

FAMILIAS CAMPESINAS.  
EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN  
EL SUR ANDINO

Francesca Uccelli Labarthe

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 104

Serie: Sociología y Política 23

>

*Esta publicación forma parte del “Proyecto de promoción de jóvenes investigadores”, auspiciado por la Fundación Ford.*

@ Instituto de Estudios Peruanos, IEP  
Horacio Urteaga 694, Lima 11  
Tlf 332-6194 / 424-4856  
Fax (51 1) 332-6173.  
E-mail: iepedit@iep.org.pe

ISSN 1022-0356 (Documento de Trabajo IEP)  
ISSN 1022-0429 (Serie Sociología y Política)

Impreso en el Perú  
Setiembre de 1999  
300 ejemplares

Hecho el depósito legal: 15010599-3499

UCCELLI LABARTHE, Francesca

Familias campesinas. Educación y democracia en el sur andino.-- Lima:  
IEP, 1999.-- (Documento de Trabajo, 104. Serie Sociología y Política, 23).

/FAMILIA CAMPESINA/EDUCACIÓN RURAL/ESCUELAS RURALES/EDUCACIÓN/  
PERÚ/

WD/05.01.01/SP/23

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
Capital cultural y desempeño escolar	6
Familia en contextos de exclusión	9
FRAGILIDAD DE LA RELACIÓN NIÑO/A-ESCUELA EN EL CAMPO	11
CONTEXTO Y ESFUERZO FAMILIAR	18
Características de la comunidad campesina y su escuela	20
Casos seleccionados	24
¿Cómo son las familias de los que permanecen en la escuela?	29
¿Cómo cumple la escuela las expectativas familiares?	50
DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO	54
BIBLIOGRAFÍA	57
ANEXO	61

## RESUMEN

Este trabajo se centra en el análisis del rol que siete familias campesinas del sur andino peruano juegan en la escolarización de sus niños y niñas, para mostrar la importancia de las condiciones y dinámicas familiares en relación a la educación en contextos de exclusión. El documento está dividido en tres partes, una primera introductoria que alude a la contextualización del problema, donde la equidad y calidad de las escuelas rurales se presenta como un profundo problema del servicio educativo, donde los bajos niveles de logros educativos son reflejo de un sistema educativo que afecta de diferente manera a la población escolar, agudizando las condiciones de escolarización de poblaciones excluidas. En la segunda parte, presento las características que definen propiamente la relación entre el niño y la escuela en el campo, para pasar luego a la tercera parte donde se hace una descripción y análisis del contexto familiar así como de esfuerzo familiar por apropiarse de los contenidos escolares, donde las condiciones, actitudes y prácticas de las familias conforman grupos claramente identificables en relación al desempeño escolar del niño y niña que asiste a la escuela. Asimismo, son presentadas las respuestas que la escuela da al esfuerzo familiar por la educación y cómo dichas respuestas tienen un efecto en las decisiones familiares. Finalmente, a manera de conclusión se analizan los límites y posibilidades de las familias campesinas en relación a la educación de sus miembros. Encontrando que si bien hay condiciones que las familias campesinas pueden superar, hay responsabilidades que le competen directamente a la escuela y en ese sentido se plantean como desafíos por cumplir en la educación en el campo.

⏪

## INTRODUCCIÓN

La escuela tiene la función de formar a todos los niños y las niñas en aquellas habilidades que les permitan desarrollarse como individuos e integrarse óptimamente como parte de la sociedad a la que pertenecen. En este sentido la escuela tiene un rol potencialmente democratizador, pues apunta a lograr desarrollos equitativos en los alumnos y alumnas de diferentes orígenes socioeconómicos y culturales.

El análisis de la oferta del sistema educativo peruano, sin embargo, revela profundos vacíos e incoherencias, pues las zonas más pobres del país suelen tener escuelas de menor calidad (Chiroque, 1990, Mapa de la inversión Social, 1994).

La diferencia principal en la calidad del servicio otorgado es la que se observa entre las zonas rurales y urbanas. Esta desigualdad del sistema educativo se hace evidente a través de visitas a las escuelas en diversos puntos del país, donde la infraestructura y mobiliario de aula disponibles hasta el nivel de preparación y condiciones de vida del maestro son muy diferentes por el tipo de zonas. Escuelas incompletas, aulas a medio construir y destinadas a múltiples fines (depósito, vivienda del maestro); escasos materiales educativos; intermitentes profesores con insuficiente preparación; son algunas de las características de las escuelas que se ubican en las zonas más pobres del país (Montero *et al.*, 1998). Esta situación presenta un problema grave no sólo en la calidad del servicio educativo, sino en la equidad de la oferta y sus implicancias sociales, económicas y políticas<sup>1</sup>.

5

La información del Censo Escolar 1993<sup>2</sup>, da muestra de la envergadura del problema y esto es aún más evidente en los datos des agregados por tipo de residencia, rural y urbano; por lengua materna, mapa lingüístico y por

---

1 Si bien el Ministerio de Educación viene realizando un gran esfuerzo por mejorar la infraestructura y mobiliario, escolar, así como la dotación de materiales y mejoramiento de la enseñanza por medio de capacitaciones de docentes, el tema de la calidad educativa en el campo aún tiene un largo camino por recorrer.

2 Los datos de asistencia, analfabetismo y atraso escolar provienen del Censo Escolar de 1993, según aparecen reportados en el informe INEI (1995). Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes.

sexo. Dentro de las diferencias entre el tipo de residencia se observa que mientras en zonas urbanas el 90 de cada 100 niños/as entre 6 y 14 años asisten a la escuela primaria, en zonas rurales sólo lo hacen 79 de cada 100. Asimismo, de la población adolescente entre 15 y 19 años, 58% asiste a la secundaria en zonas urbanas, mientras que sólo el 36% lo hace en zonas rurales. Por otro lado, si bien la tasa de analfabetismo disminuyó entre los años 1981 y 1993 de 18% a 13% si se desagrega la información, el 70% de analfabetos se localizan en el área rural y 73% del total son mujeres. Asimismo, si bien el dato relativo ha disminuido el número de analfabetos absolutos se ha mantenido constante (Montero *et al.*, 1998).

En este sentido, la relación del atraso escolar asociado a las lenguas indígenas revela importantes diferencias: mientras la tasa de atraso escolar del país en niños de 6 a 14 años que estudian en primaria es de 35%, la población quechua-hablante del mismo tramo etáreo presenta una tasa de atraso del 63%. Finalmente, todos los departamentos del Perú en los que más del 50% de la población tiene una lengua indígena como lengua materna, pertenecen al grupo de departamentos más pobres del país.

De esta manera, el sistema educativo parecería estar manteniendo las diferencias preexistentes a la entrada de los alumnos y alumnas a las aulas. Y la escuela, lejos de nivelar las disparidades individuales las estaría agudizando, representando un sistema institucionalizado que promueve la permanencia y reproducción de las diferencias estructurales de la sociedad.

6

### **Capital cultural y desempeño escolar**

La escuela como reproductora del orden social ha sido largamente tratada por Bourdieu & Passeron (1970), quienes definen el capital cultural escolar como un modelo hegemónico que la escuela imparte e impone a los alumnos y alumnas de diferentes orígenes socioeconómicos.

En este sentido, el *capital cultural* de la escuela peruana se ha caracterizado por la imposición de patrones urbanos, blancos, característicos de una clase media y alta educada, cuya lengua materna es el castellano. Esto conlleva a beneficiar o facilitar la permanencia y el aprendizaje de aquellos niños y niñas que se encuentren más próximos a dicho modelo y a perjudicar, impedir o reducir las posibilidades de éxito de escolarización de aquéllos y aquéllas que se distancien de los patrones que conforman dicho *capital cultural*. En este sentido las características familiares de los alumnos y alumnas parecen jugar un rol decisivo en el desempeño escolar.

Implicancias de esta situación pueden encontrarse en las estadísticas presentadas anteriormente, donde un conjunto de círculos de exclusión -económica, social, cultural, de género- atrapan a ciertos grupos, siendo la población femenina, rural, pobre, indígena, cuya lengua materna no es el castellano la más desfavorecida y/o excluida del sistema.

Una mirada más específica permite dar cuenta de la magnitud del problema. En primer lugar, si se analizan los datos del Censo Escolar 1993, se observa que sólo el 65 % de todos los/las estudiantes matriculados en primer grado son promovidos al segundo grado, casi el 20% repite y el 15% se retira. Esta tasa de promoción es la más baja de la primaria, mientras la tasa de repetición y deserción escolar para el mismo periodo educativo representan las más altas de la primaria. Una interpretación probable es ver estos porcentajes como indicadores de exclusión debido a la distancia entre el capital cultural escolar y familiar<sup>3</sup>.

Considerando el primer nivel educativo como una primera selección de los estudiantes que llegan a la escuela, un documento de trabajo del Ministerio de Educación, realizado por José Rodríguez (1998), analiza cómo cada año de repetición de un alumno reduce progresivamente las posibilidades de terminar la escuela. Es decir, a mayor repetición menor grado de escolaridad, lo cual conlleva no sólo a un año de pérdida por repetir el año, sino a una pérdida adicional de los años de escolaridad por cada año de repetición. Si se toma en cuenta que tienden a repetir aquéllos/as que más se alejan del *capital cultural escolar*, el proceso de selección de la escuela representa un claro sistema de exclusión<sup>4</sup>.

7

Sin embargo, los logros de aquéllos que logran permanecer en el sistema educativo también han sido altamente cuestionados en diferentes momentos, siendo la escuela de áreas rurales una de las menos exitosas en el logro de objetivos educacionales (Montero *et al.*, 1998).

Si bien es cierto que no se cuenta aún, con un sistema de evaluación a nivel nacional que permita comparaciones más precisas, el Ministerio de Educación ha creado un "Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa", que tiene por objetivo diseñar y administrar pruebas de rendimiento a nivel nacional.

---

3 Indudablemente la familia y la escuela deben manejar contenidos de socialización diferenciados que hagan relevante la propia existencia de la escuela, pero esos contenidos no deben entrar en conflicto entre sí, alejando de la escuela a los niños y niñas cuyas familias se alejan más de las propias expectativas y demandas escolares.

4 Prueba de la existencia y envergadura de dicho problema, es la decisión del Ministerio de Educación de hacer automática la promoción de primero a segundo grado en 1995.

La prueba CRECER es una de las fuentes más recientes de evaluación nacional, donde se identifican serios problemas en los logros de los objetivos educacionales básicos, un 49.7% de logros en lenguaje y 45,4% de logros en matemáticas. Si bien, esta prueba se realizó en escuelas polidocentes, puede suponerse que los logros en escuelas rurales son menores (Montero *et al.*, 1998).

En este sentido, la comparación en el análisis del rendimiento es muy importante, pero dada la compleja diversidad cultural y lingüística que caracteriza nuestro país, este sistema de medición requiere de una cuidadosa consideración de las variables cuantitativas así como la incorporación de variables cualitativas que permitan no sólo medir sino también explicar el rendimiento escolar.

En este sentido, un estudio comparativo sobre rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas realizado por Cueto (1997), con datos de 1993 y 1994, reporta una *“pobreza en el rendimiento de los alumnos rurales frente a los urbanos”, “tanto en las pruebas de habilidades cognoscitivas como en las de rendimiento (vocabulario, comprensión de lectura y aritmética)”*.

El Ministerio de Educación consciente de este problema viene realizando grandes esfuerzos por mejorar la calidad y la equidad del servicio, sin embargo la meta no es sencilla. El proceso educativo es muy complejo y no se resuelve por la intervención en un sólo factor del sistema. Para conseguir un cambio significativo en la calidad es preciso una atención integral a sus múltiples factores.

De esta manera la mejora de la calidad de la oferta educativa, no consiste exclusivamente en invertir en infraestructura, materiales ni nuevas técnicas de enseñanza para los maestros, sino que es preciso actuar sobre la calidad, permanencia y utilidad de los aprendizajes. En este sentido un aspecto fundamental para lograr una educación de calidad es lograr hacer de los contenidos escolares aprendizajes relevantes y significativos para los niños y niñas que asisten a la escuela<sup>5</sup>.

La significatividad de los aprendizajes escolares está estrechamente ligada al contexto y necesidades del grupo de estudiantes a ser atendido. En otras palabras, es de vital importancia que la escuela se acerque a conocer, comprender y valorar el ambiente familiar que caracteriza el desarrollo diario del niño y la niña, así como las necesidades y decisiones que impulsan a las familias a educar a sus hijos.

---

<sup>5</sup> El Ministerio de Educación viene realizando un gran esfuerzo en la reforma educativa de primaria en este sentido.



## **Familia en contextos de exclusión**

La familia en contextos de exclusión ha sido tradicionalmente considerada como un obstáculo para el desarrollo de sus miembros, es decir, como si la familia en sí a través de sus prácticas y valoraciones contribuyera a la consolidación de las condiciones de pobreza, atrapando a sus miembros y en especial a sus niños y niñas en un círculo de miseria y frustración (Lewis, 1969).

A pesar de las recurrentes evidencias y diversos estudios, en el Perú y el mundo, donde las familias en extremas condiciones han sido protectoras e impulsoras de desarrollo más allá de la supervivencia de sus miembros, esta fatal imagen de la familia pobre como traba no se ha logrado desprender de las mentes de muchos investigadores y promotores de desarrollo (Guadalupe Valdés 1996; Delgado-Gaitán 1988, Clark 1983).

La familia en contextos de exclusión, y la familia campesina peruana en particular, cumple un importante rol en la socialización y progresiva escolarización de sus hijos. Padres, madres y hermanos realizan un esfuerzo conjunto por la educación de los pequeños y pequeñas de la familia, sacrificándose unos en favor de otros, ya que dadas las condiciones de pobreza no siempre se puede educar a todos y la estrategia de concentrar el esfuerzo se realiza en espera de mejores resultados.

9

La inversión en educación es una estrategia familiar para superar sus condiciones de vida, y el acceso a la lengua dominante suele ser uno de los principales objetivos de poblaciones excluidas, así como el aprendizaje de la lectoescritura y aritmética que permitan manejar las herramientas básicas para el intercambio económico y la participación social y política (Harvey, 1987; Mendoza, 199?;).

De esta manera, las niñas y niños de las familias más persistentes en el objetivo de lograr la educación, tendrán mayores posibilidades de superar sus condiciones de pobreza y exclusión. En este sentido, pequeñas prácticas familiares en favor de la educación pueden diferenciar los resultados educativos de niños y niñas de similares condiciones.

Al respecto, diversos autores que trabajan con poblaciones distintas coinciden en destacar el rol de los espacios extraescolares, como fuentes de contenidos y herramientas significativas para el aprendizaje del niño en contextos de exclusión. De esta manera, en un estudio con adultos norteamericanos calificados por su escuela como "no aptos para las matemáticas", Lave (1988) realiza un estudio cognitivo sobre la resolución de problemas aritméticos en la vida diaria donde encuentra que el aprendizaje en espacios extraescolares -en este caso el del barrio, el

supermercado- otorgan herramientas indispensables para el desempeño de niños y niñas como adultos en el contexto del cual forman parte.

Por otro lado, Mitchell (1991) describe que el proceso de expansión de la escuela pública, da como resultado una escuela uniforme que se universaliza, pero simultáneamente se aleja -y en este sentido es inútil- a las necesidades de las poblaciones más necesitadas. En Estados Unidos, Jay MacLeod (1987) analiza las bajas expectativas de niños de clases bajas, donde encuentra que dichos niños perciben a la educación como un esfuerzo inútil que no va a contribuir a la transformación de sus condiciones de vida, pues con o sin educación terminarán obteniendo los peores empleos y los más bajos sueldos.

10

En un estudio sobre el desempeño escolar de niños y niñas chicanas en EE.UU., Guadalupe Valdés (1996) encuentra que la causa principal del bajo rendimiento de estos niños es el desencuentro de percepciones, expectativas y valoraciones que maestros y padres realizan entre sí, donde el desconocimiento mutuo de las necesidades y objetivos que mueven a cada uno prevalece. La falta de compromiso con la educación que tienen los padres de niños chicanos surge de la interpretación de ciertas prácticas familiares o ausencia de ellas, tales como que padres y madres -analfabetos o que desconocen el inglés- no contesten las notas que el profesor envía por escrito o tal como la ausencia a reuniones de padres de familia -en horarios que interfieren con el trabajo del padre y la madre. Asimismo, padres y madres se sienten incómodos y extraños al contexto escolar, por lo cual se sienten fácilmente amenazados o agredidos por los maestros, muchas veces por problemas de comunicación y no realmente de agresión.

Por otro lado, Reynald Clark (1983), realiza un estudio sobre el fracaso escolar donde analiza las razones por las cuales los niños negros pobres en Estados Unidos son exitosos o fracasan en la escuela. Para él las causas principales se dan en el ambiente familiar, la dinámica y el contexto psicológico, que influyen en mayor medida las diferencias entre unos y otros, donde las variables socioeconómicas son variables explicativas secundarias.

De la misma manera, la relación entre escuela rural y familia en el Perú ha sido tratada por diversos autores, en una revisión sobre del estado de la cuestión, Oliart (1998) menciona entre los hallazgos más significativos el estudio de Juan Ansión (1989) sobre las representaciones simbólicas de las familias campesinas. El estudio identifica una visión ambigua en las familias donde convive una percepción de la escuela como imposición o "escuela asustaniños", y una percepción de la escuela como necesidad o "como trampolín" -para salir de las condiciones de marginación en que viven los campesinos. En este sentido la relación niño-escuela rural en el Perú, no es

unívoca y está teñida por esta ambigüedad que hacen de la relación un fenómeno sumamente complejo.

## FRAGILIDAD DE LA RELACIÓN NIÑO/A - ESCUELA EN EL CAMPO

El diagnóstico de educación rural 1998 señala a la dispersión, la pobreza y la diversidad cultural como tres características propias del campo y por tanto indispensables en la definición de la relación entre la escuela rural y el niño o la niña (Montero *et al.*, 1998).

La *dispersión* de la población hace que el acceso a la escuela se dificulte y ello se ve reducido o incrementado según las características geográficas de la comunidad, la ubicación de la casa, y la distancia que para cada niño o niña suponga el desplazamiento hacia la escuela.

En este sentido las distancias mayores al área de la escuela, suelen afectar negativamente a los niños y niñas pequeñas, y en particular a las niñas de cualquier edad. Sin embargo, lo contrario no siempre es cierto, ya que la cercanía a la escuela no garantiza la asistencia a ella.

Asimismo, la dispersión de las viviendas -que caracteriza a muchas de las comunidades andinas- dificulta el acceso a servicios básicos de agua, desagüe y luz. El acceso a servicios básicos es un elemento muy importante a considerar en las condiciones de vida de las familias, ya que la carencia de ellos agudiza las condiciones de pobreza familiar que se revierte en una sobrecarga en el trabajo doméstico. Esta recarga tiene un efecto directo en la demanda de apoyo de niños y niñas en las tareas del hogar, en tareas como recoger agua y leña, y particularmente en las niñas quienes conforme crezcan, asumirán plenamente la responsabilidad de las tareas domésticas.

11

La *pobreza* afecta el acceso del niño y la niña a la escuela de diversas maneras. Entre los efectos principales de las condiciones económicas familiares están la demanda de mano de obra infantil y el presupuesto familiar disponible para educar a niños y niñas.

La pobreza de las familias campesinas incrementa la necesidad de mano de obra infantil, sea por la carencia de servicios básicos, por la urgencia de cubrir las necesidades familiares y/o por la predominancia de actividades de auto consumo que no generan excedentes que permitan ganancias y suscita una fuerte dependencia de la actividad agrícola para la supervivencia. En estas condiciones el envío del niño o la niña a la escuela implica una ausencia de apoyo que las familias pobres no pueden darse el lujo de permitir.

De esta manera, la educación pública a pesar de su gratuidad tiene un alto costo para las familias campesinas, no sólo por los gastos que de por sí la

educación implica en útiles escolares, sino además por el enorme costo familiar que supone prescindir del apoyo infantil en las tareas domésticas y productivas mientras el niño asiste a la escuela. Asimismo, el costo de la educación en el campo suele incrementarse conforme se eleva el nivel educativo, tanto por la demanda de materiales que la escuela va requiriendo como por la demanda progresiva de participación en el trabajo familiar conforme el niño y la niña crecen. Este gasto de la educación rural se vuelve casi insostenible para la gran mayoría de familias a partir de la entrada del niño o la niña a la secundaria, que supone un presupuesto aparte en matrícula, asociación de padres de familia, útiles, uniforme y, en la mayoría de los casos la movilización del niño o niña al centro poblado más cercano.

A esta situación hay que añadir el hecho que la edad de entrada a la secundaria coincide con la edad de incorporación plena de los niños y niñas a las tareas productivas y domésticas. Entre los principales autores que mencionan esta problemática están Portugal 1988, Casos 1990, Paucar 1996, Ortiz 1996 y Mendoza 1990, que Oliart (1998) selecciona como los más importantes. Asimismo en el actual informe de *La Escuela Rural* se confirma la vigencia de esta problemática (Montero *et al.* 1998).

12

Dentro del gasto que las familias campesinas realizan en la educación de sus hijos e hijas, y no considerado como tal, está la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que las familias dedican en mejorar las condiciones de la escuela en su comunidad. Entre algunas de las tareas de apoyo que realizan padres y madres en la escuela están: la asistencia a reuniones de padres de familia con el maestro; jornadas para limpiar, pintar, mantener, reparar o construir la escuela; faenas para cultivar y cosechar productos a ser consumidos por los alumnos de la escuela; preparación diaria de alimentos; así como apoyo al docente en gestiones diversas que contribuyan en mejoras para las condiciones de la educación de los niños, sea para conseguir desayunos escolares, materiales, inmobiliario, regulación de partidas de nacimiento, etc.

Este enorme aporte expresado de diversas formas, continúa siendo ignorado por maestros y funcionarios intermedios que suelen quejarse y reclamar constantemente la falta de apoyo de la comunidad a la escuela, menospreciando el apoyo que realizan. Este menosprecio tiene como consecuencia responsabilizar a las familias de las duras condiciones de trabajo y de los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo y apoyo familiar dado a la educación de diversas formas, la pobreza puede ser un elemento limitante en la educación de los niños y niñas del campo. Para el caso de la sierra sur, la pobreza es una característica generalizada de la población de sus comunidades campesinas.

Al respecto Oliart (1998) destaca la importancia de las características económicas de las comunidades rurales andinas, y toma la clasificación de Hopkins y Barrantes (1987) donde el tamaño y la ubicación de la tierra, el piso ecológico, la tecnología usada, la composición familiar y el uso de riego, son importantes criterios de clasificación de comunidades en cuanto definen ciertos tipos de relaciones con la escuela. Estos criterios definen diferencias importantes entre comunidades, desde su acceso al dinero, su inserción al mercado y el uso de mano de obra, que son tres factores económicos claves vinculados a la asistencia escolar.

Si bien Oliart (1998) caracteriza las diferencias entre diferentes tipos de comunidades, dentro de una misma comunidad también puede encontrarse heterogeneidad entre las familias. Si bien las comunidades campesinas no permiten grandes diferencias que desequilibren la relación entre las familias, algunas pequeñas diferencias pueden tener enormes consecuencias en la vida de niños y niñas. Sin lugar a dudas la clasificación en base a criterios económicos realizada para distinguir tipos de comunidades puede extenderse para una clasificación de tipos de familias, donde aquellas ubicadas en zonas de altura, con mayor número de animales, con uso de tecnología tradicional y con mayor demanda de mano de obra, y por tanto mayor necesidad del apoyo de sus niños y niñas en tareas domésticas y productivas, tienen condiciones más difíciles para educar a sus hijos. Sin embargo, estos factores no son definitivos, pues todas las familias, con raras excepciones, logran romper dichas barreras por algún periodo de tiempo y matriculan a sus niños y niñas en la escuela. El reto es lograr que ese periodo de tiempo se extienda lo máximo posible, para que niños y niñas logren permanecer en la escuela hasta terminar al menos su educación primaria.

13

En la comunidad estudiada la diferencia más saltante se da entre los que viven "abajo" y los que viven "arriba", es decir, entre aquéllos que viven en zonas ladera baja y los de puna, lo que suele estar estrechamente relacionado a la cercanía y lejanía de la escuela, y a la mayor y menor inserción al mercado respectivamente.

La diferencia en la residencia nos lleva a una diferencia en la vida cotidiana familiar de unos y otros niños. Pero unos y otros conforman parte de la misma comunidad, variando entre ellos sus necesidades y prácticas por pequeños matices que favorecen o dificultan el acceso escolar.

Es por ello, que si bien la asistencia de los niños y niñas a la escuela representa un enorme esfuerzo y compromiso para la familia campesina, no todas las familias están en las mismas posibilidades de cumplir con esta tarea y definitivamente todas no lo realizan de igual manera. Si bien en muchos casos las condiciones económicas marcan la diferencia entre unas u

otras familias, en otros son las expectativas y la valoración que padres y madres de familia otorgan a la educación lo que influye en gran medida en la calidad de su apoyo.

De esta manera una alta valoración y expectativa en la educación de los hijos puede atenuar las condiciones económicas familiares, realizando las familias un enorme sacrificio para enviar a sus hijos o a un hijo a la escuela prescindiendo de parte de la fuerza de trabajo necesaria para el trabajo doméstico y productivo. En los casos de mayor necesidad, no se puede prescindir de todos los hijos, y para ello suele seleccionarse uno de los miembros de la familia, donde el niño suele ser el beneficiado. La preferencia por la educación del niño antes que de la niña, constituye una estrategia de concentración de escasos recursos que deviene en perjuicio de la niña<sup>6</sup>.

El beneficio del niño o la niña en este caso es con respecto al acceso a la educación, sin embargo puede discutirse si éste es un beneficio o no, de acuerdo a los intereses de los niños y las niñas en cada caso: Hay niños y niñas para los cuales el estudio es un placer, les gusta, disfrutan al hacerlo y suelen ser a los que les va bien en la escuela. En esos casos la niña que quiere estudiar sería perjudicada al ser retirada de la escuela en beneficio de su hermano. Sin embargo, también hay otro grupo de niños y niñas, para los que la escuela significa un enorme esfuerzo sin sentido y que sólo esperan llegar al 3er grado, 4to, 5to ó 6to grado de primaria -según su madre o padre les hayan indicado- para dedicarse completamente a pastear su ganado y/o al trabajo de la chacra. Para uno de estos niños o niñas, el ser elegido no es un beneficio sino una obligación y responsabilidad que supone una presión familiar constante; a esto se suma, en el caso de que sus resultados escolares no sean buenos, una frustración que deviene en una baja autoestima personal y en relaciones conflictivas con los padres que termina en un esfuerzo familiar no retribuido en ningún tipo de beneficio claro y que tiene como consecuencia el retiro del niño de la escuela.

14

En este sentido, diversos estudios han identificado cómo la escuela representa para niños y especialmente niñas de más de 11 años, un obstáculo en la socialización familiar que supone el aprendizaje del rol como adulto en la comunidad (Ortiz Rescaniere 1996; Oliart, 1997; Montero *et al.* 1998).

---

<sup>6</sup> Esta selección donde se prioriza la educación del niño, no sigue fines irracionales o simplemente "machistas" como algunos suponen. Las condiciones de escolarización se presentan más desfavorables para la niña (por la distancia para pasar al colegio, por los propios intereses de aprender su rol de mujer que se ven más reñidos que en el caso del hombre con la escuela, por la inmediata necesidad en el apoyo en las tareas domésticas), y la familia prefiere seleccionar al niño, reduciendo en lo posible el riesgo.

El tema de trasfondo del acceso escolar, es la forma en que la escuela se presenta a estos niños y niñas, con horarios y exigencias que generalmente no concuerdan con los horarios y exigencias familiares. El modelo de alumno y familia que está detrás de la institución escolar es un modelo que dista mucho de la realidad de las zonas rurales, por lo cual desde esta perspectiva las familias siempre serán obstáculo, siempre serán impedimento, siempre serán una traba a la escolarización. Asimismo, niños y niñas campesinos serán frecuentemente comparados con los niños y niñas de la ciudad, remarcando la lentitud que los primeros tienen para comprender y aprender los contenidos escolares.

Lo descrito nos lleva identificar que la escuela rural supone un espacio de encuentro cultural que se evidencia claramente en las relaciones entre padres y maestros, o entre maestros y niños. Estas relaciones no siguen un patrón homogéneo, pues las características de la localidad y del propio docente suscitan diversos estilos de relaciones y demandas de unos a otros.

En este sentido, la *diversidad cultural* es una de las principales características que definen al campo y conforma uno de los elementos de más profundo debate en el tema educativo. Las posibilidades y los costos para atender a una población culturalmente diversa no han sido previstos por la escuela pública y sus efectos son ya conocidos.

Entre los problemas básicos de la diversidad cultural a atender por la escuela rural, está el de la lengua, donde la enseñanza en lengua materna se presenta como un asunto esencial. Sin embargo, la distancia cultural de la escuela a las familias no se resuelve unilateralmente, y si bien la educación bilingüe es una condición necesaria no es suficiente para resolver el problema de la distancia entre escuela y familia que deviene en los bajos logros educativos<sup>7</sup>. La interculturalidad se ha presentado como la alternativa que debe acompañar los programas de educación bilingüe, donde lo que está de fondo, es la necesidad de un profundo cambio actitudinal en los maestros y maestras que enseñan en el campo (Harvey, Jung, Cerrón Palomino, López, Zuñiga, Valiente en: Allpanchis, 1987).

Lograr que los maestros dejen de percibir a los niños campesinos como sujetos incapaces de aprender, cuyos padres y madres son los principales responsables de los bajos resultados por la baja alimentación, por el excesivo trabajo o por la indiferencia hacia la educación es un importante desafío.

---

<sup>7</sup> El problema es que la educación bilingüe continua siendo una meta en el Perú, al haber numerosas localidades, como la estudiada, que aún no reciben esta atención.

### Punto de partida

Se han presentado diversas evidencias que dan cuenta de la fragilidad de la relación entre la familia y escuela en el campo, donde la dispersión, la pobreza y la diversidad cultural propias del área rural afectan de diferente manera a las familias, alejando a los niños y niñas de las escuelas. Es así, que el niño y con mayor desventaja la niña rural, pueden dejar de asistir a la escuela, casi por cualquier condición familiar característica de la vida del campo; es más, pareciera como si todas las condiciones familiares de los campesinos dificultaran o entorpecieran la escolarización infantil.

Sin embargo, a través del trabajo de campo se observa que terminar o no la escuela en una comunidad campesina no es un asunto del azar, sino que responde a un gran esfuerzo familiar por superar las condiciones desfavorables, acercarse a la escuela y apropiarse de los contenidos escolares. Propósito en el que, sin embargo, no todas las familias resultan victoriosas.

De acuerdo a los diversos estudios mencionados, se puede decir que los principales aspectos familiares a tomar en cuenta en relación con la escolarización son: el tipo de comunidad, la pobreza, la composición y estructura familiar, la ubicación y características materiales de la vivienda, el tipo de actividad productiva familiar, redes sociales y experiencia migratoria familiar, el nivel educativo de los padres, sus expectativas y valoraciones en relación con la educación y, la edad y sexo del hijo/a. En la mayoría de casos es un mismo aspecto que -por exceso o por defecto- puede afectar positiva o negativamente la escolaridad de niños y niñas.

16

En el cuadro siguiente resumo aquellos aspectos familiares que facilitan o dificultan la asistencia y permanencia de niños y niñas en la escuela. Los factores señalados hay que considerados como aspectos favorables o desfavorables, pero de ninguna manera son determinantes familiares que puedan garantizar o impedir la escolarización.



Cuadro de aspectos familiares relacionados a la asistencia escolar

	aspectos favorables	aspectos desfavorables
condiciones socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• área rural en zona de valle</li> <li>• menor pobreza</li> <li>• familia completa</li> <li>• cercanía a la escuela</li> <li>• actividades familiares remuneradas</li> <li>• red social familiar amplia: en y fuera de la comunidad</li> <li>• experiencia migratoria en la familia</li> <li>• p/madre con cierto nivel educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• área rural en zona de puna</li> <li>• mayor pobreza</li> <li>• familia incompleta</li> <li>• lejanía de la escuela</li> <li>• actividades de autoconsumo</li> <li>• red social familiar limitada: en y fuera de la comunidad</li> <li>• no experiencia migratoria</li> <li>• p/madre sin experiencia escolar</li> </ul>
actitudes familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alta valoración de la educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• baja valoración de la educación</li> </ul>
características del alumno/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niño en edad escolar</li> <li>• niño/a menor de 11 años</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niña en edad escolar</li> <li>• niño/a mayor de 12 años</li> </ul>

Estos aspectos son relevantes en la medida que se vean como un conjunto de elementos interrelacionados que articulan un determinado *contexto familiar*, ya que una condición aislada no explica la permanencia o deserción escolar. De esta manera la combinación de factores creará climas familiares diversos en donde el niño y la niña crecerán y se desarrollarán, donde el tipo de influencia de una condición dependerá de las propias decisiones en el ambiente familiar. En este sentido, es importante considerar que en el contexto rural de pobreza descrito, pequeñas diferencias entre las familias pueden suponer grandes incentivos o trabas para asistir a la escuela.

Es a partir de estos factores identificados que quiero avanzar en el análisis. Por lo tanto, la observación de la interacción cotidiana y la dinámica familiar son aspectos centrales a tomar en consideración para profundizar la comprensión del rol que familias campesinas juegan en la escolarización de sus niños y niñas.

## CONTEXTO Y ESFUERZO FAMILIAR

Si bien muchas de las características presentadas de alguna manera quiebran o distancian al niño de la escuela rural, es cierto también, que algunos niños y niñas de similares condiciones logran permanecer más tiempo en la escuela rural que otros, y algunos pocos logran terminar su primaria. ¿Qué diferencia a estos niños o niñas campesinas y a sus familias del resto? Es decir, ¿qué promueve y fortalece la relación con la escuela en el contexto descrito?

La respuesta no es sencilla, pero de acuerdo al trabajo de campo realizado donde la escuela rural presenta serias deficiencias en la calidad de la educación que otorga a niños y niñas, es el *contexto familiar* el que en mayor medida afecta la permanencia y el desempeño del niño o niña. De esta manera, es preciso considerar las características que en este contexto juegan los diferentes agentes: el padre, la madre, hermanos y hermanas como una unidad, y el niño o niña en edad escolar elegido. Donde las *condiciones* familiares son matizadas por *actitudes* y *prácticas* de los miembros de la familia.

Voy a caracterizar el *contexto familiar* de acuerdo a tres dimensiones<sup>8</sup>, distinguiendo unas de otras con el fin de poder dilucidar las potencialidades y límites que caracterizan a las familias. Una primera dimensión corresponde a las propias *condiciones* de la familia, los recursos económicos, sociales y culturales con los que la familia cuenta que pueden facilitar o dificultar la asistencia del niño a la escuela. Una segunda dimensión está asociada a las *actitudes*, es decir, las valoraciones, expectativas y metas familiares en relación con la educación. Y finalmente, la tercera dimensión corresponde a las *prácticas* al interior de la familia, especialmente a aquéllas que permiten acercar o alejar al niño o niña de la escuela, como la ayuda en las tareas, el refuerzo de aprendizajes, un espacio y tiempo para el cumplimiento de tareas, la asistencia a reuniones de padres de familia, etc.

Estas tres dimensiones están íntimamente relacionadas, afectándose mutuamente. Sin embargo, la comprensión de las decisiones familiares sólo se aprecia en su complejidad a través de la interrelación de los diferentes aspectos, pues ninguna *condición*, *actitud*, ni *práctica*, por sí sola puede explicar ni garantizar la permanencia escolar del niño y la niña del campo.

Son los agentes que participan en el *contexto familiar* los que les dan forma a estas dimensiones, por lo tanto, es indispensable la consideración de *características individuales* de agentes centrales como padres, madres y niños/as en cuestión.

---

<sup>8</sup> Ver en el anexo, parte 2: cuadro de dimensiones del contexto familiar.

El padre y la madre tienen un rol protagónico frente a la educación, ya que son ellos quienes finalmente deciden si el niño o la niña asiste a la escuela, por cuánto tiempo y en qué *condiciones*. Las difíciles *condiciones* familiares de pobreza pueden ser controladas si el padre y la madre consideran importante que el niño y la niña se eduquen, y de hecho, muchas familias campesinas dan prioridad a la educación prescindiendo del apoyo infantil durante el horario escolar. Del mismo modo, la decisión del padre y madre es la que predomina sobre los propios deseos del niño o la niña, y si el padre y la madre tienen una posición clara frente al tema, es probable que la opinión del niño y la niña pase a segundo plano. Esto es muy claro cuando la familia no puede educar a niños y niñas o no lo considera una prioridad frente a sus inmediatas necesidades, donde niños y niñas son retirados de la escuela sin consulta alguna ya que tienen tareas asignadas que cumplir. Sin embargo, en el caso contrario, cuando el padre y la madre apuestan por la educación de sus hijos y hacen un gran esfuerzo por ello, consideran que el propio niño y niña será el que decidirá hasta dónde puede estudiar, ya que ellos están buscando su bien y no lo quieren forzar. En este caso, es el propio niño o niña que mediante su propio esfuerzo y expectativas, contribuye enormemente a apoyar el proyecto familiar o a abandonarlo. De esta manera es igualmente importante tomar en consideración las *actitudes y prácticas* que los propios niños y niñas en edad escolar tienen frente a la educación, ya que ellos/as también cumplen un rol activo en su escolarización.

Por otro lado, la relación familiar con la escuela es fundamental como apoyo o como freno a la escolarización del niño y la niña. En este sentido, si bien el trabajo se centra en el estudio de las familias, no puede dejarse de lado la propia escuela, las *condiciones* de enseñanza, las características de sus maestros y sus propias *actitudes y prácticas*, pues son ellos quienes tienen un rol central como "*impulsores*" o "*expulsores*" de aquellos niños y niñas que llegan a las aulas. La relación con la escuela será tratada separadamente en relación con el desempeño escolar.

Es preciso señalar que las familias analizadas no representan a "la" familia campesina del sur andino y mucho menos de los andes peruanos, vamos a hablar de familias como casos que pueden ilustrar aspectos, problemas, exclusiones y posibilidades de familias campesinas, pero no de "la" familia campesina. En este sentido, es importante contextualizar la comunidad campesina estudiada así como las características propias de su escuela.

## Características de la comunidad campesina y su escuela

La comunidad campesina del sur andino elegida se encuentra en el departamento del Cusco, dentro de la provincia de Quispicanchi, en la subcuenca de la cuenca del Vilcanota, Huancarmayo.

Las comunidades que conforman la subcuenca de Huancarmayo son seis y si bien cada una tiene sus propias autoridades internas, hay una junta directiva de subcuenca bastante activa y funcional en el manejo de los recursos y las relaciones entre las comunidades. Sin embargo es necesario precisar que las comunidades tienen adscripciones políticas diferentes, algunas pertenecen al distrito de Urcos, otras al centro poblado de Andahuaylillas y las de zonas más altas, al distrito de Ccatca, Ocongate. No obstante, en la vida cotidiana, en el manejo de recursos y en la resolución de conflictos internos, el estado prácticamente no participa.

La comunidad elegida pertenece políticamente al distrito de Urcos, y se extiende desde los 3,300 hasta los 3,900 mt. de altura. Dicha altura ubica el espacio de la comunidad principalmente en la zona agroecológica de ladera, aunque también abarca pequeños sectores de la zona de valle y de altura<sup>9</sup>.

20

En la zona de ladera se ubica gran parte de las familias de la comunidad, dedicadas principalmente a la agricultura, cuyos principales productos son la papa y el maíz para el autoconsumo, pero también se encuentran algunas leguminosas, habas, cebada, trigo, tarwi, entre otros. La actividad agrícola es la principal actividad de las familias, la cual es complementada con la crianza de rebaños mixtos donde predomina el ovino. Estas actividades agropecuarias, se complementan a su vez, con migraciones temporales a la ciudad, predominantemente masculinas, para la venta de mano de obra. La venta exógena de fuerza de trabajo se da en periodos de bajo trabajo agrícola, o de alta demanda en ciertos focos económicos. Hacia puerto Maldonado y Quillabamba, suelen ir los varones (jefes de familia y solteros) a lavaderos de oro, y cosechas de café, cacao y coca. Otros espacios más cercanos son Urcos, Andahuaylillas, Huaró, Paroccan a donde van los varones a vender mano de obra como albañiles. Las mujeres (solteras) migran temporalmente pero en mucho menor proporción, especialmente a Urcos y Cusco, donde van a desempeñar trabajos como empleadas domésticas.

La comunidad se ubica relativamente cerca (2 horas de camino) a Urcos, capital de la provincia. Eso supone frecuentes visitas a Urcos, para realizar trámites, comprar o vender productos. Si bien no hay un circuito comercial

---

<sup>9</sup> Las zonas agroecológicas son espacios clasificados de acuerdo a las condiciones climáticas que determinan el tipo de cultivos y de crianza de animales que se producen en cada zona. Comisión de Coordinadora Tecnológica Andina (CCTA).

muy activo en la zona, y son pocos los campesinos que tienen una activa vinculación con el mercado como comerciantes, todas las familias bajan frecuentemente los domingos a vender pequeñas porciones de su producción en busca de dinero para alguna necesidad inmediata.

La comunidad está conformada por 537 personas repartidas en un aproximado de 123 viviendas muy dispersamente ubicadas a lo largo de toda la comunidad. 10 Esta gran dispersión de las viviendas ha impedido el alcance a servicios de electrificación y/o agua en la comunidad. Las familias se abastecen de agua de por medio de un reservorio y canal construido por la ONG local que sirve a su vez para regar las chacras.

Analizando los índices de analfabetismo la población mayor de cinco años, encontramos un 63.2% de analfabetismo. Siendo las mujeres el grupo mayoritario, con un porcentaje de 57.48% del total de analfabetos<sup>11</sup>.

La población maneja un bilingüismo incipiente y casi exclusivamente masculino. Si bien, algunas mujeres entienden castellano, muy pocas lo hablan. Desafortunadamente no hay una identificación clara de los niveles de bilingüismo por zonas, pero el 100% de las familias tienen al quechua como lengua materna<sup>12</sup>. De esta manera, el aprendizaje del castellano lo da casi en exclusividad la escuela, y en algunos casos pueden apoyar los padres si tienen experiencia escolar o por medio de las relaciones y migraciones fuera de la comunidad.

21

La escuela de la comunidad se remonta a apenas 27 años de existencia, de esta manera, las personas mayores de 40 años de esta comunidad, han tenido muy difíciles condiciones para acceder a la educación. En este sentido, padres y madres mayores suelen tener menores niveles de escolaridad.

La ubicación de la escuela está en una parte plana de la comunidad, en "la pampa", que queda muy cerca a la carretera afirmada que conecta a la comunidad con Urcos. Dicha zona es el centro de reunión de la comunidad, especialmente con autoridades o instituciones foráneas a la comunidad.

La escuela está conformada por tres aulas, un huerto, un cuarto pequeño para vivienda del docente y dos letrinas una para niños y otra para niñas. La

10 Datos correspondientes a 1992, publicados por el Atlas de la Provincia de Quispicanchi 1997.

11 Los datos han sido tomados del censo poblacional del 1993, publicados por el INEI.

12 Si consideramos que el 64% de la población cusqueña de 5 años o más tiene lengua materna vernácula, es decir, 570 194 personas y la población entre 5 y 14 años que tiene lengua materna vernácula es 58,4%. (Montera *et al.*, 1998). Un desagregado por rural y urbano permitiría a su vez mostrar más claramente la particularidad lingüística de las comunidades campesinas de la zona.

infraestructura de la escuela ha mejorado considerablemente desde 1995 a la fecha, actualmente cuenta con carpetas y sillas nuevas, donadas por FONCODES, que han reemplazado a las escasas y rotas carpetas, así como a las tablas y costales que hacían de bancas para varios alumnos y alumnas. De la misma manera, han llegado materiales educativos, libros, que son propiedad de niños y niñas, quienes los llevan diariamente a la escuela.

Respecto a la cantidad y composición de alumnos matriculados, la tabla siguiente muestra el número de alumnos y alumnas por cada grado para 1999. La tabla muestra que la matrícula total cae conforme se eleva el grado educativo, en particular entre 3ro y 4to grado, y la reducción es más significativa para el caso de las niñas.

Tabla: número de matriculados de 1ero a 6to grado (1999)<sup>13</sup>

año escolar	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to	Total
hombres	13	12	11	15	11	10	72
mujeres	15	14	22	09	04	01	65
Total	28	26	33	24	15	11	137

Nº de aulas	un aula	un aula	un aula	tres aulas
	54	57 alumnos	26 alumnos	137

La escuela de la comunidad es polidocente multigrado, es decir, está conformada por tres docentes que cada uno atiende a dos grados en una misma aula. Dos de ellos son titulados y nombrados en el centro educativo y hay un profesor contratado - generalmente no titulado- quien ha variado en dos oportunidades entre 1995 y 1999. El presente profesor contratado es el segundo año que trabaja en la escuela y actualmente atiende a 3ero y 4to grado. El profesor-director tiene 33 años y trabaja en la comunidad hace siete años, actualmente atiende a 5to y 6to grado. La profesora que atiende los primeros grados es esposa del director y trabaja en la comunidad desde fines de 1995.

---

<sup>13</sup> Esta relación del número de alumnos y alumnas matriculadas en la escuela no tiene correcciones en base a la observación de campo, es decir, presenta la información de los formalmente matriculados, no necesariamente de los que asisten.

La pareja de profesores suele subir los lunes a medio día a la comunidad en un carro-taxi pues vienen acompañados de sus dos hijos y una niña pequeña que es quien les cuida. Todos ellos se quedan a dormir durante la semana en un pequeño cuarto que conforma la habitación del docente que ellos mismos han implementado con una cocina de querosene y numerosos baldes para recoger y almacenar el agua. El viernes alrededor del medio día, el mismo carro viene a recogerlos.

El otro profesor sube caminando diariamente desde Urcos, lo cual supone un par de horas de camino. Este esfuerzo supone frecuentes tardanzas del docente, el cual no cuenta con un espacio para quedarse a dormir.

La pareja de profesores, tienen una actividad complementaria que está a cargo principalmente de la profesora. Ellos son comerciantes, y tienen un puesto en la feria dominical de Urcos, donde venden diversos productos, entre los que figura el alcohol, fideos, aceite, entre otros, que son vendidos tanto en la plaza dominical de Urcos, como en la propia comunidad. Asimismo, a fines de mayo para la celebración del Sr. de Qollur Rití fueron llevando pasajeros desde Urcos hasta Ocongate, lo cual supuso dejar sus quehaceres como docentes un par de días antes de lo debido, y demorar otro par de días en reiniciar las labores.

Las ausencias, faltas justificadas e injustificadas de docentes son frecuentes en esta escuela. Sin embargo el tiempo dedicado al dictado de clase es todavía menor, pues incluso cuando los docentes están presentes hay un particular uso del tiempo. Esto fue observado durante el trabajo de campo realizado en 1995, sin embargo desde la primera semana del trabajo de campo realizado en mayo de 1999, se pudo comprobar que el uso del tiempo en la escuela continuaba siendo variable y no siempre vinculado a actividades pedagógicas. Por ejemplo en esa semana, el lunes la pareja de profesores llegó a medio día y el otro profesor contratado no llegó, por lo cual no hubo clases. El martes, profesores y alumnos sacaron todas las carpetas, mesas, y demás objetos del aula y limpiaron la escuela. El miércoles pintaron las aulas por dentro y el jueves se ordenaron nuevamente las cosas dentro del aula y al final del día los profesores agotados se marcharon, por lo cual el viernes no hubo clases.

Asimismo, las propias clases están caracterizadas por interrupciones, salidas de la profesora a cocinar o ver a su bebe, visitas de los otros profesores que suponen largas conversaciones en que los niños y niñas quedan copiando de la pizarra, dibujando o a veces sin ninguna tarea específica.

Los niveles de aprendizaje de los alumnos y alumnas, las constantes repeticiones retiros y deserciones, así como las frecuentes quejas que padres

y madres de familia realizan, reflejan el estado general de esta escuela, que no difiere mayormente de otras escuelas rurales visitadas.

Sin embargo, un aspecto adicional es importante de mencionar en las características de esta escuela y de los profesores que la conforman. Fe y Alegría viene trabajando desde 1997 en algunas de las escuelas de la zona, para lo cual realiza reuniones con maestros y padres de familia para explicar las características y condiciones del proyecto educativo. Fe y Alegría es el ente encargado de brindar educación bilingüe para las poblaciones quechua-hablantes de la zona que así lo requieran, sin embargo, Fe y Alegría tiene como política responsabilizarse por una escuela, luego de un acuerdo conjunto entre padres, maestros y la comunidad en general para participar activamente en el proyecto.

En la comunidad estudiada, los padres de familia dieron su consentimiento en asamblea comunal para que Fe y Alegría se hiciera cargo de su escuela, sin embargo, los profesores de la escuela temerosos de una mayor supervisión se encargaron de desprestigiar la propuesta de Fe y Alegría, diciendo a los padres que la enseñanza bilingüe retrasaría el aprendizaje del castellano de sus niños. Finalmente no hubo acuerdo y esta escuela continua enseñando en castellano a una población de niños y niñas quechua-hablantes monolingües.

24

#### *Casos seleccionados*

Una experiencia de campo anterior en la misma comunidad (Uccelli, 1996), apuntó al análisis de las *condiciones* de la escuela rural, realizando observaciones de aula en el primer grado de primaria durante todo el segundo semestre escolar. Ello me permitió una comprensión del tipo de enseñanza que caracteriza a esta escuela rural, así como un acercamiento a los niños y niñas matriculados en primer grado y a algunas de sus familias. Dos de los tres profesores continúan enseñando actualmente en la escuela.

En el presente estudio se partió del grupo observado de niños y niñas matriculados en el primer grado en 1995, y se hizo un seguimiento de quiénes continuaban en la escuela para 1999, es decir, en un periodo de cinco años de escolarización. Un total de 14 niño/as del total de 30 matriculado/as en 1995 continúan en la escuela para el presente año. Sin embargo, de los que permanecen no todos se ubican cursando el mismo grado en la escuela, el grupo se distribuye entre el 3ero, el 4to y el 5to grado de primaria. 14

---

14 Para el detalle del seguimiento escolar, ver anexo, partel: seguimiento escolar de niños y niñas.



Del total de 14 (11 niños y 3 niñas) que continúan en la escuela actualmente, fueron seleccionados seis: dos niñas y cuatro niños. Un niño fue agregado al conjunto de casos, por las particularidades que presentaban y que consideré podían aportar importante información para la comprensión del rol de la familia en la escolarización de sus niños y niñas. El niño ha ingresado a la escuela el mismo año que varios niños/as seleccionadas, y su historia escolar es impecable, ya que no ha repetido ningún año. Si bien este niño que no conforma el grupo estudiado en la escuela en 1995, si existía una relación cercana con la familia.

Dentro de los casos seleccionados he querido distinguir dos grupos, aquellos niños o niñas que entre 1995 y 1999 han repetido una vez o ninguna y que a partir de ahora denominaré como *académicamente exitosos* y aquéllos que durante el mismo tiempo han repetido dos o más veces, a los que denominaré como *académicamente poco exitosos*.<sup>15</sup> De esta manera, el éxito de un niño o niña en la escuela, está siendo considerado de acuerdo a los años de permanencia en la escuela y el desempeño durante esos años, medido de acuerdo a el número de veces que ha repetido.

Indudablemente estos indicadores de éxito pueden considerarse como relativos, sin embargo tomando en consideración un reciente trabajo realizado por José Rodríguez (1998), donde identifica que cada año de repetición reduce progresivamente las posibilidades de concluir los estudios, la diferencia entre uno o dos años de repetición entre niños más que un evidente atraso escolar está indicando una potencial deserción escolar y por lo tanto una importante reducción de los años totales de escolaridad.

25

Asimismo, tomando en cuenta las duras *condiciones* para permanecer en la escuela rural, aquellos niños y niñas que permanecen cinco años en la escuela conforma un grupo relativamente exitoso, sólo por el tiempo que ha logrado permanecer en la escuela, lo cual indica que su familia -o al menos alguno de sus miembros- está apostando por la educación. Sin embargo, el diferente año que cursa cada uno durante el mismo número de años en la escuela, están discriminando desempeños y logros educativos diferenciados que es preciso analizar a la luz de las respectivas *condiciones*, *actitudes* y *prácticas* familiares.

---

<sup>15</sup> Es preciso tomar en cuenta que la delimitación del éxito en lo "académico" no es fortuita, sino que pretende dar énfasis a que dicho desempeño del niño o la niña responde sólo a un ámbito restringido y limitado en la vida campesina como es la escuela rural, pero que nada dice del desempeño cotidiano que el niño y la niña tienen en sus casas, en la chacra y en la comunidad en general, realizando las tareas productivas y domésticas asignadas. Más adelante volveré sobre este punto.

Cuadro resumen de los casos seleccionados

Características de los casos seleccionados	niños y niñas académicamente exitosos				niños académicamente poco exitosos		
	niña 1	niña 2	niño 3	niño 4	niño 5	niño 6 <sup>16</sup>	niño 7
sexo	F	F	M	M	M	M	M
edad actual (1999)	12 años	12 años	10 años	10 años	13 años	10 años	10 años
grado al que asiste (1999)	5to grado	4to grado	4to grado	6to grado	3er grado	3er grado	3er grado
ubicación dentro de la estructura familiar	mayor de cuatro <sup>17</sup>	mayor de cuatro	sexto de nueve	mayor de cuatro	mayor de tres	mayor de dos	tercero de cuatro
año de ingreso a la escuela	1994	1994	1994	1994	1993	1995	1994
edad de ingreso a la escuela	7 años	7 años	5 años	5 años	7 años	6 años	5 años
# de veces que ha repetido entre 1995-1999 <sup>18</sup>	0	1 vez	1 vez	0	2 veces	2 veces	2 veces
# de veces que ha repetido antes de 1995 <sup>19</sup>	1 vez	1 vez	1 vez	0	2 veces	-	1 vez
# de veces totales que ha repetido	1 vez	2 veces	2 veces	0	4 veces	2 veces	3 veces
años en la escuela hasta la fecha (1999)	6 años	6 años	6 años	6 años	7 años	5 años	6 años
años de atraso escolar	2 años	3 años	1 año	-	5 años	2 años	2 años

26

16 Si bien la historia escolar de este niño reporta dos años de repetición al igual que la niña<sup>2</sup> y el niño<sup>3</sup>, es importante considerar que este niño ha repetido las dos veces luego de 1995 (promoción automática), y es por ello que está seleccionado dentro de los niños poco exitosos.

17 Esta niña es la mayor del segundo matrimonio, es decir, es la primera hija del padre, pero es la cuarta hija de la madre. Para mayor detalle ver anexo: parte 3: datos de las familias seleccionadas.

18 Este indicador es el que distingue a niñas y niños exitosos de los poco exitosos.

19 He considerado a los exitosos y no exitosos según sus años de repetición entre 1995-1999, donde ya se había dado la promoción automática de primer a segundo grado. Sin embargo, niños y niñas que ingresaron antes a la escuela reportan repeticiones anteriores que estoy considerando separadamente en esta sección.

20 Este dato se obtiene de la relación entre la edad y grado que el alumno/a cursa actualmente y la edad normativa por grado (teniendo como base que el alumno debe matricularse a los 6 años en 1er grado). Si bien este es un indicador muy usado, en este caso se ha preferido tomar los años de repetición como criterio de desempeño escolar en un periodo de años determinado, ya que considero que la edad de ingreso a la escuela distorsiona el propio desempeño del niño/a.

## Metodología

Este trabajo es resultado de un estudio longitudinal de casos que mediante la observación e interpretación etnográfica revela la complejidad de la educación en el campo. La información analizada recoge el trabajo de campo realizado entre agosto y diciembre de 1995 y el reciente trabajo de campo realizado durante el mes de mayo en 1999. Ambos trabajos de campo centran la atención en un recojo cualitativo de tipo etnográfico de la información a través de observaciones de aula, entrevistas informales a maestros, padres y madres de familia, niños y niñas, visitas y observaciones de la vida cotidiana de las familias en y fuera de las casas. En 1995 el énfasis del trabajo de campo estuvo centrado en la escuela, mientras en 1999 el eje fueron las familias y sus actividades cotidianas; con respecto a la escuela, se realizó en mayo un concurso de dibujo a alumnos y alumnas de 3ero a 6to grado, acompañado de entrevistas semi-estructuradas y una prueba de escritura. Para este trabajo de campo se contó con la colaboración de Yoni Pantigoso quien fue un importante apoyo con el quechua.

La principal pregunta que se quería responder con este estudio es: ¿Cuál es el rol de las familias campesinas en la escolarización de sus niños y niñas?. Las siguientes preguntas orientaron el recojo y análisis de la información: ¿cómo afectan las condiciones familiares la permanencia y desempeño escolar? ¿por qué algunos niños/as de similares condiciones familiares terminan la escuela y otros no? ¿quiénes logran permanecer en la escuela y cómo son sus familias? De los que permanecen, ¿a quiénes les va bien y a quiénes no y cómo son las familias de cada uno? ¿qué y cómo es el contexto cotidiano extra-escolar del niño y de qué manera este puede ayudarles en su desempeño escolar? ¿cómo cumple la escuela rural la expectativa familiar confiada a la educación?

27

### ***Características de niños y niñas que permanecen en la escuela más de cinco años***

Antes de exponer las características del *contexto familiar*, quiero presentar la importancia de las características de los propios niños y niñas "sobrevivientes". Las principales características que hay que tomar en consideración en los niños o niñas que permanecen en la escuela son su edad y su sexo.

No es casual que los casos seleccionados agrupen a seis niños y tan sólo dos niñas. Un primer aspecto a resaltar es que no se encuentran niñas poco

---

un periodo de años determinado, ya que considero que la edad de ingreso a la escuela distorsiona el propio desempeño del niño/a.

exitosas que continúen la escuela luego de cinco años de escolarización. Por el contrario, sí hay niños no exitosos que continúan en la escuela, incluso luego de más años de repetición que de promoción. Esta situación, refleja la estrategia familiar de concentrar recursos donde el niño suele ser seleccionado para ser educado previamente a su desempeño escolar.

Por otro lado, la edad vinculada con el sexo del niño y la niña es importante para comprender tanto el ingreso a la escuela como el retiro de niños y niñas de la misma. La edad es una constante presión familiar y personal en la permanencia en la escuela, tanto por la creciente demanda familiar por apoyo infantil en las tareas productivas y domésticas, como por las propias expectativas de niños y niñas.

En el cuadro presentado se muestra las variaciones en la edad de ingreso, donde ambas niñas académicamente exitosas han entrado tardíamente a la escuela (convencionalmente niños y niñas deben entrar al primer grado de la escuela a los 6 años) y eso ejerce una mayor presión para concluir la escuela que para aquéllos que ingresaron a una menor edad. Asimismo, en el campo la escuela es considerada como un espacio reservado para "los pequeños (o pequeñas)", por lo cual conforme pasan los años hay una presión colectiva, y también individual, que termina por incomodar a los niños o niñas mayores en la escuela. Este proceso va ligado a que la edad de 12 años niños y especialmente las niñas, empiezan prontamente a querer formar parte de la vida adulta, donde la escuela representa exactamente lo contrario a este propósito. La edad por tanto, es una amenaza creciente a la permanencia escolar, ya que la permanencia en la escuela tiene un tiempo determinado y luego de ellos entra en conflicto con los propios intereses del alumno o alumna y las expectativas de la comunidad.

Además, no todos los niños y niñas quieren salir de la comunidad o dejar de ser campesinos, para algunos de ellos y ellas, la escuela y sus objetivos representa una posición externa que contradice sus propias expectativas, para otros es sólo un tránsito para continuar con su vida en la comunidad y para otros es la alternativa para un cambio en la forma de vida; todo ello va a influir en la relación que el niño entable con la escuela.

Un aspecto adicional dentro de las características de los niños y niñas seleccionados, es su ubicación dentro de la estructura familiar y la propia composición de las familias. De los siete niños seleccionados, cinco son hijos/as mayores, uno es el sexto de nueve hermanos/as y otro es el tercero de cuatro hermanos/as. Al respecto la cantidad de hermano/as y la existencia de hermanos de ambos sexos también es importante, ya que el reparto de tareas suele hacerse en función a la edad y al sexo de los hijos.

Dentro de las siete familias estudiadas, seis tienen hijos e hijas, y sólo una familia tiene únicamente dos hijos varones. 21

¿Cómo son las familias de los que permanecen en la escuela?

Las familias de los niños y niñas campesinas que permanecen en la escuela durante al menos cinco años, tienen características muy heterogéneas: familias muy pobres, incompletas, que viven alejadas de la escuela, de padres y madres analfabetos así como familias más insertadas al mercado, con padres o madres que saben castellano, leer y escribir, conforman parte de este grupo. Si bien es cierto que hay mayor número de niños cuyas familias agrupan *condiciones* favorables a la escolarización, la presencia de *condiciones* y características familiares desfavorables parece no impedir del todo la permanencia del niño o niña en la escuela. Por lo tanto, las *condiciones* familiares parecen no explicar completamente la decisión familiar de que niños y niñas permanezcan durante al menos cinco años en la escuela.

Suponiendo que estas familias han logrado prescindir -durante el horario escolar- del apoyo infantil en las tareas productivas y domésticas durante *al menos cinco años*, esto supone que niños y niñas de diferentes *condiciones* familiares -favorables y desfavorables para la escolarización tienen iguales posibilidades de *terminar la primaria* si es que cuentan con el apoyo familiar. Esto sería una respuesta alentadora para el esfuerzo realizado por las familias, sin embargo, las numerosas repeticiones que distinguen a unos niños de otros, parecen desmentir este supuesto, ya que cinco años de permanencia en la escuela del campo no significa necesariamente estar a punto de concluir la primaria<sup>22</sup>.

29

Como se verá más adelante, el análisis de las *condiciones* y características familiares cobran mayor relevancia y valor explicativo en relación al desempeño escolar que a la permanencia escolar.

A continuación presento las principales características familiares que distinguen las familias de los y las académicamente exitosos, de las familias de los académicamente poco exitosos.<sup>23</sup>

---

21 Para una presentación más detallada de los datos por familia, ver anexo: parte 3.

22 Al respecto, el cuadro resumen de los casos seleccionados muestra claramente las diferencias entre número de años en la escuela y grado de escolarización.

23 Para un resumen de esta información, revisar el anexo, parte 4: cuadro resumen de características familiares.

### ¿Cómo son las *condiciones familiares de los académicamente exitosos* ?

Las familias que conforman este grupo son las familias 1, 2, 3 y 4. Las características de estas familias presentan mayor número de condiciones favorables a la escolarización, sin embargo, se observa que más allá de los recursos familiares, es la dinámica y el ambiente familiar lo que permite potenciados.

En este sentido, la ubicación de la casa parece ser un aspecto importante pero no definitivo, tres de las cuatro familias viven relativamente cerca de la escuela -alrededor de 15 minutos caminando- y sólo una vive más alejada -a más de 30 minutos caminando (familia3). Asimismo, dos de las tres que viven cerca de la escuela, se encuentran a su vez al pie de la carretera afirmada que cruza la comunidad (familia2y4). Las cuatro familias están cerca de otras casas y conviven con sus parientes cercanos ayudándose mutuamente en las tareas productivas. Sin embargo, es preciso notar que las tareas domésticas suelen ser actividades a desempeñar exclusivamente por la familia nuclear. De tal manera las tareas productivas tienen mayor apoyo que las domésticas, lo cual afectan de diferente manera a hombres y mujeres.

La distancia de las chacras no es sencilla de determinar. Las familias en general, tienen sus chacras en diferentes zonas de la comunidad, tanto en zonas bajas como en zonas altas y muchas veces lejos de sus viviendas, pero generalmente, están dentro del sector donde viven. De esta manera son trabajadas en ayni conjuntamente con los otros comuneros del sector. Sin embargo, la cantidad y calidad de tierras no es uniforme. La familia1 por ejemplo posee pocas tierras y es considerada agrícolamente pobre. La familia 2 y3, por el contrario, son las que más cantidad y mejor calidad de tierras poseen. Y la familia4, tiene regular cantidad de tierras pero de buena calidad. La cantidad y calidad de las tierras determina la calidad de la producción agrícola, y ésta las posibilidades de vender lo producido.

Con respecto al pastoreo, esta actividad requiere de suficiente pasto para los animales. De esta manera, aquéllos que viven más cerca de la carretera y de la escuela, estarán más lejos de los pastos que los que se ubican en zonas más altas. Esto se ve claramente en el número y tipo de animales que las familias poseen<sup>24</sup>. Las cuatro familias crían cuyes, pero sólo una de ellas (familia 3) tiene una considerable cantidad y variedad de animales (2 caballos, 30 ovejas, 20 cabras, 3 chanchos) y es la familia que vive más alejada de la escuela que las otras tres. La familia2 le sigue con 3 toros, y 20 ovejas; mientras las otras dos familias (familia1y4) tienen un par de toros y

---

<sup>24</sup> Si bien el número de animales puede estar relacionado a la ubicación de la vivienda también está mostrando el lugar de esta actividad en la dinámica familiar.

algunos chanchos. El número de animales por familia es importante porque define la demanda de apoyo infantil en las familias, donde niños y niñas son los principales encargados de cuidados. De esta manera tanto la familia 3 como la 2, tendrán una mayor necesidad de apoyo de sus hijos e hijas en las actividades diarias que la familia 1 y 4.

La mayoría de las viviendas en la comunidad están construidas de adobe y con techos de paja y constan de una a dos habitaciones, una para dormir y/o otra para cocinar y comer y eventualmente otra para guardar cosas o almacenar productos. Asimismo, un espacio familiar al aire libre frente a la casa y los corrales conforman la vivienda campesina. De las familias seleccionadas dos conservan este esquema. Una conforma una casa pequeña de tres habitaciones (familia 1), y el único cambio que han realizado entre 1995 y 1999, es independizar el espacio de comer y dormir en dos habitaciones, construyendo una habitación adicional. La otra, la familia 4, se acaba de mudar y cuenta con una casa de dos habitaciones, pero con techo de tejas. Asimismo, las viviendas de la familia 2 y 3 cuentan con techos de tejas.

De esta manera, conforme las familias crecen van cambiando sus necesidades y suelen agregar mayor número de habitaciones para el almacenamiento de productos, víveres, u otras cosas. Las cuatro familias han hecho variaciones en sus propias viviendas desde 1995, sea mudándose (familia 4), ampliando la casa construyendo una habitación adicional (familia 1), levantando segundo piso (familia 2 y 3), construyendo un horno (familia 2), etc. Todo ello muestra un dinamismo familiar en la búsqueda de mayores comodidades en su vida cotidiana y, un manejo de recursos proporcionales para el logro de dichos cambios.

31

Las familias de este grupo son familias completas, es decir, constituidas por padre y madre. Además, las parejas suelen ser parejas sólidas, comunicativas y bien organizadas en la distribución de tareas de la vida cotidiana. La madre ejerce una función ordenadora fundamental: distribuyendo tareas, decidiendo y jerarquizando actividades en el tiempo; disponiendo y preparando los recursos (alimentos, herramientas y personas) necesarios para cada tipo de actividad; y adaptando las actividades para las habilidades y edades de cada miembro de la familia.

En este sentido es importante agregar que las cuatro familias son nucleares y tienen tanto hijos varones como mujeres lo cual permite un reparto de las responsabilidades de acuerdo a género y una mutua colaboración entre hermanos, que se extiende tanto a las actividades cotidianas de la familia en la casa y en el campo, como a las necesidades escolares. En las cuatro familias se percibe solidaridad entre los hermanos, donde las tareas suelen repartirse sin mayores contratiempos. Los más

pequeños suelen dedicarse al cuidado de los animales y los mayores se van a apoyar el trabajo de la chacra. Asimismo, suelen apoyarse en lo posible con las tareas escolares, especialmente los que ya han asistido a la escuela enseñan a los más pequeños.

Las actividades económicas varían de acuerdo a cada familia, todas son agricultoras y viven de lo que producen, pero a la vez tienen otras actividades complementarias. La familia 1, es principalmente agricultora pero su producción es bastante baja, tienen pocos animales y trabajan junto con sus otros familiares y compadres. El padre no es de la comunidad, sin embargo siempre participa en algún cargo en la comunidad, ha sido presidente de la asociación de padres de familia, presidente de los ronderos de la cuenca, encargado de los ronderos de la comunidad, promotor de alfabetización y actualmente es promotor de salud. La familia 2, es principalmente agricultora, pero tiene también ovejas y toros. El padre pertenecía a la Asociación de Semilleristas, por su cantidad y calidad de tierras, pero en la última visita me dijo que se había retirado porque quebró por un mal manejo de la Asociación. Esta familia además, tiene una pequeña tienda que maneja la madre, donde vende gaseosas, fósforos, aceite y algunos otros productos de demanda local. El padre de la familia 2 ha sido autoridad de su sector. La familia 3 es a su vez agricultora con una alta producción, a lo que se le agrega un gran número de animales. Esta familia no realiza agricultura principalmente de autoconsumo -como las demás- si no que vende semilla de papa, a través de una Asociación de Semillerista de la comunidad -impulsada por una ONG local pero que ahora tienen autonomía propia- que manejan un centro de acopio en Urcos desde donde distribuyen y venden de acuerdo a un precio concertado entre los miembros. La diferencia de los precios de papa de consumo de primera y segunda son menores, pero la diferencia entre el precio de papa de consumo y semilla de papa es considerable<sup>25</sup>. El padre de esta familia ha sido vice presidente de la comunidad. La familia 4 también es agricultora principalmente para autoconsumo, lo cual complementan con una actividad remunerada. El padre trabaja en la tala de madera junto con otros comuneros de la localidad contratados por un comerciante de Urcos quien tiene el permiso para extraer la madera y es quien la vende en el mercado. Sólo un grupo pequeño de parientes realizan esta actividad, la que es relativamente estable y remunerada. El padre de esta familia es actualmente presidente de su sector, y la madre es líder de la comunidad, ha sido presidenta de la asociación de madres en 1998 y actualmente

32

---

<sup>25</sup> El precio de la papa de consumo por arroba (12 kilos) varía según las variedades, por poner un ejemplo el precio de la papa nativa es 8 soles primera clase y 7 soles segunda clase. Por el contrario, el precio de la semilla de papa es más elevado y tiene una gran demanda. La semilla de papa nativa se vende por kilo a 1 sol, es decir, 12 soles la arroba.



representa a las mujeres de la cuenca y participa activamente en las asambleas de autoridades de la comunidad.

De esta manera, se observa que estas familias, y en especial los padres, están vinculados de diferentes formas con el comercio e instituciones fuera de la comunidad, lo cual les da características diferenciadas con otras familias, en cuanto a redes sociales, oportunidades de trabajo y experiencia de organización, gestión y negociación fuera de la comunidad.

Al respecto es importante mencionar el nivel educativo de estos padres y madres. En la familia<sup>1</sup> el padre ha estudiado hasta el 3er grado, pero no en la comunidad porque él es de un centro poblado de Puno, él entiende y habla castellano fluidamente, asimismo sabe leer y escribir. La madre de esta familia sin embargo nunca ha asistido a la escuela, pues según nos explicó su padre murió joven y ella y sus hermanas no tuvieron oportunidad de educarse. Ella no entiende castellano ni sabe leer ni escribir. En la familia<sup>2</sup>, el padre ha estudiado hasta el 4to grado de primaria, cuando era pequeño la escuela de la comunidad no brindaba la primaria completa, él entiende un poco de castellano. Su esposa ha estudiado sólo hasta 1er grado de primaria, pero estuvo un año trabajando como empleada doméstica en Cusco, lo que le permitió aprender un poco de castellano y reforzar su lectoescritura, aunque me comenta que se ha olvidado mucho. En la familia 3, tanto el padre como la madre han asistido a la escuela hasta 5to y 2do grado respectivamente. El padre entiende y habla un poco de castellano, sin embargo ella no. En la familia<sup>4</sup>, padre y madre han asistido a la escuela de la comunidad, hasta el 2do y 3er grado respectivamente. El padre habla y entiende un poco de castellano y está aprendiendo cada vez más, así como a leer y escribir por la ayuda de su esposa, que habla y entiende castellano bastante bien y es la única mujer de la comunidad que sabe leer y escribir.<sup>26</sup>

33

Al respecto, un elemento característico de estas familias es la relación afectiva que padres y madres entablan con sus hijos e hijas. Si bien los estilos de madre y padre varían de familia a familia -algunos p/madres son más distantes, más estrictos, o demandantes con sus hijos, otros son más cercanos, más complacientes, más cariñosos y comprensivos- se siente un ambiente familiar cálido en los cuatro casos.

En dos de estas familias (familia 1 y 2) los niños se comportan muy libremente y la madre y el padre les brindan toda la confianza para que así sea, además les prestan atención permitiéndoles (a los más pequeños)

---

<sup>26</sup> Estas características de padre y madre son importantes a tomar en consideración a lo largo del análisis, pues van a influir en el tipo de relaciones, actitudes y prácticas que padre y madre tengan con sus niños y con la escuela.

interrumpir conversaciones, bromear, jugar, convirtiéndose los niños o niñas en el centro del ambiente familiar, tanto en la casa como en la chacra.

En las otras dos familias (familia 3 y 4) el ambiente familiar es diferente, no hay tanta libertad para los niños/as, el padre o la madre son los dueños del espacio y los niños/as están bajo su cuidado, atendidos, protegidos, queridos, pero de otra manera, no se siente tanta espontaneidad en el comportamiento de los niños y niñas, en casa comen calladitos, o están sentados escuchando las conversaciones de los adultos, y en la chacra están muy pendientes de cumplir con lo que se le han encargado y de colaborar donde haga falta. En el caso de la familia 4, los niños son más pequeños y tienen menos responsabilidades. En ambos casos los niños y niñas más pequeños son más libres de ir a jugar, pero lejos de donde están los adultos.

En las familias observadas, si bien cada madre tiene su estilo las cuatro representan figuras sólidas dentro de la familia. En este sentido parece ser que el estilo de la madre define con mayor fuerza el tipo de comportamiento de niños y niñas en la familia, por lo mismo que ella pasa mayor tiempo con los niños y niñas y por ser ella quien distribuye las actividades cotidianas. De esta manera, si bien la mayoría de los padres por su mayor experiencia escolar- suelen ocuparse directamente de la educación escolar de los hijos/as, -matriculando, hablando con profesores, realizando faenas, etcétera- son las madres quienes diariamente deciden quién va y quién no a la escuela.

34

Las familias donde el comportamiento de los niños/as se muestra más libre son además muy cariñosas con sus niños y niñas, especialmente la familia1 que los abrazan, los besan los acarician constantemente, particularmente a los más pequeños, pero en general hay un trato amable y cariñoso entre p/madres e hijo/as, así como entre hermanos/as.

Si bien no todas las familias son tan cariñosas como la familia1, de hecho tanto la madre y padre de la familia 3 y 4, son muy preocupados y atentos por sus hijos e hijas y desean lo mejor para ellos, pero son más distantes, más secos y en cierto sentido más exigentes con sus hijos e hijas. Rara vez los tocan, los abrazan o acarician, pero hay un cariño expresado de otras maneras, buscando su bienestar otorgándoles comida, vestido, educación y cuidado. La madre 3 es especialmente demandante, y el comportamiento de los niños y niñas parece más rígido y pendiente del apoyo que puedan brindarle a la madre, sin embargo, la madre 4 es más tolerante y muchas veces opta por prescindir del apoyo de sus hijos o hijas cuando éstos no le hacen caso frente a un pedido.

---

Los padres de las cuatro familias son hombres tranquilos y cariñosos, tanto con sus hijos como con sus esposas. Cierta temor y respeto define la

relación de pareja, donde el esposo cuida de no molestar a su esposa, tomando demasiado, faltando a una faena, gastando el dinero o llegando tarde a casa. En este sentido se ve comunicación y complementariedad en la relación de estas parejas -si bien no faltan razones de conflicto especialmente en relación al licor que consumen en ocasiones los esposos- ellos consideran que su familia es lo primero y por tanto, procuran no hacer algo que defraude o moleste a sus esposas o sus hijo/as. En ocasiones son los propios hijos o hijas quienes reclaman al padre entre bromas si bebió demasiado, y eso incomoda a los padres. Las esposas en estas ocasiones se muestran más frías, distantes de sus esposos, le sirven su comida, los atienden, pero casi sin mirarlos y por momentos hacen algún comentario aparentemente sin importancia pero que los sanciona indirectamente: “¿terminaste de traer la papa?” -sabiendo que no lo ha hecho. Otras veces las sanciones son directas: “¡estás ahí tomando como si no tuvieras hijos!”

Indudablemente el consumo de alcohol es uno de los problemas entre las parejas en estas familias también, pero el problema no pasa de una tardanza del esposo, del olvido o incumplimiento de alguna actividad, o finalmente de una fuerte resaca. Además el consumo de alcohol en estas familias tampoco es frecuente, sino que va estrechamente relacionado a eventos especiales, como alguna festividad, cosecha en ayni u otro evento. Es por eso mismo que son sancionados y simultáneamente comprendidos por las esposas e hijos, ya que si bien no lo aprueban saben -y de cierta manera exigen- que no sea siempre.

35

### **¿Cómo son las condiciones familiares de los académicamente poco exitosos?**

Para iniciar la presentación de las familias recordemos que éstas son tres y que he denominado como familia 5,6 y 7. Asimismo, los niños que conforman este grupo son exclusivamente varones, ya que no hay niñas que presenten una larga permanencia en la escuela acompañada de constantes repeticiones.

La ubicación de las viviendas en estas familias parece confirmar que la lejanía de la vivienda es una condición desfavorable a la escolarización, ya que las tres familias cuyos niños tienen un mal desempeño escolar viven a alejadas de la escuela, a más de media hora de camino. Asimismo, ninguna de las casas se encuentra cerca a la carretera afirmada de la localidad. Dos de las familias (familia5 y 6) viven en un sector más concentrado, pero la familia7 vive en una zona sumamente dispersa. De esta manera las familias5 y 6 cuentan con el apoyo de familiares y vecinos, pero no así la familia7.

Asimismo la familia 6 tiene menor apoyo pues no tiene parientes en la comunidad, el padre es de un pueblo de Puno y la madre es huérfana de madre y padre y su única hermana vive en otra comunidad. El apoyo en las actividades productivas se da de la misma manera que las otras familias, por sectores a través de jornadas de trabajo organizadas hasta cubrir con todas las chacras del sector. De esta manera, se compensa la falta de parientes (caso de la familia6) o la viudez (caso de la familia7).

La ubicación de las parcelas de tierra suele darse por sectores, lo cual no garantiza siempre la cercanía a la vivienda. En cuanto a calidad y cantidad de tierras, tanto la familia5 y 6 son consideradas de agricultura intermedia, si bien la familia5 posee poca cantidad de tierras, la calidad de ellas lo distingue del resto. La familia7 es considerada agrícolamente pobre.

Las tres familias crían cuyes, pero ninguna de estas tiene chanchos. De las tres familias sólo una tiene un rebaño de ovejas de más de 30 cabezas (familia5), sin embargo sólo la mitad es de ellos, pues la otra mitad es de una familia de la comunidad de valle que le encarga su cuidado. Las otras dos familias (6 Y 7) tienen un par de toros y una vaca. De esta manera la familia5, tendría una mayor demanda de apoyo infantil en lo que al pastoreo de ovejas se refiere.

Dos de estas viviendas siguen el esquema común de una a dos habitaciones de adobe con techo de paja, una para dormir y la otra para cocinar, y sus corrales (familia5 y 7). Sólo la familia6 tiene una casa más grande de dos pisos, que la amplió mediante un préstamo a una ONG local. De las tres familias, solo ésta última ha realizado cambios en sus viviendas desde 1995. Esto es importante sobre todo para la familia5 y 7, que no son familias tan jóvenes y que podrían haber realizado algunos cambios, pero para ello son necesarios recursos adicionales que ellas no disponen.

Un factor limitante claro para la familia7, es que es una familia incompleta. La madre enviudó ya hace más de seis años. Por otro lado, las otras dos familias son completas, pero ambos padres suelen trabajar fuera de la comunidad por periodos prolongados (uno en Maldonado en lavaderos de oro y otro en los centros poblados cercanos vendiendo su mano de obra en lo que se necesite). Si bien estas actividades suponen relaciones fuera de la comunidad, éstas tienen diferentes características a las familias denominadas exitosas, pues suponen otro tipo de inserción fuera de la comunidad, más pasiva y dependiente, que las primeras.

La ausencia del padre supone un vacío en la composición familiar que sufre una importante disminución en la mano de obra familiar, principalmente en lo relacionado a las tareas productivas. De esta manera,

es la madre la que tiene que cubrir las tareas productivas pero sin descuidar las domésticas lo cual termina por ser una carga muy agobiante para ellas. Si la madre no asiste a las faenas de trabajo rotatorio por las chacras del sector (ayni), no podrá solicitar ayuda para su propia chacra. Asimismo, si sus redes de parientes son limitadas no podrá solicitar reemplazo en alguna faena<sup>27</sup>, lo cual terminará por asumir personalmente las tareas o dejará de cumplir con ellas arriesgándose a quedar fuera de los servicios de la ayuda mutua.

Las tres familias son principalmente agricultoras y es de ello que viven, pues sus productos los venden en pequeñas porciones esporádicamente en el mercado dominical a cambio de dinero que les permita cubrir alguna necesidad inmediata como útiles escolares, ropa, y víveres -tales como aceite, sal, azúcar, pan y fósforos.

La ayuda de los niños y las niñas en este contexto es mayor, y ello varía de acuerdo al número, a la edad y sexo de los hijos. De tal forma, la familia<sup>5</sup> tiene dos varones y una niña, y los tres colaboran tanto en actividades domésticas como productivas. La familia<sup>6</sup> tiene sólo dos hijos varones quienes están encargados en mayor medida de pastear el ganado. La familia<sup>7</sup> tiene dos hijas y un hijo, la madre es viuda y recibe el apoyo de su hija mayor y su yerno, mientras los más pequeños asisten a la escuela. En este contexto, sólo la decisión familiar de prescindir de estos niños durante el horario escolar, está revelando un gran esfuerzo en favor de la educación.

Al respecto es importante mencionar el nivel educativo de padres y madres de estas familias. En la familia<sup>5</sup>, el padre ha estudiado hasta el segundo grado y la madre dice que fue a la escuela pero ya no recuerda hasta qué año, ninguno de ellos habla ni entiende castellano, y ella no sabe siquiera firmar su nombre. El padre de esta familia ha sido vocal en la junta directiva de la comunidad, pero él quiere ser presidente de la comunidad. La madre asiste al programa de alfabetización por las noches porque quiere aprender a firmar; el padre está muy motivado por aprender pero le avergüenza asistir al curso. Por el contrario, en la familia<sup>6</sup>, el padre ha estudiado hasta 4to grado pero en una escuela de un centro poblado de Puno y la madre nunca ha asistido a la escuela, pues dice que su madre nunca la envió. El padre habla y entiende perfectamente el castellano y sabe leer y escribir bien, pero la madre no sabe castellano ni firmar su nombre. Finalmente, en la familia<sup>7</sup>, se encuentra que la madre no ha asistido a la escuela y el padre murió hace varios años. La madre no entiende ni habla

---

<sup>27</sup> Para que alguien pueda reemplaza a otra persona en el ayni del sector, tiene ser alguien que no sea del mismo sector, por tanto no es un apoyo que se pueda solicitar a vecinos.

castellano y no recuerda si su esposo asistió a la escuela, pero me dijo que al igual que ella, su esposo no sabía leer ni escribir. Las madres de las familias 6 y 7, no asisten a alfabetización por falta de tiempo.<sup>28</sup>

Con respecto a las relaciones entre los miembros de la familia, tenemos información de conversaciones y expresiones de los diferentes miembros, pero sólo pocas observaciones de la vida cotidiana de estas familias. Un aspecto importante a comentar, es que mientras las familias cuyos niños y niñas son exitosas, luego de un periodo de mutuo conocimiento me permitieron participar de sus vidas, estas otras familias fueron desde el comienzo más reacias a conversar y compartir su vida diaria, por vergüenza, por temor o desconfianza.

De esta manera, una impresión general me produjeron las visitas a estas tres familias con respecto al tiempo y las actividades por realizar. Estas familias y particularmente las madres de las familias 6 y 7, estaban muy agobiadas lo cual está estrechamente relacionado a la composición familiar. De esta manera, la familia 7 tiene una constante sobre carga de trabajo, en la familia 6 lo pude notar en los primeros días que el padre estaba en Maldonado; y la familia 5 no mostró tanto esta situación, porque el padre en ese momento estaba trabajando en la comunidad.

Con respecto a la relación afectiva, ésta también puede estar vinculada al tiempo, ya que la madre de la familia 5 se mostraba muy cariñosa y cuidadosa con sus niños y niña, se le notaba bastante paciente y dedicada a ellos. Asimismo, el más pequeño de sus niños se comportaba muy libre y espontáneamente en su presencia, haciendo gracias que ella le celebraba, otorgándole toda su atención. En la familia 6 por el contrario, la madre es más bien callada, poco comunicativa y expresiva, por lo que tiene una relación mucho más distante con sus niños, que tampoco parecen demandar su atención, si no que andan siempre queriendo salir de casa, incluso a veces yendo a comer a casas de otras familias vecinas. En la familia 7, la madre está tan agobiada con las tareas que el trato a sus hijo/as va más relacionado al cumplimiento de tareas, a la colaboración y ayuda. Si bien, se ve una madre que se preocupa por ellos, las necesidades inmediatas no le permiten un mayor tiempo o cercanía con sus hijos. Esto es sentido por su hijo, quien en una conversación me comentó: "en nuestra casa molestos no más caminan".

En la relación de pareja, para el caso de las familias 5 y 6, el padre parece tener un fuerte control sobre la relación, sobre la casa y la familia en

---

<sup>28</sup> Estas características de padre y madre son importantes a tomar en consideración a lo largo del análisis, pues van a influir en el tipo de relaciones, actitudes y prácticas que padre y madre establecen con sus niños/as y con la escuela.

general. En una ocasión inclusive, en la familia 5, el padre se mostró agresivo verbalmente con su esposa, gritándola y ordenándole de una manera brusca que no es común ver en las otras familias. La madre en esta oportunidad se mostró indiferente y no hizo caso a los pedidos de su esposo. En la familia 6, la madre tiene una posición más pasiva, casi se podría decir sumisa, frente al esposo, él en ocasiones también la grita o le ordena atenderlo. En ambas familias el consumo de alcohol es elevado, y uno de los principales problemas entre la pareja, que frecuentemente terminan en agresiones físicas hacia la madre. Aunque rara vez, el maltrato físico alcanza a los niños, -ya que generalmente es descargado exclusivamente en la madre- ello agrega inseguridad al ambiente familiar descrito. En la familia 5, sólo el padre toma, sin embargo en la familia 6, madre y padre toman conjuntamente.

De esta manera, las condiciones de estas familias presentan un contexto no tan propicio para la escolarización -en comparación con las condiciones de las familias anteriormente descritas.

### **¿Cómo son las actitudes familiares de los académicamente exitosos ?**

Las actitudes de los diferentes agentes que conforman el contexto familiar son variables y de cierta manera, contradictorias. Por lo cual será preciso ir muy despacio presentando las diferentes posiciones de cada agente familiar y sus implicancias en la escolarización del niño/a.

39

Un primer aspecto importante a considerar es la valoración que cada padre o madre otorga a la educación, como un medio útil para mejorar las condiciones de vida. De esta manera, en las cuatro familias la educación es algo importante, "para ser alguien", "para el respeto" "para saber leer y escribir" "para no ser engañados", donde la educación es considerada como un medio para mejorar las condiciones de vida.

Al respecto, se observa que dentro de estas cuatro familias, hay al menos uno de los padres (madre o padre) que es impulsor de la educación del niño/a, es decir, uno de ellos suele asumir en mayor medida la responsabilidad y el reto por la escolarización. En la familia 1, es indudablemente el padre el impulsor por la educación; en la familia 2, parece ser la madre la que en mayor medida se preocupa y esfuerza por educar a sus hijos/a; en la familia 3, ambos parecen tener un rol activo y un compromiso en dicho propósito y; en la familia 4, parece ser la madre la principal promotora por la educación.

En este sentido, parece existir una relación estrecha entre madre o padre impulsor y nivel educativo y/o experiencia migratoria, ya que todos los padres o madres impulsores suelen tener mayores niveles educativos y/o alguna experiencia migratoria fuera de la comunidad. Si bien he mencionado que en algunas familias es uno/a el/la impulsor/a, eso no significa que su pareja sea indiferente a la educación. Por el contrario, parece que en estos casos el impulso de unos estimula a los otros apoyando en todo lo necesario a dicho propósito. De esta manera, en estas familias se encuentran p/madres que impulsan y p/madres que apoyan, donde los segundos cumplen un rol de respaldo indispensable a la escolarización. Sin embargo, esta alta valoración por la educación y impulso por educar a los hijos se ve afectada también por las expectativas que padre y madre tengan frente al logro de sus hijos en la escuela.

En primer lugar, ya se ha señalado como las propias características del niño, según edad y sexo van a traer consigo diferentes actitudes en padres y madres -e incluso docentes. Por lo tanto, suele no ser igual la actitud frente la escolarización de un niño que la actitud frente a la de una niña, así como las actitudes hacia a la escolarización de un niño pequeño y otro mayor.

En este sentido, las familias 1 y 2, a las que pertenecen las dos niñas seleccionadas, hacen un gran esfuerzo porque estas niñas estudien, y ello se ha convertido en un objetivo claro y definitivo de estas familias. De esta forma, la familiar y especialmente el padre, hace todo por la niña y la apoya porque quiere que estudie hasta terminar la secundaria. Sin embargo, simultáneamente la madre me comenta sobre su hija: *"ahora le va bien en la escuela, pero conforme crezca ya se va a ir poniendo longa [sonsa]"*.

40

Por otro lado, en la familia 2 el padre me dice que quiere que su hija vaya a la universidad, y la madre dice que quiere que su hija sea profesional. Si embargo, hay ciertas resistencias en lo que la madre espera que la propia niña puede dar. Mientras conversábamos sobre el tema, la madre la compara con su hermano varón: *"esta niña no puede tanto) no le entra en su cabeza"*.

En estos momentos, los comentarios de ambas madres parecen anular la capacidad de la niña; pues están suponiendo que las niñas no son para el estudio, o en todo caso al crecer ya deben dejar la escuela, excusándose en una supuesta incapacidad de las niñas.

Esta actitud de las madres, parece estar ligada al hecho que la escuela dificulta el aprendizaje de las niñas como mujeres adultas dentro de la comunidad. De esta manera, si bien quieren que su hija se eduque, también quieren que sea una buena mujer y por momentos, ello parece entrar en conflicto con la escuela.



Estas niñas tienen 12 años, y por mencionar un ejemplo, ellas no saben aún hacerse la ropa que usan, es la madre quien las continúa vistiendo. Las niñas de su edad -que no asisten a la escuela- ya están empezando a tejer y decorar su ropa -comienzan primero a hacer las tiras que sostienen la montera, que son delgadas y las más sencillas; luego siguen haciendo las tiras con bodas que decoran sus trenzas y finalmente tejen las guardas de las polleras. Estas diferencias pueden afectar tanto a niñas como a las madres, dependiendo de las expectativas de cada una.

*En una visita a la familia temprano por la mañana, la madre había salido a la reunión del sector. Al volver se dio cuenta que su hija no había cocinado nada para que ella y su hermano llevaran a la escuela. Entonces le dijo: “tú ya estás grande, has debido cocinarte algo.” La madre estaba un poco molesta, pero sobre todo preocupada de que se fueran sin llevar nada para comer; ¿ahora que te vas a llevar a la escuela?” Pero la niña se mostró indiferente diciendo que tenía un poco de mote. La madre le pidió que le enseñe -para ver si era suficiente para el día- y la niña sacó de su queperina y le mostró a su mamá. Su mamá al ver la mantita donde envolvía al mote le dijo: “Está sucio, porque agarras así; siendo mujercita, esto debe estar limpio. ¿Qué te cuesta lavarlo en la escuela, un ratito... porque yo les veo que están ahí jugando no más todo el día en el patio”....*

41

En este momento, la madre parece desvalorar el tiempo dedicado a la escuela, en relación con el tiempo que la niña podría dedicar a otras tareas que también son importantes. El conflicto entre el tiempo escolar y el tiempo para las actividades propiamente campesinas y en este caso femeninas, parece ser un dilema frecuente en las decisiones familiares relacionadas a la educación. En estas familias, parece que las madres tuvieran un conflicto entre lo que quieren para sus hijas -que se eduquen- y lo que esperan que sus hijas sean -mujeres campesinas aptas.

Por otro lado, los padres de estas familias muestran que ellos están decididos a educadas, pero no son padres exigentes, sino que esperan que las propias capacidades de las niñas sean el impulso y el límite. Estas actitudes están suponiendo educarse no es un objetivo sencillo y que no todos pueden terminar la escuela, y con menor posibilidad las niñas.

*“yo quiero que mis hija estudie hasta que sea profesional, pero depende su capacidad de ella, porque yo doy de mi parte pero ella de repente no puede, entonces qué se puede hacer, nada, dejar no más”. (padre familia 1 )*

*“yo voy a apoyar a mi hija hasta donde ella pueda, de acuerdo a su capacidad estudiará” (padre familia2)*

Por otro lado, en las familias 3 y 4, cuyos niños exitosos son varones puedo decir que ambas familias son muy exigentes con el desempeño escolar y la idea de que el niño es incapaz, no está presente.

En la familia3, padre y madre quieren que su hijo estudie hasta terminar el colegio y toda la familia está empeñada en dicho propósito, pues las hermanas y hermanos mayores también colaboran y le exigen un esfuerzo grande al niño. De esta manera, el niño nos contó que su mamá se había enojado, cuando repitió el año pasado.

En la familia4, hay también una exigencia al niño, pero sobre todo apoyo. Padre y madre tienen altas expectativas en la escolaridad de su hijo, y una gran seguridad de que va a estudiar hasta terminar. Este niño nunca ha repetido, y su madre y padre esperan que termine la secundaria para que tenga una vida mejor.

Ambas familias tienen altas expectativas en la escolaridad de estos niños, donde a diferencia de las familias 1 y 2 no hay referencia a las capacidades del niño como limitaciones en sus estudios. Sin embargo, las familias 3 y 4 tienen estilos diferentes en la forma de apoyar la escolarización de sus niños, donde la familia3 parece ejercer presión en el niño y la familia4, parece apoyarlo, acompañarlo más.

La actitud frente al desempeño escolar del niño o niña revela la responsabilidad que las familias asignan al aprendizaje escolar. Se puede decir, que en las cuatro familias el aprendizaje escolar es una responsabilidad del niño o niña, pues son ellos para padres y madres quienes tienen que esforzarse por aprender en la escuela.

Sin embargo, el desempeño escolar está ligado también al propio desempeño docente, y al respecto padres y madres parecen estar descontentos. Indudablemente más descontentos están los padres de los niños o niñas que han repetido más veces, de los que han repetido menos. Pero estas familias responsabilizan en gran medida a la mala enseñanza del docente en el bajo rendimiento de sus niños.

La madre de la familia2 me comentó que sus hijos no saben nada, que el profesor es malo, que no les enseña:

*“ni 'sa-se-si-so-su' saben, sólo una palabra escribe el profesor en la pizarra y les repite y eso es todo... Mi hija está 6 años en la escuela, ha repetido 2 veces y no sabe nada... Habrá repetido porque seguro no sabrá, pero porque el profesor no es bueno, porque no les enseña...”*

El padre de la familia<sup>2</sup> también está en desacuerdo con los profesores y me comenta molesto:

*“esos profesores no enseñan, les tienen ahí jugando no más. Ahora desde que ha empezado el año todavía no han mandado tarea y si mandan no revisan. El año pasado he ido donde el profesor, porque no es posible que no les revisen a los alumnos, ortografía, nada...les hacen copiar, o sea escribir en la pizarra y de ahí se van a conversar con los otros profesores. Deberían estar revisando entre las carpetas, viendo que copien bien, así pero nada. Los niños no saben ni lo que copian, entonces se distraen, se saltean una letra, así y nadie les corrige... Acá a los profesores nada les interesa y así los niños no aprenden.”*

Lo presentado, revela lo que madres y padres esperan de estas niñas y niños, lo cual tiene una influencia directa en lo que las mismos niños y niñas piensan que son capaces de lograr. La niña de la familia<sup>1</sup> muestra una mayor seguridad en sí misma, en sus capacidades que la niña de la familia<sup>2</sup>. Por tanto, no es de extrañar que la niña de la familia<sup>2</sup> haya repetido más que la niña de la familia<sup>1</sup>. No obstante, ambas están marcadas por la baja expectativa que de ellas tienen sus hermanos, sus padres, sus compañeros de aula e inclusive sus profesores. Sin embargo, ellas luchan contra eso y resistiendo estas actitudes una me comenta que quiere estudiar enfermería y la otra que quiere ser profesora.

43

Los niños a su vez, presentan características diferentes. El niño de la familia<sup>4</sup>, tiene una gran confianza en sí mismo, es muy desenvuelto y dice que él puede todo, que él es el mejor, que nunca ha repetido y que va a estudiar hasta ser chofer. El otro niño de la familia<sup>3</sup>, es más tranquilo y tímido, pero dice que quiere estudiar para ser ingeniero. El primer niño nunca ha repetido la escuela y el segundo ha repetido dos veces.

Todas estas actitudes influyen de diferente manera a los propios niños y sus valoraciones y expectativas. Sin embargo, se puede decir que los niños y niñas de estas familias tienen las mismas expectativas de escolarización que sus familias, es decir, quieren estudiar y hacen un gran esfuerzo por ello. Del grupo de niños y niñas, cada uno presenta características y desempeños diferentes, pero los cuatro quieren terminar el colegio y continuar sus estudios. Es así que las expectativas de niños y niñas implican salir de la comunidad -enfermera, profesora, ingeniero y chofer- y por lo tanto una forma de vida opuesta o al menos diferente a la campesina.

### ¿Cómo son las *actitudes familiares de los académicamente poco exitosos* ?

La valoración de la educación en estas familias parece no seguir un patrón tan homogéneo como en las familias anteriores. Si bien se valora la educación, también se percibe como ajena a los intereses campesinos, pues la utilidad de educarse no es tan fácilmente percibida.

En la familia<sup>5</sup> el padre tiene una alta valoración de la educación como un medio de ascenso social, y quiere que su hijo “*como sea*” termine la secundaria. Sin embargo, a la madre le parece importante que estudien pero piensa que “*a la larga no sirve para nada, pues uno pronto se olvida lo que aprende*”. Ella quiere apoyar a su hijo para que concluya sus estudios, pero no tiene muy altas expectativas que así sea: “*Yo quiero que mi hijo estudie hasta que pueda, pero ha repetido este año, no puede tanto*”

En la familia<sup>6</sup>, el padre también tiene una alta valoración de la educación, como un medio de mejorar las condiciones de vida, lo cual va estrechamente unido a dejar de ser campesino. La madre a su vez, dice que es importante y aunque ella no ha estudiado quiere que sus hijos estudien hasta que acaben, pero claro, “*si ellos pueden.*”

En la familia<sup>7</sup>, la madre valora la educación, pero tiene muchas necesidades prioritarias en la vida diaria. Ella quiere que su hijo se eduque hasta terminar la primaria, para que no sea engañado y se pueda defender en la vida.

44

Estas valoraciones están estrechamente relacionadas a los agentes que impulsan la educación en las familias. En la familia<sup>5</sup>, es el padre el que impulsa la educación de su hijo -no obstante no promueve la de su hija donde la madre cumple un rol de apoyo pero con menor compromiso que los que apoyan en las familias antes descritas, ya que aunque se preocupa no sabe exactamente en que año está su hijo. En la familia<sup>6</sup>, también es el padre el que impulsa la educación de sus hijos, donde la madre permanece más indiferente y distante a este objetivo, tampoco sabe en que año está ni cómo le va en la escuela, pero parece no preocuparle demasiado. En la familia<sup>7</sup>, la madre no parece ser precisamente la que impulsa la educación, yo diría más bien que es el propio niño el que impulsa su educación, con sus ganas de aprender, con sus expectativas claras de querer terminar su primaria para ser presidente de su sector. Donde la madre cumple más bien un rol de apoyo, permitiéndole asistir.

De esta manera el rol de "apoyo" presenta variedades, donde algunas madres apoyan en lo posible (familia<sup>5</sup>), otras apoyan la asistencia, pero se muestran aparentemente indiferentes en cuanto al desempeño escolar (familia<sup>6</sup>) y otras consideran que hacen más que suficiente con enviarlo a la

escuela, pues no tienen tiempo ni conocimientos para otro tipo de apoyo. (familia7)

Esta actitud de estas madres hacia la escuela, está íntimamente relacionada con su propia experiencia escolar o mejor dicho con la ausencia de ella. Las madres de estas familias nunca han asistido a la escuela, por lo cual, tampoco entienden completamente su funcionamiento y les cuesta mayor esfuerzo seguir el desempeño del niño. No es simplemente desinterés, es también que ellas sienten una total falta de legitimidad para opinar sobre el asunto, pues se sienten ignorantes frente a los contenidos escolares.

Por otro lado la actitud de estos padres, está también fuertemente marcada por la propia historia escolar. El padre de la familia5, me contó que él había asistido a la escuela hasta 2do grado, pero que su padre era ya mayor cuando él empezó a estudiar y necesitaba mucho el apoyo en faenas, por lo cual al segundo año lo retiró, a pesar de que él quería continuar. En eso, él mostraba una gran frustración por no haber continuado sus estudios, *“si yo hubiera estudiado, donde no más caminaría, donde no más estaría, muy lejos de aquí”*.

El padre de la familia6, por su parte, también me contó que su padre no lo hizo estudiar.

*“Mi padre me mandó a casa de mi abuelita para que pastee las alpacas. Pero mi abuelita, sí me hizo estudiar, gracias a ella no más yo aprendí algo, estudiaba y trabajaba duro también...Luego me he ido a Maldonado de 14 años no más, un tío me ha engañado, me ha dicho allá vas a ganar plata y vas a poder estudiar mejor.”*

45

Ambos padres demuestran mucha frustración y vergüenza por no haber concluido su educación, como si no haber terminado sus estudios los colocara en una situación de inferioridad. El padre de la familia6, dice que nunca va a volver a su pueblo, porque siente vergüenza de lo que es. El padre de la familia5, por su parte, quiere ser presidente de la comunidad, pero se siente impedido porque a penas sabe firmar su nombre. A la promotora de alfabetización le pidió que le dejara de tarea todos los nombres y apellidos de los comuneros de su sector, para practicar y así poder ser presidente.

Estas historias de difícil e inconclusa escolarización, han llevado a estos padres a poner todos sus sueños en la educación de sus hijos, y casi no pueden soportar que sus hijos no aprovechen la oportunidad que ellos les dan de ir a la escuela. Uno me dice: *“todo lo que necesita le doy, pero no aprovecha.”* Y el otro refuerza: *“¿Acaso yo tuve esa suerte como él ?, yo le doy todo, pero no aprende, ¡no puede!”*.

En estos padres hay una gran tensión entre lo que quisieran y lo que realmente logran sus hijos en la escuela, cuya experiencia escolar está marcada por constantes repeticiones. De esta manera ambos padres dicen por un lado, que su hijo va a estudiar hasta terminar la secundaria, y simultáneamente dicen que, no creen que el niño apruebe el presente año y que si eso sucede lo retiran de la escuela. Además, la edad de estos niños comienza a generar presión en los padres, donde el niño de la familia<sup>5</sup>, es el que más edad tiene y su padre empieza a pensar que ya es demasiado viejo para seguir en la escuela.

La explicación de los padres a estas repeticiones también se muestran un poco confusas, si bien los padres reconocen que los profesores no enseñan bien, para ellos la principal razón por la que su hijo no aprende es porque no puede, porque es incapaz o no hace ningún esfuerzo.

Estas actitudes influyen a los niños, quienes quieren cumplir las expectativas de sus padres. El niño de la familia<sup>5</sup> dice que quieren acabar la secundaria para ser comerciante. El niño de la familia<sup>6</sup>, no tiene muy claro para qué estudia, pero dice que va a acabar la secundaria. En ambos casos, las expectativas por acabar la secundaria parecen ser más una respuesta a la influencia paterna que una meta propia.

Por el contrario, en el caso de la familia<sup>7</sup>, el niño quiere estudiar su primaria completa para entrar de presidente del sector donde vive. Su deseo por estudiar es lo que lleva la madre a permitirselo, por que es varón, en ese sentido su escolaridad corre más libre, sin presiones por el momento pues aún es pequeño.

46

A diferencia de las otras familias, estas familias muestran expectativas encontradas entre padres, madres y niños. El niño de la familia<sup>5</sup>, quiere estudiar pero le cuesta mucho esfuerzo y siente que está defraudando a su padre. El niño de la familia<sup>6</sup> parece que no le interesa la escuela pero dice que quiere estudiar hasta terminar el colegio. El niño de la familia 7, quiere estudiar, aunque su madre no tiene los medios para ello.

### **¿Cómo son las *prácticas familiares de los académicamente exitosos* ?**

Las prácticas familiares permiten observar las acciones concretas de las familias, es decir, permiten ver el uso de los recursos familiares en la vida cotidiana y como ello contribuye a la escolarización.

En este sentido cada padre o madre colabora con la educación de su hijo o hija de acuerdo a sus propias posibilidades. En la familia<sup>1</sup>, padre y madre envían a la niña a la escuela prescindiendo de su apoyo durante todo el

horario escolar. Asimismo, el padre procura que no le falte ningún útil escolar, y siempre tiene un cuaderno, su lápiz, lapicero y borrador para usar en el aula, además tiene una cajita de plumones. La madre le apoya cubriendo sola las actividades domésticas, donde la niña colabora en menor medida. El padre por su parte cumple un rol activo en reforzar los aprendizajes escolares, revisa sus cuadernos, le pregunta sobre lo que han hecho en clase, si hay tarea le ayuda a hacerla y si no hay, él mismo le deja tarea, donde su mayor esfuerzo se dedica a que su hija aprenda a leer y escribir. Este esfuerzo no termina en ayudar a la niña en sus tareas, sino que también está acompañado de conversaciones con el docente y visitas a la escuela para observar la enseñanza. El general descontento por la escuela de la comunidad, fue lo que motivó el año pasado al padre a matricular a su hija en el centro poblado de Huaro -donde tiene a una comadre- para que su hija estudie en una mejor escuela. Según el padre contó, la niña estuvo tres semanas, pero no aguantó y regresó a su casa y a su escuela.

La niña tiene una alta dedicación a la escuela y hace mucho esfuerzo por aprender, a pesar de ser la única mujer en su grado, ella se ve muy afectada por algunas burlas de sus compañeros, especialmente cuando es su propia femineidad la que ellos ponen en juego. En ese sentido, su madre la apoya mucho para que no les haga caso.

*En una oportunidad que visitaba a la familia, la niña no quería llevar una mochila que su papá le había hecho para que lleve sus útiles a la escuela. "los niños me fastidian mamá, dicen que las mochilas son de varones, que si acaso soy varón". Su madre le miró muy dulcemente y le dijo: "y a ti qué te importa lo que ellos piensen".. La niña sonrió a su mamá como aliviada, pero luego dijo que prefería llevar su qeperina.*

47

En la familia<sup>2</sup>, padre y madre envían frecuentemente a la niña a la escuela, sin embargo en ocasiones en que la madre necesita algún apoyo es a ella entre sus hijos a quien la hace faltar para que paste las ovejas. La madre se ocupa de que a la niña no le falten útiles escolares, y tiene sus cuadernos, lápiz, lapicero y borrador, y todo lo que la escuela le pida. La niña suele hacer su tarea alrededor de las 5 de la tarde en compañía de sus hermanos menores, ella dice que se esfuerza bastante, pero que a veces no puede.

Cuando la madre tiene tiempo, intenta reforzar la lectoescritura, a veces en la pampa mientras pastean las ovejas y otras veces tarde en casa.

*Yo les enseño lo que puedo y también les enseñaría más pero no hay tiempo. Una vez he llevado los libros donde pastean y le he preguntado a ver qué dice acá y calladitos se han quedado, no han podido... Más que todo quiero que sepan leer y escribir para saber más.”*

En la familia<sup>3</sup>, madre y padre envían al niño a la escuela sin falta, además ambos se encargan de que el niño tenga los útiles necesarios para ir a la escuela. Su padre y su madre están muy ocupados con las tareas agrícolas, esta familia tiene gran cantidad de tierras y animales y casi no se da abasto con la colaboración de todos sus miembros. El apoyo en las tareas de la escuela y el refuerzo del aprendizaje escolar por lo tanto, lo realizan los hermanos mayores que ya han asistido a la escuela. Sin embargo madre y padre están siempre pendientes de que el niño cumpla con sus responsabilidades escolares, de esta manera, las tareas de la escuela son su primera responsabilidad diaria, es recién al terminar que el niño debe alcanzarlos con el ganado o en la chacra. El niño hace mucho esfuerzo por aprender en la escuela, tanto en la clase como en el cumplimiento de sus tareas en casa, el niño me comenta que su hermano que está ahora en el colegio es el que más lo ayuda con sus tareas.

48

En la familia<sup>4</sup>, madre y padre envían al niño a la escuela asiduamente, donde las esporádicas ausencias son causa de algún resfrío o enfermedad. La madre además se ocupa de comprarle todos los útiles necesarios. Aunque el niño dice que él hace sus tareas solo y que nadie le ayuda, su madre está muy pendiente de su avance en la escuela y revisa su cuaderno para ver el avance y estar al tanto de lo que han hecho. Además le hace preguntas sobre lo que dice en el cuaderno y en una ocasión que llegué a visitados le estaba tomando la tabla de multiplicar. Asimismo, la madre tiene una cercana relación con los profesores y habla con ellos sobre el avance del niño. Este niño tiene una gran dedicación a la escuela, y participa activamente en todas las actividades, partidos de fútbol y eventos, donde suele ser seleccionado para representar a la escuela.

Además todas estas familias colaboran en la escuela de diferente manera, las madres van a cocinar por turnos a la escuela, asisten a reuniones de padres de familia, participan en faenas agrícolas para el huerto escolar, así como en faenas para pintar la escuela y diversas otras actividades en que los maestros requieren y exigen el tiempo y el trabajo de los padres de familia.

### **¿Cómo son las *prácticas familiares de los académicamente poco exitosos?***

Las familias rurales en general realizan un gran esfuerzo por la escolarización que se puede apreciar mejor en las propias prácticas



destinadas a este fin. Sin bien las prácticas están restringidas a las propias condiciones y actitudes familiares, éstas representan un esfuerzo por apropiarse de los contenidos escolares.

En el caso de la familia<sup>5</sup>, padre y madre envían al niño a la escuela frecuentemente pero en la época de la siembra es difícil que la familia prescindiera de él, pues se encarga de pastear las ovejas mientras su madre y padre van a la chacra. Esta ausencia prolongada, lleva a que el niño se sienta atrasado cuando vuelve a la escuela y luego ya no quiere seguir, lo cual termina por retirado ese año. Sin embargo sus padres se ocupan de comprar todo lo necesario, el niño cuenta con varios útiles, dos lápices, borrador y plumones que es un bien preciado al interior de las aulas rurales de la sierra. Parecería como que los padres no tomaran conciencia que las ausencias de la escuela, tienen una directa repercusión en el desempeño escolar del niño.

El padre es muy exigente con el niño, y considera que le da todo para que estudie por medio una buena alimentación y comprándole todos los útiles. La madre es muy cariñosa y le apoya sin importarle si va a o no a la escuela, ella le consuela cuando está triste y le da confianza. El niño tiene una gran dedicación a la escuela pero la presión del padre como del maestro lo atemoriza.

*En una visita a la familia el niño no fue a la escuela porque no tenía vinifan para forrar su libro, y tenía miedo que el profesor le pegue si no llevaba el libro forrado. Su padre se había ido a Urcos a comprar vinifan para el cuaderno de su hijo. Su mamá comentó: "algunos profesores son malos"*

49

*El padre tampoco está contento con la escuela de la comunidad, él quiso llevar a su hijo a la escuela de Urcos este año, pero cuando fue a averiguar costaba 25 soles la matrícula, y además su hijo repitió de año. Me contó que en el momento que supo que su hijo había repetido se amargó y dice que casi le pega. Nos dijo que él había querido estudiar y no había podido, y Leocadio tiene todo para estudiar pero parece que no puede. "Yo le voy a dar de todo, lo que sea para que estudie, pero no creo que llegue al colegio. Si de mi depende que vaya al colegio a Urcos le voy a mandar, con todo lo que necesite, papa, lisa, todo... Otro niño Eustaquio le ha ganado a mi hijo, él ya está en el colegio... No se puede quedar Leocadio) como sea tiene que alcanzar..."*

En la familia<sup>6</sup>, padre y madre envían frecuentemente al niño a la escuela. Sin embargo, en ocasiones que el padre está fuera de la comunidad y la madre tiene mucho trabajo, ella le hace faltar para que le ayude con el ganado. El padre por su parte, hace un seguimiento a los aprendizajes

escolares de su hijo cuando está presente, revisando los cuadernos y preguntando sobre lo que está escrito. Sin embargo, cuando se da cuenta que su hijo no sabe, es más lo que se molesta, que lo que lo ayuda, pues siente mucha frustración de ver que su hijo no aprovecha todo lo el esfuerzo realizado por su educación. El niño tiene sus útiles completos, cuadernos, lápices, lapicero, borrador y hasta un tarjador de lápiz, que es otro bien escaso de las escuelas rurales, pues generalmente tarjan los lápices con una navaja de afeitar o con un cuchillo.

Al niño se le ve en el aula muy distraído, como ausente, y las actividades o tareas de aula generalmente no las termina o las deja a medias, como que se cansa muy pronto de una actividad. Además me dice que estudiar le es muy difícil.

En la familia<sup>7</sup>, la madre envía al niño a la escuela frecuentemente, sin embargo, en ocasiones de más trabajo agrícola el niño tiene que apoyar a la madre y suele faltar por periodo prolongados que generalmente coinciden con la siembra. El niño tiene escasos útiles, un cuaderno borrado, donde este año está volviendo a escribir y un pequeño lápiz que casi desaparece entre sus manos cuando escribe. Sin embargo el niño tiene una gran dedicación a la escuela, y en clase está siempre atento y responsable con sus tareas. El dice que no tiene quien le ayude en casa, pero que él ayuda a su hermana menor con sus tareas. Además el niño, siente una gran responsabilidad en estudiar, pues es casi un proyecto propio que tiene que demostrar a su familia que vale la pena. El niño nos contó que cuando repitió de año su madre se enojó mucho:

50

*Cuando he repetido mi mamá me ha reñido: “vas a ver porque estás repitiendo, ni siquiera tenemos plata”. Pero cuando paso de grado no me dicen nada.*

### **¿Cómo cumple la escuela las expectativas familiares?**

Se han visto las diferentes formas en que las familias se esfuerzan por la educación de sus hijos e hijas: prescindiendo de su apoyo en las actividades domésticas y productivas, comprando los útiles necesarios, participando en faenas en favor de la escuela, preparando el desayuno escolar reforzando los aprendizajes escolares en lo posible, dando un tiempo para realizar la tarea, donde la alta valoración de la educación es compartida por la mayoría de padres y madres.

Este esfuerzo, sin embargo, no es siempre recompensado por la escuela y son frecuentes las quejas de padres y madres: sobre la tardanza de los

maestros, el incumplimiento del horario, la mala enseñanza, la falta de control de limpieza, la ausencia de tareas, la pérdida de tiempo, el exceso de juego<sup>29</sup>, etcétera.

Sin embargo, las quejas de padres y madres de familia no se limitan a los procedimientos diarios y cotidianos del desempeño docente o al funcionamiento de la escuela <sup>30</sup>. Los principales reclamos de padres y madres son en relación con los logros educativos, donde las principales expectativas por la escolarización de las familias no son cumplidas o son cumplidas parcialmente en la escuela.

Las principales expectativas de los padres y madres de las familias campesinas son ya conocidas, donde el castellano -para poblaciones de habla vernácula- y la lectoescritura conforman los bienes más preciados que la escuela puede otorgar. Sin embargo, las familias protestan porque niños y niñas que asisten a la escuela están muy lejanos de lograr ese fin.

Considerando que estos contenidos de aprendizaje son objetivo de los primeros años de primaria, un niño que ingresa a la escuela rural debería completar satisfactoriamente estas expectativas. Sin embargo, padres y madres no parecen satisfechos con los resultados escolares, y una de las principales causas del retiro de alumnos/as de la escuela, es que los padres y madres no ven los resultados esperados. En otras palabras, el alto costo de enviar al niño a la escuela en el campo no se ve recompensado.

En este sentido, es importante considerar cómo las condiciones, actitudes y prácticas del docente juegan un importante rol en la relación del niño y sus familias con la escuela; así como el propio contexto escolar atrae y expulsa a ciertos niños y niñas. La relación del padre o madre con el maestro, la actitud y cumplimiento del maestro así como los logros educativos de los alumnos y alumnas, son variables cruciales que afectan la relación del niño con la escuela tan o más que las *condiciones* familiares. Estos factores pueden motivar la asistencia de niños y niñas a la escuela y fomentar el esfuerzo familiar o decepcionar a familias y sus niños con ausencias, mal tratos y bajos contenidos de aprendizajes.

Sobre los objetivos de aprendizaje logrados, se realizó un concurso de dibujo, acompañado de una breve evaluación en escritura, que tenía por

---

<sup>29</sup> Indudablemente que algunas de estas demandas provienen de una desinformación a las familias de los nuevos enfoque educativos -donde por ejemplo el juego es un componente central de la nueva propuesta pedagógica- sin embargo es un error de la escuela el no haber informado debidamente a padres y madres.

<sup>30</sup> Si las madres o padres vieran a sus niños y niñas jugar en la escuela, y simultáneamente notaran un avance en el aprendizaje de los contenidos escolares, no se preocuparían ni reclamarían tanto.

objetivo tener un panorama general del estado de la escritura de los niños y niñas entre 3ero y 6to grado. La prueba tenía dos partes: un dictado de 4 oraciones, y la producción escrita de una oración en base a una fotografía. Muchos niños y niñas, no quisieron participar en esta prueba, porque decían que todavía no sabían leer y escribir. Adicionalmente, durante el concurso de dibujo, los niños y niñas debían escribir sus nombres, grado y edad, lo cual fue de mucha utilidad para ver las habilidades de escritura de aquellos niños y niñas que no participaron en la evaluación.

Ninguno de los niños de 3er grado, quiso participar en la prueba escrita. Durante el concurso de dibujo, al pedirles que escriban sus nombres, niños y niñas sacaron sus cuadernos y comenzaron a copiar sus nombres de la carátula hecha en su cuaderno por el profesor. Sin embargo, muchos no pudieron copiarlo correctamente. Muy pocos alumnos de 4to grado, realizaron la prueba escrita, y muchos de ellos siguieron el mismo patrón de copiar el nombre del cuaderno durante el concurso, pero con mejor resultado que los niños y niñas de tercer grado. La mayoría de niños de 5to y 6to grado realizó la prueba escrita, entre los que habían grandes diferencias. Algunos escribieron del dictado correctamente y varios produjeron una oración escrita, sin embargo, paralelamente otros niños del mismo grado escribían deficientemente, y unos pocos no alcanzaban siquiera a escribir sus nombres.

Particularmente sobre los niños y niñas seleccionadas se encontró que, el niño4 (6to grado), sabe escribir bien, es decir, escribió su nombre autónomamente, sin ningún error, y con buena caligrafía. En la prueba de escritura tuvo uno de los mejores desempeños.

52

Resolvió el dictado escribiendo las 4 oraciones siguientes:

*“el mercade de urcos”*

*“Mi comunidad es muy grande”*

*“3 hermanos”*

*“en me casa tengo oveja borro y vaca”*

Produjo la siguiente oración en base a la foto mostrada:

*“un neñeta aciendo dar comeda al chancho”*

La niña1 (5to grado), dio el examen de escritura, y si bien sabe escribir, tiene aún dificultades, en el dictado escribió las cuatro oraciones, pero no puede aun producir una oración escrita en castellano, a pesar de que en

quechua comentó largamente la fotografía. La niña, sabe escribir su nombre correctamente.

Resolvió el dictado escribiendo las 4 oraciones siguientes:

*“El mecade ocase”*

*“Mi coda do codta”*

*“T oemota iemovo”*

*“Mo mi cava dtuc ojo vrori vaca”*

Produjo las siguientes oraciones en base a la foto mostrada:

*“la pato voto”*

*“la mora toda”*

La niña<sup>2</sup> (4to grado), intentó dar la prueba escrita, pero no pudo concluirla. La niña escribió su nombre correctamente.

Resolvió el dictado escribiendo las 4 oraciones siguientes:

*“El mece c”*

*“Mi com”*

*“3 oeoc”*

*“Mi asa”*

No pudo producir oraciones o palabras escritas en base a la foto mostrada.

53

El niño<sup>3</sup> (4to grado) no intentó hacer la prueba escrita, me dijo que el no sabe leer ni escribir todavía. Además el niño tuvo algunos errores al copiar su nombre correctamente del cuaderno.

Los niños 5, 6 y 7, tampoco realizaron la prueba escrita, porque me dijeron que no saben escribir. Los niños 5 y 6, no pudieron siquiera escribir sus nombres, pero luego que yo se los escribí en su hoja, los copiaron correctamente debajo. El niño 7, escribió su nombre copiándolo correctamente de su cuaderno.

Estos diferenciados desempeños en la escritura, muestran las diferencias entre unos y otros niños, y las razones por las cuales unos han repetido más que otros. Es decir, parece que no hay una repetición arbitraria de niños y niñas por el docente, pues efectivamente los niños/as revelan diferentes desempeños en la escritura que corresponden a diferentes niveles educativos

Estos diferenciados desempeños en la escritura -que es la mayor demanda de padres y madres- muestran también el resultado que niños, padres y madres obtienen luego de años de esfuerzo por la educación. Y son estos resultados los que miden el costo-beneficio de la educación en el campo, donde por un lado a mayores logros mayores beneficios, siendo el esfuerzo familiar es recompensado, y por el otro, menores logros suponen mayores costos y desilusiones frente al esfuerzo realizado.

En relación a la demanda familiar de los campesinos por la lectoescritura, es preciso aclarar que ésta no es una demanda por apropiarse de un medio de expresión, sino que representa la adquisición de un instrumento de poder, de negociación y de inserción en espacios que trascienden la comunidad.

En este sentido es importante revalorizar los logros educativos que el maestro rural logra en algunos niños y niñas: la capacidad copiar un texto escrito (copiado), la habilidad de reproducir un texto oral en escrito (dictado), que son dos habilidades centrales en la reproducción de actas, solicitudes, cartas y demás documentos formales. En las comunidades campesinas, son este tipo de documentos los que tienen mayor demanda, por tanto la enseñanza de la lectoescritura escolar del campo, que muchas veces calificamos como desprovista de todo valor -por considerarla extremadamente formal y carente de significado para los usuarios- tiene un alto significado en dichos contextos.

## 54

Siguiendo las reflexiones de Frank Salomon a partir de un libro que está por publicar, la lectoescritura como herramienta que refleje sentimientos y emociones personales, es una herramienta válida y funcional en un contexto común, es decir, dentro de una comunidad de hablantes, pero fuera de ella o en un contexto plurilingüe y multicultural, de jerarquías claras entre unos y otros, el acceso a la lectoescritura tiene un rol de homogeneizador, que permite comunicarse e intercambiar, negociar entre grupos de códigos, estilos y modos diferentes de expresarse. En este sentido la lectoescritura formal y rígida abre puertas para la comunicación y especialmente para la negociación política, social y económica entre diferentes. En este sentido la escuela rural logra -aunque muy parcialmente- un pequeño avance en la democratización de la población.

### **Desafíos de la educación en el campo**

Las familias campesinas cumplen un rol muy importante en la escolarización de sus niños, como prueba de ello, son las heterogéneas condiciones socioeconómicas de las familias cuyos niños permanecen más

de cinco años en la escuela. Estas familias realizan grandes esfuerzos por educar a sus hijos, donde el elemento que asemeja a unas familias y otras familias es la valoración por la educación.

Sin embargo, las diferencias entre familias conforman contextos familiares diversos, donde no todas las familias tienen las mismas posibilidades para apoyar la escolaridad de sus hijos. De esta manera, no es casual que las familias de niños académicamente poco exitosos, presenten mayores condiciones desfavorables a la escolarización en comparación con las condiciones de los niños y niñas que he denominado académicamente exitosos.

No obstante, es preciso considerar que las familias que conforman el grupo de los académicamente poco exitosos, no representan familias en situaciones desfavorables extremas, no son familias que se ubican en zona de altura, dedicadas al pastoreo, sino que más bien representan a la familia campesina pobre, con bajos grados de escolaridad, que caracteriza a las familias campesinas del sur andino. Por el contrario las familias de niños y niñas académicamente exitosos presentan condiciones más bien atípicas, caracterizados por un acercamiento mayor a la cultura urbana y sus códigos, tanto en el manejo del idioma, de la lectoescritura como de las negociaciones económicas. Esto representa un grave problema, pues la escuela rural en las condiciones actuales, parece que sólo permite el aprovechamiento escolar para niños y niñas de estos atípicos contextos familiares.

55

De esta manera, si bien las condiciones familiares no son determinantes para la asistencia escolar -pues las familias con una alta valoración por la educación pueden hacer un esfuerzo por superar las condiciones y educar al menos a uno de sus hijos- sí tienen una significativa importancia en el desempeño que la niña o el niño tienen en la escuela. En otras palabras, si bien las condiciones pueden favorecer o perjudicar la asistencia a la escuela, éstas parecen tener un mayor impacto en los propios logros educativos que niños y niñas alcanzan en la escuela.

En este sentido, ciertas condiciones como el nivel de educación, el conocimiento del castellano, las redes y contactos fuera de la comunidad, son elementos cruciales en el tipo de prácticas que padres y madres realizan en favor del niño que asiste a la escuela. De esta manera, se han presentado cómo las prácticas que unas y otras familias realizan son cualitativamente diferentes.

El rol de la familia no concluye con el envío del niño a la escuela, sino que padres, madres y hermanos mayores y el mismo niño, son altamente responsables de los logros escolares. Es por ello que familias más insertadas al mercado, con mayores niveles educativos, de cierta manera más vinculadas a la propia cultura escolar, logran que sus hijos puedan

aprovechar mejor la enseñanza escolar y aquéllos cuyas condiciones se alejan de "lo esperado" por la escuela, se encuentran en una situación desventajosa, que no permite el adecuado aprovechamiento de la escuela, lo que resulta en un mal desempeño, constantes repeticiones que terminan por retirar al niño de la escuela, a pesar del deseo familiar por la educación.

Este problema en el desempeño escolar es un vacío que no todas las familias campesinas están en capacidad de cubrir. No se le puede exigir a un padre analfabeto, que refuerce el aprendizaje escolar. Es la escuela la responsable de brindar una educación de calidad y con equidad lo que permita y haga accesible los conocimientos a niños y niñas de diferentes condiciones socioeconómicas y culturales.

En los casos descritos, considero que el éxito escolar de las familias es un gran logro al esfuerzo de las propias familias por apropiarse de la cultura urbana más cercana a los contenidos escolares, y por las diferentes prácticas a favor de la educación. Por el contrario, considero que el fracaso de los niños con mal desempeño escolar, es responsabilidad de la escuela rural, por no considerar las diferencias de estos niños, quienes aprenden más lentamente no logran aprender los contenidos escolares y repiten recurrentemente, a pesar del gran esfuerzo realizado. Estas familias que están apostando por la educación pero que sus hijos tienen un mal desempeño, necesitan mayor apoyo de la escuela, mediante asesorías, escuelas de padres, visitas a la familia, que puedan brindar orientaciones básicas para apoyar a sus niños y niñas mejor, dentro de sus posibilidades. Sin embargo, abandonados o excluidos por la propia experiencia escolar de los padres o por las condiciones de pobreza, no hace más que agudizar las condiciones familiares del niño y dificultar aún más su aprendizaje.

56

De esta manera, no basta el esfuerzo familiar que los campesinos realizan por superar sus precarias condiciones de vida y educar a sus hijos, hay que considerar también las características propias de la escuela rural, que en muchas ocasiones no sólo desestima el esfuerzo familiar, si no que lo desalientan con la repetición constante o con los escasos contenidos transmitidos. La escuela en el campo en la mayoría de los casos no cubre la expectativa familiar por el aprendizaje del castellano y la lectoescritura en sus niños y niñas, y sólo unos cuantos alcanzan este fin, lo que constituye un fuerte elemento de desánimo.

Es preocupante que la escuela sea quien termine por agudizar las diferencias socioeconómicas de las familias, favoreciendo la escolarización de unos y dificultando aun más la escolarización de otros. Dando como resultado un grupo de niños exitosos y otros poco exitosos cuyas diferenciadas características familiares ya he descrito; donde no hay



esfuerzo familiar que pueda lograr que el niño o niña de estos contextos aproveche "esta" escuela.

Si la calidad de la escuela rural mejorara, es decir, si padres, madres, niños y niñas, vieran al menos sus expectativas de escolarización satisfechas saber castellano, saber leer y escribir y saber las cuatro operaciones matemáticas básicas- los enormes esfuerzos hoy realizados a favor de la educación por varias familias, se incrementarían considerablemente y se expandirían a otras familias que hoy desconfían -con razón- de la utilidad de la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

Ansión, Juan. "La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber de occidente"  
En: *Páginas*. Revista del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP). Vol XI, N°  
79. 1986.

Ansión, Juan. *La escuela en la comunidad campesina*. Ed. Escuela, Ecología y  
Comunidad Campesina. Lima. p. 194. 1989.

Bernex, Nicole y Equipo CCAIJO. *Atlas Provincial de Quispicanchi*. Centro de  
Capacitación Agro- Industrial "Jesús Obrero" –CCAIJO/Pontificia Universidad  
Católica: Centro de Investigación en Geografía Aplicada, 1997.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. *La reproducción. elementos para una  
teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia: Barcelona, 1970.

Casos, Victoria. *La mujer campesina en la familia y la comunidad*. Ediciones Flora  
Tristán, Cusco, 1990.

Cerrón Palomino, Rodolfo. "Multilingüismo y política idiomática en el Perú". En:  
*Allpanchis. Lengua y nación en el mundo andino*. N° 29/30 Año XIX. Instituto  
de Pastoral Andina. Cusco, 1987.

Chiroque Chunga, Sigfredo. *Mapa de la pobreza educativa en el Perú*. Instituto de  
Pedagogía Popular. Asociación Gráfica Tarea: Lima, 1990.

Clark, Reginald. *Family Life And School Achievement. Why Poor Black Children  
Succeed Or Fail*. The University of Chicago Press, Chicago y Londres. 1983.

Cook-Gumperz, Jenny (comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós:  
Buenos Aires, 1988.

- Cueto, Santiago; Jacoby, Enrique y Erresto Pollitt. "Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú". Programa de Pediatría y Programa de Nutrición Internacional de California. Separata. *Revista de Psicología de la Pucp*. Vol. Xv, 1, 1997.
- Cueto, Santiago; Jacoby, Enrique y Ernesto Pollitt. "Factores predictivos del rendimiento escolar en un grupo de alumnos de escuelas rurales". Separata. *Educación*. Vol. Vi, N° 12, setiembre, 1997.
- Delgado-Gaitán, C. & Henry Trueba. (Ed.) *School and Society. Learning Through Culture*. Greenwood Press, New York 1988
- Draper, Patricia. *Comparative Studies Of Socialization*. En: *Annual Review Of Anthropology*. 1974
- El mapa de la inversión social. *Pobreza y actuación de Foncodes a nivel departamental y provincial*. Unicef/Fondo de Compensación y Desarrollo Social/Instituto Cuánto. Ed. Universo S.A.: Lima, 1994.
- Elichiry 1991, Nora. *Alfabetización en el primer ciclo escolar. Dilemas y alternativas*. Unesco/Orealc: Chile, 1991.
- Ferreiro, Emilia. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires, 1990
- Gee, James Paul. "What Is Literacy" En: *Rewriting Literacy. Culture And The Discourse Of The Other*. New York: Bergin & Garvey, 1991.
- Giroux, Henry. "Literacy, Difference, And The Politics Of Border Crossing". En: *Rewriting Literacy. Culture And The Discourse Of The Other*. New York: Bergin & Garvey, 1991.
- Guadalupe Valdés. *Con respeto. Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools*. Teachers College, New York, NY, 1996.
- Harvey, Penelope. "Peruvian Independence Day. Ritual, Memory, And The Erasure Of Narrative". En: *Creating Context In Andean Cultures*. Oxford University Press, New York; Oxford: 1997.
- Harvey, Penelope. "Lenguaje y relaciones de poder: consecuencias para una política lingüística" En: Allpanchis. *Lengua y nación en el mundo andino*. N°29/30 Año XIX. Instituto de Pastoral Andina. Cusco, 1987.
- Hornberger, Nancy H. (1997) Introducción. En: *Indigenous Literacies in The Americas: Language Planning From The Bottom Up*. Berlin; New York: Mouton De Gruyter.

- Jung, Ingrid. "Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación" En: Allpanchis. *Lengua y nación en el mundo andino*. N° 29/30 Año XIX. Instituto de Pastoral Andina. Cusco, 1987.
- Lave, Jean. *Cognition In Practice*. Cambridge University Press, 1988 (1997).
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991 (1998).
- Lewis, Oscar. *Antropología de la pobreza: cinco familias*. 6a. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- López, Luis Emique. "Balance y perspectivas de educación bilingüe en Puno". En: Allpanchis. *Lengua y nación en el mundo andino*. N° 29/30 Año XIX. Instituto de Pastoral Andina. Cusco, 1987.
- Lund Skar, Sarah. (1997) "On The Margin: Letter Exchange Among Andean Non-Literates". En: *Creating Context In Andean Cultures*. New York; Oxford: Oxford University Press
- MacLeod, Jay. Ain't No Making' It. Leveled Aspirations in a Low-Income neighborhood. Westview Press/Boulder, Colorado, 1987.
- Mendoza Muñiz, Miluska. *Gestión compartida de la familia y los profesores en una propuesta de educación para el medio rural del sur andino: balance de la experiencia educativa*. "Vínculo escuela-comunidad" del Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Centro Bartolomé de las Casas, Cusco, 199?).
- Mitchell, Candace & Weiler, Kathleen Ed. *Rewriting Literacy. Culture And The Discourse Of The Other*. New York: Bergin & Garvey, 1991.
- Ministerio de Educación. *Censo Escolar* 1993.
- Montero, Carmen; Oliart, Patricia; Ames, Patricia; Cabrera, Zoila; Uccelli, Francesca. *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Informe final de Investigación. Ministerio de Educación Instituto de Estudios Peruanos. 1998.
- Montera, Carmen (Ed.). *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*. Selección de Lecturas. Fao: Lima 1990.
- Oliart, Patricia. *Determinantes económicos, culturales y educacionales de la escolaridad infantil en las zonas rurales de la Sierra peruana*. IEP, 1997
- Oliart, Patricia. *Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la sierra rural*. 1998.

- Ortiz, Alejandro y Jorge Yamamoto. *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo en Champacchocha Andahuaylas*. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales N° 3. Documento de trabajo. Fundación Bernar Van Leer-Ministerio de Educación. Lima 1994.
- Portugal Catacora, José. *El niño indígena*. CONCYTEC, Lima, 1988.
- Páucar Meza, Lidia Nelly. *La importancia del cuerpo y la vestimenta en la construcción del género*. PUCP-Diploma de Estudios de Género, Lima, 1996.
- Rodríguez, José. *Adquisición de educación escolar básica en el Perú: estudio del uso del tiempo de los menores en edad escolar*. Ministerio de Educación, 1998.
- Rogoff, Barbara y otros. *Guided Participation In Cultural Activity By Toddlers And Caregivers*. University Of Chicago Press: Illinois, 1993
- Rogoff, Barbara. "Thinking And Learning In Social Context". En: *Everyday Cognition*. Coeditado por Barbara Rogoff & Jean Lave.
- Snow, Catherine. *et al.. Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1991.
- Street, Brian V. *Literacy In Theory And Practice*. Cambridge University Press, 1984 (1985).
- Toren, Christina. *Making Sense Of Hierarchy. Cognition As Social Process In Fiji*. London; Atlantic Highlands, New Jersey: The Athlone Press.
- Uccelli Labarthe, Francesca. *Socialización infantil a través de la familia y la escuela: comunidad campesina Santa Cruz de Sallac, Cusco*. Tesis Licenciatura. PUCP, Lima, 1996.
- Valiente, Teresa. "Historia social, historia local y educación bilingüe". En: Allpanchis. *Lengua y nación en el mundo andino*. N° 29/30 Año XIX. Instituto de Pastoral Andina. Cusco, 1987.
- Zuñiga, Madeleine. "El reto de la educación intercultural y bilingüe en el sur del Perú". En: Allpanchis. *Lengua y nación en el mundo andino*. N° 29/30 Año XIX. Instituto de Pastoral Andina. Cusco, 1987.

## ANEXO I

## 1. Seguimiento escolar de niños y niñas matriculados entre 1995 y 1999

Según el análisis de las actas de matrícula de 1995 y 1999, cinco años después (1999), de los 30 matriculados en primer grado en 1995, quedan 21 distribuidos en diferentes grados.

cuadro según nómina de matrícula 1995 y 1999

grado que cursa (1999)	# de niños	# de niñas	total
5to grado	2	1	3
4to grado	5	5	10
3er grado	5	3	8
Total	12	9	21

Esta información resulta alarmante por diferentes razones, en primer lugar porque un tercio de los matriculados ya no asiste a la escuela; en segundo lugar, porque sólo dos de los que asisten, un niño y una niña, se encuentran en el grado esperado de acuerdo al número de años de escolarización; y en tercer lugar y quizás lo más grave es comprobar que esta información no refleja la realidad de los que continúan en la escuela. El trabajo de campo muestra que los números son aún menores a los que indican las nóminas, donde más de la mitad (56.6%) de los matriculados en 1995, ya no asiste a la escuela cinco años después. Esto es más significativo en el análisis del acceso escolar de las niñas.

Para el grupo observado, sólo un niño que figura matriculado en 4to grado, no asiste a la escuela de la comunidad, pues él ha sido entregado a una familia en el centro poblado y se encuentra estudiando en la escuela del pueblo. Sin embargo para el caso de las niñas se observa que, ninguna de las tres niñas que figuran matriculadas en 3er grado de primaria asiste a la escuela, ellas asisten regularmente al programa no escolarizado de alfabetización por las noches; asimismo tres de las cinco niñas matriculadas en el 4to grado han dejado de asistir a la escuela hace un año atrás. Esto revela un manejo de la matrícula por profesores en busca de plazas ya identificado en otros estudios rurales (Montero *et al* 1998), que es preciso tener en cuenta en el momento del análisis exclusivo de este tipo de fuentes.

cuadro corregido por el trabajo de campo, 1999

grado que cursa (1999)	# de niños	# de niñas	total
5to grado	2	1	3
4to grado	4	2	6
3er grado	5	0	5
Total	11	3	14

casos seleccionados

# de niños	# de niñas
-	1
1	1
3	
4	2

De los 16 niños y niñas que ya no están en la escuela, 14 son mujeres y 2 son varones, sin embargo como se ha mencionado uno de estos varones está asistiendo a la escuela en Urcos y el otro, ya no asiste a la escuela porque ha fallecido uno de sus padres. Las niñas resultan tempranamente retiradas de la escuela, donde principal razón para haber dejado la escuela es por la necesidad de colaborar activamente en las tareas domésticas y productivas, pues para muchas familias se considera importante que la niña asista sólo hasta el 3er grado. Sin embargo, varias familias han adelantado este retiro, por la pérdida de uno de los padres o

1 El anexo, presenta algunos detalles de la información presentada en el texto, para este fin, se ha optado por mantener en el anonimato a las familias, los niños y las niñas que forman parte del estudio.

madres, en cuyo caso el retiro escolar es inmediato. Otras familias se han mudado de la comunidad, y varias viven alejadas de la escuela, en el límite entre una y otra comunidad, lo cual ha llevado a los padres a matricular a sus hijos en una y otra escuela, hasta finalmente retirados por la distancia. Para muchas de las niñas la principal razón de abandono escolar, es que ya no quieren asistir a la escuela, pues consideran que la escuela es para los pequeños, sin embargo varias quisieran continuar, pero las necesidades familiares no se lo permiten. De esta manera, de las 11 mujeres 7 asisten al programa no escolarizado de alfabetización por las noches, pero ningún varón asiste. Estas 7 niñas dicen que asisten al programa de alfabetización porque quieren saber firmar, para que no les llamen ignorantes. Si bien, todas tienen experiencia escolar, dicha experiencia no les ha sido suficiente para poder aprender a firmar sus nombres.

Tabla 1:  
Evolución de la escolaridad por año, del grupo de alumnos y alumnas matriculados en 1er grado en 1995.

	Nombre	1993	1994	1995	1996	1997	1998
1.	Salomena	-	-	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
2.	Cecilia	-	1er grado	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
3.	Cirilo	-	-	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
4.	Niño5	1er grado	1er grado	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
5.	Judith	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	3er grado
6.	Walter	1er grado	1er grado (retirado)	1er grado	2do grado	3ro grado	4to grado
7.	Patricia	-	-	1er grado	2do grado	-	-
8.	Maruja	1er grado	1er grado	1er grado (retirada)	-	-	-
9.	Ernestina	-	-	1er grado (retirada)	-	-	-
10.	Julia	-	-	1er grado (retirada)	-	-	-
11.	Ramosa	1er grado (retirada)	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	3er grado
12.	Ceferina	-	-	1er grado	-	-	-
13.	Karina	-	-	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
14.	Niña1	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
15.	Niño7	-	1er grado	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado

N°	Nombre	1993	1994	1995	1996	1997	1998
16.	Julián	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
17.	Hilario	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
18.	Aydec	-	-	1er grado	2do grado	-	-
19.	Elsa	1er grado 1992 y 1993	1er grado (retirada)	1er grado	2do grado	3er grado	3er grado
20.	Vicentina	-	-	1er grado	-	-	-
21.	Walthier	1er grado	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
22.	Julia	-	-	1er grado	-	-	-
23.	Cirila	-	-	1er grado	2do grado	2do grado	-
24.	Edilberto	-	1er grado	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
25.	Niño3	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
26.	Niño6	-	-	1er grado	2do grado	2do grado	3er grado
27.	Jaime	-	-	1er grado	2do grado	2do grado	2do grado
28.	Roger	-	-	1er grado	2do grado	3er grado	3er grado
29.	Santos	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
30.	Niña2	-	1er grado	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado



## 2. Cuadro de dimensiones del contexto familiar

	dimensiones del contexto familiar		
	<i>condiciones</i>	<i>actitudes</i> hacia la escolarización	<i>prácticas</i> par
1.	ubicación de la casa: (distancia de la escuela, de otras casas, de las chacras, de los pastos de la carretera)	valoración de la educación: madre, padre, niño/a	envío del niño/a a la escuela: frecuencia con la que asiste a
2.	condiciones materiales de la vivienda: (materiales: techo paja o tejas, paredes de cemento o adobe, número de habitaciones, tipo de servicio de agua, tipo de servicio eléctrico, tipo de cocina, artefactos y medios de comunicación, número de animales, número y calidad de chacras a cargo y tipo de producto que cultivan)	expectativas en la escuela: madre, padre, niño/a	condiciones del envío del niño/a: necesarios, qué distancia tiene que hacer antes de ir a la escuela
3.	composición y estructura familiar: (familia completa o incompleta, nuclear o extensa, número de adultos a cargo de actividades, edades, sexo y posiciones de los hijos/as, número de hermanos y hermanas, colaboración de hermanos y hermanas)	expectativas de logros educativos en los niños: madre, padre, niño/a • profesor	apoyo familiar : refuerzo de la tarea en casa, revisa la tarea, le deja tareas para casa.
4.	tipo de actividades de la familia: (actividades de autoconsumo y actividades remuneradas; actividades en la comunidad: agricultura, pastoreo, comercio, tala de madera; fuera de la comunidad: venta de mano de obra, migración temporal, ausencia prolongada)	metas para niño/as: madre, padre, niño/a	relación con la escuela : participación en reuniones de padres de familia, eventos
5.	redes de la familia: (número y ubicación de parientes y conocidos en y fuera de la comunidad, red de apoyo en actividades productivas y domésticas, red de apoyo para migración, relación con autoridades)	medios para lograr metas: madre, padre, niño/a	relación con el maestro : cómo se relaciona con el maestro, si visita la escuela, observa cómo trabaja, al tanto de si asiste o no, si cumple con sus tareas, etc.
6.	características de p/madre: (edad, nivel educativo años de escolarización, sabe castellano, sabe leer y escribir, sabe las cuatro operaciones básicas de matemáticas; cargo como autoridad local o de cuenca)		niño/a en la escuela : cómo se relaciona con sus tareas, está atento, etc.
7.	relaciones familiares: (relaciones entre hermanos/as, entre padre y madre, entre p/madre e hijo/a.)		logros escolares de niños y niñas en la escuela, repite, aprueba

3. Datos de las familias seleccionadas<sup>2</sup>*FAMILIA 1*

DATOS GENERALES	MADRE	PADRE
lugar de nacimiento	en la comunidad	Puno
edad	41	42
educación	-	3er grado
# de hijos	3 hijos de su anterior esposo	4 hijos de padre y madre
# de hijos que viven en la casa	5 (tres hijos y dos hijas)	
# de hijos casados	2 (dos hijas)	

## Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas casados	sexo	educación/ edad actual
Hija1	F	3er grado en Cusco antes de 1995 /26 años
Hija2	F	asistió hasta 3er grado antes de 1995/ 19 años

hijos e hijas que viven en casa	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
Hijo3	M	13 años /4to grado	17 años / terminó la escuela 1998
Hija4 (primera hija del segundo matrimonio)	F	9 años / en 1er grado	12 años / 5to grado
Hijo5	M	5 años/ inicial	9 años / 4to grado
Hija6	F	1 año 8 meses	5 años / inicial
Hijo7	M	-	

*FAMILIA 2:*

DATOS GENERALES	MADRE	PADRE
lugar de nacimiento	en la comunidad	en la comunidad
edad	29	34
educación	1er grado	4to grado
# de hijos	4	
# de hijos que viven en casa	4	

## Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
Hija1	F	9 años / 1er grado	12 años / 4to grado
Hijo2	M	6 años / inicial	10 años / 4to grado
Hijo3	M	3 años	7 años
Hijo4	M	8 meses	4 años / inicial

<sup>2</sup> En negritas niños y niñas seleccionadas.

*FAMILIA 3*

DATOS GENERALES	MADRE	PADRE
lugar de nacimiento	en la comunidad	en la comunidad
edad	35	36
educación	2do grado	5to grado
# de hijos	9 (5 hombres y 4 mujeres)	
# de hijos que viven en casa	7 (dos mujeres y 5 hombres)	
# de hijos casados	2 (un hombre y una mujer)	

Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas casados	sexo	edad 1995/ educación/ edad 1999
Hijo1	M	19 años /estudió hasta 2do de secundaria/ 23 años
Hija2	F	17 años / estudió hasta 3er grado/ 21 años hoy dos hijos

hijos e hijas que viven en la casa	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
Hija3	F	15 años/ estudió hasta el 3er grado antes de 1995 19 años/ asiste a alfabetización	
Hijo4	M	11 años / 3er grado	15 años / 1ero de secundaria
Hijo5	M	8 años/ 3er grado	12 años/ 6to grado
Hijo6	M	6 años/ 1er grado	10 años / 4to grado
Hija7	F	5 años	9 años / 3er grado
Hijo8	M	3 años	7 años / 1er grado
Hija9	F	6 meses	4 años / inicial

*FAMILIA 4*

DATOS GENERALES	MADRE	PADRE
lugar de nacimiento	en la comunidad	en la comunidad
edad	27	31
educación	3ero	2do
# de hijos	4 (dos hombres y dos mujeres)	
hijos que viven en casa	4	

Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
Hijo1	M	6años / 2do grado	10 años / 6to grado
Hija2	F	4años / inicial	7años / 2do grado
Hijo3	M	-	4años/ inicial
Hija4	F	-	2 años

*FAMILIA 5*

DATOS GENERALES	MADRE	PADRE
lugar de nacimiento	en la comunidad	en la comunidad
edad	30 años	39 años
educación	1ero	2do grado
# de hijos	3 (dos hombres y dos mujeres)	
hijos que viven en casa	3	

Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
Hijo1	M	8 años/1er grado	13 años/ 3er grado
Hija2	F	1 año	6 años/1er grado
Hijo3	M	-	-

*FAMILIA 6*

DATOS GENERALES	MADRE	PADRE
lugar de nacimiento	en la comunidad	Puno
edad	27 años	41 años
educación	-	4to grado
# de hijos	2 (solo hombres)	

Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
Hijo1	M	7 años / 1er grado	10 años / 3er grado
Hijo2	M	-	9 años/ 2do grado?

*FAMILIA 7*

DATOS GENERALES	MADRE (viuda)
lugar de nacimiento	en la comunidad
edad	39 años
educación	-
# de hijos	4 (dos hombres y dos mujeres)
hijos que viven en casa	3
hijo que vive fuera	1 (hombre independiente, no colabora con la madre hace varios años)

Estructura y composición familiar y educación

hijos e hijas	sexo	edad / educación (agosto 1995)	edad / educación (mayo 1999)
1. Hija1 (casada)	F	ahora está en alfabetización/ 19 años	
2. Hijo2	M	6años/1er grado	10 años/3er grado
3. Hija3	F	3 años	8 años/2do grado

4 Cuadro resumen de las familias seleccionadas<sup>3</sup>

Algunas características de las familias seleccionadas	Académicamente exitoso/as								Académicamente poco exitosos					
	Familia 1		Familia 2		Familia 3		Familia 4		Familia 5		Familia 6		Familia 7	
<b>condiciones</b>														
1. ubicación de la casa en relación a la escuela	15 minutos caminando		10 minutos caminando		40 minutos caminando		20 minutos caminando		45 minutos caminando		45 minutos caminando		45 minutos caminando	
2. condiciones de la vivienda: material, animales, tierras, etc.	mayor pobreza		menor pobreza		menor pobreza		menor pobreza		menor pobreza		menor pobreza		mayor pobreza	
3. composición familiar	nuclear completa		nuclear completa		nuclear completa		nuclear completa		nuclear completa		nuclear completa		nuclear incompleta	
4. actividad familiar principal	agricultura de autoconsumo		agricultura de autoconsumo, tienda		agricultura para vender, ganadería		agricultura de autoconsumo y tala de madera		agricultura de autoconsumo y venta exógena de mano de obra		agricultura de autoconsumo y venta exógena de mano de obra		agricultura de autoconsumo	
5. dentro de las redes: experiencia como autoridad	padre		padre		padre		padre y madre		padre		-		-	
6. características de p/madres:	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
• edad actual	42	41	34	29	36	35	31	27	39	30	41	27	-	39
• primaria alcanzada	3ero	-	4to	1ero	5to	2do	2do	3ero	2do	1ero	4to	-	-	-
7. relaciones familiares: entre hermanos y hermanas	hermanos colaboradores		hermanos colaboradores		hermanos colaboradores		hermanos colaboradores		hermanos colaboradores		hermanos colaboradores		hermanos colaboradores	
<b>actitudes</b>														
1. valoración de la educación	alta		alta		alta		alta		alta		alta		mediana	
2. expectativas de logros educativos de sus hijos/as	medianos		medianos		altos		altos		bajos		bajos		bajos	
3. metas de los niños	enfermera		profesora		ingeniero		chofer		comerciante		no sabe		presidente de su sector	
<b>prácticas</b>														
1. envío del niño a la escuela	no falta		falta poco, cuando hay que pastear las ovejas		no falta		no falta		falta en épocas de siembra		falta poco, para pastear el ganado		falta en épocas de siembra	
2. condiciones del envío	útiles completos		útiles completos		útiles completos		útiles completos		útiles completos		útiles completos		útiles incompletos	
3. apoyo familiar en tareas	padre supervisa, corrige y deja tareas.		madre cuando tiene tiempo revisa tareas		hermanos mayores ayudan con las tareas		madre supervisa y corrige tareas		-		el padre cuando está presente supervisa tareas		-	

<sup>3</sup> El cuadro presenta un resumen de algunas de las características familiares descritas en el texto. Descripciones como "mayor pobreza", "alta valoración de la educación", "medianas expectativas de escolarización", tienen su debida explicación en el contexto de la descripción de cada familia.