

Orlando Plaza
editor



Capítulo 10

PERÚ. ACTORES Y ESCENARIOS AL INICIO DEL NUEVO MILENIO



Pontificia Universidad Católica del Perú
FONDO EDITORIAL 2001

Primera edición: noviembre de 2001

Perú: actores y escenarios al inicio del nuevo milenio

Copyright 2001 por Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Plaza Francia 1164 - Lima - Perú

Teléfonos: 330-7410 / 330-7411. Telefax 330-7405.

E-mail: feditor@pucp.edu.pe

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal: 1501052001 -4328

Derechos Reservados

ISBN: 9972-42-448-0

Impreso en Perú - Printed in Peru

Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo

Juan Ansión

La escuela ha sido la institución educativa específica de la sociedad del siglo XX. En ella aprendimos a leer y escribir, accedimos a saberes y habilidades necesarios para la vida en común en la sociedad moderna. En ella nos hemos ido formando como personas conectadas con un mundo más amplio. La masificación del acceso a la escuela producida en el siglo XX, a la vez que ha sido su mayor éxito, también ha generado en ella una profunda crisis. Colocada entre una institución familiar también en crisis y medios masivos de comunicación y de información que han irrumpido de manera muy atractiva en la vida cotidiana, la escuela se encuentra en la imperiosa necesidad de transformarse profundamente.

La escuela en el Perú no escapa a este gran reto que el presente artículo intenta explorar desde un ángulo preciso, el de la necesidad de renovación del pacto social entre los actores que hicieron posible su existencia. Más allá del debate acerca de las propuestas pedagógicas se trata aquí de examinar sobre qué acuerdos básicos se mueven los actores para hacer viable la escuela como institución. ¿Cómo puede funcionar pese a las racionalidades diferentes —y a veces divergentes— de sus actores?¹ ¿Cuál es el pacto social implícito que rige su existencia? ¿De qué manera la crisis de la escuela expre-

¹ Sobre las racionalidades diversas de los actores de una organización, véase por ejemplo CROZIER y FRIEDBERG (1990). Para un análisis de la escuela como una institución en la que prevalece la diversidad de metas de sus integrantes, véase BALL (1989).

sa también la crisis de ese pacto y cuál es el camino posible —y de hecho ya iniciado— de construcción de un pacto nuevo propio de estos tiempos².

1. Emergencia de un pacto social en torno a la escuela

Al igual que en muchas otras partes del mundo, aunque con una fuerza muy particular, la lucha por el acceso de los hijos a la escuela ha sido en el Perú uno de los grandes anhelos de las familias durante el siglo XX. La lenta conquista de la escuela acompañó los grandes procesos sociales del siglo, desde la conquista de la tierra en el campo, en rebeldía contra una propiedad de la tierra injusta e ineficiente, hasta las migraciones masivas hacia los centros urbanos y la transformación radical de éstos en espacios a la vez modernos y herederos de antiguas tradiciones de organización. A falta de otra, se podría decir que la gran revolución social del siglo XX en el Perú ha sido la lenta y silenciosa revolución de la escuela.

¿Cuáles fueron y cuáles son los actores de ese proceso y cuál su lógica de acción? ¿Qué pacto social se ha ido gestando en torno a la escuela?

Descartemos, para empezar, la idea de que la escuela sea el producto de una clara estrategia de una clase dominante consciente de sus intereses. Si en algunos países esa idea pudo tal vez tener algún asidero, en el Perú nunca fue el caso. La educación escolar masiva de los niños de medios populares no ha sido el producto de políticas deliberadas del Estado, sino más bien el resultado de estrategias de larga duración de las familias, en el campo primero y en las ciudades luego, como producto de las grandes oleadas migratorias. Los campesinos lucharon desde principios del siglo por apoderarse de la escritura (y, junto con ella, del castellano, en las zonas andinas), antiguo instrumento de poder colonial que les había sido negado. El que luego quienes controlaban el Estado buscaran —en general con dudosa eficiencia por lo demás— utilizar a la escuela para sus propios fines de dominación no quita el hecho primordial de que la escuela haya sido conquistada, arrancada palmo a palmo, local por local y maestro por maestro,

² Aunque mi análisis no se inspire directamente en él, TEDESCO (1995) tiene un trabajo muy interesante sobre el tema.

por un pueblo que veía en ella, y con razón, una poderosa herramienta de liberación³.

Nos interesa ver aquí cómo en ese proceso fue emergiendo un pacto social entre una población campesina inicialmente analfabeta y sectores urbanos interesados en «sacar al indio de su ignorancia» y demostrar así paso su supuesta y proclamada superioridad cultural. Mal que bien, comparativamente con la exclusión practicada por los antiguos terratenientes (según la expresión famosa «indio leído, indio perdido» recogida por Rodrigo Montoya⁴), en esta relación tensa y ciertamente impregnada de intereses muy diversos se produjo el primer gran esfuerzo de encuentro entre las poblaciones mayoritarias tradicionalmente sometidas desde la época colonial, y los «saberes» de la sociedad urbana, de habla española, heredera de las tradiciones occidentales⁵.

En ese contexto, claro está, no se podían esperar grandes milagros pedagógicos. El profesor, seguro de su superioridad cultural, estaba más interesado en demostrar a los «indios» que la única lengua verdadera es el castellano, que el quechua es un «dialecto» que ni siquiera se escribe y que las «supersticiones» no resisten ante la ciencia moderna positiva.

El abandono de hábitos culturales tradicionales e incluso de la lengua propia es visto por algunos como un proceso de «alienación» de las poblaciones campesinas, concepto que supone la existencia de una supuesta «esencia auténtica» de la cultura. En contra de esta idea prejuiciosa, es mejor tratar de entender las razones de las familias campesinas. Se descubre entonces que el abandono de ciertas costumbres y hasta de la lengua de los antepasados es parte de estrategias familiares, en un formidable anhelo por integrarse al mundo que los rodea y por romper los cercos sociales y culturales sólidamente implantados como herencia de la relación colonial. En ocasiones,

³ Sobre este tema, que constituye un punto de partida central del presente artículo, véanse ANSIÓN 1986, 1989, 1995 y ANSIÓN et al. 1998.

⁴ MONTROYA 1980: 309.

⁵ Jeffrey GAMARRA, en un estudio en curso sobre elites ayacuchanas, encuentra que sectores de elite regional tradicional utilizaron la educación para renovar y afianzar su antiguo poder (comunicación personal).

este proceso de abandono de expresiones culturales y de la propia lengua se ha venido dando no sólo de manera muy consciente, sino incluso con una conciencia muy militante⁶. Ello no significa en absoluto que la gente rechace una escuela que enseñe quechua, aymara u otro idioma de la zona, sino que una condición para su aceptación es que se enseñe también el castellano en ella, pues es un requisito para la integración al medio urbano.

En ese proceso, la escuela ha sido una institución democratizadora al dar acceso a la mayoría de la población a las fuentes de información pertinentes en el mundo moderno y a los modos de ser urbanos. En otro sentido, sin embargo, ha seguido reforzando antiguas o nuevas jerarquías al construirse la propia institución escolar sobre la base de un concepto del saber que supone que existen poseedores del mismo quienes, desde el prestigio que les da su función de difusión de ese saber, se colocan legítimamente en una situación de superioridad y de poder.

El saber de la escuela es concebido en esa perspectiva, tanto por profesores como por padres y madres de familia, como algo que se justifica por sí mismo, que existe en los libros y que debe transferirse a la cabeza de los niños. La función pedagógica, dentro de esa concepción, se parece —como a veces se representa— a un enorme embudo en el que se vierten los contenidos escolares para llenar las cabezas.

El pacto social en torno a la escuela emergió entonces del encuentro entre padres de familia que buscaban hacer de la escuela una herramienta de integración y de cambio y un nuevo grupo en la sociedad —los profesores— que encontraron en ella, más allá de un empleo, un nuevo *status* que era fuente de prestigio. Los profesores aparecían como depositarios del arma más fuerte de los poderosos y los padres de familia como

⁶ Observé de manera directa esta actitud militante en 1987 en una investigación de campo, particularmente entre los comuneros de Aurincota en Puno. Un grupo de padres y hermanos mayores me sustentaron de manera decidida su voluntad de enseñar el castellano a sus hijos o hermanos menores. Ellos consideraban que para ello la enseñanza del aymara en la escuela era una traba porque a los niños pequeños se les hacía muy difícil aprender dos idiomas a la vez. En la misma investigación, en Junín, en zonas castellanizadas encontré recuerdos de estrategias similares en épocas pasadas. Véase ANSIÓN 1989.

demandantes del servicio, por lo que a menudo se convirtieron en constructores y gestores de la escuela. El pacto implícito se ha ido construyendo en el proceso, como resultado de múltiples transacciones entre los representantes de la cultura del libro (los profesores) y los transmisores de los valores tradicionales de la familia (los padres de familia), resultando también en una alianza entre adultos para imponer a la nueva generación, a la que solo le cabe obedecer, los saberes y los valores considerados necesarios. El pacto ha funcionado, pero también ha estado lleno de muchas tensiones que examinaremos brevemente.

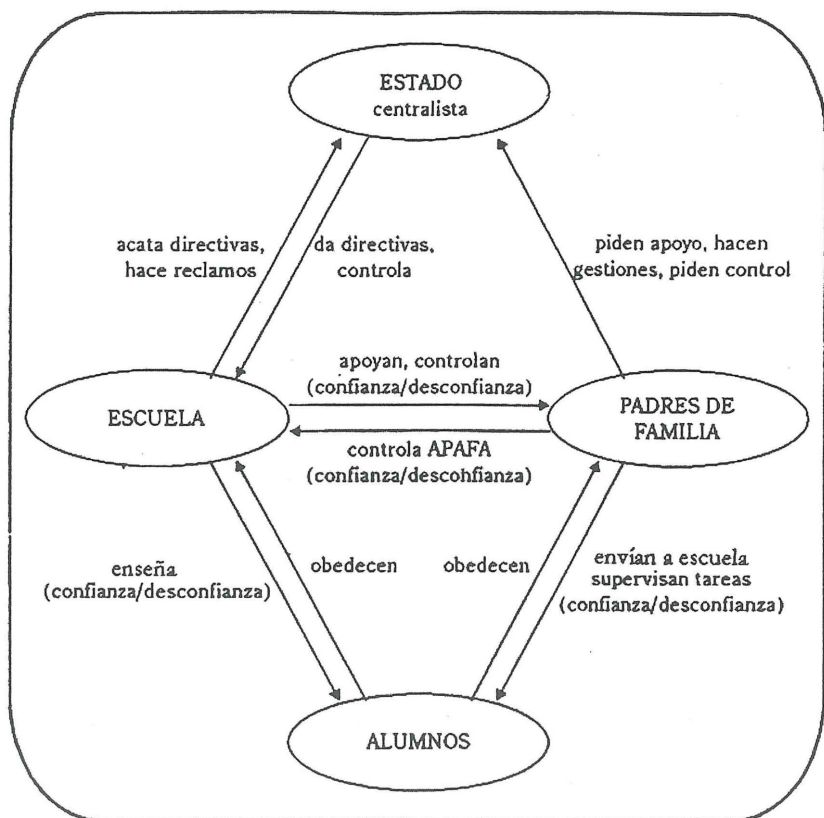
2. Las tensiones del antiguo pacto

Así, el pacto se fue constituyendo y funcionó en medio de negociaciones, de conflictos, de discrepancias, pero en torno a una convicción central de los dos actores protagonistas: padres de familia y profesores juntos estaban convencidos de saber lo que le convenía al niño al que sólo se le pedía obedecer.

El gráfico de la siguiente página da cuenta de aspectos centrales de ese pacto construido sobre la base de una mezcla de confianza y desconfianza.

En este pacto social educativo, los padres construyen, colaboran y los profesores enseñan. Los padres tienen que controlar a sus hijos, enseñarles a ser responsables (es decir a cumplir las tareas que se les pide), enviar a sus hijos a la escuela, supervisar sus tareas; y los profesores deben asistir puntualmente a dictar sus clases y enseñar bien (es decir, básicamente, explicar bien lo que está en los libros y tenerle paciencia a los niños). Están así definidas de modo muy genérico las responsabilidades de cada parte, aunque ciertamente hay mucha discusión sobre la manera de entenderlas.

Así las tareas escolares dejadas para la casa suscitan opiniones y reacciones diversas entre los padres de familia (las pueden encontrar muy difíciles, no adecuadas, muy abultadas o al contrario insignificantes) mientras los profesores tienden a quejarse del poco apoyo de los padres en el seguimiento de sus hijos en estas tareas escolares en la casa. El tema del aseo o la manera de lograr la obediencia (si se puede pegar, en qué casos, etc.) son otras fuentes potenciales de conflicto.



Más allá de recriminaciones mutuas, que giran en torno al no respecto del pacto, el pacto ha funcionado muy bien y en muchos casos se ha extendido a otros aspectos de la vida, como cuando los profesores ayudan a hacer trámites o toman las actas en las asambleas.

La participación muy directa de los padres de familia en la construcción de la escuela o en las gestiones por su existencia les hace sentir que tienen el derecho de fiscalizar a los profesores, de ver si llegan puntualmente y hasta enterarse si les enseñan lo que se espera que enseñen: que los niños lean y escriban tal como los padres creen que debe ser, aunque no sea lectura

comprensiva; que aprendan a calcular; que sean responsables y disciplinados, es decir que acaten los mandatos de los adultos, que respeten a sus mayores. Se espera de los profesores que sean segundos padres o madres, que traten a los niños con todo rigor, aunque también con afecto. La autoridad que debe existir es la misma que se supone se da en la casa: los maestros, como los padres, «saben» lo que los niños necesitan y se lo imponen, aunque con flexibilidad.

En torno a ese acuerdo básico sobre el concepto de autoridad se producen muchas tensiones. En el campo, por ejemplo, mientras los padres recriminan a los profesores por sus tardanzas, éstos les retrucan que ellos «hacen falta» a sus hijos cuando les necesitan en tareas diversas en sus casas o en el campo. En la ciudad, el tema de recriminación es el abandono: para los profesores los padres y madres dejan a sus hijos abandonados, mientras para muchas madres de familia son los profesores quienes no se preocupan por los niños. Estas recriminaciones revelan, sin embargo, las bases del pacto: se espera respeto y cuidado mutuo, dentro de un ordenamiento de tipo familiar.

La gratuidad de la educación pública es parte del pacto, no tanto como un derecho de todo futuro ciudadano, sino porque los padres de familia consideran que se lo han ganado por su sufrimiento. Salvo cortos periodos, el Estado no ha sido un gran promotor de la educación y ha respondido más bien a las exigencias de la población, aunque de manera centralista y sin ninguna política de largo plazo.

El pacto funciona sobre la base de cierta flexibilidad y mutua buena voluntad: la gratuidad no es total en la práctica, pero se respeta y se hace respetar con fuerza el principio pese a que es dudoso el carácter realmente voluntario de los aportes a la Asociación de Padres de Familia. De cualquier forma, dentro del pacto, la participación en trabajo es común, sea directamente en la construcción o sea mediante la recolección de fondos en «actividades». Ahora bien, la escuela pública debe permitir algunos logros cognitivos mínimos (lecto-escritura mecánica, suma y resta), pero sobre todo es un espacio de socialización y de adquisición de prácticas y valores (y todo lo que se aprende memorizando vale más como adquisición simbólica de contenidos escolares que como armas reales para la vida). Dentro de ese

antiguo pacto, las familias saben eso y no piden mucho más. Cuando pueden, suplen en parte las deficiencias como cuando mandan a su hijo de vacaciones a la ciudad para que aprenda castellano por inmersión.

La exigencia de calidad aquí no es, entonces, todavía fuerte. Sin embargo vale la pena mencionar una distinción entre las escuelas públicas (que, no lo olvidemos, representan en el Perú el 85 % de la población escolar), escuelas de pueblo o de barrio, que han sido nuestra referencia hasta el momento y fueron construidas inicialmente con una contribución importante de los padres de familia, y las «Grandes Unidades Escolares», construidas por el Estado en apoyo a una primera ola de masificación de la educación en los años 50. Estas últimas, por su concentración y alejamiento físico de las familias, funcionaron probablemente menos sobre la base del pacto señalado y respondieron más al modelo «carcelario» de escuela del que nos habla Foucault (1975): una escuela con disciplina militar y con educación sistemática, metódica y eficaz. Estas escuelas dieron en su momento su oportunidad a niños de clases medias y de clases populares, abriéndoles el camino para convertirse en buenos profesionales dada la calidad de la educación que impartían, a diferencia de lo que sucedía entonces en muchas escuelas de barrio. Pero son también las escuelas que parecen haber sufrido con mayor fuerza el impacto de la crisis, tal vez porque dependen más directamente de una estructura burocrática y porque desde el inicio ha sido más débil el pacto con padres de familia mucho más dispersos y lejanos.

Para las escuelas de barrio, en cambio, no era tan importante, en un primer momento, la calidad de la educación impartida, sino la presencia misma en el pueblo de la escuela con todos sus símbolos: el escudo, la bandera, el himno nacional y, en especial, el libro como camino de redención. Las instituciones del Estado aparecían entonces como el lugar adonde ir a reclamar, a exigir que haya una escuela en el pueblo, que haya una plaza de profesor, o una plaza más, ya que el pueblo se comprometía a construir un aula, ya la había construido y puesto en funcionamiento con un improvisado y apenas pagado maestro del lugar; que haya más profesores, un colegio de secundaria, ya que el pueblo, una vez más, lo había acordado y había construido el local.

El pacto, recalquémoslo una vez más, incluye en forma activa a padres de familia y profesores, no así a los niños de quienes se espera obediencia y responsabilidad para asumir las tareas encomendadas y decididas por los adultos. Se espera que aprendan lo que los maestros enseñan, lo que está en los libros. El conocimiento de la escuela reconocido como tal no es el de la vida sino el de los libros. No es que se desconozca que la vida también enseña, pero para eso no se necesita escuela. En la práctica, sin embargo, la flexibilidad es la norma y muchas concesiones hacen viable el sistema y reducen las tensiones (por ejemplo, la disciplina es relativa y, más allá del culto por el libro, no hay escuela rural sin su huerto escolar).

El caso de Sendero Luminoso ha sido muy revelador de los límites estructurales al que llegó el antiguo pacto. Como se sabe, Sendero supo aprovechar para sus fines políticos y militares la frustración de jóvenes y de profesores⁷. Explotó la veta de las expectativas del joven estudiante y del profesor rural y sus frustraciones al no alcanzar verdaderos espacios de poder. En la difusión de su doctrina llevó al extremo un modelo extremadamente dogmático —inspirado en un orden jerárquico conservador— que impone y «remacha» (según su propia terminología) ideas simples repetidas mil veces.

Más allá de los contenidos, el modelo pedagógico de Sendero y su teoría del conocimiento son coherentes con el mundo autoritario y de antiguas jerarquías rígidas dentro del cual también se originó el pacto en torno a la escuela. Y pareciera que Sendero logró hacer funcionar por un breve periodo en sus «escuelas populares» el modelo pedagógico cuya caducidad ya era evidente en esos años en el campo. Desde ese punto de vista, la derrota de Sendero significó también la derrota de la restauración de un pacto educativo en torno a un modelo dogmático e impositivo.

Lo que Sendero no había percibido es que quienes habían peleado por que sus hijos accedieran a la escuela estaban precisamente luchando contra un mundo jerárquico decadente y —más allá de las inevitables relaciones

⁷ Para una exposición amplia de esta argumentación, véase ANSIÓN et al. 1992. Sobre el tema de la importancia de la escuela en los orígenes de Sendero Luminoso, véase DEGREGORI 1990.

jerárquicas que implicaba el pacto con los profesores— buscaban para sus hijos el acceso a nuevos derechos y oportunidades, a un nuevo mundo abierto.

En el lado opuesto, encontramos en muchos profesores un empalme con las expectativas de la gente: aunque su búsqueda de liderazgo los pueda llevar a veces a ser prepotentes y abusivos, también los lleva a actuar a favor de la comunidad, como cuando en la asamblea comunal actúan como secretarios de actas, o cuando acompañan a los dirigentes en sus gestiones al pueblo o mantiene el huerto escolar como fuente de aprendizaje de los alumnos. Ciertamente la experiencia pionera de José Antonio Encinas, con su escuela rural en Puno⁸, orientada en forma muy moderna aun a nuestros ojos actuales, influyó mucho en concepciones y prácticas de ese tipo aun cuando no haya llegado en convertirse en modelo generalizado. Esta experiencia, al igual que muchas otras, orientó a muchos profesores, pero tal vez lo más importante sea que solo fue posible porque los padres y madres de familia, aun estando imbuidos de la concepción jerárquica colonial, nunca estuvieron dispuestos a admitir que los maestros se comportaran con sus hijos como pequeños gamonales.

1. La crisis del pacto

Las relaciones entre profesores y padres de familia nunca fueron sencillas entre otras cosas porque, más allá del pacto, encierran desde el inicio una profunda contradicción. Al abrir las mentes a nuevos mundos, la escuela se vuelve potencialmente liberadora y encierra así el germen de contestación de cualquier orden jerárquico que no haya nacido simplemente del reconocimiento genuino de la autoridad del que sabe. Dicho en otras palabras, el profesor construyó su autoridad en un principio sobre el modelo del orden jerárquico tradicional, haciéndola descansar en su posición social como profesor antes que en el reconocimiento de su saber real, lo que pudo ser eficaz con un población que recién conocía la escuela, pero que se hace más

⁸ Véase ENCINAS 1932

difícil sostener en una sociedad que tiene un acceso cada vez más generalizado —y desde fuentes diversas— a los conocimientos y fuentes de información modernos. Los límites del pacto estaban así señalados de antemano: en la medida que el proceso tuviera éxito, la utilización de la escuela como parte del fortalecimiento de una elite tradicional renovada no podría durar.

Y de hecho, las bases del pacto están tabaleando. Los padres de familia en su gran mayoría han conocido la escuela por dentro y tienen mayores exigencias hacia los profesores, aun cuando éstas se orientan por criterios educativos tradicionales. Los profesores, por su parte, no pueden ya asentar su prestigio en el solo hecho de ocupar el lugar simbólico de prestigio. Su saber poco actualizado y su pedagogía poca eficaz los deslegitima en una sociedad en la que han dejado hace tiempo de tener el monopolio del saber oficial. Los padres se están volviendo más exigentes y por otro lado las escuelas, inicialmente construidas por los padres, han sido absorbidas cada vez más efectivamente por el Estado (aunque ciertamente con presupuestos demasiado exiguos). La construcción del cerco de ladrillo alrededor de las escuelas de barrio y, más recientemente, la construcción de nuevas escuelas de acuerdo a módulos uniformes parecen apartar a la escuela del barrio o al menos indican que ahora la relación es distinta.

Al mismo tiempo, conforme pasa el tiempo y cambia el contexto, los conflictos originados en las tensiones normales del antiguo pacto parecen hacerse más virulentos. Muestra de ello, por ejemplo, es la tendencia a reforzar el control físico del plantel construyendo el cerco y un portón de fierro para controlar el ingreso de las madres de familia al colegio. Otra muestra son las frecuentes acusaciones mutuas entre director y Asociación de Padres de Familia en torno al uso del dinero de «actividades» o de las aportaciones de los padres que revelan a veces un ambiente de extrema desconfianza.

A falta de poder enfrentar de otro modo la crisis actual, la política educativa del actual régimen se ha centrado sobre todo en la construcción de colegios en barrios pobres, aquellos precisamente donde regía con más fuerza el pacto del que hablamos. Con ello, el Estado central (y su directo representante, el presidente) buscó tener un mayor protagonismo en el pacto y logró en buena medida su cometido. De ese modo, sin

embargo se debilita el «pacto local». El director de escuela en el Perú siempre ha sido un constructor. Ahora ha perdido la iniciativa y no solo queda al margen de la construcción, sino incluso es impedido de supervisar la obra en curso. A veces solo le queda el recurso de entrar en rebeldía, como aquella directora que, movida por el sentimiento de responsabilidad y desconfiada de los constructores, se introducía desesperadamente y en forma ilegal a la obra, con el fin de asegurarse de que no hubiera engaño en los materiales utilizados.

Esto sucede en momentos en que el antiguo pacto está en crisis, en primer lugar porque fue un pacto construido en torno al anhelo de acceso a la escuela, el cual, al haberse logrado, se vuelve insuficiente. Hoy en día —y esto es nuevo— hay un reclamo amplio de calidad de la educación. Hasta hace poco, la imagen de un colegio se construía sobre todo de manera simbólica: su apariencia externa, su participación en los desfiles, por ejemplo. Sin que esto haya desaparecido, los padres de familia se fijan ahora mucho también en otro aspecto: cuánto el colegio prepara para la universidad⁹.

Un pacto que descansa en la autoridad indiscutible del maestro ya no resiste tampoco cuando el alumno tiene acceso a muchas fuentes de información. El libro mismo ha dejado hace tiempo de ser la única y la principal referencia. Los medios modernos —y en particular la televisión— compiten con enormes ventajas con las fuentes de información utilizadas tradicionalmente por los maestros. No es extraña, en ese sentido, la crítica que con frecuencia emiten los profesores hacia la televisión, pero cuando, como lo hacen con frecuencia, la consideran como el origen de todos los males, adoptan un punto de vista conservador que apunta ilusamente a reconstruir el pacto sobre bases antiguas, sin afrontar el reto que supone para el maestro reconstruir su lugar en la sociedad desde una relación distinta con las fuentes del saber de la sociedad contemporánea. Por su lado, los medios electrónicos terminan de cuestionar la división tradicional entre juego y trabajo serio y terminan de echar al suelo el viejo modelo de enseñanza basado en la memorización.

⁹ Este punto aparece de modo nítido en una investigación hecha entre padres y madres de familia en Lima. Véase ANSIÓN et al. 1998.

A ello debe añadirse que los profesores se encuentran rápidamente desencañados de sus posibilidades al encontrarse entre los profesionales peor pagados por el Estado y al tener, además, poco reconocimiento social, situación que se agrava cuando el profesor intenta remediar a su situación afirmando más su posición social diferenciada, lo que genera mayor distanciamiento porque sus actitudes se interpretan entonces fácilmente como prepotentes.

En las condiciones del mundo actual, está claro —y éste es tal vez el punto más importante— que los niños y jóvenes ya no están dispuestos a obedecer del modo antiguo. Tampoco los profesores tienen ya el ánimo para mandar como antes, aunque no estén preparados para abandonar sus antiguas posiciones de poder e impulsar relaciones pedagógicas modernas y democráticas. Los cursos de actualización en tecnología educativa son buenos, pero no son suficientes para modificar actitudes internalizadas en los maestros respaldadas por estructuras de poder bien establecidas en las escuelas. Por ello, los profesores que intentan renovarse terminan muchas veces por seguir utilizando antiguos recursos disciplinarios suavizados y conservan entonces una nostalgia de la época en que la disciplina era fuerte. Otros se dejan ganar por el sentimiento de que nada se puede hacer y tratan de convivir lo mejor que puedan con sus alumnos en una suerte de pacto de resignación y mediocridad que conduce fácilmente a diversas formas de corrupción.

En general, como lo hemos dicho, la crisis de autoridad en los colegios parece afectar más a las Grandes Unidades Escolares que a los colegios de barrio, lo que indicaría que, pese a todo, el pacto sostiene mal que bien la institución escolar. También es posible que la crisis se note menos en los colegios de barrio simplemente porque la calidad nunca ha sido muy alta en ellos. Aun así, pareciera que ahí es donde —dada la existencia más sólida del antiguo pacto— existen mayores condiciones para reconstruir un pacto social en torno al desarrollo de una educación de calidad.

2. Hacia un nuevo pacto en torno a la escuela

Los problemas de la escuela son patentes para todos. Aunque no exista una propuesta global de política educativa, no faltan muchas buenas propuestas técnicas y avances interesantes. Propuestas pedagógicas desde una perspec-

tiva constructivista, por ejemplo, constituyen un valioso esfuerzo por transformar la realidad de la escuela y la relación maestro-alumno. La política de desarrollo de su Proyecto de Desarrollo Institucional por cada escuela pública abre el campo a un gran potencial de transformación. Para ello, claro está, hacen falta muchas cosas que van desde una voluntad política clara por invertir en el sector Educación, hasta el desarrollo de una efectiva política de descentralización.

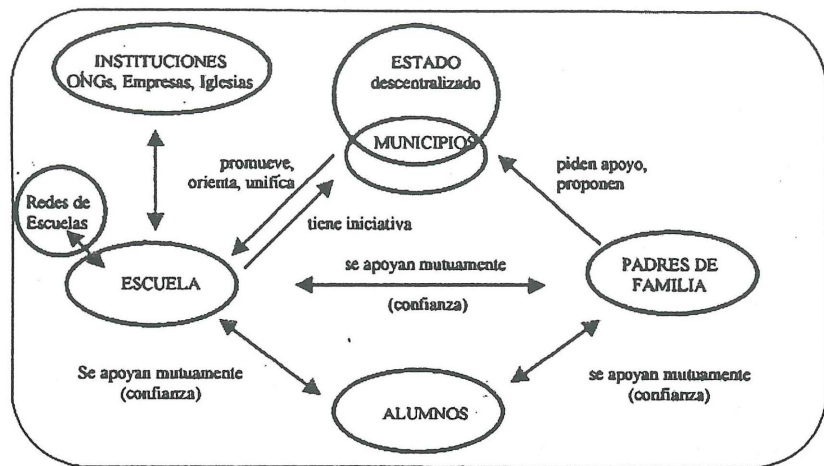
Todo ello, sin embargo, tendrá limitados efectos si no es respaldado por la construcción de un nuevo pacto social en torno a la escuela. Hace falta que los profesores entablen un nuevo tipo de relación con los padres de familia y con el barrio. Asimismo, los alumnos no pueden seguir siendo convidados de piedra en aquello que les concierne directamente. Así, tanto el cambio pedagógico como el desarrollo de una gestión descentralizada sólo serán exitosos si contribuyen a crear una nueva relación entre los actores a la vez que son el producto de ésta.

El antiguo pacto ahora en crisis se inició, lo hemos visto, en lucha contra el poder terrateniente jerarquizante y excluyente. En ese contexto, lo importante era la presencia de la escuela en el pueblo o en el barrio, el acceso de los niños al centro educativo, y la calidad de la educación pasaba a un segundo plano en las preocupaciones. Actualmente, sin embargo, luego de lograrse una cobertura muy importante en asistencia a la escuela, sobre todo en la educación primaria, el tema central en debate es la calidad de la educación. Y para ello se requiere un nuevo pacto en el que participen los alumnos en forma protagónica para asumir, junto con la organización de su propio aprendizaje, la puesta en ejercicio de un orden y una disciplina con bases democráticas en relación de respeto mutuo con docentes que tengan un carácter más profesional, aunque ello no signifique que dejen de seguir actuando un poco —según el reclamo de todos— como unos «segundos padres» y «segundas madres». Una de las grandes expectativas de los jóvenes hacia sus maestros parece ser en ese sentido que les escuchen y sean buenos consejeros¹⁰.

¹⁰ Recojo este punto de trabajos de investigación realizados por diversos estudiantes del curso de Métodos de Investigación educativa de la Maestría en gestión educativa de la PUCP.

Este nuevo pacto social educativo en gestación supone que el actor «alumnos» tenga un papel protagónico reconocido por los demás actores, lo cual debe también plasmarse en términos de organización y de reglas de convivencia. En este nuevo modelo, la confianza reemplaza la desconfianza y el respeto mutuo la imposición o la búsqueda de control. Asimismo, el Estado tiene un papel promotor, de orientación y de unificación antes que de control y de supervisión burocrática. Las escuelas se articulan en redes e interactúan intensamente con su entorno institucional: empresas, organismos no gubernamentales, iglesias y un municipio con un papel protagónico.

Así, el nuevo pacto educativo podría representarse gráficamente del modo siguiente.



Así como el antiguo pacto se gestó en la lucha de las familias por integrarse al país, este nuevo pacto ha venido emergiendo desde muchas iniciativas particulares sin esperar la acción del Estado. Lo vemos construyéndose en muchas experiencias de renovación de la pedagogía y de la gestión en las que padres de familia, profesores y alumnos se esfuerzan por encontrar formas de articulación —a veces limitadas o insuficientes, eso no importa— en torno a proyectos comunes. A diferencia del antiguo pacto, que se asentaba mucho en el empuje y la voluntad de las familias,

este nuevo pacto en construcción parece exigir mayor articulación en niveles que superen los centros educativos locales, los cuales son sin embargo su punto de apoyo. De ahí la importancia, en ausencia de mediaciones de tipo político, de instancias como Foro Educativo, ONGs, universidades, e incluso oficinas diversas del Estado, que por propia iniciativa permitan poner en contacto experiencias diversas, articularlas y darles sentido. De ahí también la importancia de una reforma del Estado que permita, dentro de un esquema descentralista, el desarrollo autónomo de las escuelas. De ahí también la importancia de una reflexión teórica sobre una realidad que sea estudiada en detalles desde su vitalidad cotidiana y colocada a la luz de los grandes retos del país y del mundo.

Es así como van apareciendo nuevas bases de entendimiento en torno a la construcción de Proyectos de Desarrollo Institucional. Profesores innovadores, herederos de Encinas y de muchos otros precursores, están ahora empeñados en ganar legitimidad sobre la base de una relación nueva con los alumnos y con los padres de familia, una relación que implica confianza mutua en torno a un proyecto propiamente educativo decidido conjuntamente. Aunque el camino sea lento y difícil, esto ya no es utopía en el Perú.

Conclusiones

A diferencia de lo sucedido en Europa, en el Perú, la escuela no ha sido el resultado de la acción planeada de un Estado impulsado por el desarrollo industrial. Se ha desarrollado más bien a partir del impulso de multitudes de familias empeñadas en hacerse un espacio social apropiándose de lo que se percibe como un antiguo instrumento de poder colonial. Esta lucha, producida aun en contra de profundos temores y a riesgo de perder la propia identidad, constituye uno de los acontecimientos más importantes del Perú del Siglo XX. Es la otra cara del gran movimiento social de migraciones hacia la ciudad y por ello podemos hablar en el Perú de una verdadera revolución silenciosa producida a través de la escuela que transformó mentes y actitudes mediante un pacto social que en sí mismo participó también de manera importante en la transformación de

las antiguas relaciones sociales. A través de la escuela, por primera vez en la historia, las poblaciones mayoritarias —andinas y amazónicas— encontraron y fueron construyendo un canal de integración en ruptura con la antigua lógica colonial de exclusión. Desde luego la escuela no basta para luchar contra las diversas formas de exclusión, pero ha sido y sigue siendo un factor central en la apertura de un periodo histórico nuevo. Han aparecido nuevas contradicciones, en especial porque los nuevos espacios se construyeron —¿cómo evitarlo?— dentro de los moldes sociales y culturales antiguos. Así, la escuela ha podido ser utilizada para difundir mensajes dogmáticos, para fortalecer formas de exclusión o crear otras nuevas como sucedió en el caso de Sendero Luminoso. Pero la crisis del pacto social que hizo posible el desarrollo de la escuela abre también el nuevo reto de recrear un pacto social amplio, desde las escuelas, en torno a un proyecto educativo moderno centrado en el niño y en relaciones de confianza entre los actores.

Para la antropología y las ciencias sociales en general, el estudio de la escuela en el Perú es una invitación a ir más allá de las teorías de la reproducción social¹¹ para considerar en nuestros análisis las importantes formas de resistencia y de negociación social que se producen en torno a la escuela. Estas formas de resistencia y de negociación no sólo deben verse en la relación en el aula entre profesores y alumnos, sino en el conjunto de las relaciones entre los diversos actores de la escuela: profesores y alumnos, ciertamente, pero también cuerpo directivo, personal administrativo y de servicios y, de manera muy especial y muy importante, los propios padres de familia.

¹¹ Véanse al respecto BOURDIEU (1970), GIROUX (1992)

Bibliografía citada

ANSIÓN, Juan

1986 «La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente». En: *Páginas*, No 79, setiembre.

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO - COTESU - Ministerio de Agricultura.

1995 «Del mito de la educación al proyecto educativo». En: PORTOCARRERO, Gonzalo y VALCÁRCEL Marcel (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP - Fondo Editorial.. Pp. 507-525.

ANSIÓN, Juan, et al.

1992 *La escuela en tiempos de guerra*. Lima: TAREA - CEAPAZ - IPEDEHP.

1998 *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial - PUCP.

BALL, Stephen

1989 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós - M.E.C.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude

1970 *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les éditions de minuit.

CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard

1990 *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Siglo veintiuno.

DEGREGORI, Carlos Iván

1990 «1969, la lucha por la gratuidad de la enseñanza», en *El surgimiento de Sendero Luminoso. Del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. pp. 49-90.

ENCINAS, José Antonio

1932 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Imp. Minerva.

FOUCAULT, Michel

1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard.

GIROUX, Henry A.

1992 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo veintiuno.

MONTOYA, Rodrigo

1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul.

TEDESCO, Juan Carlos

1995 *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid : Anaya.