

ORLANDO PLAZA  
Coordinador

# CAMBIOS SOCIALES EN EL PERÚ 1968-2008

Homenaje a Denis Sulmont

Segunda edición

## Capítulo 15



FONDO  
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

*Cambios sociales en el Perú 1968-2008*

Orlando Plaza (coordinador)

© Orlando Plaza (coordinador)

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Cuidado de la edición, diseño de cubierta y diagramación de interiores:

Fondo Editorial PUCP

Primera edición Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas,  
Políticas y Antropológicas (CISEPA), octubre de 2009

Segunda edición, marzo de 2012

Tiraje: 500 ejemplares

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

ISBN: 978-9972-42-993-4

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-03819

Registro de Proyecto Editorial: 31501361200248

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

## EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL: LAS PARADOJAS DE LA ESCUELA<sup>1</sup>

*Patricia Ruiz Bravo*

Apelando a nuestra indignación y al espíritu crítico que aún mora entre nosotros, quisiera iniciar esta reflexión preguntando/preguntándonos: ¿qué hacer para no abandonar la lucha por una escuela nueva que construya y enseñe en democracia?, ¿cuál es la reserva moral con la que podemos contar?, ¿cómo convocar a los diferentes actores para participar de manera efectiva?

Reconociendo que la educación en nuestro país atraviesa una de sus crisis más profundas y que existen serias trabas para el logro de cambios sustantivos en la orientación y en la calidad de la educación, ¿es posible diseñar reformas de manera realista?, ¿cabe pensar en una escuela nueva si persisten las brechas, la discriminación y la desigualdad?, ¿cómo hacerlo sin caer en la retórica?, ¿cómo trascender el pesimismo que nos suscitan las distintas evidencias de exclusión e injusticia que la escuela reproduce a lo largo y ancho del país?; pero también, ¿cuáles son experiencias exitosas a partir de las cuales podemos pensar en lo posible?, ¿cuáles las resistencias?, ¿qué rol nos cabe como intelectuales? Recordando a Constantino Carvallo, y también en su nombre, preguntémosnos, ¿qué hacer con la educación?

Nuestra mirada intenta no ser pesimista. Pensamos, siguiendo a Alberto Flores Galindo, que «si se quiere tener futuro, ahora más que antes, es necesario desprenderse del temor a la creatividad. Reencontremos la dimensión utópica» (1989, p. 4). Ello supone apaciguar la urgencia que impide crear y pensar en el largo plazo, imaginando la sociedad que queremos y la escuela que necesitamos. La dura realidad que enfrenta la educación en el país no debe velar las posibilidades de cambio que existen ni acabar con nuestros sueños y apuestas por una sociedad justa, amigable con las diferencias e intolerante con el abuso y la discriminación.

---

<sup>1</sup> Este artículo se sustenta en varias investigaciones realizadas con Eloy Neira y José Luis Rosales. Quiero agradecerles por las ideas y debates que me enriquecen cotidianamente.

Para ello, hay que abrir nuestro ánimo, ubicando los problemas y los desafíos de la escuela rural en una perspectiva más amplia, una que articule escuela y país.

El *Informe* que la Comisión de la Verdad y Reconciliación presentó al país en agosto de 2003 es un punto de quiebre, un hito del cual podemos partir. Además de narrar los hechos de violencia ocurridos en el periodo 1980-2000, es una lectura del Perú y de sus fracturas. El análisis trasciende los veinte años de violencia y nos muestra las injusticias, las desigualdades, las heridas y los sentimientos que nuestra forma de organización social generan. En este escenario, el sistema educativo ha sido un espacio fundamental en la reproducción de las discordias históricas que atraviesan nuestro país. Por ello, las reformas institucionales planteadas en las recomendaciones del *Informe*, deben verse en el camino de un nuevo pacto social, uno que reconozca la otredad y la ciudadanía de las y los peruanos. Las discordias históricas, aquellas que enfrentaron y enfrentan a los distintos grupos sociales deben ser asumidas y trabajadas para que la barbarie «no se repita».

Carvallo (2007), reflexionando sobre el futuro de la educación, llama la atención sobre el compromiso que debe existir con un cambio social más general, uno que modifique la manera en que nos comunicamos y aprendemos. Por ello es escéptico frente a posibles reformas curriculares que inciden en contenidos sin mirar la institución educativa y la manera en que se reproducen. Estas reformas, señala, no son conducentes y no promueven cambios significativos pues «se pone vino nuevo en odres viejos, nuevos contenidos que son asimilados y desvirtuados por el carácter mismo de la institución [educativa]» (Carvallo, 2007).

Desde este enfoque, la educación y la escuela rural son expresión y resultado de la sociedad que ellas contribuyen a perpetuar. Se trata pues de mirar al país en su conjunto deteniéndonos a observar las maneras en que las instituciones —entre ellas la escuela— socavan las bases de una sociedad incluyente, democrática y respetuosa de la diversidad. La educación, lejos de ser un medio que permita a las personas florecer, desarrollar capacidades, ampliar sus fronteras y ejercer su libertad (Sen, 2000), se ha convertido en un espacio de violencia, frustración, desconfianza y corrupción.

Por lo dicho, pensamos que es preciso plantear la reforma de la educación desde una posición política y —no solo técnica— que permita construir una propuesta de cambio social en beneficio de las mayorías hoy excluidas. De hecho, la técnica y la pedagogía no son neutrales y tanto lo que se enseña como la manera en que se hace expresa un proyecto político sociocultural<sup>2</sup> que es necesario deconstruir y transformar. La tarea la ubicamos así desde una dimensión política

---

<sup>2</sup> Para Gramsci, la crisis educativa debe vincularse al problema más amplio de la reforma cultural, estrechamente ligada a la transformación sociopolítica y económica (Palacios, 1998).

y ética cuyo objetivo es imaginar nuevos escenarios recogiendo lo que existe sin renunciar a la creatividad ni dejarse ganar por el pesimismo o la complacencia. Es esta la perspectiva desde la que en este artículo se pretende analizar la relación entre escuela y cambio social. Para ello retomamos las propuestas elaboradas desde la sociología crítica de la educación que, a diferencia de los enfoques tradicionales, plantea desde el inicio la relación entre conocimiento y poder. Se llama la atención sobre la manera en que las instituciones como la escuela construyen subjetividades y significados contribuyendo así con la reproducción de un orden social. Pero, no se trata de ver la escuela, y a los actores, solamente desde el lado de la opresión o de la queja. Lo que interesa es verla como un espacio en conflicto en donde es posible encontrar comportamientos contrahegemónicos que están en tensión con los modelos dominantes:

Tomando los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para sus análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia de poder, ideología y cultura como construcciones centrales para comprender las complejas relaciones entre la escolarización y la sociedad dominante. Consecuentemente, el trabajo de Willis (1977), Hebdige (1979) y Corrigan (1979) ha sido instrumental al ofrecer un rico cuerpo de literatura detallada que integra teoría neomarxista con estudios etnográficos con la finalidad de aclarar las dinámicas de acomodación y resistencia y cómo ellas trabajan a través de culturas de oposición de jóvenes tanto dentro como fuera de las escuelas (Giroux, 1997, p. 27).

Para estos enfoques interesa la crítica pero también el descubrimiento de las agencias y las posibilidades de los actores. La dominación no supone procesos de una sola vía, sino conflictos y resistencias que no siempre son visibles ni comprensibles. Discutiendo precisamente la manera en que los académicos e intelectuales podemos hacer ciencias sociales desde el sur, De Sousa (2006) plantea la urgencia de nuevos marcos de interpretación que permitan descubrir aquello que los enfoques previos han velado o dejado de lado. Él llama a este trabajo «la sociología de las ausencias», que es parte de las tareas de la nueva teoría crítica:

Por teoría crítica entiendo aquella que no reduce la realidad a lo que existe. La realidad, como quiera que se la conciba es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de la teoría crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe. El malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe sirven de fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas (De Sousa, 2006, p. 18).

Se trata así de plantear un análisis que vaya más allá de la denuncia y que, al deconstruir los mecanismos a través de los cuales nombramos a los otros desde la carencia y la subalternidad, avizore la posibilidad de lo nuevo. Es una propuesta que nos exige pensar formas sociales distintas recogiendo así los conceptos de imaginario e imaginación elaborados por Castoriadis:

Desde el origen de la historia, se constata el surgimiento de lo radicalmente nuevo, y si no se quiere recurrir a factores trascendentes para dar cuenta de esto, entonces hay que postular una fuerza de creación, una *vis formandi*, inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares. De este modo resulta completamente natural denominar imaginario e imaginación a esta facultad de innovación radical, de creación, de formación (Castoriadis, 1999, p. 93).

Ahora bien, y regresando al caso peruano, observamos que, desde inicios del siglo XX, propuestas de distinto signo han sido implementadas sin obtener los cambios esperados. Nos interesa, por tanto, a partir de una breve reseña de estos proyectos educativos, ubicarnos en el momento actual, evaluando los problemas que enfrenta la escuela rural teniendo como telón de fondo la pregunta por el cambio social. Se trata de interrogarnos por la manera en que desde la institución educativa se fomentan o retardan las bases necesarias para un cambio que reclama la democratización de la sociedad peruana, el ejercicio de una ciudadanía sustantiva y el desarrollo entendido como la expansión de las libertades. En este recuento nos interesa vislumbrar —en tanto sea posible— lo que podríamos llamar experiencias de resistencia. Hemos organizado este artículo en cuatro partes. En la primera, se presenta una breve reseña de los cambios ocurridos en las propuestas educativas elaboradas desde el Estado a partir de inicios del siglo pasado hasta fines de los años setenta. Luego pasamos a ver qué pasa con la escuela hoy, señalando los efectos de las reformas de los noventa inspiradas en el modelo neoliberal y el *Informe* de la CVR. En la tercera parte, identificamos los problemas y desafíos de la educación rural y finalmente analizamos algunas propuestas exitosas que pueden ser huellas del camino que es posible recorrer.

## 1. DE LA INTEGRACIÓN MODERNIZADORA A LA IDEA CRÍTICA

Varios autores<sup>3</sup> coinciden en señalar que el impulso a la educación en el Perú se dio a inicios del siglo XX y bajo el empuje de las élites modernizadoras liberales, quienes vieron en la educación el camino para la integración nacional. La educación de los indígenas es vista como el elemento central para el desarrollo del país

<sup>3</sup> Entre otros, Contreras (1996); Portocarrero (1992) y Ames (2005).

y la castellanización la primera tarea a enfrentarse. Sacar al indio de la ignorancia implicaba un cambio que incluía una ruptura radical con sus tradiciones y cultura, pues eran la causa del atraso y de la falta de ímpetu del indio. De hecho, estereotipos como la ociosidad, la indolencia, el alcoholismo, la sumisión eran vistos como resultado de su ser «serranos». El consenso era educar en el modelo criollo costeño que se asumía como el único valioso y posible. La nación requería homogeneizar a su población bajo la hegemonía de la propuesta occidental y moderna que el Perú asumía como propia. Dejar atrás lo propio para obtener el progreso y la integración. «Un olvido a cambio de una promesa», en palabras de Portocarrero (1992). Esta propuesta se va agotando hacia los años cuarenta, fecha en la cual surge «una nueva ofensiva educativa desde sectores identificados con el indigenismo, que llegó a ejercer su hegemonía por otro lapso de aproximadamente dos décadas» (Contreras, 1996, p. 1). Esta propuesta, a pesar de las diferencias, es similar a la liberal en sus objetivos de alfabetizar a la población indígena serrana e integrarla a la nación peruana<sup>4</sup>.

Frente a la propuesta, las poblaciones campesinas rurales reaccionan inicialmente con un rechazo alejándose de la escuela. Los estudios de Ortiz (1973) y Ansión (1989), a través de un análisis de mitos andinos, identifican las concepciones asociadas a la escuela, evidenciando los sentimientos de temor y rechazo que provocan<sup>5</sup>. La escuela se siente extraña y amenazante. Se asocia con la conquista, el engaño y la pérdida de autonomía. Con el tiempo, se encuentran otros relatos que parecen sugerir un cambio en la mirada de las poblaciones indígenas. La lucha por la escuela se convierte en una importante reivindicación de los grupos campesinos para quienes aparece como un canal de movilidad y ascenso. De hecho, en muchas zonas del país, la lucha por la escuela antecedió a las luchas por la tierra y, a pesar de los problemas, la educación desestabilizó el sistema de servidumbre y la opresión gamonal. En este contexto, la apuesta por la educación se convierte en central: es lo que Degregori (1986) ha conceptualizado como el mito del progreso. Por su parte, Contreras (1996) señala que, a pesar de que los proyectos educativos liberal e indigenista no lograron su promesa de integración, sí provocaron efectos importantes en la organización campesina y removieron los cimientos del orden gamonal basado en la oposición entre indios y señores.

Un segundo hito, en lo que concierne a las propuestas elaboradas desde el Estado, es la reforma educativa del gobierno de Velasco Alvarado. A diferencia de los proyectos formulados a inicios de siglo por las élites modernizantes y liberales, la reforma impulsada por Velasco tenía un enfoque popular. Los cambios

---

<sup>4</sup> Al respecto, véase Contreras (1996).

<sup>5</sup> Véase al respecto Ortiz (1973); Ansión (1989) y Degregori (1986).

que se plantean en la educación son parte de un proceso de cambio social estructural cuyo objetivo era transformar las estructuras de poder en el país. La reforma agraria impulsada por el gobierno fue uno de los ejes fundamentales para el quiebre de la oligarquía y para la instauración del nuevo orden social. En este contexto, la reforma de la educación fue parte de un plan mayor y —a diferencia de los proyectos modernizadores previos— esta no estuvo centrada en el modelo criollo y en el rechazo a la cultura andina. Por el contrario, uno de los elementos centrales fue la reivindicación del quechua y su reconocimiento como lengua oficial. Adicionalmente, vale la pena recordar el reconocimiento y encumbramiento de Túpac Amaru y Micaela Bastidas como héroes y símbolos nacionales. Es la primera vez que desde el Estado se da un reconocimiento de tal magnitud a luchadores vinculados con la sierra, el mundo andino, afirmándose la lucha contra el orden colonial. Se trataba de formar al hombre nuevo, aquel que iba a ser capaz de llevar adelante el cambio que el gobierno revolucionario de las Fuerzas Armadas, desde un enfoque nacionalista, había iniciado.

Hasta el día de hoy, muchos padres y madres de familia de zonas rurales, socializados en la escuela de esos tiempos, mencionan a Túpac Amaru y Micaela Bastidas como modelos a seguir. La figura de Micaela Bastidas ha dejado una impronta en las mujeres campesinas, quienes encontraron por fin una mujer con la cual identificarse positivamente reconociéndose en el poder de su identidad campesina.

Derrocado el gobierno militar, se inicia un desmantelamiento del conjunto de reformas, incluida la educativa. Los gobiernos sucesivos no se ocuparon especialmente de la educación y el abandono en el que dejaron a la escuela pública permite explicar la crisis profunda que esta atraviesa hoy. La escasa calidad educativa que tanto se denuncia es pues resultado de un proceso de deterioro que se inicia en los años ochenta y que aún no ha logrado remontarse.

Las razones son diversas y son muchos los actores involucrados. En concreto, el *Informe* de la CVR<sup>6</sup> identifica que «durante los años del conflicto armado interno, el sistema educativo se convirtió en un importante terreno de disputa ideológica y simbólica donde el estado perdió su hegemonía al no poder asentar la producción de “sentimientos de comunidad nacional” prevaleciendo pedagogías autoritarias y propuestas de cambio radical sólo alcanzables por la vía de la confrontación y la violencia [...]» (Sandoval, 2004, p. 6). En la conclusión 139, «la CVR responsabiliza al Estado por el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica así como por el deterioro de la infraestructura,

---

<sup>6</sup> El *Informe* de la CVR se refiere al periodo 1980-2000.

la estigmatización de los docentes y las violaciones de Derechos Humanos en universidades, institutos de formación docente y escuelas» (Sandoval, 2004, p. 7).

Nos encontramos así en un escenario en el cual Sendero Luminoso va copando universidades, institutos de formación docente y escuelas, al mismo tiempo que el Estado disminuye fuertemente su presencia en la escena rural, espacio central en el surgimiento y desarrollo de la violencia política. Otro elemento, importante en el proceso, es la presencia y el desarrollo —entre maestros y estudiantes escolares— de la idea crítica. Portocarrero encontró que:

[...] en el sistema educativo ha germinado un discurso radical que significa una transformación muy profunda en las mentalidades colectivas [...] La idea crítica sintetiza un discurso sobre la realidad nacional, un conjunto de percepciones sobre la situación peruana en la que el relato está marcado por las experiencias de fracaso. Es esta experiencia de fracasos reiterados la que constituye el trasfondo emocional de la idea crítica. (1989, p. 105)

Pero al lado de este trasfondo emocional, la idea crítica se ancla además en una sociología espontánea basada en el marxismo, en la cual dos ideas claves se afianzan en el imaginario popular. La primera se refiere a la motivación económica como eje del comportamiento humano. Desde esta mirada, la búsqueda de una mayor explotación y el incremento de la ganancia es lo que está detrás de las propuestas del Estado o de los grupos dominantes. Estos siempre tratarán de mentir y engañar con palabras y propuestas, pero en realidad solo piensan en su interés particular y no en el del país. La segunda idea es la que ve en la lucha de clases la salida a esta situación de injusticia (Portocarrero, 1989, pp. 106-108).

Frente a la radicalización ideológica de los docentes y la creciente presencia de Sendero Luminoso, el Estado no tiene una respuesta clara. Adicionalmente, y a pesar del incremento de la matrícula escolar y universitaria, que exige una atención especial visto el entorno señalado, el espacio educativo se queda sin dirección ni apoyo estatal. La clamorosa disminución de la inversión pública en educación es clara expresión de este proceso:

La matrícula universitaria pasó de 30 mil estudiantes en 1960, a más de 500 mil en el año 2000. Asimismo, la inversión estatal por alumno de universidades públicas pasó de aproximadamente 400 dólares en 1960 a menos de 100 dólares en el 2000. Al mismo tiempo, la remuneración total de los maestros se redujo a la tercera parte entre 1965 y 1999 y su poder adquisitivo a la sexta parte; mientras la inversión por alumno se redujo de 385 a 230 dólares entre 1970 y el 2000 (Sandoval, 2004, p. 10).

La suerte estaba echada. Este espacio fue aprovechado por las opciones violentistas que se insertaron en las escuelas rurales usándolas como medio para su trabajo de concientización, cooptación y sujeción. Al respecto, el *Informe* de la CVR señala en su conclusión 136:

En aquellos espacios que el estado fue dejando en su repliegue, germinaron unas propuestas, ellas propugnaban un cambio radical anti sistémico solo alcanzable por la vía de la confrontación y sustentado en un marxismo y manual dogmático y simplificado que se expandió ampliamente en las universidades durante la década del 70, y acá lo subrayado, esos nuevos contenidos se transmitieron utilizando los viejos marcos pedagógicos autoritarios que no fueron cuestionados (CVR, 2003 VIII, p. 339).

Finalmente, un elemento adicional que permite explicar por qué Sendero Luminoso encuentra en la escuela un terreno fértil es su carácter autoritario y la ausencia de un pensamiento crítico, pues, paradójicamente, la «idea crítica» que informa el discurso docente implica la asunción de esquemas de interpretación de la realidad social peruana marcados por el dogmatismo y la simplificación. Se encuentran así dos tradiciones que se complementan y potencian: la violencia y el discurso autoritario de Sendero Luminoso y los marcos pedagógicos autoritarios de la escuela.

Como resumen y para cerrar este acápite, encontramos que a lo largo del siglo XX hemos sido testigos de tres propuestas que vinculan educación y sociedad. La primera, que liga la educación con el proyecto modernizador y cuyo objetivo fue la integración de la población indígena en la sociedad bajo los marcos del modelo criollo occidental. Al renunciar a sus raíces se les ofrecía un reconocimiento como peruanos. No obstante, como señala Portocarrero (1992, p. 14), ese «olvido a cambio de una promesa» no se cumplió. Un segundo proyecto, que intenta distanciarse del modelo modernizador es el enarbolado por el gobierno de Velasco Alvarado. En este caso, la propuesta nacionalista implica a la educación como parte del cambio social promovido por el gobierno revolucionario de las Fuerzas Armadas, cuyo objetivo era una transformación en las relaciones de poder. La salida de los grupos tradicionales vinculados a la oligarquía fue el resultado más importante. En este caso, la educación fue un campo privilegiado para la formación del hombre nuevo que llevaría adelante al país hacia un destino diferente, uno en el que los sectores populares aparecían como agentes centrales. No obstante, este esfuerzo fue desmantelado. Lo que acontece luego es el paulatino abandono del sector educativo por parte del Estado y el crecimiento de la influencia de Sendero Luminoso en la educación superior y en las escuelas rurales. La expansión de la «idea crítica» en el magisterio es parte

importante de este proceso de radicalización, en el cual la lucha de clases y el cambio estructural fueron los ejes del pensamiento social. Aquí, se abren caminos distintos, pues mientras un grupo de docentes apoya el proyecto violentista de Sendero Luminoso, otro grupo se distancia y es víctima de los atentados tanto de Sendero Luminoso como de representantes del Estado que los persiguen y estigmatizan (Sandoval, 2004). En este proceso, el Estado se desentiende de la escuela pública material y simbólicamente re-produciendo la crisis de siempre que hoy seguimos viviendo.

El neoliberalismo y las propuestas de reforma curricular inspiradas en el Banco Mundial toman la posta en 1993 abriendo una nueva etapa en el proceso. Los institutos de educación superior se multiplican sin asegurar la calidad de la educación docente y nuevos discursos, inspirados en las propuestas del Consenso de Washington, ingresan en el sector. No obstante, y a pesar de las cifras que muestra la universalización de la educación primaria, la situación de la educación en el Perú, lejos de mejorar, ha empeorado. Los últimos puestos que ocupa el Perú en las evaluaciones internacionales ponen sobre el tapete los problemas de calidad, pertinencia y sentido de la educación en el país.

## 2. LA ESCUELA HOY<sup>7</sup>:

### LA INCLUSIÓN QUE EXCLUYE Y LA PROMESA QUE SE VA

Entre fines de los ochenta e inicios de los noventa, varios intelectuales publicaron estudios en los que se planteaba una reflexión general sobre la educación en el Perú. A pesar de las dificultades encontradas, los autores transmitían un cierto optimismo respecto a la posibilidad de una mayor participación de las poblaciones campesinas y andinas en los contenidos y proyectos educativos. Se avizoraba un posible cambio que incluía una revaloración de lo andino y una mayor apropiación crítica de los y las campesinas de la escuela. Así, Portocarrero (1992, p. 22) señala:

Entre ambas posiciones<sup>8</sup> se encuentra una mayoría creciente de la población. Para ellos pasó ya el tiempo de aceptación indiscriminada de lo occidental y de rechazo automático de lo andino. La apuesta implícita es por una modernidad

<sup>7</sup> Para la redacción de este acápite nos basamos en tres investigaciones realizadas desde 2003, debido a lo cual muchas de las ideas son parte de un trabajo colectivo. Véase al respecto Ruiz-Bravo, Muñoz y Rosales (2006); Ruiz-Bravo, Neira y Rosales (2006) y Ruiz-Bravo, Rosales y Corzo (2007). Estas investigaciones se realizaron en escuelas rurales de Canas (Cusco), Nauta (Iquitos), Sechura y La Unión (Piura), y Jesús y La Encañada (Cajamarca) entre el 2004 y el 2007.

<sup>8</sup> Las otras dos opciones son, por un lado, la propuesta modernizadora etnocida que desconoce el valor de lo indígena y busca asimilarlos a la cultura criolla y, por otro lado, la indigenista romántica que plantea un retorno al pasado y una defensa de la tradición que se opone a la modernidad.

que no destruya lo tradicional, de la cual sean protagonistas los propios sectores populares. No obstante se trata de una posición que alberga perspectivas muy diferentes. Desde los que están a favor de retocar la propuesta etnocéntrica hasta aquéllos que están muy cerca del indigenismo fundamentalista. Es un punto de partida, un consenso genérico desde el cual se puede definir la identidad nacional. Los signos de reavivamiento cultural son múltiples y variados en el sistema educativo y fuera de él [...] El mismo surgimiento de la palabra «andino» es un hecho muy significativo.

Por su parte, Ansión (1989) encuentra que frente a la imagen de la escuela devoradora de niños, una nueva mirada —la escuela como instrumento de progreso— parecía sedimentarse. Los campesinos dejan de rechazar la escuela y ven en ella los conocimientos necesarios para «estar de otra manera» en el mundo. No obstante, bajo este enfoque, si bien se veía la educación como un trampolín para salir de la condición campesina, vinculada a la pobreza y vivida como sufrimiento, se podía albergar un rechazo o una desvalorización de la propia cultura. Según el autor, la situación era compleja y ambigua y habría que considerar que la salida no era individual, se trataba de un proyecto en el que las dimensiones individual y colectiva se hacían presentes. El que se educaba podía viajar, ir a la ciudad, ser profesional y apoyar a su comunidad a partir del propio ascenso individual. En palabras de Ansión (1989, p. 186):

[...] Frente a esta actitud de rechazo y de desconfianza radical, se ha desarrollado también desde la cultura andina un movimiento pujante que busca la apropiación de los conocimientos de la escuela para poder enfrentar el mundo moderno en nuevas condiciones [...] Con la modernización del campo y los mayores niveles de escolaridad y de contactos urbanos alcanzados por muchos dirigentes, empieza a surgir una actitud nueva que puede ser una buena base para una transformación de la escuela desde los intereses de las comunidades.

Degregori (1991, p. 7), en un artículo que se basa en el prólogo que le hizo al texto de Ansión, ve también la posibilidad de una educación distinta:

Una pregunta clave es si luego de un deterioro sostenido del sistema educativo de por lo menos 15 años, y en medio de la actual crisis que expulsa a los niños de la escuela y empobrece aún más la educación que reciben los que quedan, persiste el «mito» de la escuela o, en todo caso, qué lo reemplaza. Testimonios recogidos en Ayacucho en 1987 permiten advertir la capacidad de resistencia del «mito», aún luego de siete largos años de violencia. Así por ejemplo, un comunero de Acos Vinchos le dice a Celina Salcedo: «Educación es pues progreso, por ejemplo ustedes están en progreso, trabajan tienen su platita, aquí todo está atrasado, todos analfabetos, no podemos progresar». Permítasenos arriesgar como hipótesis que

la corrosión del sistema educativo no llevará a la resurrección del ñawpa machu y el repliegue a los tiempos de la escuela asusta niños, sino, entre otras varias estrategias, a redoblar la lucha por la escuela y la calidad educativa.

En los tres casos, los cambios posibles serían resultado de las transformaciones en el propio mundo campesino y andino (migraciones, procesos de urbanización, dinámicas de revitalización cultural, etcétera). No se trata de una política desde el Estado sino más bien de una propuesta en ciernes, una que responde a un mayor protagonismo de los migrantes en la escena nacional. A más de diez años de publicados estos artículos, ¿se ha producido el cambio que, tímida pero optimistamente, anunciaban los intelectuales citados? ¿Cuál es hoy la situación de la escuela rural y cuáles los beneficios que de ella obtienen los y las pobladoras del campo? ¿Qué podemos decir de las expectativas que los y las campesinas tienen frente a la escuela?

Lamentablemente, y a pesar de las reformas curriculares y la implementación de la educación intercultural bilingüe, los proyectos educativos impulsados desde el Estado no han logrado incluir a las poblaciones rurales y campesinas. Las acciones de reforma, que se iniciaron a mediados de los noventa, bajo las presiones de los organismos internacionales y a la luz de las necesidades de educación como base de la competitividad y la transformación productiva, no tuvieron mucha acogida en muchos sectores del Ministerio quienes, por el contrario, señalaban que estas eran el resultado de una imposición. Muñoz (2006) señala la poca articulación entre las distintas direcciones encargadas de las reformas poniendo de manifiesto la falta de una institucionalidad y legitimidad de la propuesta<sup>9</sup>. Tal vez sea este uno de los factores que nos permita entender, después de más de quince años de iniciadas las acciones de reforma, las razones del deterioro de la educación y la falta de legitimidad del Ministerio entre los docentes. Hemos encontrado que los y las docentes no se han apropiado del llamado nuevo enfoque pedagógico, en el cual el constructivismo, la diversificación curricular y la interculturalidad eran parte del paquete.

Lo más grave es que los y las docentes señalan que, a pesar de las varias capacitaciones que tuvieron, nunca han asistido a sesiones prácticas de aprendizaje «constructivista». Ven con desconfianza al Ministerio que modifica varias veces el currículo cuando aún no se ha terminado de implementar el anterior, obligándolos a aprender «nueva jerga que no nos ayuda en nada». En ese contexto, muchos de ellos abandonan el enfoque previo —basado en la enseñanza de contenidos— sin saber bien lo que supone el enfoque basado en el aprendizaje y en los logros.

---

<sup>9</sup> Al respecto, cabe señalar que en un diagnóstico previo se había señalado que el cambio curricular (central en las acciones de reforma) no era el principal problema que se tenía que abordar.

Adicionalmente, el énfasis puesto en los procesos de gestión y descentralización educativa dejaron de lado el debate sobre los contenidos y los contextos en los que se aprende priorizando los problemas asociados a las nuevas estructuras organizativas.

Del lado de los padres y madres de familia, la posición frente a la escuela es ambigua y diversa. Ames (2002, p. 33) encontró que mientras que en la zona de Ayacucho se seguía apostando por la educación, en el Cusco las expectativas frente a la escuela eran modestas:

Aun cuando la escuela forma ya parte del paisaje cultural y social de las comunidades andinas, los límites de su promesa empiezan a ser más claros entre sus pobladores, que constatan los magros resultados de su tenaz apuesta. La educación escolar sigue siendo valorada y necesaria, pero el horizonte de expectativas posibles se reduce a un horizonte más modesto.

Por el contrario, en la Amazonía, las comunidades sí han elaborado proyectos educativos que buscan apropiarse de la escuela a partir de una reivindicación de su cultura. En este proceso de cambio ha jugado un papel central el Programa de Formación de Maestros Bilingües en la Amazonía Peruana (FORMABIAP), centro de formación docente promovido por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), cuyo trabajo crítico y permanente es crucial en el desarrollo de los cambios señalados<sup>10</sup>.

En los estudios que hemos llevado a cabo encontramos las tendencias planteadas por Ames. No obstante, la opción más presente en los padres y madres de familia entrevistados es la que establece una distancia frente a la escuela, reconoce los límites de la propuesta y se sitúa hoy de una manera más pragmática frente a lo que puede esperarse de la educación en el campo. A todos ellos les parece importante aprender a leer y a escribir, pero no están dispuestos a sacrificar mucho tiempo ni recursos económicos en la educación secundaria si es posible encontrar otros caminos para el progreso. En algunos casos, esta ruta se da por fuera de la escuela y se vincula más al desarrollo de los negocios, el comercio y la pequeña empresa. Esta opción no niega la existencia de otros grupos, quienes mantienen la apuesta por la escuela como camino al progreso.

Estas actitudes de distancia pero también de reconocimiento de la utilidad de la escuela son resultado de un proceso concreto en el que la escuela rural está atravesada por una serie de contradicciones que minan su legitimidad en el entorno rural. Pasaremos a detallar estos dilemas, pues es en ellos donde es posible encontrar no solo los problemas sino también las alternativas.

---

<sup>10</sup> Al respecto, véase Trapnell y Neira (2004).

### 3. LAS PARADOJAS DE LA ESCUELA

#### 3.1 De la construcción social del conocimiento a la construcción social de la carencia

El nuevo enfoque pedagógico asumido por el Ministerio de Educación, a partir de mediados de los noventa, es el constructivismo. Se trata de fomentar que el y la estudiante sean personas activas y capaces de ir construyendo su conocimiento a partir de trabajos de exploración e investigación. A diferencia del enfoque anterior en que el docente transmitía contenidos que los estudiantes memorizaban y aprendían de manera pasiva, en este deja la cátedra y se convierte en un facilitador de los aprendizajes alentando el espíritu crítico, la elaboración siempre provisoria de conocimientos, el debate, y la sistematización e inclusión de los distintos tipos de saber y conocer.

Esta propuesta, que se encuentra en los documentos oficiales del sector, si bien es discursivamente apropiada por los docentes, no es llevada a la práctica en el aula. Por el contrario, lo que se ha encontrado como norma es la «construcción social de la carencia». A contrapelo de lo que dicen los documentos oficiales, los docentes (pero no solo ellos) elaboran un discurso sobre niños y niñas y también sobre padres y madres de familia que enfatiza lo que les falta, lo que no tienen, lo que no pueden. Esta imagen contrasta con la del sujeto activo que es capaz de producir su aprendizaje. El otro carente requiere ser «llenado» con los saberes que el profesor trae y la escuela difunde.

La construcción social de la carencia opera como matriz discursiva en las comunidades rurales visitadas. Es un principio de inteligibilidad del otro en el sistema educativo: el otro rural, beneficiario de la educación que provee el Estado. Este otro se caracterizará por su incapacidad para lograr los objetivos que el sistema educativo —entendido como lo real, como aquello que está fuera del discurso— propone, o en el peor de los casos, por sus atentados contra los logros del sistema educativo. Así, no solo es un incapaz sino que sus costumbres «manchan» a los niños y niñas que el sistema educativo está en proceso de limpiar o blanquear. En palabras de Virginia Zavala, «se sitúa el problema de la escolarización en la cultura campesina y no en el estado educador, y entrapa a los campesinos en un discurso letrado que los posiciona dentro de una situación de desventaja permanente» (Zavala, 2004, p. 241 citado por Ruiz-Bravo, Neira & Rosales, 2006, p. 100).

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

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

Los docentes responsabilizan a padres y madres de familia por los escasos logros obtenidos, pues ellos no se preocupan por la educación, los hacen trabajar y no les dan suficiente apoyo ni cariño. Además, no los alimentan bien, lo que provoca desnutrición y bajo rendimiento. Se establece así un estereotipo que impide una reflexión del docente con respecto a los procesos educativos que él lleva adelante. Lejos de analizar las dificultades que pueden existir para que niños y niñas construyan un conocimiento nuevo —que se vincule con los otros saberes que ellos tienen—, se opta por descalificarlos sin cuestionar su rol ni sus capacidades como docente facilitador de aprendizajes.

### 3.2 La escuela contra la comunidad o «en zonas rurales no se puede»

La relación entre escuela y comunidad no es cercana. En la mayoría de las comunidades rurales visitadas existe una distancia muy marcada entre lo que se enseña en la escuela y lo que las comunidades perciben como útil.

«La escuela no enseña para la vida» es una frase común entre los padres y madres entrevistados.

La escuela está de espaldas a los problemas, expectativas y necesidades de las sociedades rurales y no se observa mucha preocupación por lo que sucede fuera del entorno escolar. De hecho, la obsesión de directores y docentes por construir un «cerco perimétrico» que delimite el espacio que pertenece a la escuela y lo distinga de la comunidad que lo rodea puede analizarse simbólicamente como la proyección de un sentimiento de distancia, así como la necesidad de una marca visible que separe el espacio letrado de «lo otro», aquello asociado con la pobreza, la ignorancia, lo sucio, lo que puede contaminar.

La inclusión de los llamados «saberes previos» es parte del currículo nacional y se basa en el reconocimiento de la diversidad en la construcción del conocimiento. Se espera que los docentes diversifiquen el currículo escolar incluyendo la realidad socioeconómica y los conocimientos (técnicos, culturales, políticos, económicos, etcétera) que la población local tiene. No obstante, la actitud de los docentes frente a la inclusión de estos saberes no es muy positiva. En la mayoría de los casos,

no solo no los incluyen sino que los desconocen. Hemos encontrado tres actitudes típicas frente a los saberes previos por parte de los docentes: tolerancia, negación y reconocimiento, siendo el reconocimiento el menos extendido entre los docentes entrevistados. De parte de los docentes, persiste la idea de que fuera de la escuela no hay conocimientos o que estos no son valiosos ni relevantes para la escuela.

Otro elemento que incide en esta distancia entre escuela y comunidad es el pesimismo de los docentes respecto a las posibilidades de la educación en zonas rurales. Los argumentos a los que se apela para justificar que «en zonas rurales no se puede» son variados y, entre otros, están los siguientes:

- Los niños y niñas rurales tienen menos capacidades: «el niño de campo es más respetuoso, es más sumiso, es más pasivo, en cambio un niño de ciudad es [...] más rápido en todo, en su pensamiento, en sus juegos, en todo es más rápido. En cambio, el de campo es más lento» Docente mujer (44 años). Las expectativas frente al aprendizaje de niños y niñas son mínimas y ello incide en la calidad de la educación y en la autoexigencia de capacitación por parte de los docentes. En algunos casos, los profesores hacen las sesiones más fáciles en el entendido de que si enseñan lo que el grado les exige, nadie los va a entender. De esta manera, él mismo se encarga de bajar el nivel, pues los estudiantes «no pueden». Frente a esta situación, es difícil no pensar en la idea de «la profecía autocumplida».
- La escasa infraestructura, en el aula y en el hogar: «[...] los estudiantes no tienen material porque están subvencionados a la campaña que hacen sus padres; el docente está subvencionado al material que traiga el alumnado porque sin material no se puede hacer [...] la famosa educación en constructivismo y eso, digamos, no se da al cien por [...] ni al 30 por ciento, se da en una zona rural debido al material que no tienen los niños. Y tú sabes que para tener [...] para hacer este tipo de método del constructivismo tenemos que tener material, fotocopia, papelógrafo, todo ese tipo. No tenemos, no brindan» Docente varón (37 años).
- La falta de apoyo o la mala influencia de los padres y madres de familia. «Aquí los padres son poco puntuales en cuanto a reuniones y el niño se da cuenta. A veces los padres tienen un vocabulario no tan sofisticado y los chicos aprenden, y aquí se les dice que no, que está mal. Son conductas nomás, son conductas de valores. Eso es lo que más influye negativamente en la escuela, lo que está afuera» Docente varón (31 años). De acuerdo con los docentes, a los padres y madres de familia no les interesa la educación de sus hijos y por ello no son exigentes con ellos pues solo les interesa «salgan sabiendo leer, escribir, sumar, restar, lo básico» Docente varón (37 años).

Existe una imagen negativa de los padres y madres de familia. Ellos «compiten o dificultan» el trabajo de la escuela, sea porque no tienen tiempo (y por lo tanto no apoyan a sus hijos e hijas en la casa), porque son iletrados, porque son portadores de malas costumbres o porque no valoran la educación de sus hijos e hijas. En el caso de esta última razón, la variable de género es importante. Para muchos docentes, padres y madres de familia valoran menos la educación de sus hijas mujeres y son los responsables de la deserción escolar. Para concluir con este acápite, señalemos que, en general, los padres de familia son vistos de manera funcional a la escuela, valorándose sobre todo su apoyo como mano de obra para diversas tareas de la institución educativa. Del lado de los padres y madres, se percibe también una distancia y una cierta resignación, pues si bien señalan que la educación que sus hijos reciben no es buena, no ven posibilidades de que esto cambie.

### 3.3 La formación de ciudadanos y el militarismo

Una de las contradicciones que llaman más la atención en la escuela es la enseñanza de valores cívicos a partir de prácticas y discursos con una clara impronta militar. Desde la formación escolar diaria en la que se aprende a ser peruano cantando el himno nacional e izando la bandera bajo un modelo que emula las formas de las instituciones militares hasta la celebración de nuestra fiesta nacional de la independencia con marchas y desfiles en los que se privilegia la presentación de escoltas, brigadieres y batallones —copia fiel de los desfiles militares—, lo que encontramos es la superposición entre elementos que aluden a nuestra condición de personas libres y ciudadanas (la bandera, la independencia) con otros que más bien simbolizan la jerarquía y la sujeción (el orden militar).

Si bien es cierto que en los últimos años algunas instituciones e intelectuales han criticado la impronta militar en las celebraciones de las fiestas patrias, su presencia en la escuela es aún preponderante. El amor a la patria se equipara a su «defensa» y en este deslizamiento se produce un distanciamiento, pues es obvio que para los pequeños que cursan la primaria esta es una abstracción que no comprenden y a la que no encuentran sentido. Es así que en la escuela nos encontramos con un ritualismo patriótico que, lejos de formar ciudadanos, se convierte en una escena que se repite sin ningún sentimiento o compromiso, pues los estudiantes no entienden lo que sucede, es parte de una rutina que les resulta ajena y no los interpela ni los forma como ciudadanos. Muy diferente es el ánimo que tenían los jóvenes que «lavaban la bandera» como forma de protesta por la corrupción del gobierno de Fujimori. Este movimiento cívico usó el símbolo de la bandera pero con un significado propio, tenía un sentido.

Esta situación que se repite en la mayoría de escuelas rurales representa una ocasión y un espacio perdido en la formación de una conciencia ciudadana y patriótica. Carvalho, reflexionando sobre el tema distingue entre el patriotismo y el amor a la patria señalando que en la educación es muy importante que los y las niñas aprendan a querer a su patria, pues supone sentimientos de afecto y pertenencia: «un sentimiento enraizador que se ha instalado en la carne y que nos lleva a amar al país en que se vive» (2006). Por tanto, la manera en que este sentimiento se puede generar y potenciar implica una relativización del militarismo, pues supone un enraizamiento que se sustenta en el amor a la tierra que nos alimenta, ampara y nos da afecto y no en las armas que amenazan y amedrentan. Citando a Rilke, Carvalho dice que «la única patria del hombre es su infancia. Esos primeros olores, las emociones tempranas ligadas a unos lugares gratos y al cuidado tierno de los seres que nos rodearon, que nos ampararon. La patria es un vínculo con la tierra entendida en sentido amplio como naturaleza y sociedad, como paisaje y como vecindad» (2006).

Si son el afecto y la comunicación los sentimientos a través de los cuales uno aprende el amor a la patria, en el sentido que venimos de explicar, es evidente que la asociación de la patria con las armas está en las antípodas de esta propuesta. Por el contrario:

El amor de los escolares por la patria tendría que manifestarse en su afán cumplidor, en su alegría y su motivación. Marchar con fusiles en el hombro bajo el ritmo de un redoble de guerra y con las trompetas que amenazan al enemigo no sólo no fomenta ni exhibe el amor a la patria sino que muchas veces lo desalienta y malogra. ¿Es el desfile, como quiere la educación peruana, un acto inclusivo? ¿Pueden marchar los discapacitados, los «chatos», los obesos? Hay una selección en las escuelas del mejor biotipo para ganar un ridículo oropel. Y luego están esos «brigadieres» abusando con su palo blanco del momentáneo poder. (Carvalho, 2006)

El punto es nuevamente la necesidad de un cambio en la manera en que la escuela opera. Ella sí puede contribuir en este terreno construyendo un espacio amigable, uno en el que sea posible el desarrollo de este vínculo. Y es allí donde la escuela tiene más problemas. La inclusión es formal y lo que cotidianamente se da es la reproducción de la desigualdad y la injusticia. Los y las estudiantes no solo no encuentran en la escuela rural un espacio amigable, sino que en muchos casos es hostil y amenazante. Es muy difícil pues que en este tipo de espacios se aprendan prácticas democráticas y se interiorice la noción de tener derechos, es decir, la conciencia ciudadana. Ello nos remite otra vez a la falta de un proyecto político que en los hechos, y no solo en la retórica, apueste por una educación en democracia que forme personas con conciencia ciudadana. Al respecto, Soares de Almeida es muy clara al señalar:

Hablar de ciudadanía remite a un proyecto político específico, realizado o proyectado utópicamente como guía para la construcción de un tipo determinado de sociedad. Implica a su vez la definición de un concepto, implícito o explícito, de hombre y de cultura. En este marco, la educación y la tarea docente adquieren también un contenido específico (Soares de Almeida, s.f., p. 6).

Es esta ausencia, más sustantiva, la que nos permite entender las fallas, la falta de coherencia y la vigencia de modelos que, lejos de fomentar espacios de debate, argumentación y toma de decisión razonada, reproducen un orden basado en la obediencia y la jerarquía.

### 3.4 La convivencia social y la lucha por la autoridad

Otra paradoja recurrente en la escuela es la oposición entre la aparente disposición de los docentes a ser un «facilitador de aprendizajes» y la recurrencia a amenazas y formas autoritarias de ejercicio del poder más cercanas a la imagen tradicional del docente. La violencia contra los niños y niñas no ha desaparecido y la presencia de instrumentos de castigo como palos y palmetas no es extraña. Nos encontramos entonces con aulas en las cuales, a la par que se habla de reglas de convivencia y la importancia de que los niños participen activamente en su aprendizaje, se desarrollan sesiones en las que la inmovilidad de los cuerpos, la obediencia y la ausencia de diálogo son moneda corriente.

Si uno analiza «las normas de convivencia», recuadro que se cuelga en las paredes de las aulas, lo que se encuentra es una lista de deberes de los niños y niñas para con la escuela y no de acuerdos para llevar adelante una convivencia democrática. Así, por ejemplo, se señala: venir bien uniformado, llegar temprano, saludar respetuosamente al profesor al ingresar al aula, limpiar los muebles que se utilizan, etcétera. No se encontró en ningún caso que estas normas hayan sido elaboradas en un debate en la clase ni que incluyan efectivamente acuerdos para la vida en común. Cada año se repiten —se copian— las mismas normas y se vuelven a colgar sin que ello implique ninguna reflexión y participación activa de los estudiantes.

Será tal vez por esta falta de acuerdo y debate que las aulas escolares son testigos de una serie de conductas discriminatorias que afectan la sociabilidad y que tienen un efecto negativo en la manera en que niños y niñas aprenden las reglas del juego social. Las personas tímidas, las que no hablan bien el castellano, las que no van bien vestidas y las que no entienden las sesiones van siendo dejadas de lado bajo el supuesto —ya explicado líneas arriba— de que «ellos no pueden». Adicionalmente, vale la pena señalar que, la ausencia de diálogo no se circunscribe a las normas de convivencia. En general, las sesiones de aprendizaje

están marcadas por el memorismo, la repetición y la «adivinanza de la respuesta correcta» —aquella que el profesor considera la única válida—. De este modo, los y las niñas se acostumbran a no preguntar ni cuestionar lo que el profesor les enseña, no desarrollan un espíritu crítico ni reflexivo y ello afecta su formación académica, pero también su identidad personal y social. No obstante, y a pesar de las dificultades, niños y niñas apelan a diversos mecanismos para transgredir esa autoridad. Desde la indisciplina hasta las ausencias o deserciones escolares, las prácticas dejan ver que la subordinación no es total y que existen resquicios que ellos y ellas buscan y aprovechan.

Analizando la situación, cabe preguntarse sobre las razones que están detrás de este impulso autoritario de los docentes. Es posible pensar —en el contexto actual de cambios— que este tipo de ejercicio de la autoridad esconde o pone de manifiesto situaciones diversas. La explicación más conocida es aquella que señala que los docentes están formados en una mentalidad tradicional en la que la distancia maestro/alumno debe ser clara y marcada. Esta distancia, marca de autoridad es también marca de respeto, deferencia y prestigio. Hay otras posibles explicaciones que planteamos a manera de hipótesis. Una primera nos remite a la falta de formación del docente que en ocasiones apela a su rol de autoridad para esconder su falta de preparación o su incapacidad para dar una respuesta o conducir un debate. Esta «evidencia de la incompetencia» se hace más patente en el contexto del llamado «nuevo enfoque pedagógico» que recoge el constructivismo como enfoque educativo. Muchos docentes entrevistados y a quienes hemos acompañado en sus sesiones de clase señalan las dificultades que tienen con la implementación de este nuevo enfoque reclamando que siempre se han capacitado en la teoría, pero que nunca han observado sesiones de aprendizaje basadas en el constructivismo<sup>11</sup>.

Vale la pena preguntarse si las dificultades de los docentes por mantener un orden sin apelar a formas autoritarias no tiene que ver —de manera más general— con las dificultades que existen en nuestra sociedad para respetar las reglas de juego. La transgresión de las normas es creciente y al parecer esta actitud ya se encuentra en la escuela. Según testimonios de regidoras rurales, el municipio escolar —espacio pensado como un aprendizaje de la ciudadanía— es por el contrario un espacio de aprendizaje del fraude y de la corrupción. Algunos padres de familia que quieren que sus hijos o hijas sean elegidos ofrecen golosinas y regalos a los y las estudiantes a cambio de sus votos. Ello sucede sin que los

---

<sup>11</sup> En los hechos es difícil para los docentes dejar su rol de transmisor de conocimientos y promover que los estudiantes generen nuevos conocimientos a partir de la exploración, la investigación y el debate, pues ello supone un cambio en la manera en que ellos han aprendido. Una sesión de este tipo implica que el profesor prepare material motivador, identifique lugares de búsqueda y prepare a los alumnos en herramientas de investigación.

docentes o directores tomen cartas en el asunto y sancionen a los responsables. Por el contrario, en ocasiones son ellos los que avalan estos comportamientos señalando que es por el bien de la escuela, pues de esa manera tendrán mayor apoyo del padre de familia.

### **3.5 Un modelo que homogeneiza contra una propuesta que reconoce y valora la diversidad**

Finalmente, nos interesa enfatizar la contradicción permanente entre un discurso aparentemente inclusivo y democrático y una práctica que al homogeneizar e invisibilizar las diferencias desconoce a estudiantes y padres de familia en su otredad. Se trata de uno de los problemas más graves pues, como hemos señalado, en otra ocasión (Ruiz Bravo, Neira & Rosales, 2008), la escuela parece reproducir un orden patronal, uno que perpetúa las distancias, las discordias, el orden social injusto. La homogeneización atraviesa diversos campos y permea toda la escuela. Las diferencias énicas, culturales y de género no son trabajadas ni en los contenidos y aprendizajes, ni en la convivencia cotidiana, reproduciéndose así en los hechos la discriminación y la falta de reconocimiento. Como señala De Sousa Santos (2006), se trata de la imposición de una monocultura que hegemoniza las diferencias haciendo pasar a las otras formas culturales como «restos», aquello que sale del orden social. Esta homogenización se aplica también al conocimiento y a las formas de aprendizaje, pues se impone un currículo en el que no es posible encontrar significados positivos a su experiencia cotidiana.

Si esto es así, ¿qué podemos esperar de los y las estudiantes que hoy están en primaria? Como se colige de lo expuesto, podemos concluir que la escuela no está formando ciudadanos ni personas con libertad y espíritu crítico. Varios son los posibles desenlaces. Uno es el recrudecimiento de opciones violentistas que recojan esta frustración y descontento, el otro es la resistencia pasiva, la desertión y la búsqueda de nuevos caminos, unos que no supongan la dominación y la subalternidad. Aquí se encuentran grupos de música y baile, micro y pequeños productores con microemprendimientos, talleres de producción con mujeres, etcétera. Finalmente, están quienes sufren el sistema, continúan años bajo una dinámica que no es conducente, van perdiendo la confianza en sí mismos, se van convirtiendo en personas sumisas, sin capacidad de decisión y en la búsqueda de un líder autoritario que les ofrezca una solución a sus problemas. Están también las opciones y por ello es importante —más allá de las críticas— pensar en propuestas que partiendo de una mirada política y ética puedan imaginar una escuela diferente, una que sea diversa, flexible y respetuosa de las diferencias.

#### 4. OTRA ESCUELA ES POSIBLE

Queremos concluir este artículo reiterando nuestra apuesta por un cambio que implica una transformación no solo de la escuela, sino de la sociedad que la alberga. Ello es por supuesto una tarea política y ética de largo aliento, pero en la que podemos colaborar de distintas maneras y de acuerdo con nuestras posibilidades. De hecho, la presentación de algunas de las paradojas de la escuela tiene como objetivo tratar de comprender las contradicciones, las resistencias, los conflictos, pero también los caminos de cambio. Reflexionando sobre lo presentado, quisiéramos lanzar como hipótesis la existencia de un «pacto de mediocridad» que parece haberse instalado en la escuela y en la que contribuyen docentes, padres de familia y, por supuesto, los funcionarios del Ministerio de Educación. Todos saben que la educación es de mala calidad, pero no se hace nada para cambiarla. El Ministerio establece normas y cambios que los docentes, en la práctica, no asumen, pues no se sienten involucrados ni identificados con el sector. Ellos siguen con lo que saben y tratan de terminar sus sesiones a medio día para ir a su otro trabajo, pues lo que ganan no les alcanza. Los padres y madres quieren que sus hijos concluyan la primaria, adquieran habilidades básicas y desarrollen fuera de la escuela actividades y aprendizajes para la vida.

Ahora bien, ¿como hacer para cambiar la situación y romper con este pacto de mediocridad?

Un primer punto es que la educación se reintegre con la comunidad y para ello las aulas deben abrirse y el modelo de escuela repensarse en función del nuevo entorno internacional y local. Hay muchos aprendizajes que suceden fuera del espacio escolar que deben ser incorporados en la formación académica que la escuela acredita. La deserción escolar en secundaria rural puede ser entendida como resultado de una pérdida de legitimidad de la escuela como vía para el progreso y el reconocimiento social. Sin abandonar el interés por la escuela, pareciera instalarse una mirada menos expectante y más pragmática en las poblaciones rurales. Aprender lo básico para estar en el mundo urbano ensayando a la vez nuevos caminos para el progreso y el desarrollo. En este contexto, la escuela podría, en lugar de competir con el trabajo, integrar ambas esferas y atender las demandas de «enseñar para la vida». Siguiendo a Quijano (2001) y a De Sousa Santos (2006) nos preguntamos como hipótesis si esta decisión no es una forma de resistencia, una manera de hablar y de expresar descontento y malestar. Si bien no contamos con una información sistemática que confirme nuestra intuición, sí nos parece importante entender estos comportamientos desde otro punto de vista, uno que recupere la alteridad que no logramos comprender. Se trata, creo, de cuestionar las explicaciones que señalan la falta de interés, la incapacidad,

la despreocupación o la ausencia de expectativas de los y las jóvenes para comprender la deserción, intentando una mirada que nos permita descubrir aquello que nuestro enfoque deja fuera. Interesa pues analizar y descubrir las razones de esta decisión preguntándonos si esta no es una manera de expresar una protesta, un descontento, en resumen, una crítica a la escuela. Este sistema —como ha sido descrito— los constriñe, los desvaloriza y en ese sentido los priva de la libertad para «elegir la vida que tienen razones para valorar» (Sen, 2000). Regresando a la propuesta de Giroux (1997) y De Sousa Santos (2006) pensamos que desde una sociología de las ausencias (aquella que se pregunta por lo que todavía no existe pero que puede ser) podemos explorar los posibles aprendizajes académicos, sociales y emocionales que estos jóvenes pueden estar desarrollando fuera de la escuela bajo esquemas no formales pero no por ello menos importantes. Una experiencia interesante en este sentido es PRORURAL<sup>12</sup>.

La incorporación del arte —en su sentido amplio y sustantivo— en la educación ha mostrado resultados importantes en términos de desarrollo de agencia y logros de aprendizaje. Neira y Burga han evaluado la experiencia de Warmayllu encontrando que la inclusión del nuevo currículo de educación por el arte ha producido impactos positivos en la autoestima, en la identidad cultural, en la integración con la comunidad y en el proceso de conocimiento que se genera en dinámicas en las cuales los y las estudiantes están motivados, asisten a la escuela y construyen sus aprendizajes logrando una mirada integral entre las artes y las otras materias curriculares<sup>13</sup>. La literatura, el teatro y el arte en general son medios muy potentes para el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes, pues permiten, a través de los personajes y sus vivencias, que se produzca una apertura hacia lo nuevo, lo otro, lo desconocido. Ello permite pasar del extrañamiento al reconocimiento, base del respeto y la ciudadanía (Pereira & Modzelewski, 2006). Aquí es importante enfatizar que la formación en valores y el aprendizaje de la ciudadanía debe hacerse desde experiencias prácticas y cotidianas, y no a través de cursos y lecturas teóricas que no son interiorizadas.

La educación en ciudadanía, el amor a la patria y la formación de un espíritu crítico deben encararse desde propuestas que como señala Carvalho (2007) se sustenten en el desarrollo del afecto, la empatía y el reconocimiento. Asimismo y, como señala Cole, es muy importante que la educación histórica se desmarque de los grandes héroes y las hazañas universales para incluir las múltiples voces de los actores dando espacio a los vencidos y a todos aquellos que fueron marginados

---

<sup>12</sup> Véase el anexo 1.

<sup>13</sup> Véase el anexo 2.

por la historia oficial. Es importante también que se incluyan las narrativas de los subalternos y que se dé espacio para discutir y analizar las experiencias traumáticas:

[...] las memorias (recuerdos) colectivos de sufrimiento se han convertido en una parte importante de la identidad de los grupos y los grupos políticos así como la presión popular y política crecientemente tratan de asegurarse que las narrativas históricas nacionales no excluyan los actos que han causado sufrimiento a los grupos no victoriosos y a las minorías étnicas, a las mujeres y a los sectores económicos menos favorecidos (Cole, 2007, p. 121).

En nuestro país, marcado por la violencia política, esta tarea es aún más urgente. Parece mentira que en zonas que fueron asoladas por la violencia, la escuela siga sin trabajar este tema en el aula, a pesar de que muchos de los y las estudiantes han sido afectados por el conflicto. Al negar el pasado se cierran las puertas a la elaboración, al duelo, a la reconciliación.

En la construcción de una sociedad diferente, la escuela debe incluir el manejo de las emociones y sentimientos como parte de su trabajo cotidiano. La socialización en el aula debe ser trabajada de manera sistemática haciendo que las relaciones personales pasen al centro de la escena. Ello permitirá conocer las diferencias y acercarse al otro con un ánimo más abierto. Dará lugar también a un diálogo con nuestras propias emociones y la manera de hacerlas conducentes y favorables a la convivencia y el aprendizaje común.

En una escuela de Cajamarca, la docente tenía un trato muy afectuoso y cercano con los niños y las niñas, y este buen ambiente en el aula favorecía mucho los aprendizajes. Existía una preocupación porque se sintieran bien y compartieran entre ellos un espacio de afecto y soporte emocional. Conversando con el director, encontramos que esa aula tenía, en promedio, una mayor asistencia que las otras y un mayor rendimiento académico. Los niños y niñas hicieron dibujos que, según un análisis que se hizo con la asesoría de una psicóloga, mostraban una buena disposición para el estudio, alegría y confianza. Al respecto, la cita de Constantino Carvallo es bastante elocuente:

El afecto como el odio es resultado de una reciprocidad. Las escuelas tienen que querer a sus alumnos. Está en manos de los maestros la salud emocional de los peruanos. Por eso las escuelas deben plantearse el ser amigables, espacios gratos, que se preocupan verdaderamente por el otro. Esto cambiaría mucho la suerte de los peruanos (2007, p. 7).

Finalmente, y tratando de responder a las preguntas planteadas al inicio, creo que una escuela distinta es posible, pero ello requiere un proyecto político y ético comprometido con el cambio.

Hay que salir del «pacto de mediocridad» para pasar a una escuela de calidad que promueva personas con un espíritu abierto, crítico y responsable. La escuela pública rural tiene que responder a las necesidades y retos de niños y niñas promoviendo espacios de diálogo que a partir de la reivindicación de lo local puedan establecer puentes con lo global y universal. Al impedirles el acceso a esta educación de calidad, los estamos privando de una serie de capacidades y potencialidades para su futuro. Es pues importante que esas escuelas se transformen en espacios de desarrollo humano.

Las experiencias innovadoras muestran que es posible una escuela diferente. No obstante, en la mayoría de los casos estas parten de iniciativas y de instituciones que están fuera del ámbito educativo oficial. Se trata de organizaciones no gubernamentales, grupos parroquiales, asociaciones de arte, movimientos de la sociedad civil concernidos por la educación en el país. Sus propuestas, llenas de ánimo, interés y compromiso significan un aire nuevo en las escuelas y comunidades. Rompen con la inercia y levantan las barreras de las comunidades educativas gracias a su empuje. Es así que logran consensos y legitimidad, lo que las hace factibles e innovadoras.

Con un Proyecto Educativo Nacional que fue aprobado y suscrito por el gobierno, ¿cómo es posible que no se haga nada y que, por el contrario, una congresista denuncie por terrorismo a un grupo de docentes que elaboraron un material educativo sobre los años del conflicto y el *Informe* de la CVR, a pesar de que fue el propio congreso el que aprobó la norma de incluir estos contenidos en el nuevo currículo? ¿Cómo puede entenderse, en medio de la crisis, que se venda el local del Ministerio de Educación a un precio irrisorio y se desarticulen todas las oficinas en distintas entidades en las que funcionarios y encargados son reubicados en espacios marginales? Esta es, sin duda, la imagen más triste, pero también la más nítida de la falta de voluntad política del segundo gobierno de Alan García por una educación para todos. Por el contrario, al dejar caer aún más la escuela pública, se amplían las brechas y se reproducen las discordias que provocaron el conflicto que nos costó la mayor pérdida de vidas en la historia republicana del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, Patricia (2005). Educación y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos: una reflexión constante, un problema pendiente. En Víctor Vich (Ed.), *El estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* (pp. 239-263). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Ansión, Juan (1989). *La escuela en la comunidad campesina. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina*. Lima: Ministerio de Agricultura – Ministerio de Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación – Cooperación Técnica del Gobierno Suizo.
- Callirgos, Juan Carlos (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Separata. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Carvalho, Constantino (2006, 30 de junio). «Adiós a las armas». *La República*.
- Carvalho, Constantino (2007, 26 de enero) «Informe Final de la CVR y currículum». *La República*.
- Castoriadis, Cornelius (1999). *Figuras de lo pensable*. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia.
- Cole, Elizabeth (2007). Justicia transicional y educación histórica. *The International Journal of Transitional Justice*, 1, 115-137.
- Comision de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima: Comision de la Verdad y la Reconciliación.
- Contreras, Carlos (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo 80. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Degregori, Carlos Iván (1986). Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. *Socialismo y Participación*, 36, 49-56.
- Degregori, Carlos Iván (1991). Educación y mundo andino. En Madeleine Zúñiga y otros, *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos* (pp. 13-26). Lima: Fomciencias.
- Flores Galindo, Alberto (1989). *Reencontremos la dimensión utópica. Carta a los amigos*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México D. F.: Siglo XXI. Disponible en <[www.cholonautas.org.pe](http://www.cholonautas.org.pe)>.
- Morillo Miranda, Emilio (s. f.). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, Recuperado de [www.rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF)
- Mujica, Rosa María & José María García (2006). *Las niñas somos importantes. Experiencias de promoción de equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchis*. Lima: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz.
- Muñoz, Fanni (2006). ¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación. En Nelly Stromquist (Ed.), *La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina* (pp. 63-113). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ortiz, Alejandro (1973). *De adaneva a Inkarrí*. Lima: Retablo de Papel – Instituto Nacional de Información de Desarrollo.

- Palacios, María Amelia (1998). Paradojas de la educación democrática en el Perú. En Patricia Arregui y Santiago Cueto (Eds), *Educación ciudadana, democracia y participación* (pp. 125-130). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Pereira, Gustavo & Helena Modzelewski (2006). Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global. *Isegoría*, 34, 111-128.
- Portocarrero, Gonzalo & Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, Gonzalo & Patricia Oliart (1992). Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino. *Debates en Sociología*, 17, 9-29.
- Quijano, Aníbal (2001). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Perú Contemporáneo*, 2, 7-19.
- Ruiz-Bravo, Patricia, José Luis Rosales & Ana Inés Corzo (2007). *Género e interculturalidad. Construyendo las bases para políticas públicas respetuosas de la diversidad. Informe de investigación*. Texto no publicado, Lima.
- Ruiz-Bravo, Patricia, Fanny Muñoz & José Luis Rosales (2006). Género, educación y equidad en el Perú. En Patricia Prevoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 205-253). Santiago de Chile y Buenos Aires: Hexagrama Consultoras – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central de Bogotá.
- Ruiz-Bravo, Patricia, Eloy Neira & José Luis Rosales (2006). Educación y cultura. La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Martín Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú* (pp. 79-148). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo,
- Ruiz-Bravo, Patricia, Eloy Neira & José Luis Rosales (2008). El orden patronal y su subversión. En Orlando Plaza (Coord.), *Clases sociales y estratificación en el Perú. Visiones y trayectorias* (pp. 259-282). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Salazar Bondy, Augusto (1999). La educación peruana en el mundo contemporáneo. En Emilio Barrantes (Comp.), *Ensayos sobre la educación peruana* (pp. 171-192). Lima: Universidad Ricardo Palma,.
- Sandoval, Pablo (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú. Una lectura del Informe de la CVR*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – Tarea.
- Sen, Amartya (2000). *El desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sousa Santos, Boaventura de (2006). *Conocer desde el sur. Para una política emancipatoria*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Trapnell, Lucy & Eloy Neira (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Texto no publicado. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes, Lima.