por los profesores fue el de preparar a los jóvenes para que puedan trabajar al salir del colegio, ya que –según dijeron– por el nivel de preparación académica y su situación económica la mayoría de los egresados

no accederían a la educación superior, lo que era visto por ellos como una grave desventaja para competir en el deprimido mercado ocupacional peruano.

Bueno, partimos lamentablemente de nuestra realidad, o sea, vivimos en un contexto en el cual la pobreza es latente, y dentro de ello, como se dice, preparar a los chicos para que por lo menos se defiendan en algo, porque si uno va a pensar que todos los muchachos van a ir a la universidad, eso es una mentira, porque ellos no van a poder por las mismas posibilidades... limitaciones económicas que ellos tienen, ¿no? Y no solamente eso, uno va viendo ya cuando un chico acaba quinto año, va viendo que realmente él mismo tampoco no ha podido poner de su parte mucho, como no se esforzó, o sea como no ha visto en la educación una posibilidad, bueno, pues, qué le queda, como se dice, de repente será un trabajador más. Entonces, dentro de ese contexto, cómo preparar al muchacho para que por lo menos se desenvuelva como un buen ciudadano, como un buen padre de familia en el futuro, como una buena madre de familia. (Profesor del "C")

Por su parte, el subdirector del "TA" también manifestó que, además de la responsabilidad de formar personas de bien y futuros ciudadanos, el colegio debía instrumentar a los jóvenes con herramientas prácticas para una posible inserción en el mercado laboral, para lo cual su colegio estaba experimentando un proceso de cambio con la implementación de talleres de producción y computación.

Por otro lado, también se manifestó que el colegio debía asumir roles de asistencia social. En el "C" se puso como ejemplo de este tipo de rol las acciones que el colegio realizaba para atender algunas carencias de los jóvenes, tales como brindar alimentos a un estudiante enfermo o hacer visitas y seguimiento a algunos alumnos que dejaban de asistir al centro educativo.

El colegio tiene dos quioscos, entonces qué hace el subdirector: les encarga a los dos quioscos que cualquier alumna que esté con un malestar se les dé agüita caliente con un desayuno; por ejemplo, tenemos un niño que su papá en estos momentos tiene tuberculosis, su mamá tiene tuberculosis, y entonces qué es lo que estamos haciendo: la asistente social ya ha ido a la casa, ya ha ido al centro de salud, ya ha hablado con el centro de salud, el centro de salud se está haciendo cargo del papá y la mamá, están ayudando con remedios y todas esas cositas y qué hace el colegio, el colegio ha hablado con uno de los quioscos que le va a dar desayuno y el otro quiosco le va a dar el almuerzo al alumno; felizmente, solamente es un alumno, entonces le da el almuerzo y el otro le da el desayuno, en esa parte le ayudamos. En otros aspectos, el centro educativo ayuda cuando los alumnos están delicaditos, están malitos, los llevan a la posta, y cuando en la posta dicen a veces no, falta gasa, falta esto, no lo pueden atender, el centro educativo saca su dinero y paga para que lo atiendan al alumno; entonces el colegio saca el dinero cuando es necesario, tiene su caja chica para el alumno, exclusivamente para el alumno; en esa parte sí, y hay chicos a veces dicen, señorita no tengo para pasaje, ¿Qué pasó? En caso extremo ya el colegio le da, pero claro, tienes que saber si es verdad o es mentira también... y hay alumnos que no pueden comprar el libro, ¿qué hace el centro educativo? ¿Ah, no puedes comprar el libro? A ver indaga primero si es verdad, si es verdad saca fotostática y le da el libro en fotostática, aunque sea para que los chicos se vayan guiando está la biblioteca. El profesor le pide un libro al alumno, sí, es verdad... El alumno lo puede comprar, pero el alumno que no pueda, el profesor le da la libertad de sacar fotostática, por eso donan libros de biblioteca. El alumno va a la biblioteca, pide el libro, saca copia y con eso puede trabajar. El profesor en eso no se opone, no se opone el centro educativo que el alumno trabaje así. (Auxiliar del "C")

Sin embargo, como queda claro, estas acciones eran aisladas y no formaban parte de un plan sistemático previsto para enfren-

tar las necesidades básicas de los alumnos y sus familias. Si bien en un sentido normativo estricto esta función no le correspondería a los colegios, algunos de los entrevistados la señalaron como una tarea que la realidad les imponía y que no era posible eludir.

Por otro lado, los agentes comunales opinaron que el rol que deberían cumplir los colegios era de preparación en conocimientos (acceso a tecnología, mayor preparación académica) y en valores. Las autoridades locales, por su parte, señalaron que el rol central de la educación escolar debía ser la preparación de los jóvenes, tanto en conocimientos como para el trabajo; lograr que los jóvenes puedan insertarse en el mundo laboral fue considerado por ellos como un propósito orientador de todas las funciones de la educación.

En resumen, se encontró una convergencia –al menos en el plano del “deber ser” discursivo– entre las expectativas de las familias y las intenciones de los colegios en cuanto a la necesidad de instrumentar a los jóvenes con conocimientos y habilidades que les permitieran afrontar la vida fuera de las aulas, ya sea para continuar estudios o para incorporarse al mercado laboral; además, coincidieron en demandar que el colegio cumpla –especialmente en el caso de los adolescentes– una función de contención, custodia, orientación y disciplina, para evitar y corregir conductas inapropiadas.

Al igual que en el caso de las expectativas de los jóvenes y sus familias, el discurso de los colegios sobre el rol educativo y social que los centros educativos deberían cumplir casi no hacía referencia a su contribución al desarrollo local, al mejoramiento de las condiciones de vida colectiva de la comunidad o al logro de objetivos regionales o nacionales. La visión de los docentes sobre el papel de la institución educativa se limitaba a combinar la función de control social –disciplina, orden– con otra de provisión de ciertas habilidades cognitivas y no cognitivas a los alumnos individuales, con la esperanza de que unos

pocos de ellos pudieran insertarse con éxito en un mundo complejo y competitivo. Las nociones de identidad social, pertenencia, equidad (“que todos/as logren todos los objetivos de la educación básica”), participación, cohesión, interculturalidad y otras, no aparecieron o tuvieron muy poca incidencia en los testimonios acerca del rol educativo y social de los colegios.

La representación del rol de los colegios expresada por los directivos y docentes coincidió con lo dicho en el capítulo II sobre un rasgo destacado de la cultura pedagógica vigente en el país: que la escuela es concebida como una agencia terminal repetidora de un sistema altamente centralizado, que aplica un modelo educativo rígido y formalista, centrado en una transmisión ineficiente de contenidos desconectados del contexto real y de la diversidad cultural, social y personal de los y las estudiantes. Así entendido su rol, los colegios carecían de una misión significativa socialmente, que diera orientación y otorgara sentido y razón de ser a su funcionamiento. Al mismo tiempo, aumentaban la brecha de la educabilidad por no realizar los ajustes necesarios para acercar su oferta educativa a las características reales de sus alumnos, perjudicando en mayor medida a aquellos cuyos patrones de comportamiento social, cultural y educativo estaban más alejados de la norma escolar tradicional.

Cuando se pidió opinión acerca del papel real que cumplen los centros educativos en el contexto del distrito urbano estudiado, los docentes dijeron que –pese a sus limitaciones– en la práctica los colegios efectivamente funcionaban como un espacio privilegiado de contención (“es mejor que los adolescentes estén adentro a que estén afuera”) y de disciplina y corrección para los jóvenes, incluso más allá (o más acá) de la labor propiamente académica. Sin embargo, indicaron que no les resultaba fácil cumplir con esta función y que debían adoptar medidas extraordinarias de control y vigilancia para lograrlo.

El subdirector del “TA” señaló que el colegio había asu-

mido algunos mecanismos para vigilar y controlar a los alumnos; uno de ellos era no dejarles tareas escolares para la casa, pues podía ser usado por los jóvenes como pretexto para salir a la calle y porque el trabajo podía ser realizado por sus padres u otros familiares, engañando a los profesores. También se había prohibido llevar mochila al colegio, puesto que los alumnos podían usarla para ingresar alcohol u otro tipo de sustancias, como efectivamente sucedía hasta que se tomó esta medida.

Yo mismo estoy monitoreando desde las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde, yo mismo monitoreo, esa es una garantía para que el padre de familia con confianza ponga a sus hijos, porque usted como madre de familia siempre va a preocuparse de dos cosas, que sea un colegio donde den buena enseñanza académica y donde hay buena disciplina. Usted ve acá desde el mismo momento en que se le hace referencia, que el alumno viene sin mochila y ha aceptado el alumno por sus incomodidades y ha aceptado toda la familia, quiere decir que hay voluntad de que ellos contribuyen a la disciplina, porque si hubiese una rebeldía de parte del alumno, de la familia, no podríamos avanzar eso; otra cosa que quiero aclarar también, que es fundamental la buena presentación, el uniforme; yo exijo, la formación se hace todos los días sin perder tiempo, de 10 para las 8 hasta las 8, cosa que todo está ordenado, entonces paralelo al aspecto pedagógico académico también tiene que ser la disciplina, porque la formación es integral... El reto que nosotros cumplimos es dándole todo al alumno, es por eso que hemos quitado la costumbre de dar tareas para la casa, porque también eso era un pretexto para los niños salir de su casa, tenía otros efectos negativos; pero lo principal es que, como el alumno no tiene apoyo [en la casa], somos concientes de eso, ¿cómo podía mos darle una tarea? (Subdirector del "TA")

Los profesores del "C" dijeron que una de sus responsabilidades era brindar a sus alumnos conocimientos técnicos, para que posteriormente puedan obtener un empleo. Ellos manifestaron

que daban información y enseñaban ciertos comportamientos en los cursos que dictaban, pero no encontraban apoyo en el hogar ni en los medios de comunicación. Algunos opinaron que la televisión era una influencia muy poderosa que conspiraba contra los esfuerzos formativos del colegio.

Están estudiando ahora la informática y los papás quieren que sus hijos estén así, “pilas”, y se les da, se les da dos horas. Dos horas a la semana se les da, para cada aula, para informática, y llegan y los chicos hacen sus trabajos en computación y todo eso. Les enseñan y todo a los chicos, también por eso creo que los papás los traen acá, porque tienen dos horas diarias. (Auxiliar del “C”)

Lo único que nosotros hacemos es... darle la información –en parte– en nuestro curso y también enseñar ciertos comportamientos, ciertas actitudes con nuestro trabajo diario y cada uno va formándose. Es mentira también que un Centro Educativo forme, no es una masa de arcilla para nosotros formarla; todo los va formando: el hogar, el barrio y lamentablemente la televisión es lo que puede más, entonces dentro de ese contexto lo que nosotros le damos a los muchachos en estas cuatro paredes desde las ocho hasta la una, lo que nosotros les inculcamos, eso choca con la realidad de afuera, ¿por qué? Porque mientras nosotros luchamos para que esos muchachos... lamentablemente afuera no hay ese apoyo, de los medios de comunicación, de los padres, entonces nuestro trabajo un poco que choca con eso. (Profesor del “C”)

Los profesores del “TA” manifestaron su preocupación por mejorar no sólo en infraestructura sino también en el nivel académico de los jóvenes, por lo que estaban trabajando en mejorar la enseñanza en el área de lectura y razonamiento. Así, los talleres de Ciencias o las olimpiadas de Matemáticas eran algunas actividades especiales que realizaba el colegio a fin de conocer

y potenciar los aprendizajes de los jóvenes. Con este tipo de actividades se trataba, además, de involucrar a los padres y otras personas de la comunidad en las tareas educativas.

En el colegio hay las actividades, se programa a nivel de todo el año, por ejemplo en el concurso en la feria de Ciencia, que involucran a los padres también...; lo que es a nivel de Literatura, hay declamaciones, olimpiadas en Matemáticas, exposición de lo que es los cursos de talleres, de técnicas, actividades como el día del maestro, fiestas patrias, eso es lo que más, podríamos decir que son espacios que integran a la comunidad educativa. En la feria de Ciencias tenemos toda una fase que empezamos desde marzo prácticamente, con los chicos y los padres y se culmina en noviembre. Estas actividades las fortalecemos en todo el proceso educativo, o sea, estamos evaluando etapa por etapa, exposiciones internas en las aulas, y se incluye en una final que es acá en el centro educativo, con la participación de los padres, de los visitantes. Lo interesante es que ellos también se evalúan, y evalúan, además, a sus compañeros. Te voy a decir, se aprovecha más la cuestión del proceso de aprendizaje de los chicos, los hábitos organizativos. (Profesora del "TA")

Los profesores reconocieron, por otro lado, su propia falta de preparación y conocimientos sobre el desarrollo de los adolescentes; un conocimiento que les permitiría comprender, orientar o asesorar a los jóvenes de una mejor manera. Pero también señalaron, en ambos centros educativos, que los jóvenes no sólo atravesaban por cambios propios de su desarrollo sino también por dificultades dentro de sus familias y que todo esto muchas veces no era comprendido en el colegio.

Yo considero que la parte más importante para lograr el cambio en el estudiante es el afecto. Nuestros niños tienen mucha carencia de afecto, mucho abandono moral; entonces, si el pro -

fesor no lo complementa, no lo orienta, no le enseña el camino de lo que significa el afecto, el estudiante va a creer que todo es en forma horizontal. O sea, en mi casa tengo problemas económicos, afectivos, profesionales, llego al colegio, vuelvo a tener problemas porque veo pobreza en mi colegio, veo profesores maltratadores; y aún más, el que nos auxilia en la parte de la disciplina es el auxiliar, no es una persona idónea, capacitada para motivar el desarrollo y valores del niño; o sea, no hay afecto, no hay respeto y no hay valores. Los colegios dicen que el trabajo de una metodología depende de muchas cosas, material, factor tiempo, y creo yo, el factor más importante es la falta de capacitación, yo creo que los colegas con el correr de los años se han ido cansando y han ido olvidando estos métodos. Bueno, yo tengo la suerte de ser asistente social, por lo tanto manejo terapia, manejo dinámica, contención, tengo preparación personal, sólo que los colegas no la tienen. (Profesora del "C")

Al mismo tiempo, la mayoría de los docentes conocían poco de la realidad sociocultural y geográfica del lugar en el que trabajaban, con el cual no tenían compromiso personal pues no eran de la zona y habitaban en lugares alejados. En muchos casos habían llegado a estos centros educativos de un modo fortuito y desconociendo la cultura y condiciones de vida de sus habitantes.

Del colegio no tenía referencia, no conocía adonde quedaba; cuando fue la adjudicación [de plazas] fui y escogí este colegio, porque me dijeron que era a la altura de "Metro", a la espalda y ya; escogí el colegio y vine, no conocía el colegio. En ese momento nada más, salí, miré la lista y elegí ese colegio..., porque estaba más cerca; y yo decía, más cerca de mi casa, por la [carrera] Panamericana me decían, me daban referencias; "te vas a la Panamericana, de Previ subes y ya estás cerca". Pero cuando yo vine me parecía lejos; decía, "¡juy!, adónde me he venido", porque me bajé en un paradero que no era y tuve que tomar una moto, me hizo recorrer todo, me parecía pues muy le -

jos, pero luego ya me fui adaptando y ahora me parece cerca y no me gustaría irme de este colegio porque ya me acostumbré.
(Profesora del "C")

Ante la falta de preparación y su dificultad para comprender a sus alumnos, algunos profesores optaban por la amenaza y la sanción para mantener el orden, confundiendo dos dimensiones que deberían permanecer independientes: el rendimiento académico y la disciplina. En las observaciones realizadas se comprobó que los profesores amenazaban a los alumnos con desaprobarnos en su curso si es que se portaban mal; al aplicar este criterio distorsionaban la evaluación del aprovechamiento académico. Otra forma frecuente de castigo al mal comportamiento era sacar a los alumnos de las clases o suspender su asistencia al colegio, reduciendo sus oportunidades académicas. Algunos, como el subdirector del "C", criticaban estas actitudes de los docentes.

Desde el momento que el docente dice, lo que no puede controlar con la disciplina quiere controlar vía evaluación, porque la conducta es una cosa muy diferente y el rendimiento académico es muy diferente, el docente muchas veces mezcla y lo que no puede lo hace vía nota. Busca la sinrazón, si tú no me haces caso te pongo 00 ó 05 o simplemente te saco del salón, la vía más fácil. Creo que esas acciones no son correctas para mí, al contrario, para el docente eso es un reto, porque el docente no puede buscar la vía más fácil o rápida, al contrario, si yo detecto que un alumno adopta una conducta inadecuada en el salón, yo dejo de hacer mi clase y empiezo a desarrollar tutoría, que las normas me permiten. Para eso el docente debe estar capacitado, para salir al encuentro de un problema determinado.
(Subdirector del "C")

Muchas de las dificultades de los profesores para entender y moldear los comportamientos de los jóvenes en los colegios se

originaban en las diferencias entre la idea que tenían del alumno ideal que debían recibir y los perfiles reales de los estudiantes que encontraban cada día en las aulas. La manera habitual de resolver este conflicto era estableciendo ciertas condiciones o reglas para recibir y permitir la permanencia del alumno en la clase y en el centro educativo; este era un asunto que adquiría características particulares por tratarse de jóvenes de 16 ó 17 años que estaban cursando el último año de la educación básica y venían de una trayectoria de once o más años de escolaridad.

Autoridades y profesores de ambos centros educativos señalaron algunas condiciones de disciplina básica –como la obediencia y el respeto– entre los principales requisitos deseables en sus alumnos. También fueron mencionadas condiciones relacionadas con el aprendizaje académico, aunque al mismo tiempo se rechazó toda posibilidad de discriminación o exclusión de alumnos; en este sentido se puso como ejemplo –en el “TA” –que uno de los alumnos del aula en la que se desarrolló esta investigación tenía limitaciones auditivas y el colegio lo había recibido normalmente.

Sin embargo, los entrevistados muchas veces hicieron referencia a los alumnos “de antes” y los “de ahora”, o a los jóvenes “de antes” y a los “de ahora”, dejando entrever su visión de que en el pasado los estudiantes eran más dóciles, responsables y respetuosos, además de mejores aprendices que los actuales, y que por ello la tarea educativa antes se hacía más fácil.

Los referentes que correspondían al “antes” en la comparación con los alumnos actuales eran muy diversos entre los profesores. Si alguno tenía en mente el colegio al que asistió como alumno veinte o más años atrás, otro podía estar pensando en los estudiantes de un colegio del interior del país en el que inició su carrera como docente de aula unos diez años antes.

Un caso especial en este aspecto lo constituyó una de las profesoras más antiguas del “C”, quien trazaba la comparación

temporal con un “antes” situado cuando ella misma había sido alumna –unos 50 años atrás– y criticaba duramente a los alumnos actuales, a quienes en todo momento confrontaba con su particular representación y concepto de alumno.

Yo les enseño desde el primer día las convivencias, cómo debe ser, cómo deben de portarse, sus responsabilidades, su forma de vestir. Entonces yo primero me paso toda el aula, estos son mis hijos, estos están bien vestidos, porque el que no está bien vestido ya saben ellos que a mí no me agrada, entonces ya ellos saben con quién, porque cuando ven que algo les falta inmediatamente, ¿no?, están que se ponen la insignia, que esto ¿no? Entonces, al comienzo, cuando no son tus alumnos tienes que trabajar en un sentido más..., porque esos chicos o jóvenes están viniendo de grados donde los profesores solamente enseñaron el curso y no enseñaron a cómo sentarse, cómo entrar a un aula vestidos, porque incluso entraban todos despeinados... Los primeros días le decía... bueno, toma, péinate. Yo creo que desde la imagen de una persona, porque hoy es hijo y mañana va a ser padre. Si es buen hijo, buen estudiante, va a ser buen padre, ¿no? Entonces desde ahora ya se siembra, desde ahora para que ellos después puedan enseñar. (...) Los alumnos..., es la falta de voluntad para estudiar. Hoy en día el alumno estudia para el momento, no para la vida. Y yo creo que la palabra alumno viene a aprender, no solamente en un momento aprendo algo y después me olvido, ¿no?... Que se rescate lo que se llamaba antes el curso de Instrucción Premilitar, eso es algo que hace mucha, mucha falta, y que el gobierno no lo ve. Porque eso de Premilitar hace que el hombre sea hombrecito, o sea bien hombre. Te centra bastante, dejarían muchos, mucha juventud de ser niñitos de mamá... Un niño de mamá es al que la mamá tolera mucho, la mamá olvida muchas cosas que debe de enseñarle y de corregirle al niño. Los padres están equivocados, como algunos profesores, en que creen que para corregir al alumno tienen que darle un palazo, un jalón de orejas, eso, ¿no? Discúlpeme usted pero yo a ese niño, el de los aretes, porque si

la mamá lo protege y según él dijo, su mamá se los había rega - lado, esa mamá está tan equivocada, porque yo creo que la ni - ña, la señorita es señorita y el hombre, el niño es niño, ¿no?
(Profesora del “C”)

Esta profesora y otros consideraban que los jóvenes no habían aprendido normas básicas de comportamiento, disciplina y respeto, indispensables para el estudio y la convivencia, tanto en la escuela como en la vida social. Para ellos, esta situación era consecuencia de la excesiva tolerancia y la sobreprotección de los padres y madres y de profesores equivocados; no consideraban que pudiera ser, en alguna medida al menos, expresión de la diversidad cultural y social de sus familias. En su opinión, lo primero que debía hacerse con los alumnos era exigirles buenas maneras, buena presencia y las actitudes que ellos consideraban apropiadas para su edad y su género. De otro modo –en su opinión– no podían ser educados.

Uno de los asuntos que ocupaba las energías de muchos profesores y directivos en ambos centros educativos era el de la correcta presentación personal, el orden y la limpieza, que debía caracterizar a los alumnos desde su llegada y durante todas las horas de permanencia en el colegio. El uso del uniforme oficial del centro educativo, completo con todos sus implementos, en buen estado y limpio, era una exigencia cotidiana a los alumnos, que pasaba a ser una demanda costosa para las familias. El incumplimiento de esta norma podía ser sancionado con una disminución en la nota de disciplina.

Por otro lado, el testimonio de la profesora del “C” también puso en evidencia la actitud prejuiciosa de algunos docentes respecto a ciertas conductas que no correspondían con sus propios estereotipos de género. El joven al que aludía la profesora en la parte final de la cita anterior había asistido al colegio un día en que se habían suspendido las clases por un paro de los docentes, para participar en una entrevista de la investiga-

ción; en esas circunstancias, se presentó en ropa de calle y con aretes en las orejas. Pese a que no le correspondía estar uniformado, la profesora trató de impedir su ingreso al local y –por último– confiscó los aretes del joven argumentando que los varones no debían usar estos adornos, que consideraba exclusivamente femeninos.

Un análisis más profundo de la brecha entre las características de los alumnos –“cómo llegan”– y la oferta escolar –“cómo los reciben”– sólo es posible ampliando la información sobre cómo eran percibidos en los colegios los adolescentes que recibían como alumnos. Al respecto se encontró diferencias importantes entre los dos colegios estudiados, probablemente relacionadas con las distintas situaciones institucionales y personales de los actores principales.

Como se ha visto antes, el CE “C” recibía alumnos sólo a partir de primero de secundaria, por lo que debía reclutarlos de las escuelas y los colegios aledaños. En contraste, los jóvenes que cursaban la secundaria en el CE “TA” –en la mayoría de los casos– eran estudiantes que habían seguido la educación primaria en el mismo centro educativo, por lo que venían de una trayectoria de más de diez años en el CE y estaban mejor identificados con su colegio; igualmente podía decirse que había una relación más antigua y más estrecha entre el colegio y las familias.

En segundo lugar, los directivos en el CE “C” eran nuevos en el cargo, en tanto que el subdirector del “TA” tenía 20 años acumulados de trabajo en este CE. Era razonable suponer que sus percepciones y juicios estarían afectados por el mayor o menor conocimiento de la realidad de sus colegios, de las zonas, las familias y las trayectorias de los alumnos, todo ello asociado a distintos grados de compromiso afectivo y profesional. Por lo mismo resultó comprensible que el subdirector del “TA” hablara de los éxitos de algunos de sus ex alumnos como triunfos personales y de la institución escolar, atribuyéndolos a

la calidad de la enseñanza en el colegio y al apoyo de los padres; no podía esperarse lo mismo de los directivos del CE “C”, como de hecho no sucedió.

Ambos CE recibían alumnos de contextos familiares y sociales diversos, dando lugar a una población escolar muy heterogénea y por tanto difícil de manejar. Los docentes deseaban que todos sus alumnos fueran ideales, aplicados, estudiosos, tranquilos, respetuosos y también reflexivos o críticos; pero, como se vio anteriormente, se enfrentaban a jóvenes con características muy distintas, a los que no sabían cómo disciplinar y “encauzar”. Los colegios, como se ha visto, se aferraban a un concepto tradicional de alumno, válido tal vez para una época anterior, que no correspondía a la realidad compleja de los adolescentes que ahora estudiaban la secundaria y que eran expresión de la diversidad étnica, cultural, social y de género, y a la vez reflejo de procesos de socialización muy diferenciados, marcados tanto por la debilidad de la familia y la escuela como por la creciente influencia, divergente y múltiple, de los medios masivos de información y comunicación.

Los directivos y profesores del “C”, en particular, manifestaron que los que llegaban al colegio eran adolescentes con problemas familiares (maltrato, alimentación deficiente, trabajo infantil, etc.), por lo cual no atendían las clases, tenían conductas violentas, no respetaban la autoridad y no realizaban las tareas que sus docentes les asignaban.

Algunos de los padres de familia entrevistados coincidieron con la opinión de esos profesores, señalando que muchos de los jóvenes que estudiaban en estos colegios venían de familias desestructuradas, con pocos recursos económicos y padres con un nivel de instrucción bajo; también señalaron que algunos de los alumnos pertenecían a pandillas y que consumían alcohol y otras sustancias adictivas.

La opinión prevaleciente entre los docentes sobre los jóvenes era negativa, aunque con diferencias y matices. En el ca-

so particular del CE “C”, el aula y los alumnos que fueron seleccionados para la investigación, como se ha dicho antes, eran considerados como los más problemáticos e indisciplinados del CE, por lo que muchas de las apreciaciones que se hacían sobre ellos en el colegio eran muy críticas.

El tutor de este grupo de alumnos expresó su incapacidad para trabajar con ellos y dijo que sus relaciones eran mejores con las otras secciones del quinto de secundaria. Otros profesores fueron igualmente duros en sus juicios acerca de estos jóvenes. Las siguientes notas de campo recogen algunas de las conversaciones sostenidas informalmente con los docentes durante los primeros días de inserción en el CE “C”.

“El tutor del salón nos comenta que conversa muy poco con los alumnos del 5to C, pues son muy movidos y no hacen caso. Manifiesta que, a comparación del otro salón (5to E), no ha podido hacer talleres o traer a especialistas para que hablen con ellos; añade, además, que ya han habido quejas de las profesoras que enseñan en ese salón. Según manifiesta el profesor, los chicos les han faltado el respeto a las profesoras y muchas veces han llegado a hablarles “al mismo nivel”. Pien - sa que hay chicos que pertenecen a las pandillas, por los ru - mores que hay en el colegio, pero él no lo ha podido confirmar; no cree que consuman sustancias... Hubo un problema con al - gunos de los chicos, por lo que tuvieron que llamar a sus pa - dres y conversar con el director. Algunos de ellos tuvieron que firmar cartas de compromiso, con lo que se les perdonó, pero están por el momento siendo observados en su comportamien - to dentro del aula, en el colegio y en sus notas... El profesor manifiesta que cuando los chicos trabajan en la computadora, lo hacen tranquilos, concentrándose en su trabajo, hacen los ejercicios que se les pide, pero cuando tienen que ir a clase en sus salones son “tremendos”...”

“Al dirigirnos al profesor de Ciencias Físicas y explicarle el mo - tivo del trabajo, manifestó: “¿y por qué han escogido al 5to

C?... Si de ellos sólo uno o dos tienen expectativas de hacer algo en la vida...; al resto no les interesa qué va a ser de su futuro"... El profesor manifestó que hubiera sido mejor escoger otro salón donde hubieran chicos con más expectativas que estos (5to C), o en el mejor de los casos a los del turno de la tarde. Nos comentó que los alumnos del 5to C, "no hacen las tareas" y que "pocos aprueban porque saben". (Registro de notas de campo)

Como puede verse, las expectativas y opiniones de los docentes con respecto a estos adolescentes –en particular su supuesta indisciplina e irresponsabilidad– los ubicaban en los límites de la educabilidad: salvo por dos de ellos, se pensaba que nada se podía hacer ya con este grupo de estudiantes y era mejor no perder el tiempo con ellos. Tales juicios probablemente eran expresión de la frustración y la impotencia de los docentes, pero también una muestra de su dificultad para reelaborar sus parámetros tradicionales para comprender la situación de los jóvenes y trabajar pedagógicamente con ellos.

Como se dijo en el primer capítulo, la educabilidad es un asunto relacional, que depende tanto de la preparación que el sujeto recibe en su familia y la comunidad como de la capacidad de la escuela para ajustar sus políticas y su práctica a las características reales de sus alumnos. En la situación del grupo de adolescentes estudiados en el CE "C" se encontró un serio problema de falta de disposición y voluntad para estudiar y respetar las reglas de la escuela, pero al mismo tiempo se hizo notar la ausencia de un esfuerzo comprometido y sistemático emprendido desde el colegio para superar la brecha, actuando con flexibilidad y prudencia para acomodar la oferta educativa al perfil real de los estudiantes. Cabe preguntarse si el colegio contaba o no con la capacidad y los recursos necesarios para concebir y llevar adelante tal esfuerzo de cambio.

En lo referente a los medios y recursos disponibles en los

colegios para cumplir con su rol, los directivos expresaron una clara preocupación por sus limitadas posibilidades de gestión y la insuficiencia de los recursos disponibles. En esta misma línea, los profesores se quejaron por las condiciones en las que realizaban sus labores, en tanto que los alumnos cuestionaron que los colegios no contaran con lo mínimo necesario para trabajar en áreas importantes de la enseñanza, lo que ocasionaba pobres resultados.

Cuando marchan, no ganamos; cuando juegan pelota, no ganamos; cuando hay campeonato, no ganamos...; estoy por arriba con mis amigos y me cuentan, sí, que "Rosario" le ha ganado los primeros puestos, "República" está tercero, cuarto, sexto. A mí me gustaría que el colegio tenga todos los instrumentos de la banda, que lleven computadoras a los talleres, al taller de mecánica. Porque así salen mejores trabajos. Hemos hablado entre nosotros, pero no hemos conversado con el director. Los alumnos no conversamos con él, cuando estamos haciendo la marcha, ahí dicen, ese colegio tiene todo, no tiene nada, ese colegio tiene todo dicen (¿?)...a veces cobran un sol para la banda... Todos los años cobran un sol para que se compren los instrumentos. Para el caso de las computadoras, hicieron una asamblea ayer, todavía, ahí, del taller... que van a comprar, diez soles cada uno. (Denis)

Los profesores manifestaron tener que incurrir muchas veces en gastos de fotocopias u otro tipo de materiales para poder realizar sus clases; también señalaron que en los colegios faltaban muchas condiciones básicas y recursos para poder realizar sus clases sin limitarse únicamente al uso de la pizarra.

Yo preparo clase todos los días, preparo mi resumen y dejo a fotocopia para que ellos las saquen, para que no lo copien, entonces yo veo la forma que los chicos lo expresen; entonces, esto tiene que ver con la cuestión organizativa. (Profesora del "TA")

Yo, en la verdad, traigo mis materiales; quizás la dificultad que yo encuentro acá es que no todos los chicos traen sus materiales de trabajo, eso dificulta un poco. Nosotros necesitamos una fotocopidora. Hay una señora que trabaja con la fotocopia, le han dado una concesión, pero el servicio no es del todo óptimo, no es óptimo. (Profesora del “TA”)

Por ejemplo, una dificultad que se tiene es que los chicos tengan hoy su texto en la mano, porque les he dado uno para dos para que hagan su análisis. Hay diversas formas para suplir esas carencias; por ejemplo, son cuarenta chicos, saco veinte hojas y los veinte, dos analizan una y me llevo al otro salón y van rotando. Claro, frente a la crisis..., o pido también que los chicos consigan materiales y luego compartirlo, lo que trae el B paso al C, al D y así sucesivamente. (Profesora del “TA”)

Estos testimonios muestran las condiciones de carencia e improvisación en que se desenvuelve la actividad educativa en estos colegios, en los que las familias y los propios docentes deben proveer de materiales y otros recursos para viabilizar el trabajo cotidiano. Como se dijo en el capítulo II, el presupuesto asignado por el Estado a los colegios públicos en las zonas rurales y urbanas pobres es insuficiente y cubre casi exclusivamente el pago de las remuneraciones del personal docente y administrativo; el gasto en infraestructura, equipos, bienes y servicios depende en gran medida de la capacidad económica de las familias, lo cual genera gran inequidad en la educación pública, como lo ha advertido el Banco Mundial (2001).

Al revisar los testimonios de docentes, directivos, padres de familia y alumnos llama la atención la ausencia de una actitud de queja o reclamo por la escasa provisión de recursos por parte del Estado para el funcionamiento de los colegios y el desarrollo del proceso educativo; se percibe una aceptación de esta situación y de la obligación de las familias de aportar lo necesario, como si se tratara de una circunstancia “normal”, que

se asume con resignación o –posiblemente– en el marco de una noción generalizada acerca del rol que corresponde al Estado y el rol que corresponde a las familias en el financiamiento de la educación pública. Subyace a dicha noción la idea de que se accede al tipo y calidad de educación que las familias pueden proveer, dependiendo de su capacidad económica, que contrasta notoriamente con el concepto constitucional y legal de igualdad de derechos en el acceso a la educación básica, que el Estado debería garantizar.

La aceptación de las carencias y de la precariedad material en el funcionamiento de los colegios tiene un impacto inevitable en la motivación y las expectativas de alumnos y docentes, quienes son concientes de las limitaciones de lo que pueden hacer y los resultados que pueden lograr. De este modo se ve afectada la educabilidad, no solamente por las carencias materiales mismas sino también por la influencia de estas carencias en la subjetividad de los actores directos del proceso educativo.

Por otro lado, aludiendo a otro tipo de recurso, los profesores señalaron que el contar con tiempo para organizarse en grupos y trabajar de manera organizada y cooperativa era una condición institucional para la calidad educativa que no se había resuelto en los colegios, por lo que cada docente trataba de cumplir con sus tareas de manera individual y aislada. Ellos dijeron que enfrentaban problemas de liderazgo y coordinación interna, además de la poca dedicación de algunos profesores a su trabajo docente, que explicaban por su situación económica y laboral. Estos profesores también manifestaron que a menudo se imponían directivas venidas de afuera –alguna instancia superior o intermedia del Ministerio de Educación– que trastocaban el desarrollo de los procesos de enseñanza programados por el colegio.

No hay coordinación en cuanto a la subdirección; eso, eso es lo que no me agrada, cuando no hay buena coordinación. Por

ejemplo, dicen: el día de mañana no hay clases, sólo hay exposición de trabajos; y al día siguiente uno viene y dicen: no, las clases son normales a tal hora; o sea, eso es lo que no me agrada, cuando no hay coordinación y eso está sucediendo ahora muy a menudo... (Profesora del "C")

...la misma situación que estamos viviendo no nos permite organizarnos como equipo de trabajo en el colegio, ¿no? Muy pocas serán las veces al año, 3 ó 4 veces, que nos reunimos para evaluar nuestro trabajo y a veces, por el ritmo que llevamos, no están todos presentes. Hay profesores que a veces no tienen ciertas acciones buenas dentro del colegio y que eso sí me incomoda, me incomoda que no todos podemos servir de la misma forma. (Profesora del "C")

Los profesores ya no nos reunimos; ¿por qué?, porque nos han suprimido esas cuestiones de las coordinaciones académicas. Antes había una coordinadora por área, entonces uno se reunía con su coordinadora una vez al mes, suspendía su clase; una vez al mes se reunía y hacían sus evaluaciones. Ahora no nos reunimos, solamente nos reunimos cuando el Ministerio dice: emergencia, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro— entonces nos reunimos para una cuestión momentánea, trabajamos en función de lo que nos dan en el programa, no en función a planes y programas (...); o sea, porque dentro tú tienes un plan de acción que tienes que ejecutar, viene una orden del Ministerio, tienes que cambiar, tienes que adecuarlo; es que así no se dan los procesos. (Profesora del "TA")

Pese a lo expresado en el último testimonio, la mayoría de las entrevistas y la observación directa mostraron que el clima laboral, la organización y el trabajo en equipo eran bastante más favorables en el CE "TA" que en el "C". Tanto el subdirector como los docentes del "TA" manifestaron que estaban aplicando una nueva metodología de trabajo en equipo, de acuerdo a las áreas temáticas del currículo (lo que antes no ocurría). Dijeron

que si bien este nuevo tipo de organización les exigía mayor trabajo administrativo, tanto para docentes como para directivos, también les permitía mantenerse actualizados para lograr mejores resultados en el rendimiento de sus alumnos.

Lo que me gusta es el tipo de..., el equipo de maestros que hay, sobre todo en mi área, en ciencias. Inclusive, nosotros estamos llevando a cabo el proyecto, estamos queriendo, un poco, jalar al resto de colegas para que se contagien de ese tipo de innovación, porque es una innovación lo que estamos trabajando en el taller de producción. Entonces, a nivel de maestros, nos hemos un poco fortalecido con algunos talleres internos de cuestiones teóricas, de algunos temas que manejamos a medias; conversar un poquito y así adelantar ciertas cosas, básicamente eso, es lo que me motiva a seguir para poder avanzar un poco más. (Profesora del "TA")

...yo lo único que sé es que acá tratamos de darnos lo más que podemos, siempre estamos conversando; es más, tratamos de detectar a los alumnos problemas y entre los profesores ver de qué manera los podemos ayudar; a lo mejor somos nosotros los que estamos fallando en cuanto a estrategias. Entonces les preguntamos a los demás colegas, cuando conversamos –oye, ¿cómo va determinado alumno contigo?-, capaz conmigo no rinde y con el otro profesor sí, y –¿qué haces?, ¿cómo haces? Entonces vamos viendo de qué manera se puede rescatar al alumno; ya se ha rescatado desde el punto de vista de los conocimientos, rendimiento, o también de la parte afectiva, porque hay muchos chicos que presentan, pues, este..., problemas de comportamiento; y es más que nada por falta de afecto y eso nosotros lo hemos podido notar. (Profesora del "TA")

Es sobre todo en el aspecto de la organización institucional y del clima laboral y pedagógico que se pudo apreciar una diferencia entre los colegios "TA" y "C". Para entender esta diferencia es importante recordar que el primero –siendo un CE de pri-

maria y secundaria– tenía una relación más antigua y más estrecha con los alumnos, sus familias y la comunidad local. Por otro lado, en lo personal el subdirector del “TA” llevaba muchos años trabajando en este colegio, en tanto que los directivos del “C” recientemente habían llegado al colegio y a ocupar sus cargos. En el “TA” –además– la institucionalidad, el liderazgo y la motivación de los profesores estaban siendo reforzadas por su participación en la red de colegios promovida y apoyada por una ONG⁶³.

Por último, en los dos colegios la relación de los profesores con los alumnos adolescentes casi siempre era distante y autoritaria. Muchos docentes carecían de condiciones personales y recursos profesionales para tratar adecuadamente a los jóvenes. Sobre este aspecto de la experiencia educativa resulta ilustrativo el siguiente testimonio del auxiliar del CE “C”:

No me gusta a veces, cuando el profesor es muy detallista, ¿no? Él le dice “no” al alumno, en lugar de decirle qué es lo que te está pasando, por qué te estás sacando malas notas. No es de conversar. Son muy pocos los profesores que conversan con los alumnos, son muy pocos, ¿no? Y por ejemplo, la profesora, es una profesora que se integra al alumno, le pregunta por qué estás fallando, por qué tienes mala nota, por qué no entregas los trabajos, es una profesora que va más allá con el alumno, pero hay otros profesores que sí, a veces son más radicales, son más toscos, le llaman la atención a los chicos, entonces los gritan y los humillan, los chicos de quinto año, están en toda la adolescencia, ¿no? Y a veces no les hablan sino les gritan, entonces ellos bajan la cabeza y no dicen nada o a veces ellos también se ponen boca a boca con el profesor. Eso es lo que no me gusta a veces, que el profesor no escucha al alumno. (Auxiliar del “C”)

⁶³ Como se dijo al inicio de este capítulo, el colegio “TA” fue seleccionado justamente porque formaba parte de una red de colegios auspiciada por la ONG TAREA.

Las autoridades locales, por su parte, percibían desde afuera que los profesores eran el recurso más importante de los colegios y señalaron que éstos necesitaban ser capacitados para mejorar su relación con los alumnos y mejorar la enseñanza. También dijeron que los colegios y los docentes en los últimos tiempos tenían una relación más cercana con la Municipalidad y que se estaba logrando una participación más activa de los padres de familia en los colegios.

Los directores de los colegios que estén preparándose para los nuevos retos que tienen que enfrentar; porque, si bien es cierto, no todos los profesores se pueden capacitar por las limitaciones económicas que hay, pero de todas maneras se exige ya ahora que los profesores de todas maneras tienen que estar preparados, capacitarse cada vez más, tener mejor relación con los padres de familia y con los alumnos y poder ofrecer mejores servicios. (Regidora de Independencia)

Yo pienso que ahora sí, existe una educación con mayor participación de los profesores; yo he tenido la experiencia, por ejemplo, de estas ferias educativas... apoyando el trabajo de las redes, esto que los profesores se unen para mejorar la calidad educativa; eso para mí es impresionante. Los profesores no solamente están preocupados por su sueldo y enseñar lo que dice la temática del sílabo, sino están preocupados en mejorar la educación, en qué formas de innovación pueden hacer para mejorar la educación; a pesar de las dificultades económicas que tiene el Estado, que no les brinda, el profesor trata de utilizar su ingenio, su potencialidad, de la experiencia de la comuna para poder aplicar estos... poder brindar un mejor conocimiento. Eso es meritorio, y aparte de eso hay un potencial muy importante acá, que son los padres de familia, están deseosos de mejorar la infraestructura de sus colegios, de invertir... (Alcalde de Independencia)

La opinión del alcalde recoge una realidad que merece ser des-

tacada. Así como en el CE “TA” los directivos y docentes realizaban esfuerzos por mejorar su trabajo, en beneficio de sus alumnos, en otros colegios del distrito también se desarrollaban experiencias de mejoramiento institucional y pedagógico, de aprendizaje colectivo y de intercambio, con el sustento de las redes de centros educativos y el auspicio de la Mesa de Educación y Cultura.

Percepción de las familias sobre los colegios y la experiencia escolar

Finalmente, para completar la mirada sobre el estado del pacto entre familia y escuela había que recoger las percepciones y opiniones de los padres de familia sobre los colegios elegidos para sus hijos y su experiencia de relación con ellos. Interesaba especialmente conocer los criterios que llevaron a las familias a seleccionar el colegio, su apreciación sobre su propia capacidad para responder a las demandas que el colegio les hacía, los esfuerzos que las familias realizaban en pro de la educación de sus hijos y la evaluación que hacían de la calidad y la pertinencia de la educación que estaban recibiendo.

En los dos colegios eran los padres quienes habían seleccionado el colegio y tomado la decisión de matricular a sus hijos, con muy poca o ninguna consulta a los propios jóvenes. En el “C”, la mayoría de las familias señalaron que escogieron este centro de educación secundaria técnica para obtener un valor adicional a lo que ofrecían otros colegios, esperando que al salir de quinto año de secundaria sus hijos contarían con un oficio que facilitaría su asimilación al mundo laboral.

Estoy acá por las especialidades. Mi primo acá estudiaba, estaba agarrando Mecánica. Yo iba a estudiar rama Electrónica y él también me dijo Electrónica agarra, Mecánica no. Pero como yo había repetido un año en el “Gran Bretaña”, en el primero

de primaria, (...) no pude escoger Electrónica. (Punkers, alumno del "C")

Una vez seleccionado el centro educativo, había que resolver el problema del turno. En estos colegios, la primera matrícula se convertía en una lucha de las madres o apoderados por obtener el turno de la mañana, que era considerado mejor por su mayor duración, porque su horario era mejor para el estudio y porque protegía mejor a los adolescentes de las pandillas y otros riesgos de la calle, a los que estaban más expuestos los alumnos que salían del colegio después de las seis de la tarde.

Lo negativo es que lamentablemente en la tarde, el turno tarde sufre de pandillaje, vienen de otros centros educativos y comienzan a pelear con los chicos del "C", porque en el "C" hay grupos de "Custodia", hay grupos del "Alianza", son grupos de palomillas, de pandillaje y se agarran a la hora de salida. Inclusive también hay los que les dicen los "xx" [inaudible en la grabación], unos chicos que vienen y les sustraen la mochila a los chiquitos, les roban la mochila, del turno tarde, ese es el peligro. (Auxiliar del "C")

Mi mamá quería que estudie en la mañana, la cosa es que estudie en la mañana, no quería que me mande a la tarde, maledado dice, en la mañana nomás. Mucho pandillaje, pues, en la tarde. (Punkers)

No estaba de acuerdo yo que estudie en la tarde, porque a mis hijos no me gusta que estudien en la tarde, más cansado es para ellos que van a dormir y vuelta van a hacer su tarea y comer apurados y se van, no me gusta, mejor en la mañana toman su desayuno bien, se van y tranquilos vienen, almuerzan, descansan y hacen su tarea. (Mamá de Romántico)

Como se dijo en el capítulo II, el turno es una de las condiciones de discriminación educativa que contribuye a reproducir

desventajas sociales. Las familias con mejor situación económica, con más acceso a redes sociales y contactos –capital social– y mayor capacidad para planificar y anticipar las decisiones relativas a la educación de los hijos, son las que consiguen la matrícula en el turno de la mañana. En este sentido, los sujetos de este estudio y sus familias pueden ser considerados privilegiados, puesto que habían conseguido el turno que deseaban.

Finalmente, para el caso del “C”, de modalidad técnica, a la elección del colegio y el turno se sumaba la elección de la especialidad. Algunas especialidades eran más buscadas que otras, como Electrónica por ejemplo, por lo que sus vacantes se agotaban primero. Al coparse las vacantes de esas especialidades –las más demandadas– los padres se habían visto en la obligación de tomar una decisión rápida para inscribir a sus hijos en una distinta de la deseada, casi siempre sin consultar a los adolescentes. Como consecuencia, la casi totalidad de los alumnos entrevistados estaban matriculados en una especialidad que no les gustaba o que no había sido su primera opción.

Los padres de estas familias –del “C”– señalaron que hubieran podido acceder a otros colegios secundarios de la zona, pero que los descartaron por considerarlos de mala calidad (infraestructura insuficiente, mala enseñanza, alumnos con problemas de conducta, etc.) y porque no brindaban la posibilidad de estudiar una opción técnica; es decir, habían preferido y elegido el colegio “C”, que les parecía mejor que otros disponibles.

En el discurso de las familias del “TA” –en cambio– estaba más presente la búsqueda del prestigio del CE y de sus docentes. La mayoría de los padres dijeron que sus hijos empezaron su escolaridad en este colegio desde primaria y que llegaron allí porque este CE tenía y aún mantenía una buena fama en la zona. Estos padres mencionaron que pensaban que el nivel académico y la exigencia de los profesores eran adecuados.

La enseñanza en el colegio me parece muy buena, yo he ido a varias reuniones; para qué, comenzando desde el director tiene buena aceptación. (Tía de Katty)

En varios casos, uno de los padres o algún familiar cercano había estudiado en el mismo colegio, o tenían a alguien cercano trabajando allí, lo cual les daba confianza.

Todas las hijas de mi tía habían acabado en el "TA" y tanto mi cuñada había estudiado en el "TA"; entonces por una profesora que conocía entonces a su hija la colocó allí. Había estudiado en particular pero la cambio a su hija desde el tercer grado al "TA". (Tía de Katty)

Sin embargo, la mayoría de familias en ambos CE dijeron que no habían tenido la posibilidad de elegir un centro educativo que les ofreciera todas las condiciones y características esperadas idealmente en un colegio, debiendo contentarse con elegir el que les parecía mejor entre aquellos que estaban relativamente cerca de sus lugares de residencia.

La mayoría de las familias de ambos colegios también manifestaron que hubieran preferido matricular a sus hijos en un colegio privado y no en uno del Estado, pero que por razones económicas no habían podido hacerlo. Varios de ellos también dijeron que hubieran deseado matricular a sus hijos en otros colegios del Estado –que les parecían mejores– y no lo hicieron porque se les pasó la fecha de inscripción; en otros casos porque en estos colegios sólo tenían vacantes disponibles en el turno de la tarde o porque la asistencia –por la distancia desde sus hogares– implicaba asumir un gasto diario en transporte que no podían solventar.

Entre los colegios que los padres y los mismos jóvenes dijeron que hubieran preferido, recibieron varias menciones aquellos que ofrecían una formación militarizada. Se opinó que

estos colegios ofrecían mejores oportunidades de formación laboral y de acceso a la educación superior y al empleo.

Habíamos pensado uno particular militarizado, Leoncio Prado, cosa que para él podía estudiar ahí y salir como muchos profesionales; no, pero no se ha podido. Ese colegio es muy bueno. (Mamá de Eddie)

Yo hubiese querido estar en el Leoncio Prado, el militar. Porque me gusta el uniforme. Me gusta, sí. No es que me guste estar tirado en la tierra y decir “viva el Perú carajo”, si no es que me gusta el uniforme, más bonito. (Lalo)

Al Leoncio Prado. Porque es militar y me enseñarían más, tendría más disciplina, tendría más orden y sabría más lo que... tendría más decidido lo que es la realidad. (Arjona)

En los testimonios de los jóvenes y sus padres se puede apreciar una clara diferenciación de la oferta educativa escolar, jerarquizada en función de su prestigio, de sus recursos y de los resultados que podía ofrecer. En tal jerarquía, los CE elegidos estaban en algún punto intermedio, eran vistos como mejores a otros de la zona, pero a la vez eran menos valorados que otros colegios –privados, militarizados– a los que estas familias reconocieron que no habían podido acceder, casi siempre por motivos económicos. Es decir, la desigualdad estaba instalada y aceptada desde el comienzo por estas familias, en su representación de la oferta educativa escolar; no esperaban que sus hijos recibieran la misma calidad de educación que aquellos niños y jóvenes que podían asistir a los colegios mejor ubicados en su propio ranking escolar.

Tal como se dijo en el capítulo I, la falta de equidad social genera problemas de educabilidad (Tedesco, 1998). La inequidad y la educabilidad, como ha escrito López (2003), trascienden a las condiciones materiales de vida y se instalan tam-

bién en el plano de la subjetividad de los niños y adolescentes y sus familias. En el caso de las familias del estudio las opiniones expuestas tenían una correspondencia con motivaciones, actitudes, expectativas y predisposiciones en relación con la educación escolar, las cuales a su vez son parte importante de las condiciones de educabilidad. Dicho de otro modo, cada familia había accedido a la escuela que consideraba que le correspondía y que podía sostener, según su ubicación en la jerarquía social y sus recursos, y se había predispuesto desde el comienzo a recibir el tipo y calidad de educación que esa escuela podía ofrecer a sus hijos. Por eso mismo, las deficiencias de los procesos y la mediocridad de los resultados no constituían una sorpresa ni motivo de protesta para la mayoría de las familias.

Con relación a los esfuerzos que realizaban las familias en pro de la educación de sus hijos, es claro que tenían serias dificultades para responder a las demandas de los colegios, fueran éstas de índole meramente económico (comprar libros, útiles, materiales, etc.) o demandas de acción, de participación o de actitud (mayor relación con las escuelas e incluso con los hijos); muchos padres de familia dijeron que estaban urgidos por necesidades más apremiantes, como la de garantizar la subsistencia personal y de la familia, viéndose obligados a sostener trabajos que les consumían gran parte del tiempo y de las energías.

Yo, a veces al menos, me siento un poquito incómoda, ¿no? Porque quisiera darles a mis hijos, quisiera que ellos estudien si quieren estudiar, pero lamentablemente la situación es muy difícil. Hay que ser realistas también, pero yo quisiera que mis hijos se dediquen a estudiar. Ya, como decimos... "¡mamá ya terminé esto, ya!" Uno se siente satisfecha porque has cumplido con tus hijos, ya son profesionales.... Al menos yo me siento mal porque mis hijos me dicen tantas cosas que a veces ya... no

alcanza. Mi esposo también me dice, yo quisiera darles todo. Después que le sacaron de su trabajo se vino todo abajo. (Mamá de Eddie)

No sé, como yo he trabajado en casa, no sé... En sí yo trabaja -ba en la noche, yo salgo a las cinco, llegaba a las dos de las mañanas. No, es por el trabajo; en la mañana voy a hacer cosas, regreso para lavar mis servicios, todo eso, ir al mercado pa cocinar, ya, picar hígado, así, limpiar; no puedo señorita, no puedo, no tengo tiempo... Muy cansada y ya un ratito a las tres termino, a las cuatro ya tengo que prender la cocina para alistar...; en cambio en año pasado trabajaba, ya cocinando, ya me iba o si no pa cocinar, me iba con las señoritas a conversar, porque yo trabajaba. (Mamá de Leo)

Similares eran las situaciones del hermano de Eddie, quien trabajaba de 7 de la noche a 7 de la mañana; el papá de Romántico, que trabajaba en construcción y de taxista; la madre de Denos, que había salido de Lima para olvidar sus problemas maritales; la dedicación completa de la madre de S-Kar a sus padres ancianos y el trabajo en horarios cambiantes del padre. Estos casos dan cuenta de los esfuerzos de las familias por mantenerse, pero al mismo tiempo de las dificultades y limitaciones que enfrentaban para involucrarse con los CE y la educación de sus hijos; la mamá de S-Kar, por ejemplo, dijo que ella antes se acercaba mucho al centro educativo y participaba del comité de aula, pero que ahora ya no podía hacerlo.

Las condiciones sociales y económicas prevalecientes exigían a las familias soportar formas de empleo muy duras, que –de acuerdo con sus testimonios– se habían deteriorado aún más en los últimos años. Los intensos horarios de trabajo y –en algunos casos– el tener que desarrollarlos lejos de la familia (en otras provincias, en otros distritos o incluso fuera del país) abonaban en los imaginarios familiares e individuales la tesis de que las posibilidades de trabajo y desarrollo para los jó-

venes en ese mismo medio serían muy escasas o en todo caso poco deseables.

La mayor se dedicó a estudiar inglés. Quiere estudiar, quiere ser aeromoza, pero se han truncado sus estudios por motivos económicos. (...) En el caso de Pierre, un año prácticamente no trabajó, o sea se quedó en nada y recién este año ha empezado a trabajar. Primero estaba que quería medicina, entonces su hermana le aconseja que lo piense bonito, que estudie una profesión corta que le sirva para más adelante, no que demore tantos años y después no vas a poder terminar le dice. (Mamá de Eddie)

A pesar de las dificultades mencionadas, muchos padres realizaban grandes esfuerzos para proveer la mejor educación posible a sus hijos, con el límite de sus recursos y capacidades. Como lo reconocían los directivos y profesores del CE "TA", las familias a lo largo de los años habían construido la mayor parte de la infraestructura de los colegios y participaban –en mayor medida en este colegio que en el otro y con mayor frecuencia en los turnos de la mañana que en los de la tarde– en instancias de apoyo al proceso educativo mismo.

Veo que hay bastante preocupación de los padres de familia, cuando ellos me hacen referencia de cómo este colegio, a lo que usted ve ahora como es, lo que ha sido con esteritas, la mayor parte de infraestructura, ha hecho con costo y mano de obra de los pobladores... Lo que yo observo o soy testigo es que no solamente se preocupan en el aspecto de infraestructura, se preocupan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, ellos continúan y permanentemente se reúnen, en primaria principalmente y en secundaria en el turno de la mañana, se reúnen los comités de aula, y en esos comités ellos plantean sus preocupaciones y para mí que no hay ninguna mezquindad económica de los padres de familia cuando se refiere del estudio de sus hijos; no mezquinan, esa es la gran virtud que tiene este pueblo, Payet. Como

*usted puede ver es encerrada y todos nos conocemos, el que tra -
bajara acá, la gran ventaja es que todos somos una familia, los
padres de familia, las madres de familia, los profesores, todos
nos conocemos, no como en otro colegio que están esparcidos,
no se conocen; en cambio acá es diferente, hay bastante apoyo
en ese sentido. (Subdirector del "TA")*

Sin embargo, como se ha visto los mismos padres de familia opinaban que su contribución a la educación de sus hijos estaba muy lejos de ser la deseable, lo que explicaban por los motivos económicos y laborales que han sido expuestos. Tal reconocimiento, en todo caso, no impedía que los jóvenes estudiantes tuvieran una visión bastante crítica de la calidad y la pertinencia de la educación ofrecida por los colegios.

Como ya se dijo antes, los alumnos entrevistados consideraban que los contenidos de los cursos del colegio tenían poca relación con su realidad y opinaban que lo que estaban aprendiendo no era relevante para su desarrollo personal y para la vida fuera del colegio. Muchos de los jóvenes dijeron que el colegio no les había permitido desarrollar habilidades y capacidades necesarias ni conocimientos suficientes para acceder a un empleo o continuar sus estudios postescolares.

Yo pienso como Lalo, esto no sirve de mucho. Por eso yo, que estoy en quinto, estoy en una academia y veo que en la academia me enseñan más. Yo quiero estudiar contabilidad. Y lo del colegio no es suficiente. (Grupo focal con jóvenes)

Bueno, el colegio es algo básico que te puede servir ponte si no tienes la economía para estudiar algo más, entonces para cobrador o chofer ya sabes sumar y multiplicar, pero en lo que yo voy a estudiar, la verdad que la matemática no me ayuda. Pero cuando vaya a estudiar Autocad a la UNI, por ejemplo, van a salir los rojos en la libreta en matemática y no me van a aceptar, por eso no puedo sacar rojos. (Grupo focal con jóvenes)

Así, los jóvenes consideraban que lo que estudiaban en el colegio no les iba a servir de mucho, pero esperaban pasar con las mínimas notas aprobatorias en cada uno de los períodos. Muchos de ellos justificaban por eso su poco interés por las tareas y en general por toda actividad que se hiciera en las clases; pero también opinaban que sí debían cuidar las notas en los cursos afines a las carreras o estudios que pensaban realizar posteriormente. En este contexto de desvalorización de lo que podía ofrecer el colegio, no faltaba alguien que consideraba la posibilidad de “comprar” certificados de estudios en “Azángaro” (lugar de Lima conocido por la falsificación y venta de todo tipo de documentos falsos).

Yo converso con gente mayor que me aconsejan, o con los profesores; ellos mismos dicen: saben qué, el colegio es la mitad o casi nada de lo que vas a experimentar después. (Grupo focal con jóvenes)

Yo creo que en el colegio te enseñan cosas para aprender acá, para dar examen acá, pero como dice Lalo, para ser doctor en la universidad te van a enseñar otras cosas; o sea, en el colegio no te enseñan para entrar a la universidad, te enseñan para acá nomás. (Grupo focal con jóvenes)

No me gusta. No le veo sentido al colegio. Porque yo creo que terminé acá... no te va a servir de tanto el colegio porque yo, fácil, voy a Azángaro y saco mi certificado de estudios [...] Estudio por obligación de mis padres nomás. No me gusta [...], acá no aprendo nada, sumar, restar, lenguaje. Yo creo que el lenguaje no me va a servir nada, solamente leer nomás. En un trabajo no te van a pedir verbo, predicado..., eso. (Punkers)

Por otro lado, los jóvenes del “C” señalaron que al finalizar los cinco años de educación secundaria esperaban estudiar carreras técnicas diferentes a las opciones que estaban cursando en el

colegio. Los jóvenes dijeron que habían recibido formación en especialidades técnicas diferentes a las que ellos querían y en algunos casos consideraban que la preparación recibida era mínima y de baja calidad.

En realidad, a mí lo que me llama la atención, más antes, es los circuitos, chips, todo eso me llama la atención. Mecánica escogí primero porque vi a un patita que, que hizo, este, un martillo, este..., recogedores, prensas, así, todo eso ¿No? ¡Y me vaciló, pues! Primero... para dar este..., por que en vacacional para que acabes, este, el curso de vacacional, te dan un examen y te dan tres opciones para escoger el taller: Mecánica, yo puse Mecánica, Electricidad y Carpintería. Y yo quería Electricidad o Electrónica, creo, uno de esos. Y ya pues, salió Mecánica, y ya me quedé en Mecánica; aparte que sí, al principio me aburría, pero sí, ya me empezó a gustar, me empezó a gustar. Pero yo soy más curioso, o sea me gusta buscar, desarmar chips, todas esas cosas. (Eddie)

Las familias del colegio “C”, como se dijo antes, habían optado en su momento por un colegio técnico para que sus hijos tuvieran asegurada una preparación y un oficio que les permitiera hacer frente a la vida; pero ahora, algunas de estas familias consideraban que lo recibido no era suficiente para entrar en el mercado laboral y tampoco para continuar estudiando después de la secundaria, por lo que asumían que sus hijos iban a requerir estudiar o prepararse en academias para acceder a instituciones de educación postsecundaria.

Lo que me gusta de este colegio es que les enseñan muchas cosas a los chicos, que es más que todo técnico, tanto hombres como mujeres. A los hombrecitos más, por lo que es electricidad, carpintería, mecánica automotriz, no se qué cositas más hay allá, pero lo que él esta estudiando es mecánica de producción. Él me dice, mamá, he aprendido muchas cositas ¿no? ... Pero

en el mismo colegio no enseñan bien, a veces los profesores no hablan como debe ser, o sea, como dice mi esposo, no les revisan la ortografía, faltas de ortografía es bastante de los chicos, es tremendo, tremendo, el lenguaje mismo de los profesores es pésimo. No hablan bien, hasta los chicos remedan a los profesores cuando hablan. No pasa nada con el colegio, mamá, dice... No sé, no estoy segura de que lo que recibe en el colegio sea suficiente, creo que no porque tiene que seguir estudiando, para que siga superándose...; va a tener que prepararse en algún instituto, porque la enseñanza que le dan es bajísima, él va a tener que prepararse en otro sitio para que pueda llegar a ingresar [a la educación superior]. (Mamá de Eddie)

Por su parte, algunos padres del “TA” también estaban descontentos, pues consideraban que sus hijos no estaban aprendiendo lo suficiente y que el colegio y sus profesores no ponían suficiente empeño para enseñarles mejor. Estos padres consideraban que su propia experiencia escolar había sido mejor que la de sus hijos y se sentían en capacidad de ofrecerles algo más, lo que de hecho pensaban hacer para sus hijos menores. Si bien mencionaron los aspectos académicos, la mayor parte de las críticas apuntaban a deficiencias en la disciplina y el control de conductas, el respeto a los adultos y la relación entre profesores y alumnos.

Creo que los profesores, un poquito creo desinteresados, porque mi hija está en quinto de media, veo su redacción no es nada, mi hijita que está en sexto de primaria me dice “Ingrid ha escrito mal”, entonces los profesores revisan y así lo dejan; yo le digo ¿ha revisado el profesor eso? Está con su sello ¿y por qué no ha leído o corregido ortografía? En mi tiempo con una ortografía, si mi cuaderno era así, desde acá lo rayaba el profesor todo el cuaderno, entonces a veces a uno le daba vergüenza... Estoy pensando llevar a mi otro hijo a otro colegio, a mi hija para secundaria, a la Pontificia quiero llevarle porque es buen colegio, es particular. (Mamá de Ingrid)

Mucha indisciplina, los chicos entran como les da la gana, con el pelo largo, o sea, no hay uniformidad, los chicos van como les gusta. No hay eso de que todos los chicos van a venir así, los chicos van con el pelo largo. Yo a veces le digo a mi hijo, oye, ¿por qué vas así si esa no es tu ropa de educación física? No, no importa, no me dicen nada; o sea, no hay disciplina, los chicos van como quieren. Mucho desorden, los profesores parece que tuvieran flojera de enseñar a los chicos, no les ponen atención a los chicos. Ellos con decir, ya, este es el último año dicen, ¿para que? Con los chicos de quinto, para qué, se va ya, no les interesa. Tú te vas a reclamar y te dicen ¿qué vienen a reclamar acá? si ustedes como padres tienen la culpa, dicen; o sea, no hay...; como dice mi hijo, les da igual, te hacen entrar nomás dice, si llegas tarde igual. (Mamá de Eddie)

La relación con los alumnos debe ser respetuosa; o sea, por ejemplo ¿no?, que sí que el profesor venga que de vez en cuando bromee con los alumnos, pero sin faltarle el respeto, o sea una broma sana entre los dos ¿no? También de entre una relación de alumno a profesor, ¿no?... Me gustaría que haya disciplina, que haya respeto, que haya ayuda mutua, que haya compañerismo, que haya diálogo, comunicación; que tanto los alumnos escuchen a los profesores como los profesores escuchan a los alumnos. (Mamá de S-kar)

Ha cambiado bastante, bastante, la educación; no hay un respeto hacia el profesorado. Antiguamente uno decía: profesor, buenos días. Ahora: ¡Profe!, ¡Choche! Uy, ahora entrar a un colegio secundario es un dolor de cabeza, no hay ese respeto. Yo me acuerdo que en el Fanning el día de la matrícula nos exigían venir con el cabello corto, la falda más abajo de las rodillas. La veían en la entrada con la falda acá y juá, toda la falda abajo, y así andabas andrajona hasta que te ibas a tu casa... Yo creo, bueno, que la educación de ahora ha bajado bastante, ¿ah? Porque incluso no les dejan ni tareas, siquiera antes te sentabas a la mesa a buscar tus temas de investigación, tus asignaciones de historia universal, de la guerra... Yo lo

veía un poco más interesante como para indagar, ¿no? Pero ahora, nada; míralo, ve, toda la tarde en la calle... (Mamá y abuela de Jeanco)

Por otro lado, en las instituciones de la comunidad (parroquia, policía) se tenía una percepción crítica de lo que los colegios efectivamente estaban ofreciendo a los estudiantes. Estos actores, venidos de afuera al escenario local, evaluaban la educación escolar desde criterios y referentes distintos a los de las familias del estudio.

Enseñarles o educarlos en las situaciones que se les presente, pero a la vez en valores... En las aulas no se les enseña mucho, los chicos no quedan contentos, pero en los círculos de amigos se están relacionando con la camaradería pero los valores no existen. Se van de una actividad a otra, pero no se les enseña nada de valores. (Representante de la pastoral católica de la Parroquia)

Para ser competitivos –en un mundo global– no [los educan], porque si comparamos a nuestros chicos con un chico que estudiara en otro país, que tiene una tecnología bien adelantada, aquí llegan a tener secundaria y no saben nada, no tienen conocimiento de nada; y recién, lo que aquí, por ejemplo, tiene que ir, después de tener su 5° de secundaria, tienen que ir a las famosas academias, ¿ir a qué?, a repasar lo mismo que han tenido que estudiar en el colegio; o sea, si aquí se hiciera un buen estudio, una buena secundaria, ya no habría necesidad que se vayan a las academias; y cuánto tiempo pasan en las academias repitiendo lo mismo, porque no hay otra cosa, repiten y repiten lo mismo. (Comisario de Payet)

En síntesis, ubicados en el tramo final de la educación secundaria, los jóvenes del estudio y sus familias no expresaron un reconocimiento a sus colegios ni un agradecimiento por la educación recibida en ellos. Confrontados con la proximidad de su futuro postescolar, la mayoría de los adolescentes se manifesta-

ron muy descontentos con la preparación recibida para enfrentar una nueva etapa de estudios o de inserción en el mercado laboral; aunque este era un tema que muchos preferían ignorar o eludir, ya fuera por su contenido amenazante e incierto o para disfrutar hasta el final de los privilegios de la vida de adolescentes, libres de las complejas responsabilidades laborales o familiares de los adultos. Algunos de los alumnos sólo esperaban el final del año escolar y del período formal de los estudios secundarios para iniciar una fase ya proyectada de trabajo o de estudio, para la cual el aporte educativo del colegio no tenía gran significación.

Entre los padres, quienes expresaron mayor insatisfacción con los logros educativos del colegio fueron aquellos que querían que sus hijos siguieran estudios postsecundarios, para lo cual debían realizar un esfuerzo económico y académico adicional para suplir las deficiencias de la formación escolar, en instituciones privadas de preparación para el ingreso a centros de educación superior. Este era el caso de los padres con mayor nivel de instrucción, los que desde el comienzo se habían propuesto ofrecer a sus hijos una oportunidad educativa similar o mayor a la que ellos mismos habían tenido.

3.2 Colegio, cohesión y equidad

En esta sección se intenta reflejar los niveles de cohesión social y equidad, pobreza y desigualdad que vivencian y perciben los actores dentro y fuera de sus colegios y barrios. Como se ha dicho antes, la visión de mayor o menor cohesión social debía expresarse por la imagen de los sujetos acerca de ellos mismos como ciudadanos y actores sociales, por la existencia de temores y recelos vinculados con determinadas situaciones y por la vigencia de valores y prácticas que aglutinan o que fracturan relaciones.

En cuanto a la representación de la equidad, se asumió

que se manifestaría por las opiniones de los actores acerca de la existencia y accesibilidad de servicios básicos en sus colegios y barrios y en su descripción y evaluación de la eficacia de las estrategias individuales o colectivas que aplican para superar las carencias (incluyendo la posibilidad de generar y sostener demandas ante las autoridades); también, por el grado de satisfacción con sus barrios y colegios y cómo los comparan con los de otros grupos sociales.

Percepción de la cohesión: participación y relaciones sociales

La indagación acerca de la participación social y política en los colegios y comunidades locales mostró, en primer lugar, que los jóvenes del estudio no estaban involucrados en actividades comunales organizadas o de integración en el ámbito del barrio o localidad. Salvo la asistencia a la parroquia para ser confirmados (en el caso de ser católicos) y en un caso recurrir al comedor popular, los jóvenes no tenían vinculación alguna con organizaciones o instituciones locales; como se verá luego, este tipo de organizaciones eran muy escasas, con lo cual, más allá de su poca disposición, los jóvenes tenían muy pocas oportunidades para participar en actividades comunitarias.

Dentro de los colegios, en los que normativamente podían funcionar “municipios o consejos escolares” conformados por los estudiantes, estos espacios de participación juvenil estaban poco desarrollados y casi no eran conocidos en los colegios visitados. En el “TA” la participación era uno de los ejes de la actividad promocional de una ONG; sin embargo, los padres y los alumnos entrevistados en este colegio no percibían que tuvieran espacios de participación en el CE y señalaron que, si bien ellos mismos tenían poco interés, las autoridades escolares tampoco tenían deseos de involucrarlos en la gestión y otras actividades de la institución.

Las familias tenían una imagen desgastada de las oportunidades de participación que brindaba el colegio a sus hijos, que venía –según dijeron algunos– desde su propia experiencia como estudiantes. El derecho a participar no era parte de lo que esperaban que el colegio les ofreciera a sus estudiantes.

Los adolescentes entrevistados en el “C” señalaron que al interior del colegio existía unión entre los alumnos de una sección, pero fuerte antagonismo con los compañeros de otras aulas del mismo año. Según dijeron, tanto la afinidad y amistad con unos como la rivalidad con los demás venía desde el momento de la conformación de las secciones –en el primer año de secundaria– y se había ido consolidando a lo largo del tiempo de tránsito por la educación secundaria. También dijeron que su relación con la mayoría de profesores no era buena porque los consideraban hipócritas, mentirosos o que no enseñaban bien; algo similar les sucedía con los directivos del colegio, en los que no confiaban y preferían que se mantuvieran distantes.

En contraste con la percepción de los alumnos del “C”, los jóvenes del “TA” no manifestaron tener rivalidad o distanciamiento con sus compañeros de las otras secciones, aunque sí con los estudiantes del turno de la tarde que –según dijeron– recibían un trato diferente del colegio y ciertos privilegios, como no estar obligados a vestir el uniforme escolar para asistir a las clases. Los alumnos del “TA” también expresaron que su relación era muy distante con algunos profesores y auxiliares que los trataban de un modo autoritario o no les enseñaban bien.

La señorita... no me cae mucho, porque está bien que sea auxiliar pero abusa de su autoridad; por ejemplo, algunos no tienen chompa, no tienen como comprarse, algunos también mienten, pero hay que tratar de entender a todos, hay que saber diferenciar; en cambio ella no, dice no sé, no sé, te me vas, de frente nos metió un palazo, y eso se ve feo y duele. (Katty)

Como se ha visto, las prácticas de cohesión e integración social se presentaban principalmente al interior de la sección o grupo de aula. La mayoría de los jóvenes de ambos colegios habían conformado sus redes de amistad con compañeros de su grupo de aula, antes que con sus vecinos de barrio u otros.

Mira, la diferencia que yo he sacado ahorita es la amistad que tengo acá en el salón, con mis compañeros del colegio; con el barrio, en que yo tengo más tiempo creo con el barrio que con mis patas, pero con los de acá me llevo mejor; o sea, más intimidad, me entiendes, más, este..., nos comprendemos... cosa que en mi barrio no hay eso... (Eddie)

Así, en ambos colegios la relación entre los miembros del grupo de aula era bastante fuerte. Los jóvenes del "C", por ejemplo, se sentían identificados con las acciones que realizaban sus compañeros y muchas veces las decisiones se tomaban en grupo dentro del salón. Estos jóvenes habían establecido colectivamente ciertas reglas de comportamiento y de disciplina, para lo cual se habían puesto de acuerdo al margen de las normas del colegio y las exigencias de los profesores.

Nos contamos todo, somos muy alegres, así divertidos, divertidos. ¿No? Si estamos aburridos, pucha ya, como que nos abrimos porque si estamos juntos y nos aburrimos. ¡Pucha, que será de nosotros! Pero cuando estamos alegres sí hacemos de todo. Sí, sí, me gusta estar con ellos, sí, me encanta... Y yo primero, segundo, hasta tercero yo paraba con Carrasco y un grupito. Después el salón siempre, como te dije, que se dividen en varios grupos; se dividían así. No éramos así, unidos, pero siempre para cada, este..., para cada... ¿Cómo le digo? Para cada travesura se juntaban todos así, pero en el recreo cada uno se abría, hacían sus cosas, todo eso. Pero ahora ya en cuarto, en quinto, ya como que el salón ya se ha unido más, ya todas esas cosas... conversar, conversar de lo que pasa en mi casa, de

lo que siento, lo que pienso, lo que he hecho, todo eso e inter - cambiamos, este..., ideas. Entre todos, cosa que así nos vamos conociendo pues. (Eddie)

Le gusta estar en este salón pues los chicos son bien unidos y conversan sobre sus cosas. Los chicos les cuentan sobre quie - nes les gustan y qué es lo que hacen o piensan hacer. Ellos la cuidan a ella y a su otra compañera; cuando alguien les dice al - go subido de tono, ellos las defienden para que no las vuelvan a molestar. Dicen que antes, las chicas de los otros salones les habían puesto nombre de hombres... Ahora las chicas de los otros salones les dicen que son "unas suertudas de estar con tantos chicos en el salón"... Ella conversa con sus compañeros para que no hagan locuras y no los fichen en el colegio, pues si no condicionan su matrícula y no van a poder terminar el año... Manifiesta que muchas veces han tenido reuniones de grupo, entre todos ellos y que ella con su compañera han orientado o dado su opinión para que los chicos no se vayan a pelear y ter - minen sancionados por el director; "antes era común que el di - rector o el subdirector viniera a diario al salón y que los hicie - ra pasar a clase o les llamara la atención. (Notas de campo de conversación con Britani, "C")

Más me gustan los patas, el ambiente en que vivo acá, el am - biente de jóvenes pero... o sea bromistas, cargosos, fastidiosos pero no malcriados; y los padres, a veces los mismos profesores piensan que somos malcriados, pero no... Con mis compañeros deporte, fútbol, con un grupo...; con los "chorris" y con mis fie - les, pero en cuestión de chicas más lo que hago es conversar, dialogar de lo que les pasa, de lo que me pasa o cuando dicen que no están empiladas, me voy simplemente con Villalba y con Roni con las chicas de acá a tomar un vino, así pues, pero no al extremo de estar ¡ahahahaha! Sólo para sentirnos un poco... como decir, mareados, y se empiezan a reír de nada ja ja co - mo babosos. (Jeanco)

En el “C” fueron muy pocas las relaciones con adultos del colegio que los alumnos reconocieron como cercanas y significativas; ellos dijeron que sólo llegaron a tener confianza y proximidad con un profesor que les enseñó en tercero de secundaria y que actualmente valoraban y respetaban a la auxiliar de educación.

El profesor Arostes... nos aconsejaba, nos enseñaba, de todo; una vez lo encontramos con un preservativo en la mano, que estaba enseñando. Y para mí, Matemática, la profesora de 2º, que me hizo entender por primera vez algo, a la fuerza... Un poco que se identifique con nosotros. Así como el profesor Arostes, que a veces nos entendía porque nos decía yo también he pasado por esto, nos hacía entender que él también ha sido adolescente. Y además nos aconsejaba en otras cosas. Chévere. (Grupo focal con jóvenes)

La auxiliar nunca nos ha faltado. Hasta hemos llorado con ella. Nos comprende en todo. Es la única que nos apoya. Con nosotros se lleva mejor que con otros salones. Por eso debe ser que la apreciamos bastante, porque nos ha apoyado. Desde 1º grado le guardamos bastante respeto. Más que respeto, cariño. Yo, terminando el colegio vendría a saludarla. (Grupo focal con jóvenes)

Del mismo modo, en el “TA” los jóvenes manifestaron que las relaciones entre los miembros del grupo de aula eran sólidas y en varios casos señalaron a sus compañeros de clase como único referente de amistad y de identificación. En este grupo era usual salir juntos fuera del horario escolar para compartir en espacios de recreación y diversión; algunos de ellos dijeron que sus familias sólo les permitían salir cuando iban con sus compañeros de salón, mas no con amigos o amigas del barrio.

Al cine, el viernes tuvimos la oportunidad de ir al cine, también

nos gusta ir a bailar, a la playa, también fuimos a pasear a los juegos, al "Play Land Park", también nos gusta ir a esos sitios... Un poco que te distrae, ¿no? Te hace olvidar los problemas que tienes en casa, buscas un refugio que te haga olvidar las cosas que te están pasando. (Luisa)

Salir en grupo, compartir las cosas, en los estudios hacer las tareas juntos y si uno sabe más que el otro, que trate de enseñar. En la calle, al cine, a hacer compras, a ver juego o a comer...; compartimos risas, alegrías o temores; cuando se nos perdió plata y estamos ahí buscándola, ahí se comparte. (Katty)

Resumiendo los testimonios y registros de observación, se puede decir que el grupo de aula al interior de cada centro educativo era un pequeño mundo que reunía a un grupo de adolescentes que habían compartido, a lo largo de varios años, todas sus vivencias, sueños, frustraciones, travesuras, miedos, juegos y expectativas. Al interior de cada grupo de aula se encontraron interesantes muestras de solidaridad, compañerismo, amistad y respeto en medio de juegos y travesuras que en ocasiones excedían los límites puestos por los adultos, pero que eran consideradas por los jóvenes como parte natural de las cosas. Por fuera del grupo de aula, en cambio, el colegio se convertía en un espacio de competencias y rivalidades.

Así, por ejemplo, pertenecer al quinto "C" en el "C" implicaba ser rival de los otros "quintos", o incluso de grupos de otros grados, lo cual se expresaba constantemente y en todo tipo de actividades, incluyendo campeonatos o partidos de fútbol, en la elección de reinas, colectas pro fondos, peleas callejeras, acusaciones y mutua asignación de culpas. Cada alumno sabía que podía contar con sus compañeros de aula y quizá con algunos profesores que habían ganado su confianza, empatía y respeto, pero no con otros actores de la comunidad escolar.

En el imaginario y en las actitudes cotidianas de los adolescentes las rivalidades se iban sustituyendo y proyectando

hacia otros competidores más externos, en las pocas ocasiones que les daban la oportunidad de asumir su pertenencia a una instancia mayor, en un círculo social más abierto. Así, las rivalidades entre grupos de aula eran remplazadas por el enfrentamiento entre colegios, luego entre barrios o zonas y entre distritos. Pero el conflicto de identidades y la rivalidad podía atravesar todos estos círculos, incluso el del grupo de aula, cuando se asumía como referente de pertenencia la identificación con uno u otro de los clubes nacionales de fútbol más populares; en estos casos, las barras de hinchas y las pandillas identificadas con un determinado club podían generar lazos de relación y lealtad más sólidos que cualquier otro vínculo, incluyendo el del grupo de aula y hasta el de la familia.

La identificación de los jóvenes con sus barrios y vecindarios era –de acuerdo con sus testimonios– bastante débil. En ambos colegios los jóvenes manifestaron que participaban poco en las actividades que se realizaban en sus barrios. Varios de ellos dijeron que su participación en la dinámica del vecindario era mínima porque no les gustaban determinadas características que atribuían a sus vecinos, tales como ser chismosos, metiches, groseros, borrachos, etc. Tales expresiones parecían reflejar un sentimiento muy extendido de negación o rechazo de la identidad local.

No tengo amigos en la cuadra porque no salgo, no me nace y aparte porque no sé, no me nace. (...) No tengo amigas en la cuadra y nunca he tenido. (Nina)

Por otro lado, la participación de las familias en actividades de la comunidad también era muy eventual. Las madres entrevistadas manifestaron que no participaban en actividades comunales y tampoco mantenían mucha comunicación con los vecinos. Como justificación de su aislamiento aludieron al consumo excesivo de alcohol, la costumbre de “hablar mal” de los

otros y la violencia frecuente en las calles; esto último explicaba –según dijeron– que no quisieran permanecer fuera de sus casas después de cierta hora de la tarde. Los testimonios expresaban una nostalgia de viejos tiempos de vida más solidaria en los barrios.

Si bien fueron mencionados algunos espacios de encuentro, como el programa del vaso de leche o el comedor popular, las postas y otros servicios comunales, los entrevistados dijeron que hacían muy poco uso de estos servicios y casi no hicieron referencia al barrio cuando hablaban de la vida cotidiana de la familia; cuando lo mencionaron fue para expresar desconfianza y criticar a los vecinos.

No salgo mucho porque la gente es muy malita, muy envidiosa. Tratamos de, cómo se dice... de saludo; de vez en cuando conversar; pero así conversar, conversar, no mucho; si usted se da cuenta, este barrio es silencio. Porque mucho problema, mucho chisme y para evitar el chisme no salimos. (Mamá de Eddie)

Bueno, en este barrio a veces no, no nos gusta, por lo que ahí, un poco, hay bastantes niños y ahora son jovencitos que están mal guiados por sus padres, todo lo ve, ahorita no más he visto que a la edad de mi hijo, este, contemporáneo, fuman, le gusta mentar la madre; y esos hijos, son mis contemporáneos de sus padres y de toda esta cuadra...; han salido pues, un poco torcíditos porque no tiene quien lo oriente bien, sus papás también están presos, y hay eso. (Padres de Romántico)

Este aspecto también fue mencionado por una de las autoridades locales, para quien los padres y las familias de la zona habían optado por aislarse del resto de familias y sabían muy poco sobre lo que sucedía en otros hogares. En el mismo sentido, otra de las autoridades locales manifestó que las llamadas a la autoridad policial eran en su mayoría por casos de violencia familiar o por disturbios protagonizados por las pandillas juveni-

les. Ambos dijeron que la convivencia en la comunidad era distinta en el pasado.

También he visto que las familias se conducen muy aisladas; antes teníamos, por ejemplo en mi familia, bueno, los hermanos convivíamos prácticamente, nos visitábamos siempre, el vecino era más abierto, estaba con una vivencia en sus momentos de alegrías, momentos de tristeza, de problemas y era fácil solucionar los problemas porque había unión de los vecinos; ahora yo me doy cuenta de que con los años, han adquirido años también mis vecinos y no sé, como que nos hemos alejado y los hijos de ellos, a pesar de que estoy seguro como yo hago de decirles, el vecino, les hago una breve historia y debe haber entre los vecinos, “ustedes, hijos, deben vivir en armonía, respetar a los otros y conversando con altura, ¿no? y tratando de controlarse entre ustedes”; eso no se ve ahora, eso no se ve, como que se aísla y la crítica, si él no estudia, bueno, ese es un vago; no es así como se levanta a un amigo. (Representante de la parroquia)

Los padres también manifestaron su temor por la falta de seguridad para sus hijos en el barrio, que –según manifestaron– se veía agudizada en las noches, cuando los hijos tenían que transitar por las calles y avenidas de la zona. Las reuniones y el consumo de alcohol eran considerados por ellos como factores que originaban las peleas y los malos entendidos en el barrio.

El nivel de violencia que veían los padres alrededor de sus casas era una justificación para no dar permisos a sus hijos hasta muy tarde en la noche. Las fiestas organizadas por los grupos del colegio eran mejor aceptadas, en comparación con las fiestas que se realizaban en el vecindario o en una discoteca, ya que éstas últimas –según dijeron– casi siempre terminaban en peleas.

Las fiestas sí son contadas, no sé si usted me dice... Yo tengo miedo a esas drogas. Por eso yo siempre le he hecho sus fiestas acá en la casa, sus cumpleaños, así sus reuniones dentro y con - tados según a las casas. Porque yo veo que hay casas que van los niños a la fiesta y nadie los cuida, nadie está viendo. Acá hay un cumpleaños, así sea de bebé, hay que estar viendo, "ya no suban que no se vayan a caer..." Yo le explico a él por - que a veces a él un poco que le fastidia que le controle, "...Hijo, es que ahora la juventud está tan perdida"... , a veces llamo tres veces al día para saber si está. (Mamá y Abuela de Jeanco)

Muchos de los adultos entrevistados compartían temores en relación con los riesgos a los que pensaban que estaban ex - puestos los jóvenes en las calles del barrio; especialmente que cayeran en vicios como el alcohol y el consumo de drogas o que se fueran a asociar a las pandillas del lugar. Esto fue manifes - tado tanto por directivos y docentes de los CE como por los pa - dres de familia, cuya causa y propósito común era, como se mencionó antes, brindar orden, disciplina y contención para evitar estos males.

Bueno, yo no desconfío de la... o sea, no sé, de repente esas co - sas no se dan en el colegio mismo; por ejemplo puede ser fuera del colegio, por ejemplo puede ser en cualquier sitio; o sea, no necesariamente dentro del colegio ¿no? O sea, a mi me da mie - do, o sea, que, por ejemplo, este..., como está ahorita el proble - ma de las drogas, ¿no? , el problema de los grupos que se for - man..., de las pandillas. (Mamá de S-kar)

Un día nos dijo: mamá, papá, les cuento, mi pata me ha hecho tomar un poco de cerveza pero no me gusta, tomé y lo boté, no me gusta, y nosotros sabemos que no lo hace porque cuando viene de las fiestas su papá le dice: ven acá, abre tu boca. No es de tomar, él me dice, tengo amigos que sí toman, mamá, to - man hasta que no puedan caminar, pero yo no lo hago. Yo pienso que su papá piensa que por su misma edad que tiene le

gusta, pero él no está haciendo nada malo. (...) Su papá me dice que sí, que hay muchos peligros, muchas cosas, la droga.
(Mamá de Eddie)

Otro temor presente entre los padres era que los jóvenes tuvieran hijos a temprana edad, como producto del descuido y de la falta de control. Muchos padres manifestaron haber aconsejado a sus hijos no tener relaciones sexuales o cuidarse para no tener un embarazo prematuro, que truncaría su posibilidad de seguir estudiando o de desarrollarse individualmente.

Yo he hablado sobre ese tema y le he dicho a mi hijo que "sí, todo hombre necesitamos sexo y ya vas a llegar a tu, vas a tener una oportunidad; pero, no ahora, más adelante y dime hijo y yo te voy a llevar, te voy a llevar y vas a tenerlo, no te preocupes que eso no", ¿no? Sí, hablo con mi hijo, hablo bastante, "no vayas a cometer errores, meter la pata con unas amigas, no te vaya a llenar de locuras, no vas a ser igual como tu mamá y tu papá, que nosotros hemos cometido esos errores, ¿eh hijo?" Para eso le digo hay condón, le hablo bastante, señorita, yo a él y ahora últimamente he estado pensando, en uno de estos días también voy a conversar sobre eso también, o sea también le hablo cada cierto tiempo, le hablo... A veces le digo "hijo, mira, si tú vas a cometer un error grande, vas a tener a una amiga que carambas, metes la pata y donde vas a tener, yo sé que tú me dices ahí, vas a tener un hijo ¿dónde lo vas a traer?" (Padres de Romántico)

En algunos casos la preocupación por la posibilidad de ocurrencia de un embarazo llevaba a los padres a extremar el control y restringir la salida de sus hijos –particularmente en el caso de algunas de las alumnas–, lo que contribuía al mayor aislamiento y limitaba las oportunidades de integración con los pares en la comunidad.

Los agentes comunitarios, por su parte, hablaron de las

acciones que se realizaban para orientar la convivencia en la zona, como parte de la atención que sus instituciones brindaban a la comunidad; pero reconocieron que tales acciones no eran frecuentes y que les faltaba mayor continuidad.

En los colegios sí han solicitado para darles charlas sobre lo que es la violencia familiar, lo que es conciliaciones extrajudiciales, mayormente, que hace dos años ha salido esa ley. Eso, y estamos dando, estamos dando. Los chicos no tienen mucha confianza, es como si alguien que comete un pecado y no quiere decirle al cura, entonces hay siempre ese rechazo, no hay esa confianza debida y si para el próximo año nos quedamos a trabajar vamos a organizar una oficina de..., un departamento psicológico, por ejemplo, para que la gente venga y trate sus problemas, o sea, para que haya más confianza. También vamos a aperturar una oficina de asesoramiento jurídico para que aquellos que también vengan sean orientados, cuándo deben presentar una denuncia, cuándo no deben presentar una denuncia, cuáles son las consecuencias de una denuncia falsa, entonces, para que de esta manera ellos tengan una mayor confianza. Y tenemos policía femenina, donde también están capacitadas para recibir esa clase de denuncia de violencia, para que las mujeres que han sido agredidas, tanto en cuestiones de violaciones, tengan más confianza con una dama. Tenemos gente preparada para recibir esa clase de denuncia... Tú sabes que la gente, al ver eso, van a estar contentos con las autoridades, queremos ganarnos esa confianza, para que tengan bastante confianza con el policía a fin de que vivamos pues más tranquilos. (Comisario de Payet)

Sólo, solamente, lo que corresponde a la iglesia, a la parroquia en sí, ¿eh?; recomendarles a la, como digo a todos sus feligreses con la palabra de Dios y en su homilía, recomendarles pues que se haga una vida cristiana y con eso pues tratar de frenar un poco las cosas de que, cosas que se tengan que resolver por otro conducto, de violencia, recomendándoles, no violencia, no

a las drogas, es la misión de la iglesia, ¿no? Velar así por su conducta, tanto, eh, particular, si se quiere, su conducta, también espiritual, eso es lo que hacemos nosotros. Lo único que sale, es con rigor, con la palabra de Dios, así a las distintas partes, así a los más lejanos de la población, que naturalmente toda parroquia tiene su límite; a que si una parroquia, al otro lado otra parroquia y así, entonces, pero dentro del límite de la parroquia nos vamos hasta la parte más necesitada para hacerles recomendaciones pues a las familias, para que vivan en paz, en unión, ¿no? Porque eso es lo que queremos nosotros, lo que Dios nos, nos, siempre nos pide, que se viva en paz, con cordia, porque si no hay paz espiritual, no hay buena familia, no hay buen entendimiento. (Miembro de la parroquia)

En los testimonios de los actores se encontraron muy pocos motivos de pertenencia y escasos signos de integración a la comunidad local. Tanto los jóvenes como sus padres y familiares revelaron que no se sentían vinculados a sus vecinos, que no formaban parte de redes sociales en el barrio y que –en muchos casos– preferían mantenerse alejados de la vida y actividades de los otros habitantes de su sector o cuadra. Para algunos, como se ha visto, esta actitud de rechazo a la comunidad más inmediata contrastaba con el espíritu de solidaridad, compañerismo y convivencia organizada que había caracterizado a los pobladores de la zona hasta veinte o treinta años antes, cuando todos compartían la lucha por el acceso a los servicios básicos y la solución de otros problemas, junto con la esperanza de una vida mejor. El individualismo, la desigualdad y la desconfianza se habían instalado en los barrios, dejando cada vez más los espacios comunes –la calle– a merced de la violencia de las pandillas, la delincuencia y otras expresiones de anomia y descomposición social.

En ese marco, era notoria la ausencia en los colegios y los barrios de una estructura social preparada para acoger e integrar a los adolescentes a una convivencia organizada y dota-

da de sentidos, en la que pudieran participar en función de sus intereses, necesidades y aspiraciones. Las únicas instancias formales de integración colectiva de los jóvenes eran los grupos de aula, diseñados exclusivamente como espacios escolares para reunirlos en su papel de alumnos, de “educandos”, con todas las limitaciones ya reseñadas. En consecuencia, todas las otras dimensiones del desarrollo personal y social de los adolescentes carecían de un marco institucional o social que las canalizara, dejando en ellos mismos la tarea de improvisar instancias y formas de exploración y de vida gregaria, que podían adoptar características primitivas y dinámicas destructivas, como era el caso del grupo de quinto “C” en el “C” y –en una versión más extrema– las pandillas juveniles del distrito.

Por otro lado, la cohesión social en un sentido más amplio al del ámbito del colegio o el barrio tampoco aparecía como una tarea prioritaria y estructurada desde los colegios. Limitados a una mediocre transmisión de algunos contenidos de historia y cultura nacional, los colegios no estaban promoviendo una integración positiva y provechosa de sus alumnos a la sociedad nacional. Librados a su propia búsqueda de referentes y grupos de identidad, los jóvenes se adscribían a las “barras” de los clubes de fútbol y a los clanes de seguidores de determinadas bandas de rock o de los cantantes populares preferidos por su generación.

Percepción de la equidad: oportunidades, ventajas y desventajas

Las percepciones y representaciones de los actores con respecto a la situación de la equidad fue explorada, como se dijo antes, a partir de sus manifestaciones sobre las oportunidades de acceso a servicios básicos, su grado de satisfacción con los barrios y colegios y las comparaciones que hacían entre su situación y las de otros grupos sociales. El acceso de las familias en-

trevistadas a servicios básicos como agua, desagüe y energía eléctrica era satisfactorio, salvo en dos casos. Una de estas familias tenía acceso muy racionado al agua potable. La vivienda de la otra familia –de una de las jóvenes que se había retirado del colegio– no contaba con agua, luz ni desagüe; la familia usaba velas para alumbrarse, compraba el agua a camiones cisterna y hacía uso de los servicios higiénicos públicos ubicados en una zona comercial.

Aquí hay bastantes dificultades, aquí en el barrio, por ejemplo, la falta de agua, por eso te digo que nunca me ha gustado, por esto, mira... más que todo por esto que por lo otro, porque en todo barrio tú vas a ver eso... O sea, acá tenemos agua, hasta cierta hora nada más, no la tenemos todo el día, desde la madrugada hasta las ocho de la mañana, o sea no puedes descansar acá pues hasta las 9, 8, 7, no puedes descansar porque..., ni siquiera los días domingos, tienes que sí, dedicarte a lavar y juntar agua... y vendrá pues como a las dos pues, tres de la madrugada. (Mamá de S-kar)

Ahorita no tengo luz, encima de todo me he quedado sin gas, me han cortado la luz, todo. Cuando ellos quieren ir al baño, bueno ahorita están viendo; hace un mes antes mis suegros han cerrado todo el camino, porque de acá bajaba para abajo mi suegra. Pero ahora le ha cerrado todo. Prácticamente al cerrar se esta prohibiendo que ellas bajen al baño ¿Qué hacen mis hijas? Ahora te digo, se tienen que ir a METRO. Ahora quieren hacer sus necesidades se van a METRO. Las dos se van a METRO. ¿Ves? ¿Y no es triste esto? Teniendo abuelos, todo. Aquí, aquí en las tinas, se paran en las tinas, la otra le echa agua a la otra o de lo contrario se lavan medio cuerpo después la otra parte, así, cargamos agua y aquí se bañan. (Madre de Karen)

En todas las zonas donde se fue a entrevistar a las familias se contaba con alumbrado público. Los entrevistados dijeron que tenían postas de salud cercanas a sus domicilios, aunque les

daban poco uso. En algunos casos la comisaría policial se encontraba un poco alejada de las zonas visitadas, que eran de difícil acceso por lo accidentado de la geografía; una de las estrategias empleadas por la policía para promover la seguridad era organizar a los mismos vecinos para la vigilancia y el control.

El acceso a la educación escolar no había sido igual para todos en la generación de los adolescentes del estudio. El caso más reciente de desigualdad era el de los jóvenes entrevistados que habían tenido que dejar de estudiar en los últimos años; sin embargo, otros miembros de las dos cohortes de los colegios investigados habían quedado en el camino durante los años de la educación primaria y en los primeros de la secundaria. Los tres jóvenes no escolarizados que fueron entrevistados tenían el deseo de reintegrarse al sistema escolar para terminar sus estudios, ya fuera en la opción regular o acudiendo sólo los fines de semana a un programa no escolarizado; tal inserción parecía factible en el caso de Cecilia, pero para Lichan aparecía como una aspiración muy difícil de lograr.

Yo he buscado algunos profesores hoy día, yo quiero seguir estudiando porque no quiero perder este año, porque me gustaría trabajar y estudiar también, y por eso quiero terminar como sea este año. Hemos hablado ya con mis profesores y me han dicho que me van a dar una oportunidad, pero que ponga de mi parte. (...) Desde diciembre así, comencé a trabajar en la UNI. Salía del colegio, me cambiaba y zas me salía a trabajar. Si salía tarde le decía "Señorita ya me voy, ya me voy". En el trabajo mi jefe me dejaba hacer mis tareas normal, descansaba, pero sí me dio pena dejar el colegio... Lo que pasa es que mi mamá dejó de trabajar y no encontraba trabajo y yo trabajaba todos los días en la UNI, hasta los domingos. Yo no tenía tiempo de hacer la tarea, mi mamá me ayudaba. Iba al colegio y estaba perdida, no sabía hacer ninguna operación porque no tomaba atención a eso. Así es que me aleje de todo, ya no pude. Salía tarde, me quedaba dormida, ya no podía levantarme temprano,

por eso tuve que dejar el colegio. Aparte, pucha, le dije, "sabes mami, voy a dejar este año, el otro año terminaré como sea". Pero yo no quise dejar de estudiar, yo quise terminar mi quinto, con mi salón, con todos mis compañeros; tanto tiempo estar con ellos, desde primero y de un momento a otro dejarlos... Como le dije a mi mamá, "sabes que como estoy juntando mi plata, lo otro que pienso hacer, es sacar mis papeles y volver a estudiar allí", pero ya no es igual. Pero estudiar en la noche o en la mañana, pero estudiar una carrera técnica; o sea, todo el tiempo que he guardado es para estudiar una carrera de frente, todo el día dedicarme a estudiar. (Cecilia)

No, a los profesores yo les dije "profesores, yo me voy"; la profesora me dijo "¿por qué te vas a ir?, ¿por qué te vas a ir?"; "no, profesora, ya me voy, no quiero estudiar". O sea, yo quería olvidarme de esa pelea porque yo siempre me acordaba y me sentía mal, me sentía mal, no sé pero..., me sentía mal. Pienso estudiar pero no puedo. Quiero estudiar más a fondo mecánica, quiero entrar al Senati. Necesito también terminar el quinto, ese es el otro problema, terminar el quinto. Pero, si no se puede, que voy a hacer, pe. De dónde pues, si yo estoy viviendo solo, no voy a estudiar, adonde voy a trabajar; si trabajo tengo que trabajar todito el día. Ya perdí la esperanza de estudiar, de ser mecánico, perdí esa esperanza. Yo, en cinco años me veo como chofer. (Lichan)

Si bien la mayoría de las familias del estudio tenían sus necesidades básicas atendidas, en las entrevistas se encontró un nivel alto de insatisfacción por la calidad de los servicios y las malas condiciones de vida en los barrios; también se registró un cuestionamiento explícito de la inequidad y de la injusticia social.

La mayoría de alumnos de ambos colegios se manifestaron insatisfechos con sus barrios, entre otros motivos por la existencia de pandillas y peleas entre grupos de jóvenes (enfrentamientos con piedras y otro tipo de objetos), el consumo de alcohol –sobre todo los fines de semana– y los robos a domici-

lios de manera frecuente, donde en algunos casos los delinquentes podían ser –según dijeron– vecinos de la misma zona. Otros, en cambio, consideraban que sus barrios eran tranquilos y que la gente se preocupaba por mantener limpio y cuidado su espacio, aunque al mismo tiempo se entrometía demasiado en la vida privada de los demás.

La percepción de los jóvenes no escolarizados era similar a las de sus compañeros del colegio; dijeron que en la zona de sus viviendas había muchas pandillas, que los jóvenes no hacían nada y perdían el tiempo parados en las esquinas y que era frecuente el consumo de alcohol y otras sustancias. Sin embargo, también señalaron como algo valioso que cuando había problemas en el vecindario la gente podía unirse para apoyar a las personas o familias que se encontraban en necesidad.

No me gusta nada pe, puro piraña. Todo ahí en la esquina pararon pirañas, ahí ta el billar, nada, no me gusta que están ahí parados. (Lichan)

Los padres de familia entrevistados expresaron percepciones similares a las de sus hijos sobre los riesgos y vicios existentes en las zonas y añadieron que les molestaba la existencia de pubs y cantinas que –en su opinión– contribuían a la violencia y al uso de un vocabulario poco adecuado entre los jóvenes. En general dijeron no estar conformes con sus barrios por los altos niveles de agresividad, el consumo de sustancias por parte de los jóvenes en plena vía pública y la posibilidad de sufrir un asalto, además de las limitaciones en el abastecimiento de agua. También manifestaron que desearían contar con mayores y mejores vías de comunicación; varios de ellos indicaron que les gustaría residir en otro lugar, cerca de espacios comerciales o más cerca al centro de la ciudad de Lima, para “convivir con gente que ocupe su tiempo en el trabajo y no en las calles”.

Entre las familias que manifestaron su deseo de trasla-

darse a residir en otra zona de la ciudad, varias dijeron que no podían hacerlo por limitaciones económicas y otras indicaron que estaban buscando la manera de hacerlo, en particular las que vivían en casa alquilada o en calidad de allegados con parientes; varios de los entrevistados expresaron su preferencia por urbanizaciones que permitieran el acceso a la televisión por cable y contaran con un buen servicio de transporte, en las que los vecinos fueran personas más sociables o amigables que sus actuales vecinos. En su opinión, algunas zonas de Independencia y del distrito de Los Olivos reunían estas características, pero su ideal estaba en los distritos tradicionales de clases altas y medias de Lima, como Miraflores o San Isidro.

Las opiniones de los jóvenes sobre sus colegios, como ya se ha visto, eran ambiguas. En primer lugar expresaron una valoración positiva de sus CE en tanto espacios de encuentro con los compañeros y amigos, e incluso con ciertos profesores; en segundo lugar manifestaron su insatisfacción por las deficiencias en la calidad de la educación. Sus opiniones sobre los profesores también eran encontradas; algunos eran bien considerados por conocer su oficio, por ser comprensivos con los adolescentes o simplemente porque demostraban tener ganas de enseñar bien, mientras que otros eran rechazados porque sus clases eran consideradas aburridas o porque renegaban mucho, faltaban el respeto a los alumnos o tenían preferencias por algunos estudiantes y eran injustos en su trato. Los jóvenes dijeron estar descontentos con los métodos de enseñanza y estilos de comunicación de algunos de sus profesores.

El profesor de matemática aburre, usted se ha dado cuenta, ¿no? Aburre. Él es bueno, quiere que aprendamos, pero parece que no sabe porque te explica, pero él mira a un alumno, por ejemplo, determinado, y para él explica la clase; y los demás, bueno, a los demás tampoco les importa porque como son relacionados, pero los que de verdad quieren... "profesor mire ¿no?..."

y tú sabes que..., a veces dicen, “profesor esto, esto”; “ay alumno, que por qué no entiendes”; pero si no te ha explicado bien. Yo tengo algo, que si todo el salón no sabe es porque el profesor ha fallado, no porque uno haya fallado, y eso a veces sucede, eso es lo que me da cólera, nada más, que yo me dé cuenta de eso, que los profesores son aburridos. (Alondra)

El trabajo de algunos auxiliares también se vio cuestionado, puesto que se consideraba que abusaban de su autoridad y muchas veces trataban mal a los alumnos, incluso los golpeaban.

De otro lado, el trato desigual en la aplicación de las normas de los colegios –entre el turno de la tarde y el de la mañana, por ejemplo– molestaba bastante a los jóvenes, que lo consideraban una muestra de falta de equidad. Ellos señalaron que las diferencias se manifestaban en la manera como ingresaban los jóvenes de ambos turnos a los colegios: mientras que a los de la mañana (los entrevistados) se les exigía el uso del uniforme escolar completo y orden en el cabello y se les prohibía el uso de aretes o maquillaje, a los de la tarde se les permitía incumplir estas normas. Como se ha visto, para los padres de familia esta misma diferencia aparecía como uno de los motivos para preferir el turno de la mañana.

Como que te quieren cuidar más, pero al contrario, por rebel día, haces lo que ellos no quieren; siempre los auxiliares: “que no tengas el arete, que tu pelo, ropa, que la cinta”, que todo se paran fijando, las uñas, que todo; una mujer no puede tener las uñas largas, supuestamente; que lo otro, no sé, a veces ya es exagerado, me parece. Y al turno tarde no hacen lo mismo, vienen como quieren, con pinzas, con mochila, a todos los dejan traer mochila; nada, es una tontería, o a veces me parece que no pues, que al contrario, porque eso, por una parte está bien para los alumnos que de verdad lo necesitan, pero para una persona que...; uno se siente como oprimida, o quieren hacer lo que tú no quieres. Muchas personas, mis compañeras, les

dan cólera y se ponen, las ven y se quitan, pero se vuelven a poner, como por rebeldía, no sé, no le veo sentido un poco.
(Alondra)

Al mismo tiempo, sin embargo, los alumnos dijeron que la diferencia entre el turno de la mañana y el de la tarde en cuanto a enseñanza los beneficiaba, al ser mejor la educación que ellos recibían que la ofrecida por las tardes. Según dijeron, los profesores de la tarde no tomaban en serio su trabajo y a menudo los alumnos perdían el tiempo paseando por los pasillos, ya fuera porque no les exigían entrar a clase o por la inasistencia de los docentes. Ya se ha analizado y discutido en páginas anteriores la función del turno en la discriminación escolar y en la reproducción de la desigualdad educativa y social.

Otro motivo de descontento de los estudiantes en ambos CE era el escaso empleo de tecnología, en particular de computadoras, pues en ambos colegios no había el número suficiente de máquinas como para un uso individual en las horas de laboratorio. En las observaciones de campo se constató que había en promedio tres alumnos por máquina y que era poco lo que los jóvenes lograban aprender en una clase.

Hay un total de 12 computadoras que funcionan y 6 computadoras que están inhabilitadas pues tienen problemas, tanto de programas que no se pueden cargar como de capacidad (memoria de la computadora o falta de otras piezas). Hay un promedio de tres alumnos por cada máquina. En 5 ó 6 de los grupos sólo una persona es la que hace el trabajo mientras el resto conversa con sus compañeros o mira a la pantalla. (Registro de observación en el "C")

Tomando en cuenta que la mayoría de los colegios de la zona y distritos cercanos no contaban con computadoras para uso de los alumnos, esta situación podía ser considerada como privilegio o ventaja comparativa. Sin embargo, ocurría lo contrario, lo

que indica que en este aspecto los alumnos comparaban su colegio con otros que estaban mejor equipados y se sentían en desventaja por el poco acceso que tenían a un uso individual de las máquinas.

En ambos colegios el uso inadecuado de los espacios recreativos y el poco cuidado de los mismos también eran razones de descontento para los jóvenes. Las deficiencias del servicio de mantenimiento y limpieza de los baños y lavaderos también incomodaban a los estudiantes. De otro lado, los alumnos del CE “TA” entrevistados manifestaron su desagrado por la presencia en el mismo colegio de pandilleros, que incluso consumían marihuana dentro de las instalaciones del centro educativo, lo que para ellos era muestra de la incapacidad de los directivos y docentes para controlar el ingreso al colegio y para ejercer autoridad.

A veces no se dan cuenta de los pandilleros que hay acá o a veces hacen cochinas en el baño o jalan marihuana, en el baño lo hacen...; estábamos viendo un campeonato de mis compañeras que nunca habían ganado y llegaron hasta la final; si ganas me corto el brazo y no jalamos y si pierden sí... Estaban ganando hasta que les voltearon el partido y fuimos al baño y tomamos y jalaban hasta el fondo y lo votaban y se reían por las puras. (Leo)

No me gusta porque muy olvidados a veces nos tienen, los pandilleros no respetan al colegio y el colegio no se hace valorar... Un rato toman interés pero una vez que pasa algo se quedan ahí. Ya no lo vuelven a hacer, son pesimistas mejor dicho. (Katty)

Otra carencia sentida y reclamada por los alumnos era la inexistencia en sus colegios de actividades extracurriculares, como la banda de música, equipos deportivos, equipos de ciencias y otras materias, o la participación en concursos. Como se ha di-

cho antes, los jóvenes no encontraban instancias institucionales para canalizar sus intereses y encontrarse con otros que compartieran sus preferencias. Ellos mismos eran concientes de esta deficiencia y se comparaban con otros adolescentes, familiares o conocidos suyos, que sí encontraban este tipo de oportunidades en sus respectivos colegios.

Por su parte, algunos de los padres de los alumnos del "C" expresaron su malestar por las múltiples deficiencias que habían encontrado en los cinco años que sus hijos habían permanecido en este colegio. La falta de orden y de disciplina, desde la dirección hasta los alumnos, el descuido dentro del colegio (en la vestimenta, aseo y modales de los jóvenes), la escasa implementación de tecnología (computadoras y bibliotecas), el poco respeto, exigencia y compromiso de los docentes hacia su trabajo y hacia sus alumnos, la poca posibilidad de organización dentro del colegio (asambleas, trabajo cooperativo, etc.), el escaso nivel de coordinación con otras instituciones y especialistas del distrito, la falta de orientación a los jóvenes en temas como sexualidad y relaciones de pareja y finalmente la presencia de pandillas en el colegio, fueron algunas de las quejas manifestadas por ellos. Tal descontento, sin embargo, no los había llevado a generar alguna acción de reclamo o de cambio.

Los profesores, a su vez, señalaron algunas causas de satisfacción, como las buenas relaciones con algunos de sus pares y con los estudiantes, pero también muchos motivos de descontento por las condiciones de trabajo, las relaciones con sus colegas profesores, la gestión del CE, las limitaciones de los alumnos y sus familias y la escasa valoración social de su trabajo profesional.

En lo referente a las condiciones de trabajo, los profesores se quejaron por el deterioro o la insuficiencia de los materiales educativos y la falta de espacios adecuados para el desarrollo de actividades productivas y talleres. También mencionaron una inadecuada distribución de los horarios, puesto que

–según dijeron– a veces en una misma hora de clase había dos secciones trabajando en el mismo ambiente. La falta de limpieza y orden en los espacios de uso común, como los baños, talleres y otros, fue otro motivo de malestar.

Las relaciones entre los profesores eran a la vez motivo de satisfacción y de insatisfacción para ellos mismos; la insatisfacción fue atribuida a la poca comunicación entre docentes en la programación del trabajo educativo, a la falta de responsabilidad y compromiso de algunos profesores para asumir actividades cooperativas dentro del colegio y a la falta de interés por capacitarse y actualizarse en temas concernientes a sus cursos y los métodos educativos.

Otro motivo de queja de los profesores fue la gestión del colegio, en particular por la manera como se evaluaba o supervisaba su desempeño, mediante documentos y sin considerar el trabajo práctico realizado con los estudiantes. También manifestaron su descontento por la poca claridad de criterios de la dirección de los CE para asignar responsabilidades y horarios y por el trato desigual que otorgaban a los docentes contratados en contraste con los nombrados.

Los profesores también expresaron su malestar por las limitaciones que atribuían a los alumnos y sus familias, que no aportaban los materiales necesarios para el desarrollo de las clases, en algunos casos por falta de dinero y en otros por descuido o desinterés. Por último, los docentes también manifestaron su descontento por el poco reconocimiento del Estado a su labor y los bajos sueldos que recibían, que percibían como una expresión de la poca valoración social que se les asignaba como profesionales.

Como se dijo antes, la percepción de los directivos y profesores no era igual en los dos colegios del estudio, teniendo los docentes del “TA” una visión más favorable del funcionamiento del colegio, del trabajo que realizaban y de los esfuerzos que hacían ellos mismos y los directivos para lograr un buen clima

laboral y educativo y mejores resultados en la enseñanza. Sin embargo, al expresar sus opiniones sobre la situación en sus centros educativos, los docentes de ambos colegios se comparaban con otros colegios y escuelas –especialmente las privadas– que en su opinión tenían mejor resueltos muchos de los problemas expuestos.

En síntesis, los alumnos, sus padres y sus maestros percibían en sus barrios y colegios un conjunto de limitaciones, deficiencias y problemas que generaban su descontento y que –directa o indirectamente– reflejaban situaciones y sentimientos de desarraigo, falta de cohesión e inequidad. El deseo de muchos de migrar a otros barrios y su convicción de que otros colegios –a los que no habían podido acceder por motivos económicos– les hubieran ofrecido mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, estaban en la base de una conciencia de inequidad, que algunos expresaron con total claridad.

Ante la solicitud directa de comparar sus barrios con otros y manifestar sus preferencias en cuanto a dónde residir, si pudieran elegirlo, los jóvenes señalaron que distritos como Los Olivos, San Isidro o Miraflores son lugares que les atraen porque las familias permanecen más tiempo en sus casas, no salen mucho a la calle, hay menos delincuencia y cuentan con más áreas verdes.

A ver, me quitaría a Los Olivos pues, ahí. Porque la gente es tranquila, se ve que es tranquilaza. Por ahí no más me quitaría. ¡Ah! También porque hay otras cosas más ¿No?: Chicas y... las amistades, por eso... Ah, que por ejemplo en mi barrio siempre, cada vez que uno está comiendo, esta tranquilo, ahí siempre pasan esos, este, que venden sus frutas, pasan gritando, así. Y eso es lo que a mí no me gusta y hacen bulla. Eso es lo que detesto. Que siempre hagan eso. (Eddie)

Los jóvenes no escolarizados caracterizaron a los residentes de

San Isidro, Miraflores o La Molina como “gente que tiene plata, tiene carros y puede hacer lo que quiere”. Sobre estos distritos señalaron que eran lugares tranquilos, donde no sucedían los problemas (violencia, ruidos, etc.) que ellos veían en sus barrios.

Por Miraflores te puedo decir que sí porque, no sé, allí viven pitucos, o sea, que tienen plata; ellos se creen los más, los mejores...; por tener una mejor casa, o por tener su carro, o porque viven en una zona donde viven gringos y ellos se creen ya, o por decirte el hecho que tienen plata, ellos dicen que ya pueden hacer lo que quieren. (Cecilia)

Sin embargo, algunos de los jóvenes entrevistados opinaron que la peligrosidad y violencia que se observaba en sus distritos eran muy similares a las que se podía encontrar en otros sectores de la ciudad, por lo que consideraban a su barrio como un lugar normal, como cualquier otro.

En opinión de los padres los niveles de peligrosidad podían ser similares en todos los distritos, pero les parecía que habían más condiciones para que la gente se proteja en lugares residenciales o en los distritos antes mencionados (vigilantes, rejas, Serenazgo, etc.). También dijeron que creían que la gente que habitaba en esos distritos era más “sana”, porque pasaba el tiempo dentro de su casa, estaba ocupada estudiando o trabajando y contaba con todos los servicios básicos.

En cuanto a los colegios, los jóvenes opinaban que los particulares –específicamente los ubicados en distritos como Miraflores, San Isidro o La Molina– eran más estrictos, se centran más en los alumnos y les exigían más que sus propios colegios y los CE estatales en general. Los jóvenes entrevistados consideraban que los alumnos de los colegios particulares eran más inteligentes, más responsables y más respetuosos que los estudiantes de colegios estatales; también dijeron creer que esos alumnos destacaban en cursos como matemáticas y razo-

namiento y que ingresaban a las universidades en mayor cantidad que los estudiantes de colegios estatales. Otras características atribuidas a los alumnos de colegios particulares eran que tenían proyectos de vida bien definidos, mejores ideas, se dedicaban a estudiar y tenían más apoyo de sus padres porque no estaban trabajando todo el día.

Al mismo tiempo, los adolescentes entrevistados señalaron como ventajas de los colegios particulares que no eran afectados por huelgas ni por otros motivos de pérdidas de clases que perjudicaban a los alumnos, además de tener pocos alumnos por aula. Finalmente, algunos hicieron referencia a los colegios militares, en los que hubieran querido estudiar, señalando que eran centros educativos con mayor disciplina, orden y mejor enseñanza que sus propios colegios.

Para algunos de los padres, las diferencias entre un colegio particular y uno del Estado se basaban en que los profesores del primero ganaban más y esto influía de manera directa en el empeño que ponían en el trabajo y en la dedicación que daban a sus alumnos. También encontraban grandes diferencias en la cantidad de horas de clases ofrecidas por los colegios particulares, en la amplitud y diversidad de los temas que enseñaban y en los métodos de enseñanza empleados, que consideraban más y mejores que los que observaban en los colegios de sus hijos.

Porque en el colegio de mi sobrina donde ella ha estudiado, en particular, desde primaria, el colegio mantiene su presencia; bueno, a las alumnas no sé si les indicarán y ellas obedecerán... La enseñanza es más avanzada, me parece que los temas son más desarrollados... Lo que Jeanco ha llevado en cuarto año no es ni la mitad de lo que hace Gianna en cuarto año. La matemática es más fuerte. Jeanco tiene por decir una matemática de primer grado y Gianna tiene una matemática de tercer grado, más fuerte, más... Y Gianna tiene más tarea que Jeanco; a Gianna le dejan asignaciones, temas de investigaciones... (Mamá y abuela de Jeanco)

Es mejor la enseñanza, te ponen más atención, no hay mucho alumnado, habrá 20, 15, pero acá mami son 40 –me dice– en un salón y no es, este..., hay demasiado alumnado y de plano te explican mejor las cosas, puedes aprender mejor, a 45 llegan los alumnos en un salón. (Mamá de Eddie)

La diferencia es que, ésta particular no tienen su huelga, estudian y hacen, enseñan pocos alumnos, y yo creo que en esa parte los alumnos captan mejor ¿no?, porque en estatal hay cursos de treinta alumnos, treinta y cinco alumnos y son varios y no va para todos, “pue”; y en el caso de nosotros no podemos pagar un estudio particular, yo cuanto quisiera que mi hijo estudie, que mis hijos estudien en particular, pero no se puede “pe”; y esa es la diferencia, que ellos no hacen paros, no hacen nada, y siguen trabajando, no pierden ni un día de clases, esa es la diferencia. (Padres de Romántico)

Sin embargo, no faltaron entre los familiares entrevistados quienes señalaron que los problemas de inequidad y discriminación rebasaban los ámbitos de la educación y atravesaban toda la estructura social del país. Es el caso –por ejemplo– de la abuela de Jeanco, para quien no se trataba sólo de las limitaciones de la educación, que no preparaba a su nieto para que pueda insertarse en el mundo laboral, sino que la propia sociedad peruana discriminaba a la gente como Jeanco y como ella, es decir, a la gente pobre. En su opinión, aunque su nieto llegara a culminar estudios superiores y a obtener una buena preparación, el acceso a un puesto de trabajo no estaría garantizado, pues siempre habría mecanismos de discriminación que favorecerían a otros, en perjuicio del más pobre.

Posiblemente en un futuro lo veo que él esté como el sobrino de mi suegra, que ha sufrido una decepción bien grande también. El chico ha estado deshecho porque él se ha presentado a TEC - SUP, ha dado su examen, lo ha aprobado, lo han mandado no

sé a donde y ahí sólo han entrado a “tarjetazos”, por recomendaciones, pues. Él ha llegado donde mi suegra, la semana pasada, decepcionado: “De nada ha servido que yo me amanezca estudiando, me queme las pestañas, para que después vengan los «papiiriquis» y pum, con un «tarjetazo», adentro”. Mi hijo también, cuando postuló al SENATI, mire, entraron los que tenían 50, 70 puntos, mi hijo sacó 100 y no entró porque no tenía vara. Es una desilusión para la juventud. (Abuela de Jeanco)

La percepción de las discriminaciones que operan en la sociedad, al margen y más allá del esfuerzo que se haga por mejorar la oferta educativa y por aprovecharla al máximo, sin duda tiene un efecto negativo –que puede ser creciente– sobre la motivación y las expectativas de las familias con respecto a la educación y sobre su opinión acerca del sentido y la utilidad de invertir recursos y esfuerzos en la experiencia escolar de los niños y adolescentes. Algunos de los jóvenes y familias entrevistados, concientes de éstas y otras restricciones propias del contexto social local y nacional, habían elaborado el proyecto de emigrar a otros países, en los que imaginaban que sus esfuerzos sí les abrirían oportunidades de acceso a una vida mejor.

Parafraseando a Tedesco (1998), desde la perspectiva de las familias se podría decir que ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que educar abra posibilidades de **éxito...**⁶⁴ La percepción de que los esfuerzos invertidos por las familias en la educación de los hijos no producen mejoras en las oportunidades y en las condiciones de vida, podrían reducir las expectativas de los padres y –en consecuencia– afectar la educabilidad de las siguientes generaciones.

⁶⁴ Tedesco textualmente dice: “Si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito...”

3.3 Constitución de los y las adolescentes como sujetos individuales y sociales

En este apartado se recogen testimonios que reflejan las percepciones de los actores acerca de las dinámicas a través de las cuales los adolescentes se constituyen como sujetos individuales y sociales. Se han considerado las referencias a acciones intencionadas o no intencionadas de los padres o adultos significativos y de los maestros, tanto en el seno de las familias y colegios como en otros espacios sociales y culturales, así como los reportes de los jóvenes y adultos acerca de la relación con otros agentes de socialización (pares, medios de comunicación). Desde esos testimonios se analizan los procesos de construcción de confianza básica, de adscripción a normas y valores, de construcción de identidad y de elaboración de proyectos personales de vida.

Construcción de confianza básica

La recuperación de la representación del proceso de construcción de confianza básica por los jóvenes del estudio se vio limitada como consecuencia del tiempo transcurrido desde la infancia temprana, que la mayoría de los adolescentes entrevistados –según dijeron– recordaban muy poco; los padres, por su parte, hacían referencias muy generales a los cuidados que prodigaban a sus hijos, el rol de padre y madre, las expresiones de afecto y las primeras experiencias de sus hijos fuera del ámbito familiar más estrecho. Se eligió, por ello, profundizar en las historias familiares, las relaciones de pareja y con los hijos, las actividades que se compartían en familia, los roles actuales de los diferentes miembros de la familia en las responsabilidades del hogar y el tipo de castigos que se imponían.

En cuanto a las historias y relaciones familiares, algunas

de las madres entrevistadas contaron que en sus propias experiencias personales habían sido frecuentes los castigos y el maltrato físico de parte de sus padres y madres, a quienes consideraban estrictos y rígidos en exceso, por lo cual no deseaban repetir esos mismos patrones de crianza con sus hijos. Señalaron que el castigo físico y la poca tolerancia de sus padres eran aspectos negativos, que las llevaron a desear construir un tipo de relación distinta con sus hijos; una relación de mayor cercanía, confianza y afecto. Las familias de la mayoría de madres entrevistadas habían sido numerosas y provenían de provincias del interior del país.

Yo como hermana mayor he sufrido bastante, porque mis padres eran personas cerradas ¿no? Todo a lo antiguo, yo hacía de todo y, como dicen, no tenía ni para salir a la calle y a veces uno tanto vivir de lo mismo quisiera desaparecer, salir; y yo les cuento a mis hijos que yo he padecido muchísimo, he pasado de todo y ellos se sorprenden cuando yo les cuento así (...). Yo no podía salir, yo cuando estudiaba, cuando estaba en tercero, desde que entré al colegio. Sin mentirte me vigilaban, pero salía de la casa y me esperaban en el colegio, salía del colegio y ya me esperaban en la puerta del colegio. O sea, mi vida era tan..., no podía escaparme. Pobre yo si escapaba, me daban una paliza...; sin mentirte que..., que era tremendo. Mi papá me pegaba detrás de la puerta si yo me demoraba un poquito de la salida del colegio...; yo entraba, yo nomás recibía eso...; y mi mamá, ¿qué hacía...? Nada, “¡castígala!” le decía..., “seguramente ha estado con sus amigas, con sus amigos”. Yo no podía divertirme, yo sólo era para la casa, cocinar, hacer las cosas... (Mamá de Eddie)

Anteriormente mis padres también tenían el problema mucho que peleaban, y a veces, quizás, tanto ver tanto problema, conflicto de mis padres, me salía escapando yo de mi casa, y mi padre no nos daba ese permiso, esa libertad, que yo como chiquilla tenía quince años. Yo a veces pedía permiso, que me dijera,

que me diera permiso para ir a una fiesta, algo, y mi padre era bien fuerte, no me dejaba. Y eso aparte era bien celoso, no podía ni salir a hacer tareas porque me gritaba; no podía ni con- versar en la puerta porque me metía adentro; la única que me dejaba en sí era mi mamá, a veces me dejaba salir a fiestas, pe- ro a escondidas de mi padre. Quizás todo yo a veces miraba el problema de mis padres, porque mucho peleaba; para mi papá todo era correa y..., no me daba ese consejo, ¿no?, esa salida, esa libertad que yo necesitaba (...) Ahora yo veo la diferencia, muy aparte, porque yo no quisiera que eso haga mi hijo, yo quiero que sea lo mejor que hemos sido nosotros, que él sea me- jor que nosotros, y yo a veces, yo a veces le aconsejo, le hablo "hijo porque todo yo he pasado eso allá de..., sabes que, hijo, vaya a la fiesta, pero no en exceso tampoco, no te dediques a otras cosas". (Mamá de Romántico)

Mi papá es alcohólico, venía cada que le daba la gana le pega- ba a mi mamá, le daba duro a pesar de que mi mamá no salía, no trabajaba, y yo ahí en medio porque yo soy la mayor; he pa- sado de todo, he vivido ese conflicto, ese es mi trauma psicoló- gico, lo he vivido yo, más que mis hermanas, ¿no? Entonces no quiero para ustedes eso, ¿no? (Mamá de Alondra)

Yo no tuve esa libertad como tienen mis hijas. Yo nunca sabía, a mí me han tenido demasiado metida y todo era golpe, por mi mamá no, por mi hermano. Demasiado así, golpe. Entonces por eso yo no veía la hora de salirme de mi casa, ya no veía la ho- ra de salirme. (Mamá de Karina)

Además de estas experiencias vividas por muchas de las ma- dres en sus hogares de origen, cabe señalar que ellas también refirieron que en la actualidad, muy a su pesar, mantenían en muchas ocasiones relaciones violentas o conflictivas con sus parejas, las cuales no sólo se daban en las relaciones de convi- vencia actuales, sino que habían estado presentes desde el ini- cio de estas relaciones. Una muestra de esto es que dos de los

jóvenes elegidos para el estudio habían nacido como fruto de violaciones y en varios otros casos había historias de engaños y abandonos, junto con mucha violencia doméstica.

Salgo con él y me acuerdo que me llevó a comer pollo y en eso me dice: Sara, ¿te pido una gaseosita? ¿Podemos tomar una coca-cólita o una cervecita? -Ya, pero una no más. Y me voy al baño, salgo del baño cargando a mi bebida todavía. Salgo y ya pues me sirvió la cerveza con coca-cólita, de ahí no me acuerdo nada; de ahí para adelante no me acuerdo de nada, nada, nada, nada. ¡No me acuerdo nada! Amanezco en su cama de él y en su casa de él... No sé ni cómo he llegado a su casa, no sé ni como he entrado, no sé ni cómo mi hijita ha ido a parar a mi mamá, no sé. (Mamá de Karen)

En algunos casos, los hijos –los adolescentes actuales– habían conocido esta información de su propia historia por comentarios de vecinos; en otros casos habían sido ellos mismos los que habían exigido a sus madres que les hablaran de sus padres y la historia de sus familias.

Pero a la edad de tercer grado casi repite porque unos vecinos de por acá le dijeron que su papá lo había abandonado, que él tenía papá y que su papá lo había abandonado. Él no conocía a su papá, como yo me separé antes de dar a luz, entonces para él su papá era mi papá, mis hermanos, entonces él nunca me preguntaba por su papá. (Madre de Jeanco)

Por otro lado, varias de las familias estudiadas no tenían la estructura nuclear tradicional; estaban articuladas con otras familias o habían adoptado a nuevos integrantes con capacidad de decisión, lo cual había redefinido los roles y funciones de sus integrantes. Las funciones afectivas, de autoridad y de disciplina en la relación con los hijos podían ser asumidas por una sola persona, pero también –en otras familias– podían estar dis-

tribuidas entre dos o más personas diferentes; en estos casos los jóvenes hacían una clara distinción entre la persona que imponía su autoridad y los que podían compartir sus inquietudes, afectos y descubrimientos.

En la familia de Jeanco, por ejemplo, eran los abuelos y tíos los que habían asumido las responsabilidades del cuidado y educación del joven, lo que aumentaba el número de personas que él percibía como figuras de autoridad. Para Jeanco, la abuela cumplía el rol central en su cuidado y disciplina; su abuelo era una persona más permisiva, preocupada por su educación; los tíos –incluso desde el extranjero– asumían los gastos de su vestimenta y cumplían una función de orientadores de su educación, de sus expectativas laborales y de sus futuros estudios postescolares; por último, la relación de mayor confianza y la orientación sobre sus afectos, estados de ánimo e inquietudes eran asumidos por una tía –que vivía en el extranjero– y por su madre, que no vivía con él. Al mismo tiempo, otras personas que cumplían un papel importante en su desarrollo social (la manera como debía relacionarse con el sexo opuesto, por ejemplo) eran los choferes y cobradores de la ruta de transporte público que administraba su tía.

En el caso de Lalo, la hermana mayor asumía el rol de consejera y confidente. Si bien vivía en otra casa, la relación con ella era más fuerte y significativa que la que Lalo mantenía con otros miembros de su familia que sí habitaban en la misma casa que él.

Para Eddie, la situación se dibujaba de una manera algo diferente, pues si bien tenía padre, madre, hermanos y un tío que vivía esporádicamente con ellos, los tiempos de trabajo y de permanencia de cada uno de ellos en la casa les permitían encontrarse cada día recién después de las 9 ó 10 de la noche. Por eso, Eddie procuraba no permanecer en su casa por las tardes, salía a la academia o a reunirse con sus amigos del colegio.

Los padres de Cecilia, por otra parte, pasaban de los 60

años y sus hermanos mayores rondaban los 40, de modo tal que todos estaban muy distantes –en términos de sus edades– de esta joven adolescente de 16 años. La educación y el cuidado de la menor eran asumidos por la madre y el hermano mayor, que tenía una hija de la misma edad que Cecilia y que estudiaba con ella en el mismo colegio. Cecilia sentía que esto era problemático porque su hermano favorecía y se parcializaba siempre con su hija. De otro lado, Flor (otra hermana de Cecilia) asumía el rol de confidente y amiga de la joven; si bien no vivían en la misma casa, ambas buscaban espacios para conversar y realizar diversas actividades juntas.

Finalmente Lichan, quien había dejado la escuela al igual que Cecilia, tenía una historia más dramática que los otros en tanto que a sus escasos 16 años vivía totalmente solo y sin familiares cercanos que le sirvieran como soporte y referente. El haber perdido a su madre a temprana edad y quedar al cuidado de una tía, que finalmente lo expulsó de su casa, lo había obligado a desarrollar estrategias y patrones de comportamiento para sobrevivir y adaptarse precariamente al medio.

Las celebraciones y juegos no eran muy frecuentes al interior de estas familias. Los intensos horarios laborales de los padres o hermanos mayores de los jóvenes entrevistados limitaban mucho los tiempos libres que podían dedicar a sus familias. Eran pocos los tiempos que tenían los padres para estar en casa y este poco tiempo se dedicaba íntegramente a las tareas domésticas. En las noches y fines de semana los padres trataban de realizar las actividades de mantenimiento del hogar, como limpieza, compras para la semana, lavado de ropa y puesta al día de lo que había sucedido en la casa o en el colegio con sus hijos.

Los viernes, claro, entre yo y mi esposo lavamos la ropa, y él me lava los colores y yo lavo los blancos y mi hijo ya se encarga de hacer lo que falta; el lonche lo hace y él sirve, ya noso -

tros ya nos sentamos en la mesa, ya nos ponemos de acuerdo; él hace esto, esto y ya, mejor participamos así; “hijo, tú haces el lonche, tu papá lava los colores, yo lavo los...”; y así formamos y terminamos rápido. (Madre de Romántico)

Los espacios y momentos que las familias empleaban para compartir, conversar y disfrutar eran algunas salidas a caminar, al cine, a comer o a hacer las compras del mercado.

Salimos frecuentemente, nos vamos a pasear, le gusta a mi señora salir, mirar, observar; cuando cumple su añito de mi hija como sea pues nos vamos al cine, no hacemos a lo grande nada, eh, nos lo llevamos al cine, compramos un pollito. Igualmente a mi hijo, un día así es su santo, estamos acostumbrados porque nosotros en los cumpleaños sorprenderlo a nuestro hijo, comprarle su tortita, no tan grande, pero al menos sorprenderlo en la mañanita, cantarle su happy birthday entre yo y mi esposa, mi hija... A mi hijo le gusta salir bastante con nosotros, a él le gusta pasear; a veces los domingos, así, como vengo de mi trabajo temprano, ya me vengo, cierro a las tres no más ya me vengo. “Mamá, vamos a pasear”, “vamos pue” le digo. Nos vamos a Metro, aunque no compramos, paseamos y ya con eso, ya; o si no, en la tardecita ya nos vamos a cenar ya, a ellos es contento, así “pue”. (Padre de Romántico)

Las salidas y el hecho de aprovechar situaciones como las compras en el mercado o el cocinar, eran maneras que esta familia y otras habían encontrado como posibilidad para compartir momentos y responsabilidades con sus hijos y conocer algunas de sus inquietudes. Este tipo de actividades no ocurrían en la mayoría de las familias entrevistadas.

Algunas familias contaban con menos tiempo aún que la de Romántico para estar juntos, pues uno o más de sus miembros trabajaban fuera de la ciudad y pasaban pocos días en Lima (pudiendo ser un día a la semana, un fin de semana a la

quincena o menos aún). En estos casos se valoraba especialmente ese poco tiempo para estar en familia.

Domingo, uy, si alguna vez fuera a mi casa es un loquerío. Mi cama ya no sé de qué será, no se rompe felizmente, en mi cama está mi esposo, todos mis hijos amontonados ahí, domingo, ese día, ¿no ve que viene domingos no más mi esposo? (Mamá de Luisa)

En algunas familias, como las de Alondra y Katty, las expresiones de afecto eran muy limitadas, lo que no estaba en relación con el tiempo compartido sino con las características de personalidad, costumbres o pautas de crianza. Ante esto las hijas reclamaban, pero también habían optado por buscar soporte emocional en algún familiar o alguna persona cercana fuera del hogar.

Mi mamá no sabe entenderme muy bien, tengo miedo de contarle porque ya me pasó una vez que defrauda la confianza que yo le doy, por eso tengo miedo de contarle todo ya... Tengo mucha falta de amor y de comprensión, no me dan apoyo, cualquier cosa, y hay muchos chicos que eso salen a buscarlo a la calle y nunca faltan malos amigos. Tengo unos padres que son desunidos, que paran peleando violentamente y eso me afecta, viven juntos pero no se comportan como una familia y siempre paran peleando; ni siquiera de manera reservada, sino que se van donde está todo el mundo con lisuras. (Katty)

Mi papá también es muy, mucho trabajo, trabajo, trabajo, él (...) su trabajo, trabajo, trabajo... Seis y media llegan, pero salen. Por ejemplo, ellos están en un programa de catequesis familiar, son pareja guía (...) Los días que pueden están en mi casa pero que no están porque mi papá sale y mi mamá a veces está en la casa pero está cansada y se echa a dormir en su cuarto, de ahí. (Alondra)

Las tareas escolares y los estudios de los hijos podían haber dado ocasión a los padres para apoyarlos e interactuar con ellos, pero esto no sucedía porque los padres no tenían el tiempo o porque consideraban que no estaban preparados para ayudarlos, ya fuera –según dijeron– porque habían recibido poca instrucción escolar o porque habían olvidado lo aprendido en la escuela. Sólo algunos trataban de suplir estas limitaciones buscando la ayuda de otros familiares o –si tenían los medios económicos– inscribiendo a los hijos en centros de preparación preuniversitaria o contratando a alguna persona para ese fin.

Los jóvenes con familias mejor estructuradas –como era el caso de Romántico, Eddie y Alondra– dijeron que comunicaban a sus padres sus inquietudes y les consultaban para orientarse y tomar sus decisiones personales. Pero esta no era la experiencia de la mayoría de los adolescentes entrevistados y todos ellos dijeron que evadían o postergaban ciertos temas de los que preferían no hablar con sus padres; esto le sucedía incluso a aquellos que tenían mejores relaciones con sus padres, como había sido el caso de Romántico cuando el colegio aplicó un castigo muy severo a todo el grupo de aula por haber participado en una pelea callejera.

Ahora último, que se había portado así mal, que había hecho desorden, no nos comentó a nosotros. Porque había una reunión de padres de los alumnos que se habían portado mal, como él estaba en su trabajo y yo igual, y le había comentado a su tía que es hermana de mi esposa, y su tía se había ido a la reunión. Y después en la noche él no lo ha podido más y tenía que desaguarlo con nosotros... A nosotros también nos dolió en esa parte, porque nosotros somos sus padres y él tiene que tener confianza a nosotros y quiso decirle a su tía, tal vez porque tenía miedo que nos amarguemos nosotros y le íbamos a reñir.
(Padres de Romántico)

En situaciones familiares más tensas o distantes como eran las

de Lucho, Leo, Jeanco o Punks, los jóvenes dijeron que comunicaban poco de sus inquietudes a sus padres y tomaban las decisiones por su propia cuenta, algunas veces después de pedir consejo a sus compañeros o a otros adultos amigos. Lucho y Leo señalaron que no encontraban en sus casas algún adulto con el que pudieran conversar sobre sus problemas y optaban por buscar y encontrar en el colegio o en el barrio amigos o vecinos que los escucharan y comprendieran. Temas como el sexo, fiestas, consumo de alcohol y relaciones de pareja eran –para ellos– los más difíciles de compartir con los padres. Jeanco vivía con sus abuelos, con quienes le resultaba muy difícil tocar los temas anteriores, por lo cual prefería hacerlo con adultos que eran sus amigos en el trabajo. La mayoría de estos jóvenes señalaron que preferían discutir sus preocupaciones y decisiones con sus tíos y amigos, para evitar la censura o el castigo que podían esperar de los padres.

Vivo con mis abuelos y con unos tíos. En parte, bueno... y bueno, en parte será por la adolescencia, no, no me siento a veces cómodo, porque a veces tengo discusiones con mis abuelos por los actos que hago, que muchas veces les parece mal. Me lo dicen de una forma como... llamándome la atención siempre ¿no? y como yo sé que no hago las cosas o cosas malas..., pero..., hay veces que me colmo un poco y le levanto la voz o simplemente la dejo hablando sola... Se debe de repente por parte algún..., por un poco parte mía, por la falta de confianza que yo tengo con ellos, porque por ejemplo yo salgo, por ejemplo "mamá voy a hacer tal cosa", salgo de cierta hora a cierta hora, llego "mamá ya vine", y nunca le digo nada de lo que he hecho. O sea tendrán desconfianza, también, en parte de mí, no me... no, no tengo confianza como pa contarle a ellos. No, no les cuento. (Jeanco.)

Ciertas inquietudes propias de la adolescencia, que muchos de los padres evocaron en las entrevistas, no eran conversadas con sus hijos, en algunos casos por vergüenza y en otros por su

desconocimiento de los temas o de la importancia de hablar de ellos. Las primeras poluciones nocturnas, la masturbación, la compra de revistas pornográficas, las relaciones sexuales, el consumo de alcohol, entre otros, se presentaban como temas vedados en las conversaciones con los jóvenes. Cuando estos temas no podían evitarse, casi siempre los padres se limitaban a expresar una censura moral y pronósticos fatales (embarazos, enfermedades venéreas, etc.) o a señalar los riesgos del desprestigio social. Los propios padres percibían que existía poca confianza y poca comunicación entre ellos y sus hijos.

Mi hijo mayor es un poco seco,... conmigo mucho... Si pue, hay poco tiempo, hay veces llega y hace comer, hace descansar, no tengo mucha conversación con él, comunicación, ¿no?... No, cuando yo veo mal a él, así triste, me acerco a conversar a él, qué cosa tienes, qué cosa es lo que te pasa; "ahí", dice, "no na - da", me dice. (Mamá de Leo)

Desde los testimonios y observaciones se constató la presencia de algunas constantes en la distribución de roles y responsabilidades al interior de las familias: por lo general los padres y hermanos/as mayores, que habían culminado los estudios escolares, asumían la responsabilidad por el mantenimiento económico de la familia; las madres podían compartir esa responsabilidad (en los casos en que trabajan fuera del hogar), pero además eran responsables de la organización y el manejo del hogar y de los hijos en edad escolar –como era el caso de los entrevistados–, brindando su atención especialmente a los hijos menores. Cuando estaban presentes en el hogar otros miembros de la familia extensa, como tíos o abuelos, estos también asumían responsabilidades: las abuelas suplían o reforzaban a la figura materna en la administración de la casa y el cuidado de los niños, en tanto que los tíos/as aportaban al sostenimiento económico del hogar.

En la distribución de roles y responsabilidades se evidenciaba una diferenciación de tareas por género, que casi siempre era asumida como un reparto natural de funciones y no como una situación de discriminación. Así, por ejemplo, las hermanas de S-kar y Punkers habían recibido de sus madres la posta en cuanto al trabajo de limpieza y cuidado del hogar; la primera consideraba injusto que S-kar no se hiciera cargo de sus propias tareas domésticas y cuestionaba por ello a su madre, en tanto que la hermana de Punkers –según lo dicho por este joven– obedecía y realizaba esas tareas sin reclamar.

Ahorita la verdad es que hemos descoordinado, hemos descoordinado. Porque tengo mi hijita y yo le digo "Claudia por favor haz la limpieza y después ya le das una", le digo "Claudia, otra vez pues ayúdame"; "¿y por qué yo siempre, por qué no S-kar?" En ese sentido, S-kar también debe de hacer, ¿no? (Mamá de S-kar)

En otros casos la distribución segmentada por género no era tan evidente, ya que los varones también asumían las tareas del hogar, como hacían Romántico y Eddy, quienes lavaban los servicios, cocinaban y recogían a los hermanos menores del colegio.

Se dividen responsabilidades; el que se queda acá en la mañana limpia el piso –porque acá ya nada podemos tocar, porque ya estamos en tierra–, lava los platos, y a Eddie al mediodía le toca arreglar sus cosas, lavar los servicios; pero lo hace, lo hace con gusto, porque él dice, "mamá, deja, yo lo voy a hacer"; porque eso sale de él pues sabe que es su obligación, y lo hace. (Mamá de Eddie)

En realidad, la aparente ventaja de algunos jóvenes varones que no asumían tareas domésticas se convertía en una desventaja desde el punto de vista de su desarrollo como sujetos. Las

hijas mujeres tenían desde bastante temprano la conciencia de que asumían un papel útil para la vida familiar y que compartían tareas con la madre, quien –por lo demás– como figura significativa y modelo estaba más cerca para ellas que los padres para sus hijos varones. Los propios adolescentes varones decían tener más cercanía y confianza con su madre que con su padre, a quien veían como un personaje distante y casi siempre autoritario. Las jóvenes mujeres, al parecer, habían logrado un nivel mayor de confianza básica, que se podía observar por su mejor ajuste a la vida familiar y escolar y una actitud más madura que la de sus compañeros varones en relación con los estudios y la definición de un proyecto vocacional.

Más allá de las tareas domésticas o la responsabilidad de generar los ingresos económicos para el hogar, los padres también se habían “repartido” la responsabilidad de hablar a sus hijos o hijas sobre algunos temas considerados delicados o incluso vergonzosos, como el sexo. Así, hablar con los hijos varones correspondía al padre y hablar con las mujeres a la madre. Sin embargo, para tratar o confiar estos temas los jóvenes se sentían más cómodos con sus pares.

Él le adelanta, él anda como padre, a veces se sienta en la mesa ¿no? Porque claro, a mí también me corresponde, pero como es varón le aconseja a su hijo y yo ya me voy a encargar de mi hija cuando ya esté más señorita; le habla “hijo, que esto es así y ¿no?, hay que cuidarse, tantas enfermedades que hay”, bastante le conversa. (Madre de Romántico)

La tarea de acompañar la experiencia escolar de los hijos era asumida casi siempre por las madres. Así, cuando era necesaria la presencia de los padres en el colegio, era la madre la que asistía; sólo cuando se trataba de un caso de indisciplina muy serio acudía el padre a la citación. Los jóvenes manifestaron que sentían más confianza en sus madres para tratar los asun-

tos del colegio y que les pedían a ellas que fueran al CE para solucionar los problemas que enfrentaban; ellos dijeron que los padres eran los últimos en enterarse de lo que les sucedía en el colegio y en otros espacios.

La situación de la mayoría de las familias del estudio confirmó el rol protagónico de las madres en el seno de la familia inmigrante que fuera señalado por Anderson (1994) y otros investigadores. Como se dijo en el capítulo II, los padres varones en estas familias estaban alejados de las tareas de crianza, socialización y apoyo al proceso educativo escolar de sus hijos, dejando este rol a las madres, pese a que ellas casi siempre habían alcanzado un nivel educativo menor, tenían menos dominio del castellano y menos conocimiento del mundo urbano.

Proceso de adscripción a normas y valores

En la revisión del proceso de constitución como sujeto individual y social, un segundo aspecto importante explorado fue la percepción de los adolescentes y sus familias sobre las figuras de autoridad, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y los castigos, como expresión de la adscripción gradual a normas y valores.

Los actores entrevistados coincidieron en manifestar que la autoridad en el hogar y en el colegio era ejercida por los adultos, que eran quienes definían e imponían las normas. Eran ellos mismos quienes tomaban las decisiones, aun cuando pudieran tomar en cuenta –en algunos casos– las opiniones de sus hijos o alumnos.

Cuando se trataba de salir a fiestas –por ejemplo–, los jóvenes debían pasar por la autoridad de los padres para conseguir los permisos y aun cuando usaran una serie de mecanismos de negociación y desplegaran los argumentos más creativos para quedarse por más tiempo (si era un quinceañero, el ar-

gumento era que la dueña del cumpleaños recién saldría a las 12 de la noche...), al final estaban sujetos a las decisiones de sus padres.

Yo tengo una regla, mientras los hijos viven en la casa siempre hay un horario de entrada y un horario de salida, y cuando los chicos tienen una fiesta les digo tal hora estás acá. Salen a las diez, tienen que estar regresando 2, 2 y media de la mañana, máximo, esa es su hora de llegada. (Mamá de Eddie)

Como se dijo antes, las familias en las cuales estaban presentes los abuelos solían delegar en ellos el cuidado y control de los hijos mientras los padres estaban trabajando. En estos casos los abuelos determinaban qué normas se debían respetar en la casa, las cuales podían ser aprobadas o no por los padres, pero sí debían ser acatadas por los jóvenes. Normalmente, las posibilidades de negociación con los abuelos eran menores que con los mismos padres. Lucho, por ejemplo, manifestó que su abuela era mucho más “brava” que su mamá y que a ella no la podía engañar ni manipular.

En otros casos eran los padrastros quienes habían establecido las normas de la casa, que tendían a ser más impositivas y autoritarias y a menudo se asociaban al castigo físico. En estas situaciones, como le sucedía a Leo, había una mayor rebeldía de los jóvenes a las imposiciones del padrastro, que ellos justificaban por dos motivos: el primero, porque al no tratarse del padre biológico le reconocían menor autoridad; y el segundo, porque sentían que el padrastro hacía diferencias injustas entre sus hijos biológicos y los hijos de su pareja, siendo más intolerantes con estos últimos.

Algunas veces los mismos padres se debilitaban como figuras de autoridad ante sus hijos y eran vistos por ellos como manipulables, como consecuencia de su inconsistencia en la aplicación de las normas y los castigos. Así, por ejemplo, cuan-

do los jóvenes detectaban que los padres amenazaban con castigos que luego no cumplían, se atrevían cada vez más a alejarse de las normas, sabiendo que no serían castigados. Este era el caso de S-kar y su madre, la que manifestó que frecuentemente le perdonaba los castigos a su hijo una vez que se le pasaba la cólera.

En la familia de Eddie se había producido un cambio importante en la relación entre padres e hijos después de la conversión del padre y del hermano mayor a la religión evangélica. El padre dejó el consumo de alcohol y propuso a todos la necesidad de pasar más tiempo en familia, todos juntos. Tanto Eddie como sus padres manifestaron que compartían momentos de conversación sobre problemas económicos, anécdotas laborales o de la escuela, conflictos con los vecinos y otros temas; tales momentos eran oportunidades en las que también se tomaban algunas decisiones familiares. Sin embargo, no por ello el padre dejaba de ejercer autoridad; por ejemplo, había prohibido a su hijo tocar guitarra en una banda de rock, pues consideraba que era un espacio poco sano para él.

Una situación especial y única en el grupo de jóvenes entrevistados era la de Lichan, quien vivía solo y en consecuencia no contaba con una figura de autoridad familiar. Como se ha dicho, él había perdido a su madre a temprana edad y su padre había conformado otra familia, dejándolo al cuidado de su tía, quien finalmente lo había expulsado de su casa. Esta carencia de patrones y de soporte familiar lo habían obligado a crear, a su manera, un estilo de vida con el que había podido o intentaba adaptarse, solo y con muy pocos recursos económicos. En la entrevista él mismo describió su vida como desordenada en cuanto a alimentación, aseo, actividad sexual, consumo de alcohol y desgaste físico.

En estos contextos familiares tan diversos, los procesos de toma de decisiones familiares y personales también tenían características muy variadas, dependiendo de las dinámicas fa-

miliares y del grado de importancia y complejidad del asunto en cuestión. En la familia de Eddie, por ejemplo, en el caso de tomar una decisión importante se podía convocar a toda la familia para que estuviera presente y expresara sus opiniones, aunque al final eran los padres los que decidían.

Simplemente se reúnen para problemas mayores..., por ejemplo, para ver cómo vamos a pagar la construcción de la casa, cómo vamos a hacer para mudarnos, todas esas cosas (...) Nos reunimos todos en la noche para conversar, nos ponemos a conversar, nada más, (...) empiezan a opinar. (Eddie)

En los colegios, por otra parte, eran los directivos, profesores y auxiliares quienes tomaban las decisiones, siendo para los jóvenes figuras autoritarias antes que figuras de autoridad. Los jóvenes del quinto "C" del colegio "C", que tenían una relación conflictiva con el resto de actores del CE, manifestaron que las autoridades y profesores con frecuencia eran injustos en su trato con ellos; los acusaban, los juzgaban y los castigaban sin siquiera haberlos escuchado.

En el caso del "TA", siendo el quinto "B" un salón bien considerado por la mayoría de los profesores, los jóvenes también expresaron descontento por casos de abuso de autoridad de los auxiliares de educación y de algunos profesores, a quienes consideraban autoritarios y describían como poco dispuestos a escucharlos.

La autoridad de los profesores en los colegios se veía mellada por la información que circulaba entre los alumnos y padres de familia sobre la proclividad de algunos de ellos a recibir dinero para aprobar a los jóvenes en sus cursos. Si bien todos los entrevistados negaron haber incurrido directamente en este tipo de actos, varios de los jóvenes y padres entrevistados manifestaron que se trataba de una práctica frecuente.

No enseñan bien acá porque hay profesores que así, conversan, que aceptan plata. Eso no me gusta a mí, que acepten plata. Si repito, repito yo, normal nomás. (...); acelerado dos, tres me - ses nomás. No me gusta que paguen a los profesores, no me gusta que estén pagando. Porque yo he visto en otros colegios que pagan. Y aquí tengo, algunos de mis amigos que hablan mal de los profesores, que aceptan plata. Hablan así, que hay profesores que aceptan plata. No sé, así paran hablando, que van a pasar de año, dicen. (Punkers)

Yo me he enterado por otros amigos o amigas que tienen sus hijos en el colegio, incluso me han preguntado si Jeanco no me ha pedido plata para pagarle a los profesores a fin de año y yo les he dicho que no. Que al menos mi hijo, para qué, no, le digo. Y me decían: “que mi hijo me ha pedido que el profesor tanto le ha pedido 20 soles”, “que el profesor no sé quién le ha pedido 30 soles”. Entonces yo pienso que desde ahí, ya...; al próximo año que te enseñe ese profesor, como tú ya sabes que a fin de año te va a pedir. (Abuela y mamá de Jeanco)

Por otro lado, el diseño de las clases o la metodología aplicada en el “C” permitía que muchas veces los alumnos pudieran obtener las pruebas o trabajos de investigación dejados como tarea, con compañeros de otros grados o de alumnos que ya habían terminado el colegio, con lo cual algunos jóvenes se aprovechaban y no se esforzaban por realizar un trabajo o por estudiar lo necesario para rendir una prueba.

Yo a veces me consigo exámenes con mis amigos, así, de 5to. “B”. El examen que han dado, tengo que plagiarlo (...) Yo ahorita no creo que repita porque estoy mal en un curso nomás, en Matemáticas... y Física; no, en Física diré; porque Matemáticas con 11 puedo aprobar todavía, en cambio en Física sí estoy malogradazo. (Punkers)

Como esto es un colegio, antes de dejármela a mí, los profesos -

res ya se la han dejado a otros compañeros de otros salones, y como yo me hablo con la mayoría de los salones desde el "A" hasta el "E", le digo: -hola, tienes. Me la dan, le pago lo que él quiere y mi tarea hecha. Sólo lo leo y lo expongo, y es lo mismo que haría buscando en otros libros. ¿Sí o no? En Internet, entro a google, sobre la revolución china, ahí aparecen las páginas que tienen ese contenido, ¿no? No tengo máquina en mi casa, éste llama a Orbezo, tiene dice, y él consigue las tareas y él ya las reparte a nosotros. (Lalo)

En este sentido, las exigencias que el CE imponía para aprobar exámenes o cumplir con tareas podían ser fácilmente "superadas" –en lo formal– por los alumnos, pero por medio de artificios deshonestos que eludían los procesos previstos para generar y certificar auténticos aprendizajes. Los mecanismos de soborno y plagio eran conocidos por los directivos y docentes, pero nada se hacía para eliminarlos. En el imaginario de los estudiantes y sus padres estas prácticas eran parte de la cultura y de las reglas de juego que funcionaban de hecho en los colegios.

La situación de corrupción y de engaño al interior de los colegios, como es obvio, no sólo afectaba la imagen de los docentes como figuras de autoridad. En estos contextos, los jóvenes aprendían que el pago de coimas y el plagio eran parte de la cultura y que eran medios efectivos y aceptables para lograr sus fines personales, aunque fueran contrarios a las normas y a los valores declarados por los colegios. En última instancia, el mensaje de este tipo de prácticas para los adolescentes era que las normas y valores eran enunciados meramente formales, prescindibles, que podían ser transgredidos impunemente para obtener determinados beneficios o ventajas.

En este marco de desconfianza y descrédito, los alumnos también criticaron los mecanismos de los colegios para la toma de decisiones, de los cuales consideraban que estaban excluidos. En el "TA", sin embargo, los jóvenes no se habían visto en si-

tuaciones de mayor incomodidad, a diferencia del “C” donde el quinto “C”, como se ha venido diciendo, mantenía relaciones complicadas con el resto del colegio, lo cual con frecuencia generaba situaciones en las que se tomaba la decisión de aplicar sanciones, ante las reales o supuestas “travesuras” de los jóvenes.

Los alumnos del “C” señalaron que en muchas ocasiones se les había juzgado mal por el solo hecho de ser quienes eran –por sus “antecedentes”– y habían recibido castigos o suspensiones que no eran justas. También manifestaron que en un caso, cuya gravedad reconocían, habían sido convocados junto con sus padres a una reunión con directivos y profesores para tomar una importante decisión referida a su permanencia en el colegio, en la cual habían debido firmar una carta de compromiso de buena conducta.

Tanto los adolescentes como los adultos manifestaron que los conflictos eran frecuentes en la convivencia cotidiana. En el hogar, eran usuales las peleas entre hermanos y las discusiones entre hijos y padres, los que según estos últimos eran ocasionados por la desobediencia y el desorden de los primeros. Los jóvenes dijeron que en algunas ocasiones los padres llevaban a la casa sus problemas laborales, lo cual generaba tensiones y enfrentamientos.

Las salidas a fiestas, el consumo de alcohol, el llegar tarde a la casa, el tener alguna observación en la libreta escolar, eran temas que originaban discusiones y que los padres buscaban resolver con la imposición de castigos o la creación de nuevas normas, más estrictas que las anteriores.

En el caso de los colegios y desde el punto de vista de los profesores, los conflictos entre estudiantes y docentes por lo general tenían que ver con el rendimiento académico y la indisciplina de los alumnos, ante lo cual el mecanismo regular era el de “jalar” (desaprobar) a los alumnos y luego conversar con ellos para que “enmienden” sus conductas, o se esfuercen más para lograr mejores notas.

Desde el punto de vista de los estudiantes, sin embargo, les molestaba todo lo que consideraban maltrato de parte de sus profesores, como el actuar sin fundamentos o de un modo injusto, que era un reclamo frecuente de los alumnos del “C”, como ya se mencionó. Ante estas situaciones, si bien en el espacio abierto por la investigación se presentaron muchos reclamos y quejas de los jóvenes, en los colegios se les prestaba poca atención. Ellos dijeron que preferían no reclamar, pues consideraban que sería inútil y se pondrían en peor posición ante los docentes y directivos. La frase “los profesores siempre terminan teniendo la razón” era el slogan con el que dejaban a un lado cualquier posibilidad de queja; el reclamo –dijeron– no valía la pena y además los exponía a represalias.

El castigo era –como se ha dicho– una opción frecuente de los adultos ante lo que consideraban indisciplina o transgresiones de los adolescentes. La mayoría de padres habían optado por la modalidad de privar a sus hijos de ciertos derechos o privilegios, como una manera de sancionar comportamientos contrarios a las normas o límites impuestos por ellos, tales como llegar tarde después de una fiesta, no hacer las tareas escolares, obtener malas notas, llegar “mareados”, etc. Algunos de ellos dijeron que conversaban con sus hijos para tratar de saber cuáles eran sus motivos para incumplir las normas. Por otro lado, no siempre eran consecuentes en la aplicación de las sanciones que habían anunciado.

¿Golpes? No, no, cualquier otro tipo de medida: “S-kar, mira, si es que ya no vas a hacer caso de lo que uno dice, pues ya no sales...” Pero es igual que mi papá, mi papá también era así conmigo; yo a veces llegaba un poco tarde y me decía “¡ya no vas a salir la próxima semana!” Luego se le pasaba la cólera y la próxima semana me daba permiso. (Mamá de S-kar)

En pocos casos los padres recurrían de manera directa al casti-

go físico, pero muchos dijeron que sí llegaban a usarlo como última medida. Varios de los padres manifestaron que habían usado el castigo físico con mayor frecuencia cuando sus hijos eran pequeños, lo que había disminuido a medida que se habían hecho mayores, siendo sustituido por la suspensión de permisos. Sólo en dos de las familias estudiadas los adultos manifestaron que seguían usando el castigo físico para sancionar a sus hijos adolescentes; en estas familias las relaciones eran por lo general violentas y los jóvenes expresaron que esto les molestaba.

Por lo general las madres se encargaban de sancionar a sus hijos con restricciones, tales como no dejarlos escuchar música o negarles el permiso para salir a una fiesta, o suspender todo tipo de salidas recreativas por un período de una o dos semanas. Si consideraban que los padres podían ser demasiado violentos en el castigo, las madres también podían apanar las conductas transgresoras de sus hijos.

En los colegios, las modalidades de castigo más frecuentes eran los “jalados” (notas desaprobatorias), las llamadas de atención y expulsiones de las clases. Los castigos más severos previstos eran las suspensiones temporales y las expulsiones definitivas, que se aplicaban en los casos más severos de indisciplina. Algunos de los alumnos de “C” habían sido suspendidos alguna vez y estaban bajo amenaza de ser expulsados del colegio.

En el “TA”, ante indisciplinas graves, la llamada a la dirección y la consecuente imposición de algún castigo (suspensión o descalificación en la libreta) era aún algo intimidante para los alumnos, mientras que en el “C” los jóvenes más “castigados” dijeron que estaban acostumbrados a ser llevados a la dirección para recibir alguna sanción, llegando a decir bromeando que “la conocían mejor que nadie”...

El subdirector de secundaria del “TA” manifestó que aplicaba una política preventiva, según la cual prefería anticiparse a las posibles transgresiones por parte de los alumnos. Como

parte de esta política el subdirector había llegado a un acuerdo con los padres de familia para exigir el uso del uniforme escolar y prohibir el uso de mochilas, como medida de control y protección a los alumnos. Lo primero –explicó– permitía que los alumnos fueran reconocidos, controlados y protegidos por la comunidad cuando estaban en las calles. Lo segundo servía para impedir que los adolescentes trajeran una muda de ropa o ingresaran al colegio botellas con alcohol o drogas, como efectivamente había sucedido en el pasado.

De otro lado, en el “C”, se seguían aplicando castigos físicos, tales como el uso de la vara para golpear en las pantorri-llas o nalgas, golpear con las reglas en las manos, o imponer la ejecución de ejercicios físicos forzados y agotadores. Durante la realización de la investigación se pudo observar la siguiente situación en este colegio:

Ante una evasión masiva (los alumnos no llegaban al aula luego del recreo) el auxiliar de disciplina los fue a buscar y los trajo –“arreándolos”– hasta el aula, a la que ingresó con ellos y cerró la puerta. A continuación se escuchó –desde afuera– que los reprendía verbalmente y los hacía elegir entre ser golpeados con la vara en el trasero o recibir una nota roja en la libreta; todos los implicados tomaron la primera opción y en consecuencia recibieron sus golpes. (Notas de campo en el “C”)

Esta medida de control y disciplina, sin embargo, ya no constituía para los jóvenes una medida útil de castigo y corrección, puesto que en realidad era parte de un “juego” en el que todos eran en alguna medida cómplices. Al salir de la sesión “disciplinaria” descrita, los jóvenes se reían y hacían bromas sobre la opción que habían tomado; todos sin excepción dijeron que preferían el dolor pasajero del golpe antes que la nota desaprobatoria, que quedaba registrada en la libreta y afectaba sus promedios.

En el grupo focal realizado con estos jóvenes, recordaron muchas de sus “travesuras” y los castigos que habían recibido por ellas, desde llamadas de atención, llamadas a sus padres, tirarles de las orejas o golpearlos con una correa. En la misma entrevista manifestaron que esos castigos ya no les importaban ni impactaban y que ellos mismos había optado por autoimponerse castigos más efectivos para “controlarse” colectivamente. Así, habían acordado llevar un registro propio de todas las “travesuras” o faltas que cometían en el colegio y al final de la semana se reunían para elegir y castigar al que hubiera cometido las peores ; el castigo consistía en obligar al elegido a pasar por un “callejón oscuro” (dos filas de compañeros parados frente a frente, en actitud de verdugos, que golpeaban fuertemente desde los dos lados al castigado), que todos reconocieron que temían porque –como ellos dijeron– “te pegan de verdad”.

Al que se portaba mal, “apunta” me decían y yo apuntaba en la lista. Y los viernes, ya para salir, leíamos la lista y había que votar, “quién vota por tal” y así; el más votado tenían que “apanarlo” (risas, mencionan a Denis y a Puma entre los más “apanados”). Solamente les tirábamos las mochilas, tipo callejón oscuro, y eso ocurría todos los viernes. Cerrábamos las puertas. Varios dicen que casi todos los presentes han pasado por el apanado más de una vez. (Grupo focal con jóvenes del “C”)

Los jóvenes presentes en la entrevista afirmaron que desde que ellos habían instaurado esta modalidad propia de castigo, la disciplina del grupo había mejorado significativamente.

Proceso de construcción de identidad

Otro aspecto considerado en el estudio del proceso de constitución como sujeto individual y social es la construcción de identidad, que se exploró desde las representaciones de los actores acerca de las figuras significativas, los espacios de socialización y los espacios de construcción de sentido.

Las figuras con las que se identificaban los adolescentes entrevistados eran –en casi todos los casos– personas jóvenes, contemporáneas a ellos, con las cuales sentían que compartían experiencias comunes, gustos afines o incluso problemas similares. Más que admiración, lo que dijeron sentir por estas personas era empatía y cariño; valoraban la posibilidad de compartir con ellos vivencias y de confiarles inquietudes importantes.

Eddie, por ejemplo, consideraba importantes para él a su hermano y al enamorado de la hermana, no sólo porque tocaban en una banda de música o porque conversaban con él sobre la enseñanza en sus colegios, sino además porque realizaban actividades afines a las suyas (salir a pasear, ir al cine, etc.). Para Jeanco, los choferes y cobradores de combi eran significativos pues con ellos trataba muchos temas que no podía confiar a sus abuelos y aprendía mucho de sus experiencias. En el caso de Lalo, su hermano era la persona más significativa y cercana que tenía y en la que depositaba mucha confianza. Para Lucho, una compañera del colegio era la persona de más confianza y que lo conocía mejor que nadie. Varios de los adolescentes entrevistados también resaltaron el valor de conocer y poder conversar con jóvenes estudiantes de universidades o institutos, que les daban referencias y opiniones útiles para definir sus propias opciones vocacionales.

Tres de las cuatro jóvenes del “TA” señalaron a sus madres como figuras ideales o modelos que querían imitar, porque tenían buen carácter y sabían escucharlas. La cuarta joven, en cambio, dijo que quería distanciarse lo más posible de la ima-

gen y el ejemplo de sus padres y los consideraba modelos de todo lo que no quería para ella misma; ellos eran vendedores en el mercado, personas poco preparadas que se burlaban de sus aspiraciones y no la apoyaban en su deseo de seguir estudios postsecundarios.

Una segunda categoría de personajes significativos estaba conformada por artistas, músicos y futbolistas, que constituían ideales o imágenes a las que los jóvenes deseaban parecerse. Estos personajes eran admirados por su físico, personalidad, carisma, por su manera de desenvolverse en la vida o, en el caso de los futbolistas, porque ganaban mucho dinero y eran famosos. En su afán de parecerse a estos personajes, algunos de los jóvenes habían querido pintarse el pelo o ponerse aretes o hacer algún otro cambio en su fisonomía, lo que había sido impedido por los padres, según testimonio de estos últimos.

Yo admiro a Thalía porque es una chica que siempre, en todas las novelas que hace, no sé, me parece sincera, siempre..., estuvo hablando una vez así en cable, parece que es buena gente y me gusta porque canta bonito. (Cecilia)

En cuanto a los espacios de socialización y de construcción de sentido, los jóvenes entrevistados dijeron que compartían con sus coetáneos una serie de vivencias y experiencias escolares y extraescolares que les permitían conocer y experimentar nuevas situaciones, emociones y realidades. Ellos destacaron lo vivido con sus compañeros en el aula y en los recreos, las evasiones de clases, las salidas de paseo a centros comerciales, a la playa, al centro de Lima u otros distritos, así como las fiestas que organizaban para celebrar cumpleaños o cualquier otra ocasión, considerándolos como motivos y momentos de socialización que los habían ayudado a crecer, madurar, cuestionar, reflexionar o simplemente divertirse, sanamente o no.

Las actividades que ocupaban la mayor parte del tiempo li-

bre de los jóvenes del “C” eran escuchar música, ver televisión (dibujos animados, novelas, reportajes, documentales, etc.), salir a jugar fútbol, hacer tiempo con los amigos de la cuadra, chatear o jugar en las cabinas de internet, realizar fiestas a media tarde o hacer las tareas del colegio en grupo. Algunos asistían a una Academia de Matemática por las tardes, pero la mayoría no dedicaba tiempo a estudiar fuera del horario de clases del colegio.

El consumo de alcohol y de cigarrillos, así como el ingreso a conciertos y discotecas, eran actividades relativamente nuevas, que los jóvenes realizaban con amigos del mismo colegio o del barrio. Estos nuevos espacios les permitían interactuar con otros jóvenes o con adultos y confrontar algunas de sus motivaciones, ideas e inquietudes.

Las actividades que realizaban –por su parte– las jóvenes mujeres del “TA” con sus compañeras incluían hacer sus tareas, salir a comer helados, ir a pasear al centro comercial y ver alguna película en el cine. En estas actividades estaban ligadas a su grupo del colegio y sólo muy pocas manifestaron que participaban en otros grupos fuera del colegio, tales como amigos de la parroquia o de la iglesia a la que asistían.

Las actividades reportadas por los jóvenes varones del “TA” eran parecidas a las de sus pares del “C”; uno de ellos dijo ser ex pandillero y otro manifestó que se reunía con amigos del barrio para “hacer hora” en las esquinas, aunque se percibía a sí mismo como un “joven solitario”.

Muchos de los jóvenes de ambos colegios ya habían tenido alguna experiencia de trabajo –como cobradores de “combi”, vendedores en puestos o tiendas de la familia, ayudantes de carpintería o albañilería, etc.– y consideraban este espacio como necesario para lograr algunas de sus metas, como afrontar el pago de un eventual examen de admisión universitario, pagar estudios, ayudar económicamente en su casa, etc. Señalaron que buscaron estos trabajos para ayudar a cubrir algunas necesidades de su familia o para solventar gastos propios.

La experiencia de explorar otros territorios en compañía de sus pares del colegio les había permitido confrontar sus propias realidades, creencias o prejuicios, contrastar lo que eran y lo que querían ser. El descubrimiento y reconocimiento de estos espacios diferentes les había servido para explorar emociones, afectos y maneras de entender lo que hacían, lo que querían hacer y lo que no podían hacer.

Voy a Lima, a conocer Lima. Vamos a jirón, a todas partes vamos a conocer. A veces nos metemos a edificios con ascensores. Un día nos metimos al Trome, un periódico, un diario. Y ahí mismo depositas, ya, revistas ¿no? Nos fuimos a depositar, (...) como estábamos en Lima, ya, vamos a llevarlos, porque siempre depositamos acá abajo en Metro, por ahí, (...) porque ya justo hacen el sorteo. Seguimos y había bastante gente. Queríamos entrar nosotros para ver el sorteo. Estábamos ahí y agarrar y..., mi amigo, como siempre viene, él dice que nunca hay tanta gente que viene a ver el sorteo. Siempre dejan entrar a 40 personas, 50 personas y sale en el periódico; (...) ya, como a cinco personas, ya no podíamos entrar y la gente que quería entrar, o sea, me empujaron a fuerza y entramos, y entramos al edificio, un chongo... Planificamos. O sea, vamos a ir a tal lugar. En la televisión sale el lugar que no conocemos, sale el sitio que no conocemos... En la tele, en cualquier noticia, en todo. Este lugar, (...) y decidimos ir ahí. O a veces cuando hay un show, así, de la televisión, ahí nos vamos... O sea, cuando están los cómicos, que me hacen reír, pues. Los Cómicos Ambulantes que paran más en el Parque Universitario y la Plaza San Martín, me gusta reírme, ahí me divierto. (Punkers)

Los jóvenes manifestaron que en estas experiencias con sus compañeros aprendían muchas cosas nuevas, adquirirían y compartirían mucha información que les resultaba interesante e importante y que tenía que ver con sus realidades e intereses actuales, sobre temas como relaciones sexuales, relaciones de pa-

reja, nuevas bandas de música, consumo de alcohol y cigarrillos, etc.; temas que podían ser expuestos y discutidos en estos espacios amigables y libres de censura.

Los momentos y espacios señalados como amigables y agradables por los jóvenes incluían las fiestas a media tarde para celebrar los cumpleaños de los compañeros, ciertos juegos –como “la botella borracha”–, el consumo de alcohol y cigarrillos en los paseos, algunas actuaciones y fiestas del colegio, las visitas a las cabinas de internet para participar en los salones de chat, las reuniones para desarrollar las tareas grupales –en las que el tema principal era el de las nuevas conquistas sentimentales–, o los encuentros y paseos con el grupo de compañeras más cercanas.

Los trabajos grupales son puro cacareo nada más. ¡Pucha que pura habladuría, nomás! Más... de chismes, chismes, chismes y... Por ejemplo, nos citamos a las tres de la tarde y acabábamos a las siete y media, ocho. Nos poníamos a hablar como dos, tres horas, hablando del colegio, de las flacas, todo eso, y... sólo hay uno que está haciendo la tarea, uno que está copiando, está leyendo, nada más, pero el resto está hablando, nada más. Sí, pero sí es bacán hacer los trabajos grupales. (Eddie)

El hacer hora con los amigos de la cuadra en una esquina o caminando por los alrededores era una actividad que algunos de los jóvenes realizaban fuera de la escuela y que les daba la oportunidad de conocer y socializarse con otras personas, distintas a las del colegio. El hecho de establecer redes con personas mayores les había permitido, en el caso de unos cuantos jóvenes, conocer más sobre temas como sexualidad o relaciones de pareja que muchos de sus compañeros no conocían y que la mayoría de los padres no trataban con sus hijos, por temor o porque tampoco los conocían muy bien. En el seno de las familias –como se ha dicho antes– casi no existían espacios o mo-

mentos en los que se hablara de los intereses y del futuro de los hijos; existía un gran distanciamiento entre los jóvenes y los adultos en el tratamiento de este tipo de temas.

Algunos de los jóvenes varones entrevistados dijeron que pertenecían o habían pertenecido a pandillas, en las cuales compartían intereses, inquietudes y pasiones con otros como ellos y se sentían libres de expresar sus afectos y emociones sin la censura o desaprobación de los adultos en sus casas o el colegio. Los jóvenes que reconocieron ser o haber sido pandilleros señalaron, sin embargo, que ellos sí respetaban límites y que no eran como “la gente” –al decir de ellos– solía calificarlos (ladrones, drogadictos, asesinos, etc.)

Con la pandilla, o sea, nos juntábamos a veces,... después del colegio; hacíamos hora, así, así, hacíamos hora, hasta que venía otra gente y nos agarrábamos a piedras... A la hora de salida... con ellos pues, de la U..., por figurar, por ser bacán, para que la gente te mire. Pero ahora ya no ya, eso ha sido antes...; cuando se fumaban, se cruzaban, eso no me gustaba; cuando eran abusivos, eso ya no me gustaba, se iban a robar a las señoras, eso a mí no me gustaba, no me metía con ellos.
(Lichan)

En las entrevistas se encontró que las familias tenían muy poco conocimiento de lo que sucedía en los espacios en los que se movían sus hijos, de los amigos y los tipos de relación y comunicación que tenían establecidos dentro y fuera del colegio. Así, Eddie tenía amigos mayores que él con los que tocaba en una banda y conversaba sobre música; Jeanco conversaba con sus amigos choferes y cobradores de combis sobre las enfermedades venéreas y las relaciones extra matrimoniales; Dennis consumía alcohol y participaba en fiestas con sus amigos de la cuadra, que eran pandilleros; Michel salía con sus amigos del barrio a conocer otros lugares de Lima, bastante alejados de su

barrio, como Larcomar, Barranco y otros, y regresaba de los conciertos de música punk caminando desde el centro de Lima hasta un lugar cerca de Independencia, en la madrugada. Todo esto pasaba desapercibido para los padres de estos jóvenes y eran asuntos de los no se sabía ni se hablaba en la familia.

Tal como se dijo antes, el único espacio institucional de socialización de los adolescentes era el grupo de aula en el colegio. Tanto los colegios como los barrios y el distrito carecían de programas o instancias de participación –culturales, deportivas, artísticas, musicales, sociales o de cualquier otra naturaleza– que sirvieran como espacios estructurados significativos para la socialización de los adolescentes. En estas circunstancias, los jóvenes sólo contaban con las instancias y oportunidades que ellos mismos generaban –con todas las limitaciones y distorsiones que podía esperarse de su inexperiencia y escasos recursos– para integrarse a espacios y relaciones sociales distintas a los de la familia y la escuela.

Elaboración de proyectos personales de vida

Un último aspecto estudiado del proceso de constitución como sujeto individual y social fue la elaboración y existencia –o no– de proyectos personales de vida. En este sentido, eran las alumnas mujeres del “TA” quienes tenían mayor claridad en cuanto a lo que querían hacer al salir del colegio y quienes tenían las expectativas más altas para el futuro. Ellas deseaban prepararse en academias para postular a la universidad, estudiar una carrera profesional y trabajar en su profesión; con ese propósito, hacían esfuerzos para prepararse y buscaban conocer estudiantes universitarios y otras personas mayores que les dieran pistas para encontrar el camino.

Tres de las alumnas del “TA” contaban con el apoyo y empuje (incluso presión) de sus padres, mientras que una (Katty), por el contrario, era constantemente disminuida y des-

valorizada por su padre y no era apoyada por su madre. Paradójicamente, tal actitud de los padres se convertía para Katty en una fuerza que la empujaba hacia adelante y fortalecía sus deseos de superarse, justamente para diferenciarse y escapar de sus progenitores, cuyo plan era incorporarla como vendedora en el puesto que tenían en el mercado.

El colegio “TA”, de acuerdo con la manifestación del subdirector y las constataciones de la observación, fomentaba las aspiraciones profesionales de sus estudiantes, poniéndolos en contacto con información vocacional y publicando cada año la lista de sus ex alumnos que habían ingresado a las universidades. Tal política había encontrado especial receptividad y sintonía en el grupo mencionado de alumnas.

Los varones, en cambio, tanto los del “TA” como del “C”, estaban más interesados por las actividades sociales, las fiestas y las oportunidades para seguir divirtiéndose; para ellos, los estudios eran sólo una excusa para seguir pasando tiempo juntos. Por otra parte, los alumnos del “C” desde años antes cargaban el estigma de indisciplinados y habían sido etiquetados como “grupo perdido” por sus profesores y directivos; pero su propia apreciación era que nunca habían recibido motivación, apoyo o estímulo para que construyeran proyectos de futuro sólidos, consistentes y ambiciosos. Varios de ellos sentían que sus padres tampoco tenían confianza en su capacidad para prosperar y lograr un buen futuro.

La mayoría de los padres, por su parte, expresaron en las entrevistas el deseo y la aspiración de que sus hijos tuvieran acceso a una vida mejor que la suya, pero al mismo tiempo manifestaron estar convencidos de que no contaban con los medios económicos necesarios para ofrecerles esa oportunidad. Al mismo tiempo, tanto los alumnos como sus padres y profesores coincidieron en señalar que el camino a la “superación” pasaba necesariamente por una educación postsecundaria adecuada, para lo cual no era suficiente la enseñanza recibida en los cole-

gios y debía recurrirse a las academias preparatorias. Pero este camino parecía estar cerrado de plano para algunos de los adolescentes, bien por las limitaciones económicas de sus familias o por la falta de confianza de sus padres y de ellos mismos en su capacidad y disposición para aprovechar este tipo de inversión, que en cualquier caso suponía un esfuerzo económico importante. Para estos jóvenes, el recorrido de once o más años por todos los niveles de la educación básica no había logrado cambiar un destino personal que podía haberse pronosticado desde el primer día de su experiencia escolar.

De otro lado, algunos de los jóvenes expresaron una marcada desconfianza en la eficacia de la educación para lograr la ansiada superación. Jeanco, al igual que su abuela –cuyo testimonio fue presentado en una sección anterior–, pensaba que la sociedad peruana no premiaba el esfuerzo personal, los méritos o logros educativos, y que las condiciones necesarias para triunfar en esta sociedad eran otras a las que ellos no podían tener acceso: una red de relaciones sociales y contactos con personas influyentes. En consecuencia, su proyecto personal era salir al exterior, a un país donde el esfuerzo, los logros y los méritos fueran reconocidos.

La mayoría de los jóvenes y sus familias compartían el deseo de salir del país, porque percibían que tendrían pocas oportunidades de superación en el contexto peruano, particularmente en el contexto en el que habitaban; sus ilusiones estaban puestas más allá de las fronteras. Al hablar de proyectos, varios jóvenes relataron sus sueños de viajar y salir del país; pero sólo en algunos casos, como el de Jeanco, existía ya una ruta establecida para lograr este objetivo y en la cual intervenían diversos miembros de la familia, formando una especie de red o puente dispuesto a lograr ese propósito. Otros jóvenes sólo juegan con la esperanza de lograr irse, algún día.

Arjona –por ejemplo– no sentía raíces ni relaciones que lo ataran al país y quería migrar. Sus padres estaban separados

desde hacía tres años y los que habían asumido el cuidado y educación del joven eran sus tíos; éstos cumplían un papel autoritario que le impedía desenvolverse como un joven de su edad, en tanto que una prima había asumido un rol de orientadora y era referente para él. Como no podía reunirse con sus amigos del salón, ya fuera para fiestas o para trabajos en grupo, no tenía amigos en la cuadra donde vivía y tenía muy poco contacto con sus padres, sentía que aumentaba su aislamiento afectivo y social y se fortalecía su interés por salir del país a estudiar y trabajar, lo que pensaba hacer en cuanto alcanzara la mayoría de edad.

En un sentido más general, los padres y madres y los adultos no aparecían como referentes significativos para la mayoría de los jóvenes entrevistados; las relaciones más importantes para ellos eran las establecidas con sus pares en las aulas y –entre algunos de los varones– en las calles. El colegio fue reconocido como uno de los pocos espacios en los que se desarrollaban relaciones afectivas sólidas y valoradas; sin embargo, también era visto como un lugar de desencuentros y conflictos con los adultos, en este caso con los docentes por su afán de imponer una disciplina y una autoridad desconectadas de las necesidades personales de los adolescentes.

Los jóvenes resentían las bajas expectativas y la desvalorización de los docentes con respecto a ellos y respondían con actitudes de rebeldía, resistencia o escape, aunque cuidando siempre de no poner en riesgo su condición de alumnos; como se ha visto, aun el grupo más inadaptado del “C” había desarrollado una estrategia de autocontrol para evitar ser expulsados del colegio, lo que hubiera implicado perder –en el último tramo de la carrera escolar– la certificación de los estudios completos de educación secundaria.

3.4 Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación

El cuarto y último de los ejes de exploración del estudio llevó a registrar las percepciones y representaciones de los actores acerca del estado y la posibilidad de integración de políticas sociales en torno a la educación, en el escenario local de Independencia. En la indagación sobre el estado actual se puso énfasis en el rol de los colegios en la organización social y en las políticas sociales; de otro lado, se puso atención en las opiniones sobre los factores institucionales, políticos o culturales que podían facilitar y los que podían obstruir o desalentar los proyectos de integración intersectorial de las políticas y de los actores, ya fuera en su diseño o en su aplicación.

El rol de los colegios en la organización social y en la formulación y aplicación de políticas sociales integradas para el ámbito local estaba ausente en los discursos de los directivos y profesores de los dos CE. La idea de participar con otras instituciones sociales o políticas de la localidad, privadas o del Estado, en un ámbito mayor al de la educación escolar, no estaba presente entre los planes y proyectos comunicados por los docentes de los colegios.

Los directivos escolares mencionaron que los colegios no habían sido convocados a participar en iniciativas intersectoriales ni involucrados en programas locales de desarrollo integral. Al mismo tiempo reconocieron que los colegios, siendo instituciones de la comunidad, tampoco habían generado planes de integración para promover la organización social y el desarrollo local.

En el CE “TA” fueron mencionadas ciertas iniciativas de organizaciones juveniles que habían conformado grupos de teatro, pintura y danza, pero a un nivel muy limitado y cercano al CE. Por su parte, el subdirector del CE “C” argumentó que por

ser nuevo en el CE y en la zona, no sabía si existían este tipo de iniciativas, programas o proyectos de desarrollo local.

El colegio “TA” mantenía relaciones y desarrollaba un trabajo conjunto con la parroquia local, en tanto ahí se preparaban los estudiantes que deseaban participar en la ceremonia católica de “confirmación”. Este CE también estaba en relación constante con la comisaría policial, que se había reinstalado en la zona en atención a una demanda de la comunidad, en vista del aumento de la delincuencia y la violencia; a solicitud del colegio, la policía ofrecía charlas sobre temas de seguridad, violencia familiar, conciliaciones extrajudiciales, entre otros.

La comisaría policial también estaba trabajando en conjunto con la Municipalidad para organizar a la población, especialmente en los asentamientos humanos más recientes y menos desarrollados, buscando ampliar el apoyo de la comunidad a sus tareas y mejorar su capacidad de respuesta.

Por su lado, los representantes de la parroquia señalaron que los colegios y las comunidades se acercaban a la parroquia en fechas especiales –tales como aniversarios– para pedir la celebración de la misa, en tanto que los padres de familia sólo recurrían a la iglesia por los sacramentos como bautismo, matrimonio o confesión. Sin embargo, también manifestaron que en algún momento habían contado con la colaboración del Ministerio de Educación para realizar talleres de danza y teatro y que habían desarrollado actividades de orientación para jóvenes pertenecientes a un club deportivo. Uno de ellos mencionó además que la pastoral católica realizaba talleres de reforzamiento y nivelación escolar, en los cuales estudiantes universitarios voluntarios ofrecían clases y ayuda a los escolares que enfrentaban dificultades académicas.

Desde la perspectiva del proyecto de desarrollo local, el alcalde del distrito manifestó que se había propuesto cambiar la percepción negativa de sí mismas que tenían las personas del distrito (“atrasados, incompetentes o incapaces de progresar”),

para lo cual había puesto en práctica un conjunto de estrategias con el propósito de apuntalar y convertir en fortaleza la identidad de los pobladores del distrito; dijo que en esta tarea contaba con el apoyo y la convicción de su equipo de gestión y de otras personas y organizaciones locales que colaboraban con esta campaña. Sin embargo, durante la realización del trabajo de campo de la investigación no se encontró indicio alguno de que los actores entrevistados estuvieran informados o se sintieran convocados por la campaña del alcalde.

El alcalde también señaló que consideraba que la educación era una piedra angular del cambio, que para él debía consistir fundamentalmente en una renovación de actitudes y de la predisposición al trabajo, al esfuerzo, a la superación y a erradicar los sentimientos de inferioridad y de “naturalidad” de la marginación. Así, buscaba crear en el distrito una nueva identidad, más positiva que la actual.

Pienso que la educación, son los actores fundamentales en el tema del cambio de actitud mental, que yo lo quiero dar; yo soy un alcalde que mi principal propuesta es la de cambiar la actitud mental de las gentes. Y eso habla por el tema de identidad local, pasa por un cambio de actitud mental positiva que debe tener toda nuestra comunidad. Siempre se ha visto a Independencia con una visión de marginalidad, yo creo que hay que cambiar esa visión de marginalidad por el de identidad, porque la visión de marginalidad nos ha conllevado a que somos los atrasados, los incompetentes, las personas que no podemos avanzar y creo que habemos en el distrito de Independencia mucha gente que ha sabido surgir, avanzar y ahora somos profesionales, competentes en muchos campos y creo que, en ese sentido, nunca se ha tratado de, por ejemplo, incentivar a que estos casos que se vienen dando que pueda mucha gente imitar.
(Alcalde de Independencia)

El alcalde dijo estar al tanto de las deficiencias del sistema es-

colar en el distrito, que le preocupaban ante las demandas de competitividad de la economía y la vida en los tiempos actuales; destacó por ello la necesidad de concertar acciones a nivel local para que los CE pudieran alcanzar los niveles de calidad exigidos por la sociedad.

Estamos aspirando a un proyecto educativo, de promover una escuela abierta integrada a la comunidad, de lograr que la totalidad de niños tengan un acceso a una educación básica y de calidad; o sea, lo que queremos es promover la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la vida, porque no solamente es educación con los conocimientos, sino para la vida, adecuándonos a nuestra realidad económica; por eso tenemos que ver una educación comunitaria, integrada y promover también la calidad profesional, los docentes para un mejor desempeño. (Alcalde de Independencia)

El desarrollo de una educación acorde con las necesidades y con la realidad de la zona de Independencia era –según dijo el alcalde– una de las tareas prioritarias de la Municipalidad del distrito, tomando en cuenta también el proceso nacional de descentralización. En esta tarea le reconocía un rol principal a la Mesa de Educación, una instancia intersectorial con participación del Estado y de la sociedad civil.

Por ejemplo, estamos luchando por un proyecto piloto de descentralización educativa, que se puede dar en nuestra comunidad; y creo que podemos haciendo esa estrategia con la sociedad civil y otras organizaciones no gubernamentales, podemos avanzar mucho. (Alcalde de Independencia)

Dentro de la Mesa de Educación del distrito de Independencia, primeramente tenemos a las redes, a los coordinadores de redes; en este caso están representados por los profesores, o subdirectores o directores de los colegios; cada red tiene a seis, a siete co -

legios, en la cual es donde se coordina ¿no?... Ellos coordinan dentro de la mesa; de igual forma, ellos son los representantes para luego llevar las voces a sus bases... Ahorita estamos en todo un proceso de descentralización, ¿no? Entonces qué estamos haciendo: primeramente, la mesa se está fortaleciendo, para plantear todo el proyecto del plan piloto de descentralización de Independencia, en ese marco cada red se está preparando, capacitando en primer lugar, que conozca la nueva ley de educación, porque tenemos que decirlo y reconocer que no todos los profesores leen, no se enteran de lo que está pasando realmente. (Regidora de la Municipalidad de Independencia)

La regidora del distrito encargada del tema educativo dijo que ya se estaban realizando acciones promovidas por el Municipio y las redes educativas, como la primera feria pedagógica local, cuya finalidad había sido motivar a los docentes a participar en actividades de innovación y promover la descentralización con calidad.

Hay participación activa ya de muchos colegios, hemos realizado a nivel de distrito la primera feria pedagógica distrital, tanto como Municipalidad conjuntamente con las redes educativas; hemos tenido apoyo y nuestra primera acción es para conseguir motivación, es felicitar a estos profesores que han participado en esta primera feria pedagógica, a la innovación y creatividad docente. Ha sido nuestro primer paso para motivar a los docentes a seguir participando en esos espacios y yo creo que a partir de este año que se ha reconocido esta participación, vamos a conseguir muchos más beneficios. (Regidora de la Municipalidad de Independencia)

Para el alcalde, la realización de estas ferias educativas integraba a la comunidad educativa, puesto que los profesores tenían la oportunidad de unirse para mejorar la calidad educativa en sus centros de trabajo. También destacó que los padres tenían interés y disposición para mejorar la infraestructura de los CE

de sus hijos, lo que debería ser aprovechado para promover trabajos conjuntos entre padres y escuelas.

Los representantes de la Municipalidad dijeron que buscaban promover una nueva identidad local a partir de la participación activa de la comunidad; esperaban que la Mesa de Educación –con los profesores, directores y otros agentes locales– hallara las mejores soluciones a los problemas que enfrentaban las escuelas; querían reorientar el programa del “vaso de leche”, para darle un sentido más productivo y menos asistencial; pretendían que las madres de familia se organizaran para desarrollar un programa de prevención y promoción de la salud en la comunidad.

Desde otro ángulo, un integrante de la organización pastoral juvenil católica manifestó que los jóvenes del distrito estaban muy poco dispuestos a contribuir al progreso de la comunidad; en su opinión, cuando terminaban de estudiar o mientras duraban sus estudios los jóvenes asumían una actitud individualista, se aislaban de su comunidad y en algunos casos migraban fuera del distrito. La iglesia, según dijo, no apoyaba suficientemente el trabajo que ellos querían realizar para promover un mayor compromiso de los jóvenes con su comunidad. Por su parte, representantes de la parroquia local explicaron que la iglesia no tenía capacidad ni recursos para afrontar las diversas necesidades de la población.

Desde el punto de vista del representante de la policía, el desarrollo del distrito se veía interferido por el aumento de la actividad delictiva y de la violencia doméstica, que muchas veces involucraban a los jóvenes: daños a la propiedad, robos de carteras y celulares, consumo de alcohol y drogas, violaciones y maltrato al interior de las familias.

En la Municipalidad, por otro lado, se percibía como una limitación de su trabajo con la comunidad la ausencia de facilitadores para orientar el trabajo de los docentes y de los padres de familia en bien del desarrollo de la comunidad. Se conside-

raba necesaria la existencia de una entidad que asumiera el rol de motivar e incentivar a los padres de familia para involucrarlos en la educación de sus hijos y el progreso del distrito.

El conjunto de los testimonios recogidos en el estudio sugiere que el diseño y la implementación de una política social integrada en el ámbito local, en torno a la educación, tendría que enfrentar grandes retos. En primer lugar, fue notoria la ausencia de referencias –de los actores entrevistados– a instituciones y organismos de diversos sectores del aparato estatal y de la sociedad civil que tenían a su cargo programas y proyectos sociales relacionados con diversos aspectos de la vida de los niños, niñas y adolescentes y sus familias. Las entidades involucradas con la salud, la alimentación, el saneamiento, el desarrollo urbano, el cuidado del ambiente, la promoción familiar, el deporte, el arte y la cultura, la recreación, la participación social y política, la comunicación, el trabajo juvenil, entre otros, no aparecieron en el discurso de los entrevistados como posibles aliados para impulsar el desarrollo social del distrito. O bien estaban ausentes en la zona o su presencia era débil, o desarrollaban sus actividades sin comunicación ni contacto con los actores de este estudio (autoridades y agentes locales, directivos y docentes de colegios, alumnos y padres de familia).

Un segundo gran reto que tendría que enfrentar una política social integrada en el nivel local sería el marcado sentimiento de desarraigo, desesperanza y aun rechazo de la mayoría de los jóvenes y padres de familia en relación con sus barrios y comunidades. Eran muchos los entrevistados que soñaban con migrar hacia otros lugares, cuyos proyectos personales y familiares actuales no podrían ser alineados con un proyecto de desarrollo local. En consecuencia, uno de los primeros requisitos para hacer viable una política integral de desarrollo local sería la recuperación de la confianza de los pobladores en su capacidad colectiva para llevar adelante un plan común y el alineamiento de los sueños particulares con el proyecto de todos.

Capítulo V

Equidad y educación en dos escenarios del Perú

La hipótesis central asumida para el estudio fue que las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes son la expresión de los niveles de equidad y cohesión social de una sociedad. La tesis que subyace es que “ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito” (Tedesco, 1998).

Como se dijo en un capítulo anterior, en la tesis de Tedesco la falta de equidad social alude tanto a las desiguales condiciones económicas y sociales como a las discriminaciones y prejuicios culturales, raciales, de lengua, de género y otros factores de la situación social de contexto y la identidad personal del individuo. En esta tesis la equidad social también alude a la educación escolar, que en sus características de calidad casi siempre reproduce las desigualdades asociadas con las condiciones y factores antes mencionados; es decir, la desigualdad en la distribución del acceso y la calidad del servicio escolar es –junto con la nutrición, la salud y otros– una expresión más de la inequidad social.

Las condiciones de educabilidad, como expresión de la posibilidad de educar con éxito en un contexto social concreto, son –más específicamente– un resultado de la relación entre los niveles de equidad y de integración de una población –por un lado– y la calidad y pertinencia de la educación escolar a la que tiene acceso esa misma población. Como se ha dicho, la educabilidad es comprendida en este marco como un concepto relacional que implica tanto a las predisposiciones de los estudiantes –generadas principalmente por la familia– como a la racionalidad y la práctica educativa de la escuela (López y Tedesco, 2002).

La inequidad, además de manifestarse en la realidad material de las condiciones de vida y las relaciones sociales concretas, tiene una expresión subjetiva en las representaciones,

valores, motivaciones y expectativas de las comunidades y de cada persona. Por ello, la educabilidad trasciende a las condiciones materiales de vida y se instala también en el plano de la subjetividad de los niños, adolescentes, padres de familia, docentes y agentes educativos en general. Este nivel subjetivo de la educabilidad es el que ha sido explorado en el presente estudio, asumiendo como hipótesis que estas condiciones de educabilidad se han deteriorado en los últimos años como consecuencia del deterioro de la equidad y de la cohesión.

En sociedades marcadamente desiguales, como es el caso de la sociedad peruana, las condiciones de educabilidad son muy desfavorables para las poblaciones pobres, vulnerables o discriminadas. Un supuesto importante del estudio fue que dichas condiciones han empeorado en las últimas décadas, como consecuencia del aumento de las desigualdades y por la creciente fragmentación social, el debilitamiento de los vínculos de solidaridad y el crecimiento del individualismo (López, 2003).

En consecuencia con todo lo anterior, la pregunta que acompañó como telón de fondo todo el proceso seguido en el presente estudio fue si era posible o no educar a niños y adolescentes (en el sentido de lograr resultados escolares satisfactorios) en dos escenarios seleccionados por su condición de marginalidad y pobreza: Quispicanchi e Independencia. Interesaba saber si esta posibilidad de educar había mejorado o empeorado en los últimos años. Es desde el análisis y la interpretación de los discursos de los actores que se intenta lograr algunas respuestas en este capítulo.

En última instancia, interesaba discutir qué políticas sociales dirigidas a la familia y la comunidad y qué tipo de acción institucional y pedagógica de las escuelas pueden contribuir a mejorar las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en escenarios urbanos y rurales caracterizados por el crecimiento de la pobreza, la desigualdad y la discriminación. Esta discusión será abordada al final del capítulo, luego de realizada

una revisión de la situación de las cuatro dimensiones consideradas en el estudio: la relación entre familias y escuelas; equidad social, cohesión y educación; la formación como sujeto individual y social; y políticas sociales integradas en el ámbito local.

5.1 La relación entre familia y escuela en el contexto actual

El estudio realizado permitió recabar valiosa información acerca de las predisposiciones de los niños, niñas, adolescentes y sus familias hacia la educación y las escuelas, así como sus opiniones y actitudes con respecto al funcionamiento y los resultados del proceso educativo escolar. También se recogieron las percepciones de los docentes de las características de sus alumnos y sus familias, así como su apreciación sobre el deber ser y sobre el papel real de la educación escolar en la que se encontraban participando. Asumiendo que la posibilidad de educar con resultados satisfactorios es una consecuencia de la interacción entre las predisposiciones de los estudiantes y sus familias y las actitudes de los docentes, a continuación se discute la situación de esta relación en los contextos estudiados a partir de cuatro grandes cuestiones:

- Educación y proyecto personal y familiar.
- Educación, expectativas y equidad.
- La brecha cultural y social en la escuela.
- Colegios, certificados y disciplina.

Educación y proyecto personal y familiar

La relación entre familia y escuela puede ser vista como un encuentro –o un desencuentro– entre los proyectos existenciales

de la gente y las intenciones –explícitas o implícitas– de los docentes y de la institución escolar. ¿Qué quiere recibir la gente de la escuela? ¿Qué proyecto existencial está detrás de su expectativa escolar? ¿Qué rol pretende cumplir la escuela? ¿Qué discurso educativo ordena el funcionamiento de la escuela? ¿Qué proyecto personal del docente subyace a su actuación como educador?

Así planteada, la relación entre familia y escuela es un encuentro –o un desencuentro– de subjetividades. Sin embargo, las expectativas, incertidumbres, sueños y justificaciones tienen una base material que las sustenta y que casi siempre define sus límites y posibilidades. En los escenarios estudiados, como se ha visto, las condiciones materiales de vida eran precarias y habían empeorado en los últimos años para la mayor parte de la población y para la mayoría de los actores entrevistados. Posiblemente como consecuencia de este deterioro, tanto los comuneros rurales como los vecinos urbanos manifestaron que querían salir de sus comunidades y barrios para buscar y ofrecer a sus hijos oportunidades de bienestar y progreso que no veían como posibles en sus lugares actuales de residencia.

En estos contextos, el deseo de migrar apareció con gran frecuencia en los proyectos personales y familiares de los actores como estrategia de movilidad social y –por lo tanto– como un vector subyacente a las actitudes y a los discursos en torno a la educación. Así, las familias comuneras de Quispicanchi querían que sus hijos dejen de ser campesinos y se instalen como trabajadores en zona urbana, para que puedan ser ciudadanos, también en el sentido más amplio y moderno del concepto. Por su parte, los padres de Andahuaylillas esperaban que sus hijos lleguen a ser profesionales y puedan trasladarse a vivir a alguna ciudad mayor. En Independencia, los jóvenes estudiantes y sus padres soñaban con salir del barrio para vivir en zonas mejores o –de ser posible– migrar al extranjero. Los docentes, del mismo modo, aspiraban a moverse de la comunidad

campesina a una escuela en un centro poblado mayor, del centro educativo actual a uno ubicado en un lugar mejor o más cercano a su domicilio, o pasar de la actual plaza de docente a otra de director de escuela o de especialista en la instancia local de gestión.

Fueron muy pocos los entrevistados que manifestaron que querían quedarse a vivir o trabajar en la comunidad en la que participaban como comuneros, vecinos o profesores; lo que se encontró en algunos casos fue una resignación desesperanzada o una falta de capacidad o condiciones para elaborar un proyecto de progreso personal o familiar, pero no una opción por progresar en la propia comunidad o con ella, que pudiera asociarse a un discurso de participación y de compromiso con el desarrollo local.

En gran medida, la actitud y las expectativas de los alumnos y de los padres de familia con respecto a la educación estaban alineadas o eran congruentes con el proyecto de migrar. Los padres de las comunidades rurales querían incorporar a sus niños y niñas lo antes posible a las escuelas de la ciudad, como una manera de iniciar desde temprano su adaptación a la vida urbana; también esperaban que la escuela provea el idioma castellano y las habilidades que hacen falta para defenderse y sobrevivir en la ciudad. Las familias del CE SIL de Andahuaylillas habían seleccionado este colegio con la esperanza de ofrecer a sus hijos la oportunidad de aprender más, de completar la secundaria y salir a continuar estudios de educación superior en el Cusco u otra gran ciudad.

En el caso de Independencia, el deseo de salir de la vida en el barrio daba lugar a más de una actitud respecto de las exigencias escolares. Unos pocos –en particular las jóvenes mujeres del CE “TA” y dos o tres de los alumnos varones y sus familias– estudiaban con ahínco en el colegio y en una “academia” con la intención de prepararse para ingresar a alguna institución de educación superior, como camino para ser profesio-

nales y acceder a una vida con mayor bienestar en otros ámbitos. Otros consideraban que lo ofrecido por el colegio era irrelevante para el logro de sus objetivos y en consecuencia se limitaban a hacer lo indispensable para evitar la desaprobación o la expulsión, esperando completar formalmente la educación secundaria para continuar con sus planes.

Al analizar cada situación particular se descubre que la relación entre la familia y la escuela y las condiciones de educabilidad se veían afectadas de manera diversa por la presencia del deseo migratorio. Así, por ejemplo, las familias rurales esperaban muy poco de la escuela de su comunidad y deseaban adelantar el traslado de sus hijos a las escuelas de la zona urbana. Del otro lado, los docentes/directores de las escuelas rurales querían prolongar la permanencia de los niños en sus escuelas, haciéndolos repetir para consolidar sus aprendizajes o para asegurar un número de alumnos suficiente para justificar la existencia de la escuela; aunque ellos mismos (al menos la docente/directora de "L") también aspiraban a lograr lo antes posible su traslado a una escuela urbana. En este caso, tanto la baja expectativa de los padres como el tipo de motivación de los docentes constituían una "intersubjetividad" que actuaba en desmedro de la educabilidad de los niños y niñas.

Otra era la motivación y la actitud de los padres de alumnos del CE SIL (Andahuaylillas) que venían de las comunidades rurales. Al haber logrado el objetivo de ubicar a sus hijos en la escuela ubicada en zona urbana, estos padres demostraban una fuerte voluntad para cumplir con las diversas exigencias del centro educativo y se mostraban como los más comprometidos y puntuales en las tareas de apoyo al colegio y a sus hijos, haciendo grandes esfuerzos para superar sus limitaciones económicas y su escaso capital cultural y social. La incorporación de los niños y niñas a las escuelas de la ciudad representaba una inversión considerable de recursos para las familias rurales, tanto por el gasto directo que debían sufragar como por dejar de contar

con los niños para la realización de tareas domésticas y productivas en el hogar; una inversión en la que tenían puestas muchas expectativas y que buscaban reforzar con atención y seguimiento. Tales expectativas y las actitudes de estos padres favorecían la educabilidad de sus hijos, los que también encontraban en el SIL un clima escolar favorecedor de su aprendizaje y de su integración con los niños y niñas de la ciudad.

La alta motivación de las familias indígenas por la educación como medio “para dejar de ser campesinos” y acceder al mercado laboral urbano, ha sido también constatada en estudios anteriores (Mendieta, 2003). Estas familias frecuentemente critican la baja calidad de la educación que se ofrece en las escuelas de las comunidades rurales y rechazan las propuestas de educación diseñadas especialmente para los niños del campo, porque las consideran inferiores a las que se ofrecen en las ciudades y porque no sirven a sus propósitos de insertar a sus hijos en la vida urbana. Al mismo tiempo, desarrollan estrategias para que sus hijos se movilen hasta lugares muy distantes para que reciban una educación que consideran mejor. Se ha encontrado que las familias indígenas destinan una parte muy importante de su presupuesto a la educación y que este gasto disminuye menos que otros rubros del consumo familiar cuando enfrentan dificultades económicas; al mismo tiempo, el aumento de recursos destinados a educación es mayor que cualquier otro gasto cuando cuentan con excedentes.

En el estudio se hallaron casos de adolescentes mujeres en las comunidades rurales que explicaron que habían abandonado la escuela porque preferían quedarse en el hogar para desempeñar los roles tradicionales que la cultura andina asigna a las mujeres. Estas jóvenes dijeron que no necesitaban de la escuela para quedarse en la comunidad, confirmando por oposición que la escuela es vista en estas comunidades como medio para salir de la comunidad y reubicarse en la ciudad y no como una experiencia educativa útil para los que se quedan.

La vocación migratoria también estaba presente –como se dijo– entre los docentes, actuando desde la escuela como un probable componente de las condiciones de educabilidad. Se trata de una característica muy extendida entre los docentes del país, como se comprobó con una encuesta aplicada en 2001 a una muestra representativa de los profesores del Perú (Ministerio de Educación - IPE - UNESCO, 2002); en este estudio se encontró que sólo un 20% de los maestros peruanos deseaban permanecer en su puesto actual, en tanto que el 67% querían ubicarse como docentes en otro lugar o asumir otra función en el sistema educativo.⁶⁵

Algunas diferencias al respecto, que se hallaron entre los actores de unos y otros centros educativos, pueden resultar significativas en esta discusión. En Quispicanchi se encontró que la docente/directora de “L” tenía el objetivo de lograr su traspaso a una escuela en zona urbana, para conjugar sus intereses como maestra, como comerciante y como madre de familia de unas niñas pequeñas a las que debía atender y que pretendía matricular en algún centro educativo de la ciudad; en consecuencia, su situación en “L” era pasajera y su dedicación a la escuela implicaba conflictos, que resolvía reduciendo lo más posible los tiempos de presencia en la comunidad y de relación con los alumnos, dando prioridad a sus asuntos personales y familiares. El docente/director de “B”, en cambio, estaba instalado en esta comunidad y había gestionado un acuerdo de asamblea para asegurar que los niños asistieran a su escuela hasta el cuarto grado; no estaba particularmente motivado por obtener su traspaso y tampoco tenía intereses o actividades que compitieran con su dedicación a sus alumnos, a los que incluso intentaba retener o atraer fuera del horario escolar. Se puede

⁶⁵ La encuesta fue diseñada por el IPE - UNESCO, Buenos Aires y aplicada en Argentina, Brasil, Uruguay y Perú.

suponer que su actitud y disposición generaban condiciones más favorables de educabilidad que la situación personal y motivaciones de la docente/directora de “L”.

El colegio SIL de Andahuaylillas puede ser considerado un ejemplo de estabilidad y continuidad. Su director, un sacerdote jesuita, era el gestor y fundador del colegio y estaba fuertemente comprometido con su desarrollo y con su éxito como proyecto educativo; además, estaba personalmente interesado en contribuir al mejoramiento de la educación y al progreso en el distrito y en la región, como parte de una iniciativa más amplia de su congregación por el trabajo pastoral cristiano y por el desarrollo social. Los docentes de esta escuela también manifestaron que les resultaba gratificante trabajar en este centro educativo y esperaban permanecer en sus puestos de trabajo. Esta opción de directivos y docentes para trabajar como educadores en una perspectiva de largo plazo es un ingrediente subjetivo importante y favorecedor de mejores condiciones de educabilidad.

En Independencia, la situación de los colegios “TA” y “C” era muy distinta en lo que respecta al aspecto en cuestión. En primer lugar, el subdirector del “TA” era un antiguo profesor del colegio, conocedor de las familias y de muchas promociones de egresados; en contraste, los directivos del “C” eran nuevos en este centro educativo, llegados recientemente como producto de una mudanza desde alguna colocación anterior en el sistema escolar. En el “TA” un grupo de docentes y una auxiliar con muchos años de permanencia en el colegio ayudaron a la selección de la muestra de jóvenes para el estudio, basados en su conocimiento de la trayectoria y las características del alumnado, en tanto que en el “C” parecía no haber quien tuviera ese conocimiento. Cabe acotar adicionalmente que todos los alumnos del “C” habían vivido la experiencia de migración escolar desde diferentes escuelas primarias de la zona, en tanto que la mayoría de los estudiantes del “TA” realizaron el recorrido es-

colar completo de manera continuada en el mismo centro educativo. Todas estas diferencias se reflejaban en el clima educativo y en el funcionamiento cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje en estos dos colegios, notoriamente mejores en el “TA” que en el “C”.

Educación, expectativas y equidad

Las representaciones, demandas y expectativas en torno al tipo y la calidad de la educación que puede o debe obtener una determinada población, es otro aspecto subjetivo importante de la relación entre familias y escuelas que incide en la educabilidad. En este estudio se encontró que las expectativas de las familias estaban fuertemente asociadas con su percepción de sus características socioeconómicas, educativas y culturales, que a su vez se relacionaban con la visión que cada grupo poblacional tenía de cuánto podía efectivamente obtener del Estado y de otras entidades proveedoras de servicios y cuánto podía poner como aporte propio. Desde el lado de la escuela se encontró la misma correspondencia.

La idea del derecho a una educación básica de calidad igual para todos los peruanos y de la obligación del Estado de proveerla o garantizarla no estaba instalada como sentido común en las familias entrevistadas y tampoco en las escuelas. En contraste con lo que indica el marco constitucional y legal del país y diversos documentos internacionales, la población asumía que cada familia provee a sus hijos la educación que es capaz de producir y sostener con sus propios medios; esta actitud se asocia con la ausencia de credibilidad –ya sea por “realismo” o por desesperanza– en la capacidad del Estado para proveer servicios de calidad. Tanto padres como docentes demandaban y esperaban muy poco del Estado y se acomodaban y resignaban a realizar y recibir una educación acorde con sus propias y escasas capacidades y recursos.

La inversión por alumno en el Perú no llegaba en el año 2000 a los 200 dólares anuales en primaria y en secundaria alcanzaba un promedio de 285 dólares (Saavedra y Suárez, 2001). Siendo un monto muy bajo en comparación con las necesidades y con los promedios internacionales, resulta aún más crítico cuando se considera que un tercio era proporcionado directamente por las familias y sólo dos tercios por el Estado y que la inversión del Estado por cada alumno era aún menor en las zonas de mayor pobreza. Como se dijo en el capítulo II, este modelo de financiamiento apoyado en las familias refuerza y reproduce las desigualdades y condena a los niños y niñas más pobres a asistir a las escuelas más precarias y menos dotadas (Banco Mundial, 2001).

Las familias de las comunidades rurales visitadas en el estudio no esperaban del Estado más que la asignación de uno o dos profesores para sus pequeñas escuelas, que funcionaban en locales construidos por ellos y con los pocos materiales y útiles que la comunidad y ellos mismos podían proveer y conseguir. Tanto los padres como los docentes compartían la noción de que la presencia “oficial” de un maestro era condición suficiente para la existencia de una escuela; una noción que era y es avalada y reforzada por el Ministerio de Educación, que no exigía más requisito que esa presencia y la existencia de un número de alumnos para crear legalmente, asignar un número de registro y reconocer formalmente a la escuela como institución educativa del Estado.

La inexistencia de una oferta educativa del Estado con mínimos de calidad garantizados en cuanto a recursos, procesos y resultados, deja a las comunidades y familias sin un modelo referente de la educación básica que debieran recibir para hacer realidad el derecho enunciado en las leyes. Pero, además, determina que las familias y los docentes asuman que están librados a sus propias fuerzas y que realizarán la escuela y la educación que ellos mismos puedan producir, con un mínimo de

apoyo del Estado. Este sentimiento de propiedad de sus escuelas es tan marcado en las comunidades rurales que genera hostilidad hacia los niños y niñas que llegan a ellas sin pertenecer sus familias a la misma comunidad.

En el presente estudio, los comuneros y los profesores de las comunidades rurales sólo esperaban que los niños y niñas aprendieran algunas habilidades muy básicas (castellano, lectura y escritura, cálculo elemental) y los códigos esenciales de la vida urbana, para facilitar su instalación en la ciudad y su acceso al empleo remunerado. Esta educación era la que ellos podían imaginar y la que consideraban realizable con su esfuerzo y tomando en cuenta las limitadas capacidades que atribuían a sus hijos y alumnos. Los profesores también dijeron que no conocían bien la lengua y la cultura local y que no estaban calificados para manejar aulas multigrado ni para ofrecer la educación bilingüe intercultural que correspondía a la zona; a la vez, su baja valoración de las capacidades y derechos de sus alumnos se reflejaba en la frecuente pérdida de horas de enseñanza por la realización de actividades fuera de la comunidad en días y horas que correspondían al trabajo en la escuela.

El problema de esta visión compartida tan estrecha de la posibilidad de educar (educabilidad) a los niños y niñas es que establece desde el comienzo un techo muy bajo y que puede justificar el desinterés inercial y la resistencia ante los intentos de cambio pedagógico o institucional. Los ambiciosos objetivos finales de la educación básica oficial no existen para estas familias y escuelas, que operan con su propia idea de educación elemental, basada en la experiencia y en una noción pragmática de lo posible. En estos contextos, el primer objetivo de una reforma educativa sería convencer a pobladores y maestros que la educación básica es un derecho y una conquista mayor y factible, que sus niños son capaces de lograrla y que el Estado puede y quiere ser algo más que una burocracia que provee el sueldo del profesor y certifica que se estuvo en la escuela un cierto número de años.

A las consideraciones anteriores es necesario agregar que la valoración de la escuela y las expectativas por la educación de los hijos están condicionadas por la situación de carencia extrema de muchas de las familias de las comunidades rurales, que se ven obligadas a priorizar la supervivencia y el empleo productivo del tiempo de sus hijos por encima de la asistencia a la escuela, como fue manifestado por algunos de los agentes comunitarios entrevistados. Para estas familias y para los pobladores más pobres de los barrios urbanos marginales, como señala Navarro (2003a), “la posibilidad de ‘soñar un futuro’ o de proyectar parece escasa y limita severamente la valoración de la escuela en tanto ésta no ‘rinde frutos’ en forma inmediata y obliga a postergar recompensas”.

El colegio SIL de Andahuaylillas presentaba una realidad muy distinta a la de las escuelas de las comunidades rurales y también a la de otros colegios de la zona urbana en la misma región. En este caso, la debilidad del Estado había sido suplida por la actuación de una institución privada confesional que proporcionaba los recursos, las capacidades y las condiciones para el funcionamiento de una escuela capaz de hacer realidad una educación básica completa y de calidad. El aporte del prestigio y la capacidad de gestión de la institución “Fe y Alegría” y de la iglesia católica y la experiencia educativa consistente de varios años daba pie a esperanzas y expectativas muy superiores entre las familias y los docentes de este colegio, quienes podían imaginar a sus hijos y alumnos completando la educación secundaria con habilidades y conocimientos complejos, suficientes para continuar estudios superiores o competir con ventaja para acceder a puestos de trabajo en la ciudad. En este caso, la visión de los profesores y de las familias acerca de la educación que podían realizar estaba enriquecida por la confianza en la contribución de una institución poderosa y en los aportes de las propias familias, sumadas a una mayor confianza en las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas.

En el colegio SIL tampoco se esperaba del Estado más que el pago de los docentes y la certificación oficial de los estudios realizados. El financiamiento del local, equipamiento, servicios diversos, materiales y recursos para la enseñanza venía de donaciones gestionadas por la institución promotora y de un importante y constante aporte de las familias. El compromiso entre la escuela y las familias implicaba que éstas contribuyeran con tiempo, trabajo y apoyo para realizar obras y recaudar fondos, sumando su aporte al de la institución “Fe y Alegría” para hacer viable la educación que querían y esperaban para sus hijos.

Si bien la aproximación al colegio SIL en este estudio no fue rigurosa en un sentido cuantitativo y estadístico, pareciera que las familias más carentes y desposeídas de Andahuaylillas y de las comunidades rurales de la zona estaban poco representadas en este centro educativo. Las entrevistas realizadas a docentes y padres indican que los criterios y procedimientos de admisión daban lugar a procesos de selección de familias, que discriminaban o excluían a quienes tenían menos capital económico, social, educativo y cultural. Los compromisos que el colegio SIL exigía a las familias –tiempo, trabajo, aportes diversos– eran difíciles o imposibles para los más pobres, en tanto que las evaluaciones aplicadas a los postulantes dejaban en evidencia las carencias educativas de los niños y niñas procedentes de las comunidades rurales o de las familias más carentes de la ciudad, quienes –en el mejor de los casos– eran aceptados para repetir grados ya aprobados en sus escuelas de origen.

El colegio SIL tenía una demanda que superaba su capacidad, por lo que debía seleccionar a sus alumnos. Los residentes en el casco urbano y en las áreas rurales más próximas tenían la ventaja de la proximidad, lo que se sumaba a la mayor capacidad de anticipación y conocimiento de los trámites y normas que caracteriza a los padres con mayor nivel educativo y redes sociales en la ciudad. Los residentes cercanos podían ma-

tricular en este colegio a sus hijos desde muy pequeños, copando la mayor parte de las vacantes disponibles. En las evaluaciones de admisión obtenían puntajes más altos los niños que habían tenido mejores oportunidades de aprendizaje preescolar y cuyos padres tenían un nivel educativo mayor. Por otro lado, en las entrevistas realizadas a padres de las comunidades rurales se encontró que no preferían el SIL porque pensaban que no podrían responder a los compromisos que les demandaría este colegio y porque no querían que sus hijos fueran obligados a repetir los grados que ya habían cursado en la escuela de la comunidad. En la práctica, este colegio les resultaba ajeno e inaccesible.

La discriminación en el ingreso al colegio SIL no puede ser vista o juzgada al margen del contexto de inequidad social en el que se producía. Como se dijo en el capítulo IV, para ser viables como proyectos educativos eficaces en contextos de grandes carencias y mínima contribución del Estado, los colegios no tienen otra opción que seleccionar familias y alumnos que puedan aportar al proceso un mínimo de recursos materiales y de condiciones familiares y personales que los hagan educables, es decir, que generen las condiciones psicológicas, sociales y pedagógicas para lograr los objetivos finales de la educación básica. La escuela por sí sola no puede resolver o compensar los problemas derivados de la inequidad social, que por su naturaleza requieren de políticas integradas e intersectoriales de cambio socioeconómico y cultural.

Sin embargo, el colegio SIL tenía una población escolar diversa, que incluía algunos niños y niñas monolingües quechuas procedentes de comunidades rurales cercanas. Asimismo, al interior del colegio existía un discurso y una práctica orientados al respeto de la diversidad social y cultural, de fomento de la integración social y de nivelación educativa de los niños y niñas que enfrentaban dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros de aula. No obstante, pese a

los esfuerzos de la institución, también se presentaban algunos comportamientos de discriminación y maltrato verbal hacia los niños más pobres, entre los alumnos e incluso por parte de algunos docentes.

La comparación entre las escuelas de las comunidades rurales y el colegio SIL muestra que las expectativas y la demanda por educación de los padres, así como la visión de los docentes sobre la educación que puede ser realizada, están asociadas estrechamente con la percepción de la familia y la escuela de sus capacidades, de la potencialidad de los niños y de los recursos propios para llevar adelante la empresa educativa. En otras palabras, casi siempre se imagina y se realiza una educación acorde con la representación del capital social, educativo y cultural disponible para llevarla a cabo; esta representación establece los límites subjetivos de la educabilidad. Toda esta situación y la inequidad que supone se encuentran alimentadas y exacerbadas por la debilidad –casi ausencia– del Estado como proveedor y garante del derecho a la educación y por las condiciones de inequidad social prevalecientes.

La educación de adolescentes en Independencia mostraba un patrón similar al de la educación de niños en Quispicanchi. Aunque con ligeras variantes, tanto en el “TA” como en el “C” los padres, los docentes y los propios estudiantes también pensaban que estaban realizando una educación ajustada a sus propias capacidades y recursos. En estos colegios el aporte del Estado había sido algo mayor que el encontrado en Quispicanchi, pero asimismo era muy deficitario frente a las necesidades de financiamiento para lograr los objetivos oficiales de la educación secundaria. En los barrios de Independencia, como se dijo en el capítulo V, las instalaciones de los servicios públicos –incluyendo las escuelas y colegios– eran el resultado del esfuerzo directo de los propios pobladores, los que con sus movilizaciones y exigencias habían conseguido la contratación de profesores y algunos aportes adicionales del Estado para el

equipamiento y funcionamiento de las instituciones educativas.

Los jóvenes del estudio estaban cursando el último año de la educación secundaria y tanto las familias como los colegios esperaban que pudieran culminar este nivel educativo y obtener la certificación formal correspondiente. Al mismo tiempo, los alumnos y sus padres y profesores consideraban que la educación recibida en los colegios no era satisfactoria y que hubiera debido ser mejor. Los jóvenes y sus padres dijeron que hubieran preferido acceder a ciertos colegios de gestión privada, en los que se podía aprender más, pero que no tenían el dinero para pagarlos. Los docentes, por su parte, culpaban al Estado, a los alumnos y a sus familias del bajo nivel de la enseñanza en sus colegios, justamente porque no aportaban los recursos necesarios para realizar una mejor educación.

Sin embargo, el aprovechamiento de las débiles oportunidades de aprendizaje era diferenciado al interior de los colegios estudiados. Los padres con mayor nivel educativo y las familias que habían logrado mantener un nivel aceptable de cohesión y de comunicación interna parecían haber conseguido que sus hijos tuvieran un rendimiento escolar satisfactorio y se proyectaran para seguir estudios en un nivel superior. Estas familias también hacían uso de su capacidad económica relativamente mayor para ofrecer a sus hijos oportunidades educativas complementarias, tales como la participación en academias y clases con profesores particulares para reforzar sus conocimientos y preparar su postulación a instituciones de educación superior. Quienes no tenían la motivación o los recursos para acceder a estas oportunidades, desde muchos años antes habían fijado los límites de la educabilidad de sus hijos e hijas en la finalización de los estudios secundarios y la obtención de la certificación respectiva.

En los dos escenarios estudiados se encontró que el discurso pragmático de la escuela estatal sobre su rol social y potencial educativo se acomodaba a la percepción de los docentes

y las representaciones de las familias acerca de sus capacidades y recursos para llevar adelante el proceso educativo escolar. En este sentido, las escuelas estatales no eran portadoras eficaces del mensaje de igualdad de oportunidades, integración nacional y ciudadanía democrática que se les atribuye en el discurso oficial, lo que hubiera supuesto la promoción de una conciencia del derecho a una educación básica completa y satisfactoria, indispensable para hacer realidad la promesa de equidad y cohesión que es sustancial a la democracia.

La brecha cultural y social en la escuela

La debilidad del Estado en el sostenimiento financiero y la gestión de las escuelas públicas no reduce ni modifica el papel de los docentes como agentes culturales del Estado y el papel de las escuelas como correas de transmisión de la cultura oficial a las nuevas generaciones. El cumplimiento de este rol es particularmente difícil cuando la diferencia entre la cultura de los alumnos y la cultura escolar es muy grande. Como se dijo en capítulos anteriores, los problemas de educabilidad se agravan cuando la escuela no articula su oferta con las características culturales de la población que atiende.

La diversidad, la complejidad y el cambio constante son características de la sociedad latinoamericana actual (Tenti, 2002). La peruana es posiblemente una de las sociedades de la región con mayor diversidad y complejidad: gran desigualdad económica y social; decenas de etnias, culturas y lenguas; severos problemas de convivencia entre grupos étnicos, sociales y culturales que llevan cientos de años arrastrando abusos, exclusiones, conflictos, hostilidad, discriminación y prejuicios, en un marco de privilegios para una minoría dominante y de agudas carencias para la mayoría de la población pobre o indígena. A pesar de la contundencia de algunos procesos sociales ocurridos en el siglo XX –como la masiva migración del campo a la

ciudad, el crecimiento de la industria y la reforma agraria– la desintegración, la falta de cohesión y la inequidad han aumentado en la sociedad peruana en la última década.

Las escuelas en las comunidades rurales estudiadas son una expresión de la débil acción integradora y articuladora del Estado peruano, que no ha generado un modelo institucional y pedagógico apropiado para la educación de las poblaciones indígenas. Si bien se ha elaborado un discurso de educación bilingüe intercultural, este es más un producto de intelectuales y especialistas que el resultado de un proceso de las propias comunidades y de la negociación entre ellas y el Estado. Además, se ha hecho muy poco para dotar a este discurso de operadores calificados y de medios, instrumentos y materiales adecuados para su implementación.

Los directores/docentes de las escuelas rurales manifestaron en las entrevistas que no estaban preparados para desarrollar la educación bilingüe intercultural, que carecían de formación para enseñar en quechua, para entender la idiosincrasia de sus alumnos y para conducir aulas multigrados en un proceso de tránsito progresivo del quechua al castellano. Tanto en estas escuelas como en el colegio SIL los docentes dijeron que preferían como alumnos a los hispano hablantes urbanos, que se parecían más al perfil de alumno que había estado implícito durante toda su formación magisterial. Estos maestros y maestras también enfrentaban constantemente conflictos con las familias de sus alumnos como consecuencia de la vigencia de patrones culturales que las escuelas no tomaban en cuenta en su oferta, tales como la participación de los niños en labores productivas y domésticas, la ausencia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, los roles y obligaciones de las niñas a partir de la pubertad, entre otros.

Por su parte, los padres de familia en las comunidades rurales desconfiaban de la enseñanza en su propio idioma, a la que atribuían los atrasos que observaban en los aprendizajes de

sus hijos al compararlos con los alumnos de las escuelas de las ciudades. Depositarios de un idioma y una cultura centenarios, mantenidos y desarrollados por transmisión oral en el seno de la familia y la comunidad, para estos comuneros quechuas el rol de la escuela y el maestro venido de afuera era proveer el castellano y los códigos de la cultura urbana dominante y no reproducir su propia cultura quechua o enseñar en un idioma que los niños conocían mejor que el maestro.

En los colegios de Independencia los padres de familia estaban muy poco conectados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participaban sus hijos en las aulas; esto lo justificaban diciendo que no tenían tiempo para estar al tanto y apoyarlos en su estudio, o porque se consideraban ignorantes de los contenidos de los cursos. Es decir, los padres se veían disminuidos y hasta anulados en su condición de contraparte del colegio en la educación de sus hijos como consecuencia de su propio déficit educativo y cultural. Los docentes tenían esa misma apreciación de los conocimientos de los padres y del capital cultural y educativo de las familias, por lo que no las consideraban referentes o actores calificados para exigir, criticar o reclamar sobre los asuntos de la enseñanza. La consecuencia de esta idea era que no hubiera comunicación y menos rendición de cuentas de los docentes hacia las familias sobre los procesos y los resultados de la enseñanza y que la educación fuera vista por unos y otros como un asunto exclusivo del colegio.

Colegios, certificados y disciplina

Con la excepción del colegio SIL de Andahuaylillas, los padres de familia y profesores de los colegios estudiados no creían ni esperaban que la educación que se estaba impartiendo en esas escuelas y colegios fuera satisfactoria o conducente a buenos resultados. Los padres pensaban que existían otras opciones mejores a las que no podían acceder por su situación, por la dis-

tancia o la falta de recursos y asumían que estaban ofreciendo a sus hijos la mejor oportunidad que ellos podían darles, considerando sus escasos medios y recursos.

En estas condiciones, cuando la familia y la escuela coinciden en su apreciación de que no es posible proveer a los alumnos de aprendizajes esenciales, el pacto entre docentes y padres de familia parece orientarse hacia el logro de dos objetivos mínimos que justifican para ambos la existencia de la escuela y la realización formal del proceso educativo: los certificados y la disciplina. En estas circunstancias se produce un acuerdo tácito porque las familias prefieren tener la escuela a no tenerla, por muy descontentos que estén con sus resultados, en tanto que los docentes y el sistema escolar argumentan –en el raro caso de verse en la obligación de justificar su trabajo– que cumplen con un rol social imprescindible, aunque piensen que sus alumnos no son realmente educables o que las familias no proveen lo indispensable para educar.

Los padres de familia comuneros de “L” y “B” contaban con recibir de sus escuelas los certificados de cuarto grado, el último ofrecido por ellas, para trasladar a sus hijos a las escuelas de la ciudad o de otra comunidad en la que había primaria completa. Como se ha dicho antes, querían que sus hijos e hijas no fueran obligados a repetir uno o más años al ser trasladados a la nueva escuela, pero intuían que para eso lo más valorado era el conocimiento del castellano y la adaptación a la disciplina escolar. Los docentes se ocupaban de proveer estos mínimos, además de los certificados con notas y sellos oficiales que habilitaban para continuar estudios en otros centros educativos del sistema escolar nacional.

La situación era más compleja en los colegios de Independencia. En los quintos de secundaria estudiados los jóvenes –con sus padres– aspiraban a concluir y aprobar el año escolar para recibir su certificación de secundaria completa, aunque pensaban –como sus padres– que los conocimientos adquiridos

no serían suficientes ni útiles para la etapa siguiente de la vida, ya fuera seguir estudiando o insertarse en el mundo laboral. Los que habían optado por lo primero –seguir los estudios– estaban procurando aprender lo necesario en academias y otras instituciones educativas, con apoyo económico de sus padres, pero sabían que estaban obligados, como los otros, a terminar el año y aprobar los cursos del colegio para acceder al certificado, requisito indispensable para ser aceptado en la educación superior o técnica y en la casi totalidad de los puestos de trabajo disponibles, escasos por lo demás.

El riesgo de perder el derecho al certificado de “secundaria completa” podía ser tan amenazante para los jóvenes de quinto de secundaria, que los alumnos del “C” –integrantes de una promoción considerada “perdida” y gravemente indisciplinada por algunos docentes del colegio– habían establecido su propio sistema de control y castigo a sus miembros para evitar que alguno cometiera una falta que pudiera derivar en su expulsión y la de otros compañeros.

Pero el tema de la disciplina de los adolescentes presentaba otras aristas y complejidades. Aparecía como la primera preocupación de padres y docentes y su manejo era la principal demanda de los padres de familia a los colegios. Estar dentro del colegio, con uniforme y bajo la tutela y responsabilidad de los profesores y auxiliares, era la única situación que ofrecía a los padres cierta seguridad de que sus hijos no estaban transgrediendo sus indicaciones o expuestos a riesgos sociales graves, tentados por el alcohol, las drogas, el sexo o la violencia. Los padres reconocieron que no tenían conocimiento de todas las actividades que realizaban sus hijos adolescentes fuera del horario escolar y menos aún podían controlar lo que hacían o dejaban de hacer los jóvenes cuando no estaban en el colegio y sus padres no estaban presentes en la casa.

En los testimonios de los padres entrevistados –y de algunos de los jóvenes– se encontraron varias menciones a los

colegios militares como opción deseable y superior a los centros educativos en los que estaban estudiando sus hijos. Esos colegios podían ofrecer control y protección las 24 horas del día, puesto que funcionan como internados, además de garantizar el orden y la disciplina que la familia y los centros educativos civiles no estaban en condiciones de asegurar.

La mayoría de las familias comprendidas en el estudio no estaban en la capacidad de regular y encauzar la vida de sus hijos e hijas adolescentes; quienes ejercían la autoridad en el hogar por lo general no disponían del tiempo para realizar esta tarea socializadora, pero además tampoco sabían cómo desarrollar y mantener una relación de confianza y una comunicación fluida y abierta con sus hijos. Si bien la tensión en las relaciones entre padres e hijos adolescentes no es un fenómeno nuevo, el conflicto parece haberse agravado por el deterioro de la rutina laboral de los padres y de la cohesión al interior de las familias y por el acelerado crecimiento de la influencia diversa y caótica de los pares y de los medios de información y difusión en el desarrollo de las actitudes sociales, los valores y los intereses de los jóvenes.

En ese marco, los colegios se veían presionados a adoptar políticas de disciplina, basadas en el control y en el castigo, que intentaban proyectar su influencia más allá de los límites físicos de los centros educativos y de los horarios escolares. Si el respeto a las normas y el comportamiento disciplinado son una exigencia tradicional de los colegios hacia los alumnos y sus familias como requisito previo para asumir la responsabilidad de educarlos, en los casos estudiados eran los padres de familia –y en ocasiones los propios estudiantes– los que reclamaban a los colegios por las manifestaciones de indisciplina y por su incapacidad para evitar ciertos comportamientos transgresores de sus alumnos, ocurridos tanto dentro como fuera de la institución educativa.

El CE “TA” había prohibido el ingreso de mochilas a las

instalaciones del colegio, tanto para evitar la introducción de alcohol y drogas para su consumo dentro del local como para impedir que los jóvenes trajeran prendas de vestir para cambiarse al momento de salir del colegio, una vez concluido el horario escolar. Obligándolos a permanecer con el uniforme escolar se esperaba inducir un mayor autocontrol y control social de la comunidad sobre el comportamiento de los adolescentes en las calles. En el "C", entre tanto, a raíz de un hecho de conducta bastante grave protagonizado por integrantes del quinto de secundaria fuera del colegio, se había establecido un compromiso escrito con las familias que contemplaba la posibilidad de expulsión del alumno que incurriera en algún comportamiento considerado incorrecto por la autoridad del centro educativo.

Aunque se constataron diferencias y matices entre los dos colegios estudiados, la tendencia a actuar de manera correctiva y represiva con la esperanza de disciplinar a los adolescentes ignoraba los orígenes y las características de la cultura juvenil, cuyos aspectos negativos eran expresiones del temor, la frustración y la desesperanza generados por las condiciones de inequidad social que enmarcaban el proceso de incorporación de los jóvenes a la vida adulta. Tales condiciones incluían carencias materiales y afectivas, inseguridad económica y laboral de los padres y reducida atención a los hijos, pocas oportunidades de estudio y empleo para los jóvenes, clima de incertidumbre sobre el futuro y pesimismo con respecto a las posibilidades de desarrollo local, baja calidad de la educación pública, entre otras características desalentadoras. En este marco, como era de esperar, muy pocos jóvenes mantenían el interés y la motivación por el estudio y muchos podían ser presa fácil de opciones evasivas o de actitudes destructivas; en los colegios la tendencia iba en el sentido de abandonar la tarea propiamente educativa y reducir su rol a intentar imponer control y disciplina de un modo represivo, con un discurso de prevención de problemas de conducta individual y social. En otras palabras, el carác-

ter disfuncional de las actitudes y predisposiciones de los jóvenes llevaba al abandono o la minimización de los aspectos esenciales de la función educativa de los colegios.

En Independencia los jóvenes, sus padres y los docentes compartían la apreciación de que no era posible educarse exitosamente (en el sentido de lograr los ambiciosos objetivos oficiales de la educación secundaria) en las condiciones vigentes en las familias y en los colegios. Podían discrepar en su señalamiento de causas atribuidas al Estado, a las familias, a la situación económica y social o a las escuelas, pero coincidían en la apreciación sobre el resultado, que expresado en los términos de la presente investigación se traduce como una falta de condiciones de educabilidad derivada de la ausencia de equidad social. Sin embargo, al mismo tiempo todos estaban de acuerdo en que era preferible mantener y reproducir las rutinas escolares, con sus horarios de asistencia, sus jerarquías, sus reglas y sus ritos, con la finalidad o la esperanza de proveer certificados oficiales, seguridad y disciplina.

5.2 Equidad social, cohesión y educación

En los dos ámbitos del estudio se encontraron manifestaciones de nostalgia por un pasado en el que la cohesión y la solidaridad eran características principales de la convivencia en la sociedad local. En Quispicanchi las comunidades campesinas habían sido estructuras más fuertes, que enfrentaban los problemas comunes y desarrollaban iniciativas en beneficio colectivo, al interior de las cuales se realizaban constantemente acciones de reciprocidad o apoyo mutuo. En los últimos años la cohesión interna había disminuido, en gran medida por la presencia creciente entre las familias de una lógica individual de inserción en el mercado laboral urbano y de búsqueda de caminos particulares de supervivencia y de movilidad social, pero también por la influencia de la escuela y la exitosa penetración de algunas igle-

sias con un discurso agresivo en contra de las prácticas tradicionales, que estaba dividiendo a los comuneros.

En Independencia, los años de compañerismo inicial y de solidaridad entre las familias de los primeros tiempos de la ocupación de los terrenos, la organización y la lucha por conseguir la supervivencia material y legal, habían dado paso en los últimos tiempos a un clima de creciente recelo y desconfianza entre vecinos, de conflictos y de malestar y temor ante el descontrol y la violencia, que eran vistos por los vecinos como eventos cotidianos en las calles y otros espacios de uso colectivo. Incluso las organizaciones barriales o de sectores, que antes habían servido para conquistar los servicios públicos, construir los colegios y lograr cierto desarrollo urbano, en los años recientes habían perdido vigencia frente a la dispersión y creciente complejidad de intereses y de búsquedas de las familias y los individuos, afectados por la falta de empleo o el empeoramiento de las condiciones de trabajo.

La observación y los testimonios recogidos en los dos escenarios confirmaron que –como se había supuesto (López, 2003)– en las últimas décadas se produjo un aumento de la desigualdad y la fragmentación, un debilitamiento de los vínculos de solidaridad y un crecimiento del individualismo, afectando las predisposiciones de los niños y adolescentes, los padres y docentes, en desmedro de las condiciones de educabilidad.

En las comunidades rurales de “L” y “B” aún se mantenían las faenas de los comuneros en beneficio de la escuela y otras manifestaciones de solidaridad; sin embargo, al mismo tiempo era creciente el interés de las familias por adelantar la salida de los niños y niñas a diferentes escuelas de áreas urbanas, que los docentes y la asamblea de comuneros trataban de evitar. En la escuela SIL se realizaban los mayores esfuerzos por promover la integración y el respeto de la diversidad, pero no podían evitarse algunas manifestaciones de discriminación

y de rechazo a algunas prácticas administrativas del colegio basadas en la solidaridad. En Independencia había compañerismo entre los miembros de cada grupo de aula, pero los jóvenes y sus familias no se sentían integrados a las demás familias de sus colegios y vecindarios.

La integración y la solidaridad eran valores presentes en el ideario y en la práctica educativa del colegio SIL. Pese a ello, no dejaban de presentarse conflictos y episodios de maltrato hacia los niños y familias más pobres, en especial las procedentes de las comunidades rurales más carenciadas, mostrando una vez más que la escuela puede atenuar pero no puede neutralizar del todo –aunque se lo proponga explícitamente– el efecto de la falta de equidad social en las actitudes y comportamientos de sus miembros. Algunas actitudes sociales de los padres y alumnos del colegio eran ambiguas y reflejaban las contradicciones propias de una convivencia de rasgos remanentes de la cultura tradicional con valores y conductas típicas del individualismo moderno.

Los testimonios recogidos reflejaron que en el ámbito más amplio de Quispicanchi se presentaban situaciones de discriminación educativa por motivos socioeconómicos, culturales, de género y de edad. Diversos actores manifestaron que el acceso y permanencia de las niñas en la escuela había mejorado significativamente en comparación con el pasado, pero en algunos sectores aún se presentaba –como se constató en el estudio– una tendencia a privilegiar la educación de los hijos varones en perjuicio de las mujeres y aún la opción por voluntad propia de algunas adolescentes mujeres por dejar la escuela para dedicarse íntegramente a la vida doméstica.

La deserción escolar por parte de las niñas puede ser un asunto más complejo de lo que se supone cuando se atribuye únicamente a una actitud discriminadora de los padres, basada en los patrones culturales tradicionales y en los requerimientos de trabajo doméstico de la familia. Aunque estos factores esta-

ban presentes, en uno de los casos del estudio se encontró que la situación de una joven desescolarizada era producto de su propia decisión de asumir –siendo muy joven– un rol doméstico tradicional en la casa de la familia de su pareja, pese a la persistente insistencia de la madre para que completara su educación básica y evitara reproducir la condición de dependencia y maltrato que a ella le había impuesto el marido. El patrón cultural de género se puede reproducir incluso en contra de los esfuerzos de los padres por evitar que sea repetido por sus hijos.

La edad era un factor de discriminación que afectaba a quienes se habían atrasado varios años en su trayectoria escolar y debían enfrentar el dilema de asistir a clases con niños mucho menores que ellos o abandonar la escuela. Los afectados por el atraso escolar por lo general eran niños o niñas que habían iniciado tarde su escolaridad o se habían visto obligados a dejar los estudios por temporadas largas o habían repetido más de una vez; casi siempre estos alumnos provenían de las familias más pobres y con menor experiencia escolar, que habían descuidado su educación o no habían podido prescindir de su trabajo en el hogar o en la chacra. Esta situación de discriminación se veía agravada por la inexistencia de oportunidades educativas apropiadas y alternativas a la escuela primaria de menores para acceder al conocimiento y a la certificación.

Por otro lado, en Independencia y en Quispicanchi se encontró una percepción clara de las desigualdades socioeconómicas y educativas entre sus propias comunidades y otras de la región o del país. En todos los casos primaba un sentimiento de desventaja en comparación con la calidad de vida y las oportunidades educativas a las que tenían acceso otros mejor situados en la escala económica y social. Los comuneros de “L” y “B” se comparaban con los vecinos de las áreas urbanas de la provincia, los pobladores de Andahuaylillas tenían como referentes a los habitantes de la ciudad de Cusco y los vecinos de Independencia contrastaban su situación con la de familias de barrios

residenciales de clase media o alta de Lima. Muchos de los actores tenían la esperanza de migrar hacia esos lugares contrastados con los propios, pero a la vez tenían el sentimiento de que la diferencia no podría ser nivelada. Como se ha visto en una sección anterior, ellos consideraban que estaban ofreciendo a sus hijos la educación y las oportunidades que correspondían a sus escasos recursos y capacidades, y sus expectativas se ajustaban a esa realidad.

Sólo en el caso de una familia de Independencia se encontró un discurso de crítica de la desigualdad social y de la injusticia en la distribución de oportunidades. Los demás se limitaron a lamentar su suerte y expresaron la esperanza de que sus hijos no estuvieran expuestos a las carencias, privaciones y sufrimientos que ellos habían experimentado. Entre los entrevistados no se encontró la noción de que la educación básica completa y de buena calidad es un derecho de todos; tampoco fue expresada la idea de la igualdad básica de oportunidades como aspiración legítima de cada individuo y como tarea de la sociedad. El discurso con respecto al Estado era de escepticismo y desconfianza y no de exigencia del cumplimiento de su obligación de garantizar a todos un nivel mínimo de equidad y el ejercicio de los derechos.

5.3 Formación de sujetos individuales y sociales

La mirada al proceso de socialización y a la formación de los niños y adolescentes como sujetos individuales y sociales interesaba en este estudio particularmente por su incidencia en la educabilidad, esto es, en las predisposiciones personales de los alumnos que favorecen o desfavorecen la posibilidad de la realización de una educación básica satisfactoria.

La exploración de las prácticas de crianza y dinámicas cotidianas de socialización en la familia, el barrio o la comunidad rural y la escuela, permitió encontrar diversas combinacio-

nes de los patrones tradicionales con situaciones y actitudes nuevas, generadas por los cambios socioeconómicos y culturales de las últimas décadas.

En las comunidades rurales de Quispicanchi se encontró, como se esperaba, la mayor presencia de prácticas asociadas a una noción cultural tradicional de sujeto individual y social, aunque interferidas por actitudes y conductas propias de la concepción moderna del individuo y de la participación en la sociedad. En “L” y “B” los niños y niñas matriculados en las escuelas seguían siendo, como sujetos, un resultado casi exclusivo de la socialización en el seno de la familia campesina, con escasos contactos con otros niños y adultos y muy poca influencia de la vida urbana y de los medios de información y difusión social. La familia los involucraba, tanto a varones como a mujeres, en tareas domésticas y de cuidado de los animales como parte de rutinas cotidianas muy simples y repetitivas, pero a la vez esenciales para la marcha económica del hogar. En el plano subjetivo, podían sentir que cumplían un rol importante y útil en la vida doméstica, pero en un marco muy estructurado y limitado al desarrollo de habilidades y actitudes individuales de un bajo nivel de complejidad, apropiadas para el funcionamiento de la familia como un engranaje colectivo.

Los docentes describieron a sus alumnos como niños y niñas de temperamento introvertido, tímido e incluso sumiso, lo que atribuyeron a la naturaleza jerárquica y autoritaria de las familias y a la frecuencia con que los niños eran castigados por sus padres. El proceso tradicional de socialización estaba basado en la obediencia, en la imitación y en la práctica repetida como mecanismos principales de aprendizaje para asumir los roles habituales en la familia, en la chacra y en la comunidad; en cambio la escuela les exigía respuestas individuales ausentes en la vida familiar y desconectadas de las rutinas y las pautas impuestas por los adultos en la vida cotidiana. A ello se sumaba de un modo perverso el aumento de la violencia doméstica

por efecto del alcoholismo, creciente en la zona según varios de los testimonios, asociado al temor y la debilidad de la confianza básica y la autoestima. Como consecuencia, los niños y niñas llegaban a la escuela con un perfil real muy distinto al requerido para participar con éxito en los procesos formalizados de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de socialización, como muchas de las prácticas culturales tradicionales, estaba cambiando como consecuencia de la grave crisis del modelo de producción agropecuario y de la subsiguiente amenaza a la supervivencia de las nuevas generaciones en las zonas altas de la provincia. En este contexto, muchos comuneros querían que sus hijos accedieran a un nuevo tipo de inserción social como trabajadores en el mercado laboral y como ciudadanos de la sociedad, sujetos de derechos; un tipo de desarrollo personal y social diferente al del antiguo comunero campesino, que habían podido vislumbrar desde su limitada experiencia escolar y en las temporadas de trabajo asalariado pasadas en las ciudades cercanas; para ello, la escuela local adquiriría el importante rol de preparar a los niños y niñas para asumir el papel de alumnos en las escuelas de la ciudad, en las que debían formarse como sujetos individuales y sociales de un mundo mucho más amplio. Los propios niños trataban de imaginar este destino y lo anhelaban; en la relación con su maestro o maestra, representante de ese mundo externo y distinto al que debían incorporarse, se reforzaba la timidez y la sumisión que habían aprendido desde temprano en la vida familiar.

Las dificultades que enfrentaban los niños y niñas de las comunidades rurales para incorporarse y participar exitosamente en las escuelas de la zona urbana eran una consecuencia de las desigualdades entre estos niños y sus pares urbanos en lo referente al desarrollo temprano de habilidades cognitivas y actitudes sociales demandadas por las instituciones educativas escolares. A las desventajas de sus familias en cuanto a ac-

tivos materiales, simbólicos y sociales, se sumaba la rigidez de la escuela, que no hacía lo necesario para compensar el déficit y para acoger positivamente la cultura y la experiencia peculiar de estos alumnos venidos de las zonas rurales altas.

En Independencia y en Quispicanchi se encontró que la socialización de los niños y adolescentes presentaba algunas características diferenciadas por género, pero las diferencias no eran las mismas en los dos ámbitos del estudio. En Quispicanchi las niñas estaban más expuestas a situaciones perjudiciales desde el punto de vista de su educabilidad, en tanto que en Independencia –en contraste con los discursos habituales sobre género– las adolescentes mujeres disponían de condiciones más favorables que los varones y estaban logrando mejores resultados que ellos.

Los hallazgos de este estudio confirman las conclusiones de investigaciones anteriores (Ames, 2002) con respecto a las tensiones que enfrentan las niñas de las comunidades rurales andinas en relación con su escolaridad, especialmente a partir del inicio de la pubertad. En las familias campesinas que habían tenido menos contacto con la vida urbana y la educación escolar, aún subsistía la idea de que las niñas debían orientarse hacia las tareas domésticas tradicionales, para lo cual era considerado preferible que permanecieran en la casa y la chacra aprendiendo a realizar estas tareas a que siguieran asistiendo a la escuela. En algunos casos los padres recurrieron a su estrechez económica como argumento para justificar que sólo sus hijos varones siguieran asistiendo a la escuela, pese al descontento de sus hijas mujeres; pero en otros casos las propias adolescentes mujeres manifestaron que preferían su rol doméstico y productivo en el seno de la familia y la comunidad, señalando que para cumplir este rol no era útil la educación escolar.

En la muestra de estudiantes adolescentes de Independencia la situación educativa era más favorable para las mujeres que para los varones. Las alumnas no sólo tenían mejor

rendimiento escolar, también se mostraban más motivadas por el estudio y mejor organizadas en su vida cotidiana, con metas y proyectos personales más elaborados y mejor definidos que sus pares varones. Desde el punto de vista de los docentes y de los padres de familia, las jóvenes mujeres eran más educables y menos problemáticas que los varones; si bien requerían de protección y vigilancia, no presentaban los mismos retos de orden y disciplina que sus compañeros. ¿A qué atribuir estas importantes diferencias en la educabilidad de varones y mujeres?

El presente estudio sólo permite ensayar algunas respuestas tentativas a la pregunta anterior, a la luz de los testimonios de los propios estudiantes, sus familiares y los docentes. Las carencias materiales y otras limitaciones objetivas propias de la pobreza afectaban por igual a varones y mujeres, por lo que parece razonable considerar la posible influencia de los patrones de crianza, roles y dinámicas de relación al interior de la familia, figuras significativas en la familia y en la escuela, entre otros factores culturales y subjetivos.

La vida en el hogar giraba siempre en torno a la madre –o la abuela, o una tía–, que asumía el papel cotidiano y permanente de crianza y cuidado de los hijos; de hecho los adolescentes varones y mujeres señalaron a la madre como una figura significativa para ellos, en contraste con el padre, a menudo ausente y casi siempre alejado de las inquietudes y experiencias de los hijos, salvo en situaciones excepcionales y para cumplir el papel de disciplinario castigador. La madre –o la figura femenina que la sustituya– suele mostrar una gran motivación y las mayores expectativas en relación con la educación de los hijos (Ministerio de Educación, 2000) y es un modelo de identificación cercano, bien conocido y muy valorado por las niñas, las que en este aspecto de su propia educación y acceso a la vida adulta pueden asumir sin mayor conflicto su identidad de género, orientadas por el ejemplo y por los valores promovidos por esa persona que consideran un buen referente. Muchas veces

las madres eran las promotoras de la educación como medio para evitarles a sus hijos una vida de pobreza y privaciones, quizás por haber tenido ellas mismas menos oportunidades de estudio que sus esposos o sus hermanos varones.

Por el contrario, los adolescentes varones casi siempre carecían de un modelo de género igual de significativo que la madre, capaz de estimular y sostener su motivación por el estudio y de mostrarles una ruta atractiva de inserción en la vida adulta. En su rol cultural de proveedor y sostenedor de la familia, el padre estaba más asociado con las carencias y los problemas materiales de la familia, es decir, con aquellos aspectos en los que la familia –en tanto que unidad económica siempre deficitaria– era más problemática y tendía a ser percibida como una experiencia de fracaso. Proyectados como adultos igualmente responsables de proveer y sostener a sus propias futuras familias, en un contexto marcado por la ausencia de oportunidades laborales y económicas, los jóvenes varones se mostraban menos dispuestos a planificar y organizar su vida y más propensos a adoptar comportamientos evasivos o agresivos.

El concepto de resiliencia (Silva, 2000) podría ser útil para explicar las ventajas de las adolescentes mujeres en comparación con sus pares varones. En un contexto en el que las desigualdades, los éxitos y los fracasos son atribuidos cada vez en mayor medida a la responsabilidad de los individuos y menos a la situación social (Tedesco, 2003), los adolescentes varones enfrentan serias dificultades para aceptar una representación de sí mismos que los identifica con la figura del padre, cuestionada en la familia y en la sociedad por su alejamiento de la vida doméstica cotidiana y por su incapacidad para proveer seguridad y sustento a su prole. Las adolescentes mujeres, en cambio, acceden con mayor facilidad a los atributos y las condiciones de la resiliencia que Tedesco (2003) destaca desde una perspectiva pedagógica: la formulación de un proyecto personal de salida de la situación adversa; la elaboración de una narrativa acer-

ca de su situación; y la confianza por parte de adultos significativos en su capacidad para superar la situación. La alta valoración de la madre y su cercanía, su orientación, su complicidad y su estímulo posiblemente expliquen las ventajas de las adolescentes mujeres.

El tránsito de la infancia a la vida adulta es una tarea particularmente compleja para los adolescentes en una sociedad diversa y cambiante, en la que crecen expuestos a estímulos múltiples y divergentes; más aún cuando forman parte de los sectores de población perjudicados por las condiciones de inequidad social, puesto que deben enfrentar el reto de superar las desventajas o resignarse a reproducir la vida de carencias recibida de sus padres. En el estudio se encontró que la familia y los colegios ayudaban muy poco a los jóvenes en el cumplimiento de esta tarea de su desarrollo como sujetos individuales y sociales; además, se verificó la inexistencia de otras instituciones sociales que pudieran canalizar u orientar a los adolescentes en su proceso de construir una vida social adulta. En otras palabras, los adolescentes estaban solos en esta difícil tarea, inventando la vida adulta.

Sobre el tema dice Tenti (2001) que la figura del tutor ha desaparecido en la gran mayoría de los establecimientos de educación secundaria y se pregunta: “¿quién se ocupa de los adolescentes que ni siquiera tienen una familia estructurada y en condiciones de sostenerlos en el difícil tránsito de la adolescencia a la juventud y la vida adulta, de la heteronomía a la autonomía?” Más adelante señala que la integración de la sociedad “es cada vez más un resultado azaroso y casi milagroso que un objetivo social y conscientemente perseguido”.

Los resultados de esta investigación coinciden con la opinión de Tenti cuando afirma –en el mismo artículo– que la formación de las subjetividades en estos contextos se vuelve extremadamente compleja. “Ciertos grupos (por lo general grupos dominantes y/o con una fuerte identidad e integración) tie-

nen capacidad de diseñar y controlar sus propios sistemas de subjetivación y por lo tanto de reproducirse como grupo. Otros (por lo general los grupos socialmente dominados) viven la experiencia de la desintegración en todos los niveles y experimentan dificultades crecientes para mantenerse integrados al conjunto social”.

La ausencia de redes institucionales y sociales que cumplan el papel de acoger a los adolescentes y facilitar su integración, contribuyendo al desarrollo de sus intereses personales y de su participación en la comunidad, es un vacío que lleva a los jóvenes a establecer sus propias redes sociales, que algunas veces se orientan de un modo irracional hacia la evasión o hacia la violencia. Este último es el caso de las pandillas juveniles y de las llamadas “barras bravas” de fanáticos de ciertos clubes de fútbol, que protagonizan frecuentes episodios de enfrentamiento callejero entre ellas y de agresión a terceros; en estos grupos es común el consumo de alcohol y drogas y frecuente la participación en actos delictivos, como pequeños hurtos para solventar el consumo. Los jóvenes también participan en grupos informales de amigos de barrio, que se juntan para conversar en las esquinas, y también desarrollan el grupo de aula del colegio –o parte de él– como una instancia de convivencia y complicidad que supera o sale totalmente de los marcos escolares.

Los jóvenes del estudio en Independencia privilegiaban su relación con los compañeros de aula sobre otras relaciones con pares, aunque no faltaban algunos entre ellos que participaban activamente en grupos informales del barrio y aun en pandillas juveniles. Como se ha visto en el capítulo V, el grupo de aula era un núcleo para compartir experiencias dentro y fuera del colegio, incluyendo excursiones a diversos lugares de la ciudad, fiestas y reuniones en las que –con el pretexto de realizar las tareas del colegio– se podía conversar largamente sobre asuntos de su propio interés. En el caso del colegio “C”, el gru-

po de aula había llegado a establecer un pacto informal de autocontrol para imponer un mínimo de disciplina a sus integrantes. Sin embargo, todas las iniciativas de agrupamiento y socialización nacidas de los propios jóvenes eran insuficientes para generar comportamientos sociales favorables a la educabilidad y a la formación de los jóvenes como ciudadanos integrados y participativos en la vida de la comunidad. Tenti (obra citada) llama la atención sobre las limitaciones de los grupos de pares como espacios de socialización adulta, cuando se pregunta: “¿El grupo de pares basta para garantizar el desarrollo afectivo, moral y cognitivo de los adolescentes? ¿Qué significan «los amigos» en esa edad y en determinados niveles sociales?”

Finalmente, no se puede dejar de considerar el escenario económico y social en el que los adolescentes se aproximan a la vida adulta, como marco de referencia básico para la evolución de sus expectativas, motivaciones, incertidumbres y temores. Los jóvenes se informan y construyen su propia percepción acerca de las opciones y posibilidades de estudio, trabajo e inserción social que les ofrece el país, por lo cual el mercado, el Estado y otras instituciones operan de manera general como agencias de socialización, en el marco de lo que Navarro (2003a) llama “estructura de oportunidades y recursos”. En el caso de las poblaciones marginales y desfavorecidas esta estructura proyecta tantas limitaciones y problemas que coloca a la mayoría de los adolescentes en la disyuntiva entre la migración y el desaliento.

5.4 Políticas sociales integradas en el ámbito local

La necesidad de la aplicación de políticas sociales integradas de desarrollo en el ámbito local, como camino para generar condiciones de educabilidad, fluye de manera clara de los hallazgos del presente estudio, confirmando lo que ha sido señalado muchas veces en el pasado. Pero el estudio también deja en evi-

dencia algunos obstáculos que ponen en duda la viabilidad de esas políticas, ubicados particularmente en el ámbito de la subjetividad –identidad, pertenencia, proyectos– de los comuneros y vecinos de Quispicanchi y de Independencia. Estando tan extendido el deseo de emigrar, cabe preguntarse con quiénes y para quiénes se formulan planes y se desarrollan políticas para el mediano y largo plazos en el ámbito local.

En las comunidades rurales de Quispicanchi, ya se ha visto, el desarrollo local no era observado como una posibilidad real y los planes familiares y personales apuntaban al progresivo despoblamiento de las zonas rurales altas y a la instalación de las nuevas generaciones en las ciudades. En la práctica, los niños y niñas eran enviados cada vez más temprano a las escuelas urbanas y un grupo significativo de comuneros de “B” había invadido las playas del río cercano a la ciudad y construido viviendas precarias para instalar a sus hijos más cerca de la zona urbana. En Andahuaylillas (SIL) el deseo de migrar hacia otros lugares era menor, pero también era parte del proyecto esbozado para los hijos que terminaran la educación secundaria; algo similar puede decirse de las predisposiciones y planes de las familias en Independencia. Resumiendo, casi no había –entre los jóvenes y padres de familia entrevistados– quienes apostar por el desarrollo local como marco para sus propios proyectos familiares o personales.

Por otro lado, en los dos escenarios del estudio se encontró una casi nula experiencia de articulación intersectorial en torno al desarrollo social y la educación; las escuelas y colegios tenían –en términos generales– una trayectoria de funcionamiento bastante aislado y desconectado de los planes y las actividades de otras entidades del Estado y organizaciones de la sociedad. Sin embargo, algunas iniciativas de integración y desarrollo fueron mencionadas por los agentes del Estado y líderes sociales entrevistados, tales como un proyecto para la creación de un colegio secundario agropecuario articulado para el

mejoramiento de la producción en la micro-cuenca a la que pertenecían las comunidades rurales del estudio. En Andahuayllas se había intentado establecer una coordinación entre organismos del sector educación y otros para mejorar la articulación y promover el desarrollo integral, aunque sin mucho éxito. En Independencia fue mencionada la “Mesa distrital de educación y cultura” y el plan integral del distrito, elaborado con participación de decenas de instituciones y organizaciones sociales y asumido como marco de su gestión por el alcalde del distrito.

La revisión de los testimonios del estudio produce la impresión de la existencia de una brecha profunda entre el imaginario y las preocupaciones y proyectos de la gente –por un lado– y las acciones e iniciativas de los organismos del Estado, las ONGs y otras instituciones presentes en el ámbito local –por el otro. Los docentes y directivos de los colegios de Independencia no hicieron referencia en las entrevistas a la “Mesa de educación”, como tampoco lo hicieron los padres de familia o los propios jóvenes. Las propuestas y acciones de la Municipalidad del distrito tampoco fueron mencionadas por los vecinos, que no parecían sentirse representados por su alcalde ni por alguna de las decenas de organizaciones de base involucradas en el plan de desarrollo mencionado; los padres y los adolescentes manifestaron que no participaban en grupos organizados del barrio o del distrito y que no estaban interesados en la posibilidad de hacerlo, mostrándose escépticos y desconfiados con respecto a las intenciones de las autoridades y los líderes.

La falta de conexión entre las necesidades materiales y simbólicas de las familias y las políticas públicas conduce a la búsqueda de alternativas individuales fuera del ámbito local o nacional. En el plano de las políticas, la desconfianza y el escepticismo de la población conducen al fracaso de la acción gubernamental (Tedesco, 2003), que resulta inviable por carecer de sentido desde el punto de vista de las representaciones y ex-

pectativas de las personas, independientemente de sus cualidades y consecuencias objetivas.

Sin embargo, al mismo tiempo, algunos desarrollos recientes estaban generando nuevas expectativas –aún débiles– con respecto a las posibilidades del desarrollo local. En Quispicanchi, la experiencia exitosa del colegio SIL, de la que docentes y padres de familia se sentían orgullosos, podría estar contribuyendo a una recuperación de la confianza de una parte de la población en su propia capacidad y en las bondades de su localidad, desalentando o reduciendo la migración motivada por la búsqueda de educación secundaria en Cusco u otra ciudad mayor. En Independencia, por otra parte, se valoraba la existencia reciente de un centro comercial grande y moderno y de nuevas áreas urbanas residenciales, que daban pie a la esperanza de encontrar oportunidades de recreación, consumo y vivienda sin tener que salir del distrito.

5.5 Demandas a la política social y a la acción pedagógica

La respuesta general a la pregunta de fondo de este estudio es que, a la luz de los testimonios y las observaciones, en los escenarios estudiados no era posible educar a todos los niños, niñas y adolescentes –en el sentido otorgado en este trabajo a la educación, como realización de un proceso escolar satisfactorio conducente al logro de los objetivos fundamentales de la educación escolar **básica**⁶⁶– y que la posibilidad de hacerlo había

⁶⁶ Como se dijo en el capítulo I, las normas oficiales en el Perú establecen que la Educación Básica, en el nivel de Secundaria, debe conducir al logro de objetivos tales como: “el desarrollo de una conciencia ética con una visión crítica del entorno”; “la capacidad creativa, la capacidad crítica, capacidades para la solución de problemas y la toma de decisiones”; “el desarrollo de los niveles más altos de la estructura del pensamiento”; “el desarrollo de capacidades para el trabajo y la capacidad emprendedora”.

disminuido en las últimas décadas, como consecuencia del deterioro de la equidad social y por las deficiencias de la educación escolar. No obstante, esta afirmación responde al balance general de la situación, la cual también incluye factores que han evolucionado favorablemente y casos en que la familia, el colegio o el alumno han desarrollado condiciones excepcionales que salen de la regla general y les permiten alcanzar resultados más satisfactorios. Además, las condiciones de educabilidad eran distintas en cada uno de los escenarios y para cada uno de los centros educativos estudiados.

Los hallazgos de este estudio son congruentes con los resultados de las últimas evaluaciones nacionales e internacionales y diagnósticos de la educación básica peruana, en los que una amplia mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes por debajo de los promedios o no lograron los niveles mínimos de desempeño esperado para su edad o para el grado escolar que cursaban. Estos resultados fueron peores en las escuelas y colegios estatales ubicados en áreas rurales y en zonas urbanas carentes, lo cual llevó al Gobierno Nacional a declarar en emergencia el sistema educativo **escolar**.⁶⁷ Las conclusiones que se derivan del presente estudio indican que para revertir las severas deficiencias y la marcada desigualdad de la educación peruana son necesarias políticas que generen mejores condiciones de educabilidad, lo cual implica actuar tanto sobre la falta de equidad y de cohesión social, particularmente en el nivel de las representaciones, expectativas y predisposiciones de los alumnos, sus familias y los docentes, como sobre los factores pedagógicos y de gestión de los centros educativos.

Las políticas y programas de mejoramiento educativo de

⁶⁷ Se puede encontrar información al respecto en: http://www.minedu.gob.pe/emergencia_educativa/

los últimos años de la década pasada⁶⁸ no parecían haber dejado huella en los escenarios del estudio; no se encontraron signos o manifestaciones de una dinámica de cambio de la crítica situación de las escuelas estatales, que pudiera atribuirse a las iniciativas del Ministerio de Educación. Los casos de innovación o superación y los rasgos positivos hallados en algunos de los colegios del estudio eran el resultado del esfuerzo propio y de un buen liderazgo interno o del apoyo de una institución externa y de la sociedad civil, como una ONG o una organización de la iglesia. No se cuenta con una evaluación rigurosa del impacto del MECEP y de las políticas educativas del Estado en contextos desfavorecidos, pero es posible que su eficacia se haya visto limitada por el hecho de no haber considerado las condiciones de educabilidad al definir sus objetivos y estrategias, tal como parece haber sucedido con programas similares en otros países (Navarro, 2003).

Como señala Navarro, “la noción «condiciones de educabilidad» interroga a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. En este sentido, es un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas. Estas condiciones configuran o moldean los «activos» que despliegan los niños y los docentes (saberes, esquemas de interpretación, aptitudes y predisposiciones), en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela”. Desde esta perspectiva y tomando en cuenta las constataciones del estudio, resulta imprescindible renovar las políticas educativas y articularlas muy estrechamente con políticas sociales integradas,

⁶⁸ El Ministerio de Educación aplicó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECEP) con respaldo financiero y técnico del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

si se quiere lograr cambios en las escuelas y en los espacios locales para generar condiciones de educabilidad, que a su vez permitan contribuir desde la educación al desarrollo social con equidad.

En el mismo sentido apunta López (2004) cuando afirma: “Frente a un horizonte de búsqueda de mayor equidad y cohesión social, se instala la necesidad de promover una articulación compleja de las políticas educativas con políticas económicas, de promoción social, de salud, de familia, de fortalecimiento comunitario, etc. Esto lleva a la necesidad de profundizar en los esfuerzos por pasar de prácticas políticas sectoriales hacia una visión integrada y transversal de las políticas de desarrollo, entre las cuales las educativas ocupan un lugar de privilegio”.

El presente estudio demuestra que sin políticas sociales integradas que generen un mínimo de equidad no será posible educar con éxito; en el marco del presente estudio, las políticas sociales no pueden orientarse únicamente a compensar la pobreza con programas focalizados de alimentación o servicios básicos, sin resolver el problema de la equidad, la confianza, la cohesión y la apuesta por permanecer en el largo plazo en el lugar de residencia. En contraste con la situación de la década de 1980, la compleja realidad actual signada por la precarización de las relaciones laborales, la creciente vulnerabilidad de los sectores medios, la proliferación de diversas formas de exclusión social, la fragmentación social y espacial y una significativa concentración de la riqueza, sumadas a la masificación del acceso a múltiples medios de comunicación, hace insuficientes las políticas basadas en los enfoques tradicionales de pobreza (López, 2003).

El estudio realizado en Independencia y Quispicanchi deja en evidencia la imposibilidad de educar con éxito cuando no están establecidos unos mínimos de equidad social. Esta apreciación es válida para cualquiera de los escenarios, pero es par-

ticularmente ilustrativa en el caso del colegio SIL de Andahuaylillas, que expresamente se propone contribuir a la equidad y a la integración social pero al mismo tiempo se ve obligado a seleccionar a su alumnado para cuidar la viabilidad de su proyecto educativo, en lo pedagógico y en lo institucional. Esta experiencia muestra que la mejor propuesta educativa posible no es suficiente para compensar los efectos de la desigualdad y la exclusión en los niños, niñas y adolescentes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En el Perú, las políticas sociales tienen un nuevo marco de definición desde la firma del documento del Acuerdo Nacional⁶⁹, en el que se asume la equidad y la justicia social como uno de los grandes objetivos nacionales y se declara: “Afirmamos que el desarrollo humano integral, la superación de la pobreza y la igualdad de acceso a las oportunidades para todos los peruanos y peruanas, sin ningún tipo de discriminación, constituyen el eje principal de la acción del Estado”. Luego de reconocer la existencia en el Perú de diversas expresiones de discriminación e inequidad social, en particular contra la mujer, la infancia, los adultos mayores, las personas integrantes de comunidades étnicas marginadas, los discapacitados y las personas desprovistas de sustento, entre otras, el documento propone “la reducción y posterior erradicación de estas expresiones de desigualdad (...), aplicando políticas y estableciendo mecanismos orientados a garantizar la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas para toda la población”. El texto del Acuerdo Nacional plantea una visión integral e in-

⁶⁹ El Acuerdo Nacional es un compromiso suscrito por 7 partidos políticos con representación parlamentaria, 7 organizaciones sociales incluyendo la representación de los empresarios y la de los sindicatos de trabajadores, y el gobierno. Es un proyecto nacional con visión y objetivos trazados al año 2021 y un foro de concertación permanente. Ver: <http://www.acuerdonacional.gob.pe>

tersectorial de las políticas para el logro de la equidad y la justicia social, incluyendo la educación en el paquete de las políticas sociales.

Por otro lado, las políticas de equidad y justicia social consideradas en el Acuerdo Nacional se sustentan en la participación y el apoderamiento de los propios beneficiarios. En ese sentido, el compromiso asumido por los firmantes señala que: “[El Estado] fomentará el pleno ejercicio de la ciudadanía y la participación de los ciudadanos en situación de pobreza en la identificación de necesidades, el diseño de soluciones y la gestión de los programas”. Esta mirada sobre la gestión de las políticas sociales resulta pertinente, no sólo por corresponder a una concepción participativa de la democracia sino también como estrategia para superar la desconfianza y el escepticismo que subyacen a la pérdida de conexión entre los proyectos individuales y las políticas públicas, mencionada en la sección anterior.

El primero de los desafíos de las políticas sociales es lograr instalarse en el imaginario colectivo, vinculándose con las necesidades subjetivas y las expectativas de las personas. Como se ha dicho, “las políticas no pueden dar por supuesto el compromiso de la subjetividad por el solo hecho de la racionalidad de los argumentos y abundancia de los beneficios; las personas necesitan seguridad, certidumbre y «sentido»; necesitan sentir que, de alguna manera, controlan/influyen los procesos de cambio en que se ven envueltos. Ello no depende de «lo material», sino del reconocimiento de los esfuerzos de cada uno, los vínculos de cooperación que promueven y el «sentido de colectividad» que instalan” (Güell, 1998). Mientras se mantenga la hegemonía de la condición subjetiva de excluido, marginal, inquilino precario, vecino provisional o emigrante inminente, no habrá política social que pueda desarrollarse con éxito.

El proceso de descentralización política y administrativa

que se desarrolla en el Perú puede estar llegando tarde y fracasará si no consigue detener la ansiedad de la gente por desplazarse en dirección al “centro” o hacia los ámbitos que percibe como los espacios reales de las oportunidades. En el sentido común colectivo la movilidad social –y en algunos casos hasta la supervivencia– está indisolublemente ligada al desplazamiento hacia algún círculo más cercano al centro económico y político. Para cambiar esta creencia fuertemente instalada en el imaginario colectivo y reconstituir los tejidos de la identidad y la solidaridad comunitarias, será necesario garantizar la viabilidad del progreso con equidad y convencer a las familias de que permanecer en el lugar actual de residencia no es una opción por la marginalidad o la exclusión. Una de las condiciones para lograrlo es la instalación efectiva de políticas integrales e intersectoriales de desarrollo local, con recursos suficientes para mostrar resultados en el corto plazo.

Se trata de reforzar “la complicitad necesaria entre utopías personales y familiares y esfuerzos sociales”, para decirlo con palabras de Navarro (2003), quien a su vez cita a Güell para decir que “la relación entre los esfuerzos personales y la realización de oportunidades ni es obvia a primera vista ni puede ser establecida de modo individual por cada uno [...] Sin un relato y una experiencia de la comunidad de sentidos y finalidades en la que se inserta la acción de cada uno es muy difícil llegar a creer que ella tenga sentido y eficacia. Es la dimensión simbólica de la acción pública la que nos dice que muchos reman en el mismo sentido y es ella la que nos hace sentir que los esfuerzos de cada uno tienen eficacia final porque están acompañados de aliados” (Güell, 2002).

El éxito de las nuevas políticas sociales y educativas dependerá en gran medida de la capacidad de los operadores para reconocer la importancia de la dimensión subjetiva en los fenómenos sociales y para tomarlos en cuenta en el diseño de sus estrategias de cambio. Diversas experiencias muestran las difi-

cultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de las políticas públicas. Sin embargo, se trata de una tarea imprescindible y para la cual es posible encontrar pistas –por ejemplo– en los estudios sobre resiliencia (Silva, 2000); el análisis de casos individuales de superación exitosa de situaciones traumáticas destaca la relevancia de ciertos atributos y condiciones: la capacidad para formular un proyecto personal y para elaborar una narrativa acerca de su situación; y la confianza por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación (Tedesco, 2003).

El diseño de “políticas de subjetividad” –como las llama Tedesco– no pretende reducir los problemas sociales al ámbito de la intimidad de las personas individuales, sino asumir la dimensión colectiva de la subjetividad. Reconocer que “una significativa dimensión del rechazo de vastos sectores de población a las políticas gubernamentales se explica más por las representaciones subjetivas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas” (obra citada) lleva a considerar estrategias para crear las condiciones de viabilidad y de éxito de las políticas sociales, las que deben ser reconocidas como una parte de estas políticas.

Si bien las políticas sociales tienen otras implicancias, desde el punto de vista de las condiciones de educabilidad surgen con particular fuerza algunas demandas. Una de las primeras es la necesidad de reforzar la capacidad de las familias para cumplir con su papel en la socialización primaria y en el acompañamiento del proceso educativo escolar de sus hijos. Las familias requieren de un nivel básico de bienestar, que sólo puede ser provisto por su acceso a recursos económicos suficientes a través del empleo o –particularmente en el caso de los comuneros campesinos– de un mejor retorno a su trabajo productivo. Un mínimo de seguridad económica y de bienestar es indispensable para que las familias puedan proveer a sus hijos e hijas de los recursos afectivos, cognitivos y sociales indispen-

sables para la educación y para el desarrollo integral. Como ha señalado Navarro (2003a), “el riesgo socioeducativo es inversamente proporcional a la calidad de los recursos y activos disponibles para los niños”.

Como se ha visto en el capítulo II, la incidencia de la pobreza y la desigualdad es mayor en la población infantil que en la población adulta. Para mejorar las condiciones de educabilidad son necesarias políticas sociales que mejoren la situación de saneamiento urbano y rural, que reduzcan dramáticamente las tasas de mortalidad y de morbilidad materna, infantil y adolescente en las áreas rurales y urbanas pobres, que enfrenten los problemas de la desnutrición y las carencias nutricionales de los niños y que permitan superar la exclusión y la discriminación de la población indígena, de las niñas rurales y de los desplazados de las zonas donde tuvo lugar el conflicto armado interno. Estos objetivos sólo pueden ser alcanzados por medio de una acción intersectorial articulada, con participación protagónica de las propias familias beneficiarias.

Las políticas hacia la familia tienen que aprovechar y ampliar las fortalezas de las madres como agentes de socialización, figuras de referencia y modelos de vida adulta. Sin embargo, también tienen que orientarse a fortalecer y enriquecer la figura de los padres, por sus posibilidades de aporte educativo y para proveer a los niños y adolescentes varones de un referente para su constitución como sujetos individuales y sociales. En consonancia con la noción de resiliencia, es necesario desarrollar la capacidad y la disposición de ambos padres para orientar y sostener el proceso de desarrollo independiente de sus hijos, lo que pueden hacer si contribuyen a la elaboración de discursos narrativos coherentes sobre su situación de desventaja socioeconómica, estimulan la formulación de proyectos personales consistentes y demuestran confianza en su capacidad para superar las limitaciones y desventajas (Tedesco, 2003).

Las prácticas de crianza, de estimulación y de control de

los niños y adolescentes en el seno de las familias requieren ser enriquecidas o complementadas para generar mejores condiciones de educabilidad. Se tiene que apuntar a eliminar el maltrato doméstico, en especial el que se dirige a los niños y niñas, ayudando a las familias a desarrollar el diálogo y la comunicación cordial entre sus miembros; asimismo, es necesario desarrollar programas para valorar las experiencias y los conocimientos que los niños y niñas adquieren en el seno de sus familias rurales y urbanas pobres, basados en las prácticas de su cultura tradicional y en su particular trayectoria de integración de los patrones de diversas culturas. Al mismo tiempo, es imprescindible introducir elementos que están ausentes en estas comunidades y que son esenciales para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales complejas, tales como parques de juego, juguetes educativos, libros, carteles y otros bienes culturales. En la realización de estas iniciativas tienen una responsabilidad significativa los medios de información y comunicación, los gobiernos locales y las organizaciones sociales y comunitarias.

Considerando las obligaciones económicas que deben ser asumidas por las madres en la mayoría de las familias, así como las carencias materiales y simbólicas de hogares y comunidades, es imperativo establecer servicios de cuidado diurno y espacios complementarios que provean alimentos, recursos, oportunidades y experiencias de aprendizaje a los niños y niñas desde los 0 hasta los 3 años de edad, bajo la responsabilidad de organizaciones comunitarias o del gobierno local. La experiencia de los Wawa Wasi, una red de hogares a cargo de madres, gestionados por comités locales y subvencionados por el Estado, podría ser ampliada para atender a una cantidad significativamente mayor a la que hasta ahora ha sido **beneficiada**.⁷⁰

⁷⁰ En el año 2000 los Wawa Wasi recibían sólo al 1,4% de la población de 0 a 3 años y la tendencia en los años más recientes era a la disminución de su presupuesto y de su cobertura.

Otro campo de política social relevante desde el punto de vista de las condiciones de educabilidad es el que se refiere a la atención preescolar de los niños y niñas de 4 y 5 años. Los testimonios del presente estudio revelaron que muchos niños y niñas de este grupo de edad no estaban siendo atendidos y que, con frecuencia, los alumnos del cuarto grado de las escuelas seleccionadas en Quispicanchi no habían recibido educación preescolar. La situación encontrada, en particular en las comunidades rurales, confirma que –como se dijo en el capítulo II– los excluidos de la educación preescolar son justamente los niños y niñas que más necesitan de programas que complementen la crianza familiar y les ofrezcan oportunidades para desarrollar las habilidades cognitivas y sociales requeridas por la escuela.

Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) que funcionan en muchas comunidades pobres, con infraestructura inadecuada y personal no calificado, han demostrado ser una iniciativa meritoria pero insuficiente para lograr que los niños desarrollen las disposiciones mínimas necesarias para tener éxito en la escuela, por lo que deben ser sustituidos por centros de educación inicial dotados de local y recursos apropiados y de personal profesional debidamente entrenado, capaz de realizar satisfactoriamente una tarea educativa compleja, en condiciones difíciles.

Por otro lado, las políticas sociales tienen que ofrecer a los adolescentes una estructura social de acogida y condiciones para el desarrollo de redes sociales, para el aprendizaje informal y la integración progresiva al mundo de los adultos, que tome en cuenta y respete sus necesidades, intereses, preocupaciones y temores, así como los patrones culturales distintivos de cada generación. Si se continúa dejando a los adolescentes solos en la tarea de construir su modo de vida y de hacerse un espacio en el complejo mundo de los adultos –un mundo hostil y desarticulado–, muchos de ellos seguirán generando comportamien-

tos individuales y sociales agresivos y adhiriendo a estructuras primitivas de encuentro y de expresión colectiva –algunas veces violenta– de sus demandas, expectativas y frustraciones. Se requiere una acción intersectorial articulada para establecer centros, clubes y una gran diversidad de instancias de acogida y de apoyo a las iniciativas de agrupamiento de los adolescentes, que les brinden servicios de orientación y provean recursos e incentivos para la satisfacción de sus necesidades afectivas, vocacionales y de participación, entre otras.

En el presente estudio se ha encontrado una fuerte demanda de las familias hacia los colegios para que se ocupen de manera prioritaria de la formación de los adolescentes en los ámbitos de la disciplina, el respeto a las normas y a la autoridad, la responsabilidad y otros atributos personales. Esta tarea, que antes formaba parte del proceso de socialización primaria atribuido a la familia, ha adquirido mayor complejidad –por la influencia de los medios de información y comunicación, entre otros motivos– justamente cuando la familia ha visto debilitada su capacidad de acción formativa y de acompañamiento al desarrollo personal de los hijos. En estas circunstancias, las condiciones de educabilidad se ven afectadas no sólo porque las predisposiciones de muchos de los adolescentes no son las requeridas para aprovechar las oportunidades de aprendizaje académico, sino también porque los colegios tienden a ofrecer menos oportunidades de aprendizaje cuando dedican más tiempo y esfuerzos a atender la disciplina, la motivación y el control. Si bien los colegios deben reforzar su acción de tutoría y responder mejor a la diversidad de intereses y necesidades de los adolescentes, la posibilidad de educar satisfactoriamente a sus estudiantes seguirá estando limitada si la tarea de lograr responsabilidad y motivación por la educación entre los alumnos no es asumida en mayor medida por la familia y por otras entidades socializadoras, tales como las organizaciones sociales, ciertas instituciones de la comunidad y los medios de información y difusión.

En el Perú se han desarrollado diversas experiencias de intervención de la escuela en la aplicación de políticas sociales no educativas. Es el caso de los programas de desayunos escolares y otros de alimentación suplementaria, los programas de salud para escolares, entre otros. No hay duda de la pertinencia de este tipo de utilización de la escuela como plataforma para atender necesidades esenciales e impostergables, bajo ciertas y excepcionales circunstancias. Pero la experiencia y la prudencia indican que esta opción debería ser siempre transitoria y no convertirse en un modelo permanente de atención, puesto que la presencia de tales programas en la escuela inevitablemente distrae a los profesores de su función principal y reduce las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas involucrados. En cuanto sea posible dichas tareas deberían ser asumidas por otras instituciones extraescolares, dejando a las escuelas la posibilidad de dedicar a la actividad propiamente educativa el escaso tiempo del que disponen; esas instituciones extraescolares pueden ser los clubes de madres, comités del vaso de leche, comedores populares, centros de salud, entre otras.

El espacio privilegiado para la realización de políticas sociales integradas e intersectoriales es el de la comunidad local. En el Perú, como se vio en el capítulo II, la capacidad financiera de los gobiernos **locales**⁷¹ se ha visto fortalecida desde mediados de la década pasada (Tanaka, 1999) y en los años más recientes también están creciendo las capacidades y los recursos de los gobiernos regionales, como resultado del proceso de descentralización iniciado en 2001. Además, las ventajas del ámbito local como espacio para la articulación de políticas sociales son múltiples: en sociedades diversas y desiguales permite responder a situaciones específicas, a partir de un mejor conocimiento de ellas y de los recursos y actores disponibles; fa-

⁷¹ Municipalidades en el nivel de provincia y de distrito.

vorece la articulación intersectorial y mejores formas de gestión de los recursos y las oportunidades, por la mayor proximidad de los problemas y el mayor compromiso de los actores con los resultados; facilita la participación de los beneficiarios y la rendición de cuentas. Asimismo, la gestión local de las políticas “contribuye a desarrollar procesos de aprendizaje y empoderamiento con márgenes crecientes de confianza y reglas del juego más estables. Los procesos de empoderamiento fortalecen institucionalmente tanto a las organizaciones de la comunidad como al gobierno local, conformando de este modo formas locales de poder político y desarrollo de nuevos liderazgos” (Neirotti, 2003).

Sin embargo, el traslado de las decisiones y de la gestión de las políticas sociales al nivel local también puede generar problemas y riesgos que deben ser advertidos; entre ellos, incluso la posibilidad de agravar las desigualdades y atentar contra el propósito nacional de lograr mayor equidad y justicia social. Así, la descentralización de los recursos financieros en base al patrón histórico de distribución de fondos y recursos no hace sino consolidar las desigualdades anteriores; la opción de trasladar a cada región y municipalidad la responsabilidad de financiarse a partir de su propia recaudación establece grandes e insalvables desigualdades entre comunidades pobres y comunidades ricas. Por otro lado, la modalidad de gasto social aplicada en la década pasada en el Perú, basada en el financiamiento de proyectos presentados por las propias poblaciones o autoridades locales, benefició a las comunidades con mayor capacidad para organizar sus demandas, que eran las que disponían de mayores capacidades y no eran las más pobres (Mauro Machuca, 2002). El propósito de lograr niveles crecientes de equidad, cohesión y justicia social, demanda que las políticas sociales se diseñen y gestionen de una manera que combinen adecuadamente la descentralización y la participación activa de la comunidad local, con mecanismos de discriminación positiva y

compensación de capacidades y recursos que eviten la reproducción de la marginalidad y la exclusión.

El desarrollo de políticas sociales orientadas a lograr equidad social y mejorar las condiciones de educabilidad supondría cambiar la lógica implícita en el modelo de desarrollo económico y social aplicado en la década pasada y aún vigente en el Perú, optando por el desarrollo humano como sustento y finalidad de todas las políticas. Como el modelo imperante no es el resultado del azar o de errores conceptuales, sino producto del alineamiento con los intereses económicos y políticos de grupos sociales poderosos, cabe recoger y dejar planteada la pregunta que formula Navarro (2002) desde Chile: “¿cuánta equidad social está dispuesta la sociedad a generar o promover para mejorar las oportunidades en educación?” Y en el Perú: ¿Son suficientes los consensos políticos (como el Acuerdo Nacional) para revertir la tendencia a la creciente desigualdad y fragmentación social y encaminar el país hacia la equidad y la cohesión?

Las preguntas anteriores no son parte de un ejercicio puramente académico. Como ha escrito Tedesco (1995), en la sociedad actual “la definición de qué se enseña y quiénes tienen acceso a ese aprendizaje se ha convertido en un factor central de la definición acerca de la distribución del poder y la riqueza”. Y también que: “Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos; se produce una reducción significativa de puestos de trabajo estables y al mismo tiempo la utilización total de las personas que ocupan dichos puestos y la «precarización» del vínculo laboral”. El modelo de capitalismo que tiende a imponerse en el planeta no se propone incluir a todos y por lo tanto no ofrece un lugar a todos; la equidad social y el acceso universal a una buena educación son, en consecuencia, propósitos que contradicen una tendencia muy fuerte de la economía, más congruente con el

deterioro de las condiciones de educabilidad y la precarización de la escuela pública.

Por otro lado, el carácter relacional del concepto de condiciones de educabilidad obliga a considerar las políticas educativas y pedagógicas que, junto con las políticas sociales, pueden mejorar las posibilidades de realizar una educación escolar conducente a los aprendizajes esperados por el sistema educativo y al desarrollo de todos los alumnos como personas éticas, como ciudadanos democráticos y como productores eficientes. El estudio realizado en escenarios de Quispicanchi y de Independencia confirma por sus hallazgos que las escuelas y los colegios pueden hacer y lograr mucho más de lo que están haciendo y logrando como contribución a la educación y a la equidad social. A continuación se proponen algunas demandas a las políticas educativas y a la acción pedagógica que se derivan del estudio.

La noción de equidad y la de igualdad de oportunidades en educación no estaban instaladas, como se dijo en una sección anterior de este capítulo, en la conciencia de los actores –padres, profesores, alumnos y otros– que realizaban la educación escolar en los escenarios del estudio. En consecuencia, el primer objetivo de una política de reforma educativa en estos contextos es convencer a pobladores, estudiantes y maestros que la educación básica completa y de alta calidad es un derecho y una conquista factible; que sus alumnos –al margen de su origen social o cultural– son capaces de lograrla; y demostrar que el Estado puede y quiere ser algo más que una burocracia que provee el sueldo de los profesores y certifica los estudios realizados en la escuela existente, no importando sus procesos ni sus resultados. Es decir, lo primero es promover un cambio en las representaciones, las expectativas y las motivaciones; esto es, en la subjetividad de los actores, pues es allí donde está instalado el escepticismo pragmático que sostiene las desigualdades.

Al respecto, puede ser muy útil aprender de la experiencia de los países que han avanzado de manera persistente en la reforma educativa, invirtiendo de manera continuada y sistemática en insumos para mejorar la calidad, pero que luego de un progreso inicial han encontrado dificultades para seguir avanzando. Al analizar el caso chileno, Navarro (2003) se pregunta si no es un déficit de “habilitación subjetiva” lo que está explicando los obstáculos para alcanzar logros educativos de mayor calidad. Asumiendo que ese fuera el caso, “es el momento –dice– de pensar en la construcción y el contenido de una plataforma de subjetividad necesaria o, si se prefiere, en políticas que intervengan en la categoría simbólica (creencias, valores, marcos de sentido, esquemas de comprensión e interpretación de significados y relaciones) de los sujetos que hacen posible el cambio educacional”.

Parece importante en este punto explicitar el significado del concepto de equidad en la educación. Para decirlo en los términos de Reimers (2000), una cosa es mejorar las oportunidades educativas de los pobres y otra distinta es abordar concretamente la igualdad de oportunidades educativas; hasta ahora, según este investigador, todas las reformas educativas en América Latina han estado orientadas al primero de los propósitos, no al segundo. Según Tiana Ferrer (2001), la equidad en educación puede ser entendida en tres dimensiones principales: igualdad de recursos, igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.

En educación básica –afirma Tiana Ferrer (2001)– la *igualdad de recursos* supondría proveer a todas las escuelas, públicas o privadas, de los mismos recursos cuantitativos y cualitativos. La *igualdad de oportunidades* implicaría proveer más recursos a los que menos tienen, para compensar la desigualdad de las circunstancias sociales y culturales. La *igualdad de resultados*, finalmente, requiere que además de compensar el déficit de los pobres, se haga lo necesario para garantizar que

todos los estudiantes logren una base común de aprendizajes esenciales. Es esta última definición de equidad educativa la que corresponde al principio constitucional y legal que sustenta el derecho de todos los peruanos y peruanas a una educación básica de calidad; ésta es, en consecuencia, la definición que deben asumir las familias y el sistema escolar como criterio orientador de su participación en la realización de la educación básica, desde la definición de sus expectativas hasta la evaluación de sus resultados. Se trata de un aspecto central de la “habilitación subjetiva” que hace falta para cambiar la educación.

Una demanda impostergable desde el punto de vista de la equidad educativa es el aumento de la provisión de presupuesto, recursos y capacidades a las escuelas y colegios que atienden a las poblaciones con mayores desventajas económicas y socioeducativas. Como se dijo en el capítulo II, en las últimas décadas el sistema escolar peruano amplió sostenidamente su cobertura de matrícula hasta alcanzar un nivel cercano a la universalización en la educación primaria y un porcentaje muy elevado en la secundaria; esto, sin embargo, fue realizado con una inversión muy baja por alumno, generando escuelas y colegios sin recursos, precarios, incapaces de ofrecer una educación satisfactoria, que acogen a sus alumnos a sabiendas de que no conseguirán los resultados que corresponden normativamente a la educación básica y sobreviven gracias al esfuerzo de las familias. El reto actual consiste en pasar de la “escolarización” a la “educación”, para lo cual hace falta dotar a las instituciones educativas de los recursos y capacidades que nunca han tenido, indispensables para la realización de una buena educación.

La mejora en las condiciones sociales de educabilidad –en el supuesto que se aplicaran políticas sociales intersectoriales e integradas y que fueran exitosas– es un requisito necesario pero no suficiente para generar la posibilidad de realizar una educación satisfactoria para todos. Para que esta educación sea posible se tiene que provocar un cambio radical en las escuelas

y colegios que atienden a las poblaciones rurales y urbanas más pobres; un cambio que implica dotarlas de condiciones materiales y capacidades profesionales básicas, así como también de un mínimo de institucionalidad, características de organización y gestión que –como se sabe– están fuertemente asociadas a los resultados de la educación. La experiencia del colegio SIL en Andahuaylillas muestra que el contar con recursos, capacidades, organización y liderazgo puede hacer la diferencia en la calidad de los procesos y en los resultados. Un uso más completo y mejor aprovechado del tiempo escolar podría redundar en más y mejores aprendizajes en las escuelas rurales.

El proceso de descentralización del Estado que se realiza en el Perú representa una oportunidad para el cambio de la gestión del sistema escolar y el reforzamiento de la institucionalidad de los centros educativos. Uno de los objetivos prioritarios de este proceso debe ser dotar a las escuelas y colegios de mayor autonomía pedagógica, institucional y administrativa, para que puedan desarrollar un proyecto institucional y curricular propio, seleccionar y administrar su personal, determinar su plan y calendario anual, manejar algunos recursos económicos y materiales, recibir equipamiento, capacitación y asesoría de acuerdo con sus propios requerimientos. Al margen del modelo específico de gestión escolar que se adopte, es necesario fortalecer el rol del director del centro educativo público y de su comité de gestión, de manera que tenga mayores atribuciones y real autoridad sobre los docentes, sin intermediaciones innecesarias de las instancias centrales o intermedias del Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, es conveniente promover activamente la conformación de redes o asociaciones de centros educativos en ámbitos locales, que se beneficien de la planificación conjunta, del intercambio de experiencias, capacidades y recursos, de una mayor capacidad de demanda y de negociación con instancias superiores, y coordinen su relación con la comunidad, las organizaciones y las instituciones locales.

Simultáneamente a lo anterior, el Ministerio de Educación tiene que desconcentrar sus capacidades y recursos técnicos, administrativos y materiales para el apoyo, la asesoría y la supervisión del funcionamiento de los centros educativos, ubicando sus capacidades y funciones principales preferentemente en el nivel de distrito o provincia –según el caso–, de modo que su labor se integre o se articule con la acción del municipio y de otros servicios públicos en función de los planes de desarrollo integral de la localidad. Una de las funciones principales del Sector debe ser apoyar el fortalecimiento de la autonomía de los centros educativos y proveer recursos y asesoría adicionales para quienes no disponen de condiciones propias y locales capaces de generar y gestionar sus proyectos institucionales, contribuyendo a que superen sus desventajas. Esta orientación de la gestión del sistema escolar tiene el respaldo de la declaración de los Ministros de Educación de América Latina y El Caribe en Cochabamba, en la que se recomienda: “Darles apoyo suficiente [a los centros educativos] para que organicen y ejecuten sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden, construidos de manera colectiva, y que asuman –junto a los entes estatales y los otros actores– la responsabilidad por los resultados”.

En la dimensión de la acción pedagógica, la realidad actual demanda cambios que acerquen la escuela a la situación y características de sus alumnos. El uso de la lengua nativa y el reconocimiento del saber propio y de la cultura nativa son elementos importantes de ese acercamiento, pero se muestran insuficientes para superar la brecha cultural y simbólica que separa el proceso educativo escolar de la vida familiar y doméstica en las comunidades rurales nativas. Las disposiciones cognitivas y no cognitivas requeridas para un aprendizaje escolar exitoso y no desarrolladas en el ámbito familiar, deberían ser programadas y trabajadas de manera explícita y sistemática en

el aula, particularmente en el caso de los niños y niñas que acceden al primer grado sin experiencia preescolar.

La Educación Bilingüe Intercultural (EBI), adoptada como política oficial en el Perú desde 1989, se justifica plenamente desde un punto de vista académico, aunque a la vez enfrenta serios problemas de realización en la práctica. En una reciente revisión crítica del concepto y de su aplicación, Zavala y Córdova (2003) reafirman sus bondades teóricas y a la vez alertan sobre la necesidad de tomar en cuenta las condiciones de contexto, tanto en su implementación como en su evaluación. Con base en la investigación realizada en varios países, ellas afirman que “mientras más usen los niños su lengua materna en la escuela no sólo mejorarán su rendimiento académico (en ambas lenguas) sino que también incrementarán su autoestima y tendrán una actitud más positiva hacia la escuela. De esta forma, se ha comprobado que una educación basada en una lengua que los niños desconocen y que subestima su lengua y su cultura originarias suele afectar el desarrollo no sólo de sus habilidades cognitivas sino también de su identidad”. A continuación –sin embargo– las autoras llaman la atención sobre ciertas condiciones del contexto y de la propia oferta educativa que atentan contra la eficacia de la EBI e incluso pueden ocasionar que ésta produzca efectos contrarios a los esperados: “el estatus de las dos lenguas involucradas, las expectativas y actitudes de los maestros, la calidad del programa bilingüe que se implementa, el contexto socioeconómico de los padres y su comprensión del proceso bilingüe, entre otros aspectos”. Su advertencia confirma lo que vale para cualquier propuesta pedagógica, que no es buena o mala en sí misma, sino en función de la situación concreta en la que se aplica; lo que equivale a decir que su eficacia depende –entre otras– de las condiciones de educabilidad prevalecientes.

Las salas de clase de las escuelas ubicadas en comunidades rurales y urbanas pobres necesitan más que las otras de la

presencia de libros, carteles y toda clase de textos, para compensar la ausencia de este tipo de bienes en el hogar y la comunidad. Los profesores necesitan conocimientos y capacidades que les permitan comprender y realizar mejor su tarea educativa, incluyendo en ésta el manejo del clima afectivo y sus relaciones con los alumnos de un modo que contribuya a la afirmación en ellos de la confianza básica, promueva el disfrute y la motivación en relación con el aprendizaje y facilite su adscripción a las normas y rutinas de la vida escolar. El tratamiento apropiado y eficaz de la enseñanza del castellano como segunda lengua puede convertirse en un factor de convergencia de la escuela rural con las expectativas de las familias y –en consecuencia– producir sinergias para el logro conjunto de una mejor educación.

En las escuelas y colegios urbanos, uno de los mayores retos es responder a la creciente diversidad cultural y socioeconómica de las familias, las consecuencias de la creciente fragmentación social, marginación y exclusión, y las diferencias individuales que resultan de las trayectorias personales, predisposiciones y expectativas de los propios alumnos y alumnas, más aún considerando el debilitamiento de la función socializadora de la familia y la influencia divergente de los medios de información y difusión. Los profesores necesitan aprender a gestionar en las aulas situaciones complejas, en las que están presentes, junto con la diversidad, grupos sociales desiguales que tienden a reproducir en la escuela la discriminación y los conflictos que caracterizan sus relaciones en la sociedad. Una pedagogía para la equidad debe poner especial cuidado en la atención a los niños, niñas y adolescentes más vulnerables, ofreciéndoles iguales o mayores oportunidades para aprender que a los demás y evitando su marginación o estigmatización, pero sin caer en la protección paternalista o compasiva.

Desde la noción de resiliencia (Silva, 2000; Tedesco, 2003) se sugiere que la pedagogía puede contribuir a la superación de las consecuencias de situaciones psicosociales trau-

máticas o de severo maltrato social. Los docentes pueden aportar significativamente al fortalecimiento de la identidad personal y cultural, al crecimiento de la seguridad básica y la motivación por lograr metas ambiciosas, incorporando en su programa educativo actividades conducentes al desarrollo de los atributos y condiciones que caracterizan a los resilientes. Se trata de una pedagogía que promueva entre los alumnos la elaboración de un discurso descriptivo y de interpretación de su experiencia personal, la formulación de un proyecto vital portador de sentido y capaz de justificar esfuerzos personales sostenidos en el tiempo, la afirmación de la confianza en la propia capacidad de salir adelante como reflejo del apoyo y la confianza firme y constante del profesor, entre otros.

Las políticas orientadas a promover aprendizajes en condiciones adversas deben tomar en cuenta que la motivación del docente por lograr que todos y cada uno de sus alumnos aprendan, es más importante que el modelo pedagógico o el estilo docente o el método que aplique en el aula, o el material educativo del que disponga. Se ha comprobado ya muchas veces que la expectativa de los profesores con respecto a lo que aprenderán sus alumnos tiene el efecto de una profecía autocumplida. Esto quiere decir que los maestros y las escuelas –incluidas las familias– que de verdad creen que todos los niños a su cargo pueden aprender, tienen una probabilidad más alta de lograrlo; asimismo, que quienes suponen que los desaventajados fracasarán, muy probablemente los verán fracasar (Ferrer, 2003).

Así pues, la equidad es un desafío que exige cambios de actitud y el desarrollo de nuevas capacidades en escuelas y colegios. El centro educativo que decida eliminar el fracaso y procurar que todos sus alumnos y alumnas logren los aprendizajes esperados, necesitará formular y ejecutar un plan institucional que incluya las estrategias –y los medios– para desarrollar esas capacidades profesionales, para cambiar sus actitudes y la cultura escolar en todo lo que se oponga a ese objetivo.

De acuerdo con los resultados de la investigación (Ferrer, 2003), una acción pedagógica exitosa se sustenta en ciertas capacidades de los docentes y procedimientos disponibles en la escuela, que incluyen –entre otros– los siguientes: conocimientos específicos de la materia a enseñar y conocimientos prácticos específicos para enseñarla; métodos para propiciar un aprendizaje significativo en lugar de uno rutinario; métodos para desarrollar en los alumnos actitudes positivas para un aprendizaje duradero; métodos para ayudar a los maestros a comprometerse en el desarrollo curricular; habilidades adecuadas para la evaluación cotidiana de los aprendizajes y la toma de decisiones oportunas para ayudar a los alumnos a lograr los aprendizajes. Todo ello es insuficiente, sin embargo, si los contenidos seleccionados no son pertinentes y significativos para los estudiantes, de modo que puedan entretener sus nuevos conocimientos y disposiciones con su cultura y saber previos. Además, la eficacia práctica de cualquier enfoque pedagógico dependerá siempre de la imaginación, la creatividad y el buen criterio individual y colectivo de los docentes en cada centro educativo, esenciales en la realización del mejor proceso educativo posible.

Las escuelas orientadas por el propósito de la equidad deben tener siempre presentes las fortalezas y las debilidades de las familias de sus alumnos, para reforzar y aprovechar las primeras y también para evitar demandar de ellas lo que no están en condiciones de dar. Si bien es necesario y conveniente involucrar a los padres en tareas educativas con sus hijos, éstas deben ser dosificadas tomando en cuenta las condiciones materiales, los recursos simbólicos y las capacidades realmente disponibles en los hogares; hacerlo de un modo generalizado y ciego genera experiencias de fracaso, junto con la desvalorización de los padres a los ojos de los hijos y sentimientos de frustración y minusvalía, reforzando las desventajas de los más pobres. La ampliación de los horarios escolares para los alumnos

que necesitan apoyo complementario y un espacio apropiado en la misma escuela para realizar sus tareas, es una alternativa que estaba dando buenos resultados en el colegio SIL y que ha sido aplicada con éxito en otros centros educativos.

Por otro lado, asumir la problemática de los y las adolescentes en los colegios implica desarrollar estrategias efectivas de tutoría y acompañamiento a su desarrollo afectivo y social, cognitivo y vocacional, en el difícil tránsito hacia la vida adulta. La integración a la sociedad no puede seguir siendo “un resultado azaroso y casi milagroso” (Tenti, 2001), lleno de amenazas y fuente de temores y problemas, tanto para cada adolescente como para la comunidad. Si bien –ya se ha dicho– la tarea no es sólo de la escuela, ésta tiene un rol indispensable que cumplir, para lo cual es necesario superar la mirada administrativa estrecha que impide que se asignen horas del trabajo de los docentes a las labores de orientación y tutoría, que a menudo es vista como si fuera un lujo prescindible y no como una de las funciones más importantes de los colegios en la educación de los y las adolescentes. Por supuesto, además de asignar tiempo para la tutoría es necesario ofrecer a los docentes oportunidades de formación y actualización para favorecer su comprensión de la cultura juvenil y de la complejidad y diversidad de las experiencias y predisposiciones de los jóvenes.

En el marco de la atención integral y pertinente a los adolescentes, parece conveniente otorgar un perfil institucional y pedagógico distintivo a la etapa final de la educación secundaria –que en el Perú no está diferenciada de la anterior, como sí lo está en otros países– estableciendo para ella fines y objetivos propios, docentes especializados y recursos adecuados y suficientes para garantizar la buena calidad de su funcionamiento, así como su articulación con la educación postsecundaria y con los desafíos del acceso al mundo productivo y laboral.

Finalmente, conviene reiterar que “la escuela puede mucho más pero no puede sola”. En este sentido, las políticas edu-

cativas y pedagógicas tienen que plantearse una clara conciencia de las limitaciones de la institución escolar para resolver o compensar los problemas de la falta de equidad social y de condiciones de educabilidad; es necesario asumir que no hay políticas educativas que por sí solas puedan superar las exclusiones y discriminaciones, sin el acompañamiento de políticas sociales integradas e intersectoriales que generen los mínimos de equidad social que se requieren para educar. Al mismo tiempo, sin embargo, es imprescindible emprender de inmediato cambios institucionales y pedagógicos para que las escuelas y colegios se conviertan en centros constructores de equidad, cohesión y democracia, asumiendo como desafío y como compromiso que todos los niños, niñas y adolescentes hagan realidad las promesas de la educación básica, en todos sus extremos y potencialidades.

Referencias bibliográficas

- Alocón, W. (2000). "El trabajo infantil y sus posibilidades de erradicación en el Perú". En: *Niñez y Adolescencia* N° 7, Abril-Junio, Lima.
- Aldaz-Carroll, Enrique y Ricardo Moran (2000). *Family factors and the intergenerational transmission of poverty: empirical results and policy implications for Latin America*. Documento presentado en el Encuentro Anual de la Latin American and the Caribbean Economic Association LACEA. Santiago, Chile: noviembre, pp. 52.
- Alternativa, Centro de Investigación Social y Educación Popular (2004). *Plan de desarrollo integral del distrito de Independencia*. En: <http://www.alter.org.pe>
- Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Colección Mínima. Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Lima, pp. 111.
- Anderson, J. (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanos del Perú*. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Ministerio de Educación – Fundación Van Leer, Lima.
- Anderson, J. (2003). "Entre cero y cien: socialización y desarrollo de la niñez temprana en el Perú". *Informe de investigación encargada por la Comisión Técnica de Educación Inicial*, MECEP, Ministerio de Educación del Perú.
- Ansión, J. (1992). *La escuela en tiempos de guerra*. CEAPAZ, TAREA, IPE-DEHP, Lima.
- Ansión, J. (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. PUCP, Lima.
- Arpazi, P. (2003). "En el campo peruano. Pobreza, machismo, analfabetismo son los principales enemigos". En: Amorín, C. (Entrevistador). *Agri-cultura en Perú*. REL-UITA. <http://www.rel-uita.org>
- Banco Mundial (2001). *Perú. La educación en una encrucijada: retos y oportunidades para el siglo XXI*. Estudios del Banco Mundial.
- Bello, M. (2002). *Perú. Equidad social y educación en los años '90*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Campo, M.V. (2000). "Nuevos lenguajes en los escenarios educativos". En: *Revista Signo Educativo* N° 85, Lima.
- Cervantes, S. (2003). Comunicación personal.

- Carvalho, C. (2002). Aprendizaje y equidad. Inédito.
- Castañeda, E. (2002). *Colombia. Equidad social y educación en los años '90*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). Informe Final. Lima.
- Comisión Económica para América Latina CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Tomo II: Agenda Social*. CEPAL/Alfaomega, Santiago.
- Díaz, H. (2000). "Balance de la educación primaria en el Perú al final de la década" En: *Tarea: Educación primaria al final de la década*. Tarea, Lima.
- Fernández, B. (2003). "Mujer rural en el Perú: una eterna menor de edad". En: Amorín, C. (Entrevistador). *Agricultura en Perú*. REL-UITA. <http://www.rel-uita.org>
- Ferrer, J.G. (2003). *Informe final de consultoría para el Centro Andino de Excelencia en la Capacitación de Maestros*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Foro Educativo (2001). "Educación para el Desarrollo Humano". *Propuesta de Foro Educativo para un acuerdo nacional por la educación 2001-2015*. En: <http://www.foroeducativo.org.pe>
- Güell, P. (1998). "Subjetividad social y desarrollo humano: desarrollos para el nuevo siglo". Ponencia presentada en: *Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global*. ID/PNUD, Barcelona. Ver en: <http://www.desarrollohumano.cl/publicaciones.htm>
- Güell, P. (2002). "El rol del sentido colectivo: la señora María y las políticas públicas". En: Revista *Mensaje 513*, octubre de 2002. Santiago.
- Guerrero, L. (1999). *Como educar con calidad si nuestros niños viven en circunstancias difíciles*. Segundo Congreso Internacional de Educación Inicial, Lima.
- Hidalgo, C.M. (1997). *Las huellas de la pobreza: maltrato, abuso y explotación sexual de niñas y niños*. CEDIB, UNICEF, Terre des Hommes, La Paz.
- INEI (2000). *Encuesta Nacional de Salud ENDES 2000*. Instituto Nacional de Estadística, Lima.
- INEI (2001). *Encuesta Nacional de Hogares ENAHO 2001*. Instituto Nacional de Estadística, Lima.
- INEI (2002). *Encuesta Nacional de Hogares sobre condiciones de vida y pobreza. IV trimestre 2001, Informe Técnico N° 2*. Lima, INEI, abril, 4 pp.
- Instituto Cuánto (2000). *Encuesta Nacional sobre Medición de Niveles de Vida: ENNIV 2000*. Lima.

- Laos, A. (2003). "En los andes el Estado no existe, Las comunidades indígenas son una expresión de resistencia". En: Amorín, C. (Entrevistador). *Agricultura en Perú*. REL-UITA. <http://www.rel-uita.org>
- López, N. (2003). *¿Qué hay de nuevo, viejo?* Documento de trabajo (mimeo), Buenos Aires.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Documento de trabajo (mimeo), Buenos Aires.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IPEE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. En: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
- Mauro Machuca, R. (2002). *Cambios en la pobreza en el Perú: 1991 – 1998* Consorcio de Investigación Económica y Social y DESCO. Serie Investigaciones Breves 19, Lima.
- Mendieta, Claudia (2003). "Etnia, educación y pobreza: un análisis con énfasis en la actitud de las poblaciones indígenas hacia su desarrollo". En: Vásquez, E. y Winkelried, Q. (Editores). *Buscando el bienestar de los pobres: ¿cuán lejos estamos?* Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Lima (pp. 257-302).
- Ministerio de Educación (2000). "La escuela y las expectativas de las madres y los padres". Boletín *Crecer N° 4*. Septiembre, MECEP, Ministerio de Educación, Lima.
- Ministerio de Educación (2002). "Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006". Suplemento publicado con el diario *El Comercio* el 13 de Enero de 2002, Lima.
- Ministerio de Educación y IPEE-UNESCO (2002). *Magisterio, educación y sociedad en el Perú. Encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos*. Ministerio de Educación, Lima.
- Monge, A. y R. Ravina (2003). "Más allá del componente objetivo en la medición de la pobreza: análisis geográfico de las dimensiones objetiva y subjetiva de la pobreza en el Perú". En: Vásquez, E. y Winkelried, Q. (Editores). *Buscando el bienestar de los pobres: ¿cuán lejos estamos?* Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Lima, pp. 61-100).
- Navarro, L. (2002). *Chile. Equidad social y educación en los años '90*. IPEE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Navarro, L. (2003a). *Familia: viejos y nuevos rostros en su relación con la escuela*. Documento de trabajo (mimeo), Santiago.
- Navarro, L. (2003b). *La noción de "condiciones de educabilidad" como ex -*

- presión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión.* Documento de trabajo (mimeo), Santiago.
- Neirotti, N. (2003). *La comunidad y el espacio local: potencialidad de integración de políticas sociales.* Documento de trabajo (mimeo), Buenos Aires.
- Ortiz, A. (1993). *Estudio sobre las concepciones de la persona y la pareja en los Andes.* Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Reimers, F. (2000). "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 23, pp. 21-50.
- Roca Rey, I. (2003). "¿Por qué y cómo escuchar la opinión de los pobres?" En: Vásquez, E. y Winkelried, Q. (Editores). *Buscando el bienestar de los pobres: ¿cuán lejos estamos?* Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Lima.
- Rosenthal, R. (1981). "Las expectativas del maestro y sus efectos en el niño". En: Lesser (Editor). *Los principios de psicología aplicados a la educación.* Trillas, México.
- Saavedra, J. y Suárez, P. (2001). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias.* Documento de Trabajo. Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima.
- Silva, G. (2000). "Socialización andina y resiliencia". En: *Resiliencia en el ande: un modelo para promoverla en los niños.* Panéz y Silva Ediciones, Lima.
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños.* UNLA y Fundación Bernard Van Leer, Buenos Aires.
- Tanaka, M. (1999). "La participación social y política de los pobladores populares urbanos: ¿del movimientismo a una política de ciudadanos? El caso de El Agustino". En: Tanaka, M. (compilador): *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales.* Lima, IEP.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Alauda Anaya, Madrid.
- Tedesco, J. C. (1998). *Carta Informativa del IIEPE, Vol. XVI, N°4,* UNESCO, París.
- Tedesco, J. C. (2000). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Grupo Anaya, Madrid, p. 177.

- Tedesco, J. C. (2003). *Resiliencia y política educativa*. Documento de trabajo (mimeo), Buenos Aires.
- Tenti, E. (2001). *La escuela desde afuera*. Lucerna DIOGENIS, México.
- Tenti, E. (2002). "Socialización". En: Altamirano, C. (Director). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, Buenos Aires.
- Theidon, K. (1999). "Domesticando la violencia: el alcohol y las secuelas de la guerra". En *Idéele N° 120*, Julio, Lima.
- Tiana Ferrer, A. (2001). "Democratización y equidad en la educación". Ponencia presentada al Seminario Internacional *"Enfoque estratégico en la construcción del Acuerdo Nacional por la Educación"*. OEI y Ministerio de Educación del Perú, Lima.
- UNICEF-INEI (2004). *El Estado de la Niñez en el Perú*. UNICEF, Lima.
- UNICEF-INEI (1997). "Variables que repercuten en el nivel de salud de la niñez. La influencia del nivel educativo de la madre". *El índice de salud del estado de la niñez en el Perú, 1996-1997*. Lima.
- Valdivieso, E. (2001). *Alternativas de educación inicial no escolarizada*. Programa MECEP, Ministerio de Educación, Lima.
- Vásquez, E. y E. Mendizábal (2002). *¿Los niños... primero? El gasto público social focalizado en los niños y niñas en el Perú: 1990 - 2000*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico; Save the Children Suecia. Lima.
- Zavala, Virginia (2002). *(Des) Encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima, pp. 236.
- Zavala, V y G. Córdova (2003). *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación y GTZ - PROEDUCA, Lima.

Anexo 1
Matriz de indicadores y preguntas orientadoras para el trabajo de campo

Eje	Objetivo	Categoría	Indicadores	Preguntas
Pacto escuela-familia	Establecer el estado del pacto	1. Sentido que le otorgan las familias a la educación de niños y adolescentes	a. Capacidad de familias para prefigurar el futuro de sus hijos	Qué expectativas Cómo preparan Qué utilidad y lugar
		2. Percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza	a. Rol de la escuela como actor social dentro y fuera de la escuela	Qué rol debe asumir Qué rol puede asumir Qué puede esperar de la familia
			b. Capacidad de la escuela para atender las necesidades de las familias	Qué alumno esperan, reciben y exigen Quién llega, con qué recursos reciben y atienden
		3. Percepción de la familia sobre su relación con la escuela	a. Capacidad de las familias para responder a demandas de la escuela	Esfuerzos que hacen Evaluación de pertinencia Elección de escuela

Escuela y equidad

Identificar los niveles de cohesión social y equidad que vivencian los actores dentro y fuera de la escuela en su localidad

1. Cohesión social

a. Nivel de relación de actores como ciudadanos y actores escolares

Participación social o política en la comunidad
Conformación de APAFAS

b. Tipo de temores existentes

Miedos y temores en barrio, CE, entre sujetos

c. Prácticas y valores que fracturan relaciones

Qué en barrio, escuela
Estrategias para enfrentar

d. Prácticas y valores cohesionantes

Qué en barrio, escuela
Estrategias para fortalecer

2. Equidad: percepción de la pobreza y desigualdad en torno a la escuela, el barrio y la sociedad

a. Existencia y acceso a servicios en el barrio

Servicios públicos en el barrio y hogar

b. Estrategias personales para superar la falta de servicios o dificultades para acceder a ellos

Qué hacen

c. Grado de satisfacción con el lugar donde reside

Qué gusta y qué no
Qué cambiaría, cómo

d. Diferencias y similitudes con otros barrios en mejor situación SE

Cómo vivencia diferencias
Cómo (se) compara

Eje	Objetivo	Categoría	Indicadores	Preguntas
			e. Demandas hacia las autoridades del barrio	Necesidades insatisfechas Cómo explica importancia
			f. Tipo de estrategias comunitarias para enfrentar los problemas, dificultades y carencias del barrio	Qué hay Cómo se organiza
			g. Conocimiento por parte de la escuela de las condiciones sociales, económicas y culturales de los niños y sus familias	Diagnóstico Mecanismos para visibilizar Efectos en vida escolar Los convierte en activos Cuentan con recursos A qué atribuye problemas
			h. Motivos de elección de la escuela	Por qué eligió
			i. Alternativas de elección de la escuela	Había otras en barrio Le gustaría ir a otra
			j. Asignación a la escuela	Cómo llegó al CE
			k. Diferencias y similitudes con otras escuelas del barrio y de otros barrios en mejor condición SE	En qué Cómo las imaginan Qué opinan de las diferencias

			I. Grado de satisfacción con la escuela	Qué gusta y qué no Qué cambiaría y cómo
			m. Demandas hacia las autoridades escolares	Qué cosas faltan Qué cosas pide / pediría
			n. Tipo de estrategias para enfrentar las dificultades o carencias de la escuela	Niveles de organización Interno o con otras instituciones
Constitución de sujeto	Determinar las dinámicas a través de las cuales los niños y los adolescentes se constituyen como sujetos psicosociales	1. Construcción de la confianza básica	a. Acciones de padres en procesos tempranos de construcción de identidad y de subjetividad	Cuidados infantiles Rol de madre y padre Manifestaciones de afecto Ingreso a instituciones
			b. Patrones de crianza	Actividades, celebraciones Juego Roles de miembros familia Castigos
		2. Proceso de adscripción a normas y valores	a. Figuras de autoridad b. Toma de decisiones c. Resolución de conflictos	Normas y valores Cómo, quién, participación, respeto Más frecuentes, cómo se enfrentan, espacios

Eje	Objetivo	Categoría	Indicadores	Preguntas
		3. Proceso de construcción de identidad	a. Figuras significativas	A quién quieren parecer Qué figuras de identidad Adultos, pares, medios
			b. Espacios de socialización	Lugares de encuentro Adulto, escuela ahí
			c. Espacios de construcción de sentido	Qué les gusta hacer, por Espacio para hablar de sus intereses y futuro
Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación	Determinar el estado y la posibilidad de integración de políticas sociales en torno a la educación	1. Integración de políticas locales en torno a la educación	a. Rol de la escuela en la organización social y en la política integrada	Cuál. Quién. Cómo. Balance de participación. Organizaciones comunitarias y escuelas
		2. Condiciones de posibilidad de política social integrada	a. Factores que facilitan	Fortalezas
			b. Factores que desalientan	Debilidades

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas.

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Su misión es la de promover el desarrollo de competencias en materia de definición e implementación de estrategias de cambio educativo.

La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la mayoría de los países de la región.

Visite el sitio Web del IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires para acceder a información actualizada sobre nuestras actividades de formación, investigación, asistencias técnica, así como también a publicaciones y documentos referidos a distintos aspectos de la planificación y la gestión educativas.

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Miembros del Consejo de Administración del IPE

Presidenta:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malasia)

Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

Miembros designados:

Pekka Aro

Director, División del Desarrollo de Competencias, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

Josef M. Ritzen

Vice-Presidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EEUU.

Carlos Fortín

Secretario General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

Edgar Ortegón

Director, División de Proyectos y Programación de inversiones, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

Miembros elegidos:

José Joaquín Brunner (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

Klaus Hüfner (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

Zeineb Faïza Kefi (Túnez)

Embajadora extraordinaria y plenipotenciaria de Túnez en Francia, Delegada permanente de Túnez ante la UNESCO

Philippe Mehaut (Francia)

Director adjunto, Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Calificaciones, (CEIC), Marsella, Francia

Teboho Moja (Sudáfrica)

Profesora de Educación Superior, Universidad de Nueva York, Nueva York, EEUU.

Teiichi Sato (Japón)

Embajador extraordinario y plenipotenciario de Japón en Francia, Delegado permanente de Japón ante la UNESCO

Tuomas Takala (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.