

materiales
para la
discusión

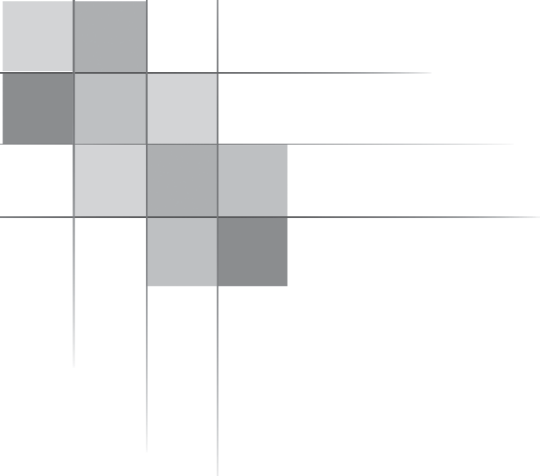
Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria

Diagnóstico realizado en las comunidades
del distrito de Marangani, Canchis, Cusco

Ernestina Sotomayor C.



*Escuela, familia y comunidad:
una articulación necesaria.*



Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria

Diagnóstico realizado en las comunidades
del distrito de Marangani, Canchis, Cusco

Ernestina Sotomayor Candia



tarea

Sotomayor Candia, Ernestina

Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Maranganí, Canchis, Cusco. / Ernestina Sotomayor Candia. Lima: Tarea, 2005, 48 pp.

I.S.B.N. 9972-618-93-5.

Educación intercultural / Relación escuela familia / Relación escuela comunidad / Diagnósticos educacionales / Educación rural / Participación de los padres / Formación de docentes / Docentes.

Perú; Cusco; Canchis.

LC5146
370.1

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2005-5029.

Autor: **Ernestina Sotomayor Candia.**

Corrección de textos: **Carolina Teillier.**

Diseño de carátula: **Gonzalo Nieto Degregori.**

Foto de carátula: **Archivo TAREA.**

Primera edición: 500 ejemplares.
Lima, agosto de 2005.

©

Tarea asociación de publicaciones educativas.

Parque Osos 161, Lima 21. Apartado postal 2234, Lima 100.

Teléfono 424 0997 • Fax 332 7404.

Correo electrónico: postmast@tarea.org.pe • Página web: <http://www.tarea.org.pe>

Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru.

Calle Túpac Amaru 400, Tinta. Canchis, Cusco.

Teléfono (51 84) 25 0372.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de su autora y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

Hei Verden de Noruega,

Liechtensteinischer Entwicklungsdienst (LED), y

Servicio de Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED).

Presentación

El encuentro entre familia y escuela ha supuesto desde siempre un entramado de complejas relaciones. Generalmente las familias ven poco satisfechas sus expectativas respecto a lo que esperan de la escuela; por su parte éstas permanentemente reclaman apoyo concreto y compromiso efectivo en la gestión escolar. En ambos casos suele encontrarse mutuas acusaciones en la búsqueda de responsables del fracaso escolar. Esta situación lleva a preguntarse por: el tipo de interacción establecido entre la institución escolar y la comunidad; las razones que permitieron este des-encuentro; las visiones particulares que no terminan de dialogar; los pactos sociales que se plantean.

Cuando el contexto del encuentro es bilingüe y en comunidades andinas rurales, la situación tiende a ser más compleja, pues persiste una extendida imagen acerca de cómo las familias andinas se oponen a la posibilidad de trabajar desde la lengua materna en la escuela. El reto es aún mayor para la construcción de condiciones en este necesario e ineludible encuentro.

El presente texto es un aporte en el sentido de entender que propiciar este encuentro supone, principalmente, acercarse a los imaginarios, sentimientos y opiniones de la comunidad. Que en estos contextos es pertinente y perentorio dialogar,

conocer y aceptar la presencia de la cultura local para a partir de ella replantear el modelo educativo.

Ernestina Sotomayor Candia, educadora del equipo de TAREA, ha trabajado este tema con comunidades de la provincia de Canchis en el Cusco, su trayectoria profesional como maestra de educación inicial, educadora de niños de la calle, pero sobre todo su trabajo con poblaciones rurales le ha permitido acercarse a estas familias y entregarnos valiosas sugerencias para repensar la construcción de un vínculo que debe permitirnos establecer otro tipo de articulación en el trabajo conjunto entre familias y escuelas de las zonas rurales. La lección que nos deja es que este es un proceso que pasa necesariamente por el reconocimiento de cada uno como sujetos valiosos, por el establecimiento de un diálogo respetuoso y por el sentimiento de reciprocidad entre lo que desea la comunidad de la escuela y viceversa para la búsqueda y afirmación de una educación liberadora.

Liliam Hidalgo.

Tabla de contenido

Introducción	7
---------------------	---

El estudio

1. Objetivos	11
2. Metodología	11
a. Población y muestra	11
b. Técnicas e instrumentos de diagnóstico	15

Resultados

1. La mirada de las madres y los padres de familia a la escuela rural	17
La escuela rural: en proceso de abandono, éxodo y fracaso	17
2. ¿Cómo debe ser la escuela y qué debe enseñar?	20
a. Aprender para migrar, para acceder a la modernidad o para desarrollar la comunidad	20
b. Aprender a convivir con los otros afirmándose en su cultura	20
c. Aprender a ser bilingües	21
3. ¿Cuál es el nivel de participación de las madres y los padres en la escuela y a qué se pueden comprometer?	24
La escuela y el desarrollo comunal	25
4. ¿Las niñas y los niños deben aprender a leer y escribir en quechua?	26

¿Quechua o castellano? o ¿quechua y castellano!	26
5. ¿Es posible incorporar en la escuela los conocimientos de la comunidad?	28
El hogar y la familia: la primera escuela	30
6. Las maestras y los maestros: ¿qué pensamos de ellos?	32
Conclusiones	34
Pistas y reflexiones	
1. Respecto a la situación de la escuela rural	37
2. Construir la participación de las madres y los padres en el proceso educativo	39
3. La mirada de las madres y los padres a la escuela, y viceversa	40
4. La interculturalidad y el uso de lenguas	41
5. Las condiciones de trabajo y los aprendizajes	43
6. Educación: ¿un derecho o un favor?	45
Bibliografía	46

Introducción

El presente documento es fruto del trabajo realizado en las comunidades del distrito de Maranganí, provincia de Canchis, departamento del Cusco, en el marco del proyecto “Alfabetización infantil y formación pedagógica” desarrollado por TAREA Asociación de Publicaciones Educativas y el Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta. En un esfuerzo conjunto, ambas instituciones se proponen mejorar los aprendizajes de lectura y escritura de las niñas y los niños de las escuelas primarias, a través de un Programa de Formación de Maestros en Educación Intercultural Bilingüe, de tal manera que los aprendizajes logrados sean más significativos y culturalmente pertinentes a su realidad y a sus necesidades de desarrollo personal y social. Así, se busca influir en propuestas de política que beneficien a las escuelas de las zonas rurales de la región sur andina del país.

El documento recoge opiniones y percepciones de madres y padres de familia de las comunidades campesinas sobre la educación en general y la educación bilingüe en particular. Si bien no ha sido posible plasmar en él toda la riqueza encontrada, intentamos presentar la información más relevante y significativa acopiada como producto de este encuentro con madres, padres y líderes de las comunidades campesinas participantes en el estudio. Cabe recalcar que en algunos casos las

conclusiones a las que arribamos ponen en cuestión afirmaciones sostenidas durante años no sólo por docentes sino también por otros actores socioeducativos; por ejemplo, que las familias de las zonas rurales se oponen a la enseñanza en quechua en la escuela. Ello no parece ser cierto en este caso: las afirmaciones dicen todo lo contrario; evidentemente, sin dejar de darle importancia al aprendizaje de la lengua castellana.

La primera parte del documento presenta los objetivos y la metodología de trabajo que orientaron el desarrollo de este diagnóstico, para el cual se entrevistó a un número significativo de madres y padres de familia, así como de autoridades comunales y ancianos. Por otro lado, se constituyeron grupos de conversación que permitieron generar espacios de intercambio y discusión, acercándonos a la realidad de la educación en zonas rurales: desde las esperanzas, preocupaciones, aspiraciones, críticas y propuestas de las madres y los padres, hasta el reconocimiento de las dificultades y fortalezas que poseen las escuelas en las comunidades donde están ubicadas.

La segunda parte es la más extensa y valiosa en contenido. En ella presentamos los resultados del trabajo, agrupados en ejes que nos permiten una lectura y una mejor comprensión de la visión, las percepciones y los sentimientos de las madres y los padres de familia respecto a la escuela.

Los resultados tienen que ver con las valoraciones del quechua como idioma de comunicación y como medio de enseñanza en la escuela; con la visión sobre qué es y qué debería ser la escuela rural; con los contenidos y aprendizajes que los espacios escolares y las familias deben generar en las niñas y los niños; y con qué se demanda a los maestros y las maestras para que cumplan con su función.

Seguidamente presentamos algunas conclusiones, que intentan mostrar las percepciones de madres y padres de familias sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Se concluye con las pistas y las reflexiones que nos deja el diagnóstico.

El estudio

1. Objetivos

a. Objetivo general:

Explorar y recoger información relevante acerca de la visión de las familias campesinas sobre la escuela en general y la Educación Intercultural Bilingüe en particular.

b. Objetivos específicos:

- Describir y explicar los juicios y las valoraciones de las madres y los padres respecto a la escuela y a la Educación Intercultural Bilingüe (conceptos).
- Identificar los rasgos afectivos presentes en la visión de la escuela y los idiomas imperantes en la zona (afecto).

2. Metodología

a. Población y muestra

Se ha trabajado con siete comunidades del distrito de Marangani, distrito ubicado en la provincia de Canchis, departamento del Cusco. Algunas comunidades pertenecen a las zonas altas y otras a las zonas bajas.

La selección de las escuelas para el presente diagnóstico se definió a través de un muestreo al azar, teniendo cuidado de

que estuviera representado cada tipo de escuela. Así, las comunidades consideradas en el estudio fueron:

Comunidades	
Zona Alta	Zona Baja
Tañihua	Huiscachani
Quenamari	Silly
Toxaccota	Quisini
	Sullca

En las siete comunidades se aplicó el cuestionario y la escala de valoración a igual número de informantes. En cuatro de ellas se desarrollaron, además, grupos de discusión. Por último, se consideró necesario realizar una observación participante en cuatro familias de igual número de comunidades.

A continuación, consideramos necesario hacer una breve caracterización de las comunidades.

Las comunidades de la parte alta

Éstas son Quenamari, Toxaccota y Tañihua. Ubicadas en la parte alta de Maranganí, tienen un clima frío con muchas heladas y nevadas. El tiempo de viaje desde Sícuaní es de tres a cuatro horas en carro por trocha carrozable.

Las escuelas están generalmente en lugares muy desolados. Esto significa que para ir desde un caserío a la escuela, o viceversa, una persona se demora de dos a cuatro horas haciendo el recorrido a pie o a caballo. Este factor es uno de los determinantes de la asistencia continua o no de las niñas y los niños a la escuela. En muchas ocasiones nos hemos encontrado con niños y niñas que concurren intermitentemente (en especial los de 6 años) –interdiario o cada dos días– porque el tiempo de viaje es extenso y se cansan al ir y volver cada jornada. A menudo las niñas y los niños que deberían iniciar su escolaridad a los 6 años, no lo hacen sino hasta los 8 o 9 años.

Estas comunidades tienen una dinámica de vida bastante inestable respecto a la permanencia en un lugar, puesto que su actividad principal es el pastoreo de alpacas y ovejas. Son familias que viven del pago en víveres de los patrones, quienes les encargan el cuidado de sus rebaños de alpacas. A cambio, tienen derecho a pastear en las tierras de sus patrones las pocas alpacas que poseen. Niñas y niños también realizan las labores de pastoreo, lo que frecuentemente impide una asistencia regular a la escuela. Estas familias van trasladándose de un lugar a otro, de acuerdo con la temporada, buscando donde haya pasto, sin que importen las inclemencias del tiempo ni las distancias. Es usual ver chozas de paja, la mayor parte de ellas deshabitadas momentáneamente.

No hay en estas zonas cultivos de ningún tipo; la vegetación se limita al ichu. En tiempo de cosecha, las familias van a trabajar a las chacras de la parte baja para proveerse de algunos productos agrícolas para su consumo durante el año. Hay pobladores que son también artesanos; producen tejidos de bayeta fina, frazadas, ponchos, sogas de lana de alpaca y otros.

Estas comunidades no cuentan con servicios básicos. La lengua predominante es el quechua, tanto entre las personas adultas como entre las niñas y los niños. El castellano se usa más en el ámbito del grupo de varones jóvenes y en espacios públicos como la asamblea y la escuela, así como entre quienes en su mayoría han vuelto de una temporada en algún lugar al que migraron (Arequipa, Puno, Lima). Es mínimo el uso del castellano entre las mujeres en general. Durante la realización de este trabajo, gran parte de los participantes se mostraron bastante reservados y con poca disponibilidad para el diálogo.

Las escuelas tienen pocos estudiantes, sea porque la mayor parte han sido trasladados a la capital del distrito o la provincia, o porque –como se mencionó antes– las distancias entre la escuela y los caseríos es demasiado grande. También por ello las escuelas son unidocentes; es decir, cuentan con un solo un docente para enseñar del primero al cuarto grado. En

la mejor de las circunstancias hay dos docentes para los seis grados; en las comunidades de la parte alta, el único de estos últimos casos es la escuela de Quenamari.

Las comunidades de la parte baja

La mayoría de las comunidades de la parte baja están ubicadas al pie de la carretera. Por lo tanto, su dinámica de vida difiere mucho de la de las comunidades de altura. Sin embargo, hay elementos que las unen; por ejemplo, la práctica de costumbres como el pago a la tierra, la fiesta de San Juan, la marcación de los animales y otras.

Por lo general cuentan con servicios de agua entubada y energía eléctrica. Se dedican a diferentes actividades: la agricultura, la ganadería como complemento, y una parte de la población ejerce el comercio. Una característica de estas familias es que muestran actitudes de mayor apertura y desenvolvimiento. Se expresan con más espontaneidad y muchos de sus integrantes hablan quechua y castellano porque han asistido a la escuela y también porque se encuentran cerca de la capital de provincia. Por otro lado, las necesidades económicas hacen que migren hacia la costa para trabajar temporalmente; en ocasiones lo hace toda la familia y esto lleva a que se castellanicen más y estén en proceso de pérdida del quechua.

La mayor parte de las escuelas de estas comunidades tienen un número significativo de niños y niñas. Por lo general son escuelas con más de tres docentes o hasta un docente por grado (de primero a sexto). Las niñas y los niños asisten con mucha más frecuencia que en la zona alta y utilizan como idiomas de comunicación tanto el quechua como el castellano, aunque podemos decir –de acuerdo con nuestras observaciones– que el castellano lo hablan casi exclusivamente en el salón de clases; en todos los demás espacios (recreo, hogar, fiestas, etcétera) se comunican en quechua.

Las comunidades de esta parte son Quisini, Sullca, Silly y Huiscachani.

Técnicas e instrumentos de diagnóstico

Las técnicas e instrumentos permitieron un acercamiento cercano con las madres y los padres de familia.

La entrevista

La entrevista, una de las principales técnicas utilizadas, permitió que cada informante expusiera con libertad su manera de pensar. Nos permitió establecer un diálogo cordial con las madres y los padres. Las preguntas buscaban información sobre:

- La relación escuela y desarrollo comunal.
- Lengua de enseñanza en la escuela.
- Contenidos de enseñanza en la escuela.
- Capacidad educadora de la familia.
- Expectativas respecto al maestro y la escuela.

Los focus groups

Los *focus groups* han sido fundamentalmente los espacios de discusión donde madres, padres y autoridades comunales han expresado un conjunto de opiniones y discrepancias con respecto a los aprendizajes esperados, las comparaciones entre las niñas y los niños del campo y los de la ciudad, y la forma como las niñas y los niños se desenvuelven en diferentes espacios.

Los *focus groups* se desarrollaron a partir de la presentación de hipótesis que invitaban a los participantes a debatir. Entre las principales, hipótesis discutidas por las madres y los padres podemos mencionar las siguientes:

- La niña o el niño de la ciudad no tiene nada que aprender de la niña o el niño de la comunidad.
- La niña o el niño de la comunidad campesina debe aprender todo lo que sabe la niña o el niño de la ciudad.
- En la escuela no se debe hablar sobre la vida de la comunidad sino de la vida en la ciudad.

- Lo que aprende la niña o el niño en su casa no es importante para la vida en la escuela.
- El idioma castellano es superior al quechua.
- La niña o el niño aprende mejor en castellano.
- La persona que sólo habla castellano es mejor que aquélla que habla sólo quechua.

Escala de valoración

Este instrumento sirvió para identificar los rasgos afectivos presentes en la visión sobre la escuela y los idiomas imperantes en la zona; es decir, respecto al empleo del castellano y el quechua en diversos aspectos y en los variados espacios comunales y familiares. Un reactivo de la escala de valoración fue: *Hablar quechua en mi comunidad es motivo de mucho orgullo, orgullo, poco orgullo y nada de orgullo*; según la ligazón afectiva, cada padre o madre aceptaba una de las respuestas.

Observación participante

La observación participante se implementó con la finalidad de describir y explicar la ubicación de eventos significativos en el tiempo y el espacio, que permiten la emisión de los juicios, las valoraciones y las implicancias afectivas descritas y explicadas, así como las circunstancias e interacciones sociales más importantes, relacionadas con el quechua y el castellano, suscitadas en la casa familiar, en la comunidad y en la escuela.

Resultados

1. La mirada de las madres y los padres de familia a la escuela rural

a. La escuela rural: en proceso de abandono, éxodo y fracaso

Madres y padres miran la escuela con ojos críticos. En esta mirada, ubican al docente como agente fundamental responsable de los éxitos o fracasos de sus hijas e hijos.

La escuela es vista como una instancia carente de control: escuelas abandonadas por autoridades educativas que no cumplen su rol de acompañamiento, supervisión y apoyo. Plantean estas percepciones a partir de hechos como las constantes inasistencias y tardanzas de los docentes. Según su opinión, los docentes no responden a nadie por estas faltas, a lo que se suma la carencia de una presencia efectiva en el acompañamiento y la supervisión a los docentes de zonas rurales. El siguiente enunciado ilustra esta percepción “... al coordinador, a él yo le pediría siquiera al año una vez o dos vendría a verificar, porque esta escuela está botada en este campo. Mayormente pasa así, no hay control para los profesores, porque así vienen tarde y también se van temprano, y no hay tanto enseñanza normal. Con eso de repente

este año ya no va a haber labores” (padre de familia de Huiscachani).

Desde la perspectiva de las madres y los padres, la escuela rural aparece como una instancia que está perdiendo valor, trayectoria y prestigio; y, lo que es peor, tiene una escasa población escolar. Ellos observan que de año en año van disminuyendo los índices de matriculados y aumenta aceleradamente la cifra de trasladados. Las familias campesinas optan por trasladar o matricular a sus hijos e hijas en centros educativos de las capitales de distrito o de la provincia, como una alternativa frente a los fracasos escolares que experimentan en las escuelas rurales, en un hecho que podemos calificar como éxodo masivo. Al no poder superar las serias deficiencias de la escuela, y al no lograrse los resultados mínimos que las madres y los padres esperan, los centros educativos rurales se van despoblando. En ocasiones, ésta es una estrategia de los propios docentes: incitan a las familias a trasladar a sus hijos e hijas a las ciudades, de tal forma que la escuela debe cerrarse y el docente ser reubicado en una escuela cercana a la ciudad o en mejores condiciones que aquélla en la que labora en ese momento.

A la vez que manifiestan su preocupación por la disminución del número de estudiantes, las madres y los padres expresan que esto se debe a que la enseñanza que se imparte en las escuelas rurales no responde a sus expectativas. Por ende, hacen permanentes comparaciones entre la escuela rural y la escuela de las zonas urbanas: *“por eso todos se los están llevando a sus hijos al pueblo, porque están viendo que la escuela no está bien y sobre eso ahora hemos aprobado en una asamblea una comisión, y recién los profesores están viniendo ocho en punto. Ojalá que continúen así, que no sea sólo por estos momentos, así seguirían hasta todo el año, y así el primer grado estaría bien y así también se aumentarían los niños, así habría en cada sección un profesor, porque ahora un solo profesor está enseñando a dos secciones y por eso hay poca enseñanza, esos niños no*

están aprendiendo bien. Yo quisiera ese apoyo, porque si habría buena enseñanza y eso ven los padres de familia, entonces ahí los pondrían, para que esta escuela vaya adelante”.

En la perspectiva de mirar la escuela desde su experiencia, un número significativo de madres, padres y líderes comparan la escuela actual con la de antaño. Consideran que los docentes de antes enseñaban mejor que los actuales; además, que desde su época la escuela no ha mejorado: sigue igual, sin cambios, se siguen enseñando las mismas cosas, pero los estudiantes aprenden poco y en su mayoría no logran aprender: *“antes, compañera, por lo menos al terminar quinto grado los alumnos sabíamos escribir una carta; ahora un alumno de cuarto de secundaria no sabe ni escribir bien una carta, nosotros todavía tenemos que enseñarle; entonces para qué estamos mandando a la escuela a nuestros hijos”.*

Parte de la mirada crítica hacia la escuela tiene que ver con la falta de mobiliario, bibliotecas, cercos perimétricos, etcétera, pues perciben que una buena escuela es aquella que, además de un buen número de estudiantes y un docente titulado y nombrado con voluntad para trabajar con ellos, posee material educativo y la infraestructura adecuada para ofrecer educación: *“Sí, señorita, en esta comunidad campesina estamos tristemente, la comunidad está olvidada por el gobierno central. Como ves, nuestra escuela está abandonada, no tiene casi nada, ni el gobierno se acuerda de nosotros a pesar de que somos una comunidad grande. Estás viendo, señorita, así es nuestra historia, ni siquiera tiene calaminas y tampoco está pintado. Además, aparte, los profesores no venían nombrados, no eran ni de tercera, incluso a mí vino un año a engañarme un conocido sólo con secundaria completa”.*

2. ¿Cómo debe ser la escuela y qué debe enseñar?

a. Aprender para migrar, para acceder a la modernidad o para desarrollar la comunidad

Un primer grupo de resultados está referido a los contenidos que la escuela debe enseñar y los aprendizajes que deberían lograr las niñas y los niños. Entre las aspiraciones de las madres y los padres está el que la escuela, en primer orden, debe *“enseñar a leer y escribir bien, a sumar y restar”*. Dentro de ello, el castellano es una prioridad porque para migrar a las ciudades es necesario dominar este idioma.

La aspiración máxima de madres y padres es que sus hijos e hijas sean profesionales, como los de las familias de las ciudades. Un grupo mayoritario afirma la necesidad de que la escuela proporcione a las niñas y los niños instrumentos que les permitan desempeñarse en las ciudades: *“no queremos que nuestros hijos sean como nosotros, pastores de alpacas y campesinos; en nosotros no más ya que se acabe esta pobreza; ellos que ya no sean campesinos sino que sean profesionales y puedan ganar su plata”*; *“nosotros exigimos a nuestros hijos, les decimos no seas como nosotros, en nosotros que se termine eso, el mascar coca, trabajar con pala y pico en la chacra; ustedes ya no sean así, tengan un buen trabajo, estudien. Ojalá bajo este pensamiento, así salgan nuestros hijo”*.

Para un grupo de progenitores relativamente amplio, la escuela de las zonas rurales debe enseñar también la historia comunal, lo que son los Apus y distintas prácticas culturales de las comunidades, como saber dónde pastar, conocer los diversos alimentos que se consumen y las particularidades de los lugares que rodean a la comunidad.

b. Aprender a convivir con los otros afirmándose en su cultura

Un grupo significativo de madres y padres opinan que la escuela, además del manejo del castellano, debe enseñar las normas

de convivencia de la comunidad. Al respecto dicen, por ejemplo: *“en la escuela los profesores deben enseñar como antes a los niños; antes teníamos que andar saludando a todos, ahora ya no es así, los niños son malcriados y no saben saludar a sus mayores”*.

La responsabilidad y la función educadora de la escuela no termina con el hecho de posibilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que va más allá: tiene que ver con el cultivo de los valores y las normas de convivencia básicas de toda sociedad. No se trata solamente de enseñar contenidos funcionales, sino también de desarrollar, construir y transmitir un conjunto de “habilidades sociales” que permitan desenvolverse con eficiencia tanto en la comunidad como en las ciudades. Mencionan el respeto, los hábitos de higiene, la puntualidad y otros valores como necesarios para insertarse en grupos sociales y laborales diferentes al suyo.

Un alto porcentaje de madres y padres piden que los docentes sean afectuosos y tengan un trato cálido con las niñas y los niños: *“queremos que nuestros hijos sean bien tratados por los profesores, que les hagan reflexionar bonito sin castigar, porque si castigan los niños tienen miedo a ir a la escuela y así no pueden aprender nada, por gusto nosotros estamos gastando y así ya no nos da ganas de mandar a nuestros hijos a la escuela”*. Así, se solicita que la escuela sea un espacio donde las relaciones humanas se construyan sobre la base del afecto, el respeto y la tolerancia, y fundamentalmente que las niñas y los niños sean queridos y aceptados por sus maestros en un ambiente de amistad, trato cariñoso y mutuo aprendizaje.

c. Aprender a ser bilingües

La escuela de las esperanzas y sueños de la mayoría de las madres y los padres es una institución donde se enseñe en quechua y castellano y se aplique una educación intercultural, porque para ellos ambos idiomas tienen igual validez; sólo sucede

que se utilizan en contextos diferentes: *“nosotros queremos que aprendan por igual nuestros hijos en los dos idiomas, así cuando nuestros hijos van a la ciudad pueden hablar perfecto castellano y con nosotros el quechua, que no se olviden de nuestro idioma porque viene desde los incas”*.

Asimismo, afirman que sus hijos e hijas comprenden mejor el quechua porque es el idioma con el que se han comunicado desde que tienen uso de razón. Cuando se les pregunta si el castellano es el idioma en el que se puede aprender mejor, dicen: *“lo que pasa es que los niños aprenden en castellano porque eso es lo que sabe el profesor”*. Por este motivo, hay la necesidad de implementar la enseñanza de ambas lenguas; pero para ello los docentes deben estar adecuadamente capacitados.

Un ejemplo muy claro sobre la necesidad de la implementación de la enseñanza de ambas lenguas lo dan las madres y los padres de Quisini: *“a veces por ejemplo, compañera, la escuela nuestros hijos sufren para aprender en castellano; los profesores en castellano enseñan el número uno [1] y nuestros hijos piensan que está hablando del agua porque ‘uno’ en quechua es agua”*.

Según las madres y los padres de la zona alta, sus hijos e hijas sufren más para aprender en castellano. Por eso, dicen, *“Si los profesores vendrían a enseñar en quechua nuestros hijos podrían aprender más y mejor”*. Sostienen, además, que *“No me convendría que mi hijo sólo aprenda en castellano porque si algún día mi hijo sale profesional sabiendo sólo castellano y trabajaría en el campo, entonces no habría entendimiento; por eso yo quisiera que aprenda en los dos idiomas”*. Esta es una razón fundamental para que la escuela reoriente sus acciones y pueda implementar la Educación Intercultural Bilingüe, pero obteniendo resultados significativos y visibles para las madres y los padres.

La escuela debe preparar para la vida, pero no una vida ilusoria sino una real y contextualizada. Podría señalarse la descontextuación cultural y lingüística como una de las razo-

nes de los bajos niveles de logro en las escuelas rurales, tal como opina Virginia Zavala (2001): *“La escuela enseña una lectoescritura escolar que, por considerarse como una forma **superior** de usar el lenguaje, legitima prácticas específicas para transmitir el conocimiento. Estas prácticas, en las que se concibe un mundo de objetos discretos que pueden ser abstraídos de su contexto, no parecen estar promoviendo la apropiación de la lectoescritura por parte de las comunidades campesinas, donde los objetos pertenecen y existen en relación con todo lo demás. Como estas prácticas escolares se alejan demasiado de formas locales de socialización con el lenguaje y no logran un verdadero diálogo con estas últimas, no se logra allí promover una verdadera relación intercultural y los alumnos terminan entendiendo la escuela como algo distanciado de sus vidas”.*

En todas estas percepciones respecto a cómo debería ser la escuela se evidencia la constante “queremos una escuela mejor”, resumida en la expresión “que la escuela enseñe bien”. Leyéndolo de otra manera, se está expresando “queremos ver resultados de aprendizaje”.

Algunas aspiraciones manifestadas por las madres y los padres son: *“Necesitamos una escuela que sea comunicativa, abierta al dialogo con la familia y la comunidad”; “Que los profesores nos comuniquen siempre todo lo que tenga que ver con la escuela, las gestiones que hacen, para de esa manera apoyar. A veces nos dicen a última hora y lo que les conviene”.*

Es necesario reflexionar a partir de estas experiencias que, en suma, hacen referencia a los niveles de comunicación que establecen los docentes con las asociaciones de padres de familia. Parece que la demanda va por una escuela que informe lo que está haciendo y lo que hará, que pregunte por las posibilidades de participación en ella y que busque una cogestión entre la escuela, la familia y la comunidad.

3. ¿Cuál es el nivel de participación de las madres y los padres en la escuela y a qué se pueden comprometer?

Desde la perspectiva de las madres y los padres de familia, en la escuela hay una participación de tipo utilitaria, reducida a determinados espacios y momentos para efectivizarla. Es decir, no es entendida como la posibilidad de intervención en el ámbito pedagógico. Así, afirman: *“nosotros venimos a la asamblea, a las reuniones y a las faenas para que nuestra escuela salga adelante y sea mejor”*. Éste es el sentimiento generalizado en el conjunto de madres y padres de familia de las comunidades objeto del diagnóstico.

Desde otra forma de entender la participación, las madres y los padres tienen deseos de apoyar el proceso de aprendizaje en la escuela. Aunque no tienen claro cómo hacerlo, expresan algunas ideas al respecto. Dicen, por ejemplo, que los ancianos de la comunidad pueden enseñar la historia comunal; los padres, lo que saben a cerca de los cultivos y la producción en el campo; las madres, lo que corresponde a hilar, tejer, cocinar, criar animales, etcétera.

Cuando son consultados en el sentido contrario, es decir, sobre cómo apoya la escuela a la familia, la generalidad de las respuestas es que tal apoyo no existe: *“no sabemos que hace la escuela por la familia”*. Al consultarles sobre los cambios en el desarrollo comunal a partir de la presencia de la escuela dicen, en cambio, que es importante porque hay menos anal-fabetos y ahora muchos niños –y principalmente niñas– acceden a la secundaria, lo que antes no sucedía.

Madres y padres afirman que las comunidades ofrecen muchas posibilidades de aprendizaje. Por ejemplo, afirman que las niñas y los niños pueden y deben aprender los nombres de los cerros que son los Apus, y cómo se vive y cómo se trabaja en la comunidad, *“porque si el profesor no enseña esas cosas sería como estar haciendo olvidar la historia de la comunidad,*

las costumbres de la comunidad". Ellos se comprometen y se sienten capaces de apoyar este aprendizaje, porque saben la historia y conocen las costumbres comunales; consideran que pueden ir a la escuela a enseñar estos temas. Desde nuestra perspectiva, efectivamente existen conocimientos sobre historia y usos comunales que son patrimonio de las personas mayores –por ejemplo, saben cómo y cuándo apareció la escuela en la comunidad–. Aquello que el docente desconoce, ellos pueden enseñarlo en la propia escuela.

Las familias quieren que los docentes sean los líderes sociales que antes eran. Afirman que en años pasados los docentes se identificaban más con la comunidad, participaban en las asambleas comunales, en fiestas y otros compromisos, y los acompañaban en la búsqueda de solución a las dificultades de la comunidad. Ahora los sienten como poco identificados con la problemática comunal, distantes de ellos y sus problemas. Por otro lado, sienten que están muy atareados con los quehaceres escolares.

La percepción es que los maestros se acercan actualmente a ellos la mayoría de las veces para cuestionarlos o demandar su apoyo en cuanto a la matrícula, las faenas escolares o las cuotas. En opinión casi mayoritaria de las madres y los padres, el docente de la zona rural ha perdido el rol de líder social que antaño tenía.

Las madres y los padres que han discutido estos temas llegan a la conclusión de que es importante que quienes asisten a la escuela aprendan a identificarse con su cultura y su contexto; pero también son conscientes de que no es lo único importante: *"en la ciudad también deben enseñar sobre la vida de las comunidades, como también en la comunidad deben aprender lo que se hace en la ciudad, porque cuando nuestros hijos vayan a la ciudad no van a saber nada sobre ella"*.

La escuela y el desarrollo comunal

En la mayoría de las comunidades las escuelas han sido creadas por iniciativa de las madres y los padres: *"nosotros, compañera,*

hemos ido a Sicuani a reclamar para que se instale una escuela en la comunidad y nos han hecho caso. Ahora en cambio muchos padres no quieren que haya escuela y dicen que se cierre porque los maestros no cumplen con lo que tienen que hacer; por eso muchos padres prefieren llevar a sus hijos a las ciudades: Maranganí, Occobamba o Sicuani, entonces ya no hay niños en las escuelas porque acá no se enseña bien". Éste es un indicador de su valoración respecto a la educación de sus hijos e hijas.

El compromiso de las familias de la zona alta –Tañihua, Toxaccota, Choqueccota– se traduce en acciones más concretas, pues desde 1970 en estas comunidades la escuela ha funcionado con docentes pagados por la Sociedad Agrícola de Interés Social (SAIS Maranganí): *"acá, compañera, las escuelas han funcionado porque la SAIS pagaba a los maestros y acá se han jubilado muchos maestros, recién desde 1991 la USE está pagando a los maestros"*. Esto se puede ver como un claro testimonio de gestión comunal de un centro educativo, lo que demuestra que las madres y los padres valoran positivamente la presencia de la institución escolar en sus localidades, aun cuando –como hemos visto– cuestionan su eficacia y sus resultados.

Estos ejemplos evidencian los niveles de compromiso de las familias. Compromiso que, además, va acompañado de sentimientos de afecto y respeto hacia sus comunidades y para con la escuela. Las familias y la comunidad en general no han perdido totalmente la fe y la esperanza en ella, y son coherentes con el principio de que la comunidad sin escuela es pobre y no progresa.

4. ¿Las niñas y los niños deben aprender a leer y escribir en quechua?

¿Quechua o castellano? o ¿quechua y castellano!

Es una constante que la mayoría de las comunidades campesinas no están de acuerdo con una hipótesis que se planteó en

esta investigación: “El castellano es superior al quechua”. Para todos las madres y los padres, ambos idiomas tienen el mismo valor y se utilizan en contextos diferentes.

Ellos afirman la necesidad de que sus hijos e hijas aprendan a leer y escribir en quechua y castellano. No hubo, en las entrevistas ni en los grupos de discusión, posiciones que expresaran que en la escuela sólo debe enseñarse en castellano. Todos coinciden en señalar que los niños y niñas de las comunidades –y aun los de las ciudades– deben aprender en los dos idiomas.

El quechua, afirman, es una lengua que se ha hablado desde el tiempo de los incas, es neto del Perú; el castellano, en cambio, ha sido traído por los españoles desde otro continente. Por lo tanto, prefieren que los niños y niñas de su comunidad aprendan ambas lenguas de manera equitativa sin distinciones. Según su punto de vista, el castellano no es superior al quechua ni el quechua a castellano. En las ciudades y en el campo, las niñas y los niños deben aprender los dos idiomas para que puedan comunicarse.

Por otro lado, hacen referencia a la lucha por el poder que existe sobre este aspecto: *“los que hablan castellano son personas que están en el poder mayormente, pero la minoría que hablamos quechua no estamos ahí; cuándo podremos llegar al poder para poder hacer que se hable el quechua; pero últimamente en la Normal de Tinta y otras instituciones se está trabajando en quechua”*.

Hay un reconocimiento de la preeminencia del castellano porque es el idioma en el que están escritos los textos y el que más se utiliza para la comunicación; pero sostienen la necesidad de revalorar el quechua, hacer que se produzcan textos en este idioma y lograr que sea un medio de comunicación en diferentes espacios sociales, ya que es uno de los idiomas oficiales del Perú. Sobre los textos en quechua ya existentes, afirman que *“Deben hacer leer esos libros en quechua, el profesor debe enseñar en quechua porque ya están dando ahora esos*

libros. Eso no leen los niños; el profesor les da pero no les indica, no hace leer ese libro”.

Para otro grupo de madres y padres de familia, el quechua es un idioma marginado por algunas personas que viven en las ciudades. Incluso, afirman, *“algunos de nuestros compañeros, sabiendo quechua, no lo hablan y dicen que no saben porque tienen vergüenza, más preferencia dan al castellano...”*.

Éste es un dato de la realidad lingüística de las comunidades que merece ser analizado. Madres y padres sienten que el quechua debe ser revalorado y que deben hablarlo todos, empezando por sus hijos e hijas; pero también creen que, al no ser un idioma de uso extensivo en documentos y por instituciones sociales, pierde su valor. Lo que desean, entonces, es mantenerlo vivo: *“El quechua es agradable porque lo hablamos con sabor. Antes en castellano no se entendían nuestros antepasados, y decían ‘me están hablando en idioma de perro’. A veces así dicen cuando se les habla en castellano; los antiguos no nos contestan cuando les saludamos”*.

Las madres y los padres dicen que sus hijas e hijos, normalmente, durante las sesiones de clase o en los recreos, utilizan el quechua como idioma de comunicación; pero que los docentes a veces no toman en cuenta este hecho y solamente se dedican a enseñar en castellano. Las niñas y los niños, entonces, no los entienden, se confunden y no aprenden bien: *“compañera, yo vivo cerca de la escuela y a los niñitos de inicial y primer grado el profesor les está hablando en castellano y los niños no entienden mucho, por eso yo pediría que hablen en quechua y después poco a poco en castellano, porque también castellano tienen que aprender”*.

5. ¿Es posible incorporar en la escuela los conocimientos de la comunidad?

Existe el reconocimiento de la importancia de integrar parte de la cultura de la comunidad a la escuela: *“... el profesor debe*

enseñar a todos los niños y niñas lo que es de la comunidad; y también lo que es de la ciudad, de los distritos, debe enseñar. Todo deben aprender, no sólo de la ciudad". Con esta premisa estaríamos en la posibilidad de hacer de la escuela aquel espacio creador y recreador de cultura desde el cual se valoran y desarrollan todos los conocimientos y las prácticas, no sólo de la cultura euro occidental sino principalmente de la cultura andina.

Refiriéndose a lo mismo, otras madres y padres dicen que *"No estaría bien que el profesor sólo enseñe de lo que es la ciudad, que es lo que pasa actualmente en la escuela. Eso quiere decir que entonces no quieren a la comunidad, es como si el profesor no quisiera que sepan de su comunidad"*; *"... de todo deben saber nuestros hijos. ¿Por qué no pueden saber del campo, a ver? Sería como negar las costumbres de estos niños. Siempre deben hablar en la escuela de cómo somos, de cómo hablamos, sobre cómo trabajamos la chacra; todo eso deben saber"*.

Esto está relacionado principalmente a la forma como está configurada la escuela: al currículo, a los contenidos, a los textos y a la ideología que la sustenta, así como a la extracción social y cultural del docente que va a las comunidades a enseñar. En opinión de las madres y los padres, los docentes que van a las comunidades muchas veces no conocen el campo ni lo que se hace en él; no saben de las plantas ni de los animales, desde el punto de vista de la racionalidad andina. En consecuencia, no pueden enseñar algo que no conocen bien. Por eso, afirman, los docentes deben indagar y aprender cómo se vive en la comunidad y, a partir de eso, incorporar en el currículo contenidos referidos a ésta, desde lo andino, y no sólo lo que es de la ciudad. Es decir, recrear el currículo oficial asumiéndolo como una construcción social.

Estas últimas opiniones hacen ver que la escuela, en su ideal, debe ser aquel espacio donde se integren los saberes y las prácticas culturales andinas con los de otras culturas, que permita a las niñas y los niños partir de estos saberes y, sobre

esta base, construir los nuevos aprendizajes para que sean competentes en su comunidad y en las ciudades a donde de-
seen llegar. Ésta es la idea de la articulación entre la familia,
la comunidad y la escuela, desde una perspectiva intercultural.
Como afirma Gastón Sepúlveda (2001), “la educación intercultural es posible sólo si los estudiantes logran de algún modo ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de su
modos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares;
sin esta integración se hace difícil establecer los ámbitos de
competencias sociales donde se necesitan unos y otros e incluso
valorar cuándo el conocimiento tradicional tiene un significado
más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere por supuesto una reconceptualización de la
pedagogía, que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda a la
construcción del conocimiento. Así, la educación intercultural
requiere la participación activa de los niños en su propio aprendizaje, en una relación de ayuda y mediación con su maestro”.

El hogar y la familia: la primera escuela

Un significativo número de madres y padres involucrados en el diagnóstico consideran y valoran a la familia como espacio educador ya que en ella, dicen, se inicia la educación. La familia transmite permanentemente una serie de valores, costumbres y conocimientos: *“la educación sale de la casa y se da desde que el niño aprende a darse cuenta; [...] porque lo que los padres enseñamos a nuestros hijos, sí vale...”*.

Hay también la idea de la complementariedad entre la familia y la escuela. Así, una madre dice: *“... los niños van a la escuela con cierta formación, con ciertas cosas, es como si estarían ya educados y el profesor educa sobre eso. Lo que el profesor educa y enseña en la escuela el padre de familia debe enseñar sobre eso, y lo que el padre enseñan en la casa debe ser trabajado y tomado en cuenta por el profesor en la escuela”*.

Esta versión recogida en Tañihua identifica la complementariedad entre escuela y familia y cómo estos dos espacios deben ayudarse mutuamente para lograr que las niñas y los niños sean adecuadamente formados.

Por otro lado, un grupo grande afirma que *“Los padres enseñamos bien para que aprendan cualquier cosa, como cocinar, lavar, tejer, barrer, a pastear oveja, ordeñar la vaca, hacer queso. Cómo esas cosas que aprenden en la casa no van a ser tomados en cuenta en otros sitios...”*. Ciertamente, no sólo los valores –como el respeto, las normas de convivencia y otros– deben ser considerados en la escuela, sino también un conjunto de prácticas sociales y económicas que permitan a las niñas y los niños la comprensión de su cultura y de su modo de vida, de tal forma que de la identificación de éstos pueda generarse un proceso de identidad cultural, tan necesaria en estos tiempos.

Otro grupo afirma que las familias no sólo enseñan cuestiones que tienen que ver con la dinámica productiva, sino que se comprometen mucho más: en función de su propia escolaridad o de los conocimientos adquiridos, enseñan a sus hijos e hijas algunos contenidos que solamente la escuela transmite. Así, dice un padre, *“...nosotros enseñamos, algunos somos medio políticos, otros somos como historiadores, en la casa hablamos, les enseñamos en nuestro propio lenguaje, igualito como ha sido, contándonos cuentos y hablando de eso”*. Éste es un ejemplo del interés de las madres y los padres respecto a lo que sus hijos e hijas deben aprender: no sólo es el leer, escribir o sumar y restar, sino que el aprendizaje va más allá de lo instrumental; son contenidos de otro orden.

Pero no todo lo que se da en la familia se considera valioso; el alcoholismo, la violencia, los malos ejemplos, los conflictos por tierras, el abigeato, la infidelidad y la falta de respeto son problemas vistos como negativos, y se estima que también deben abordarse en la escuela para ser analizados y enfrentados.

6. Los maestros y las maestras: ¿qué pensamos de ellos?

Una de las percepciones sobre la labor docente es bastante negativa: el docente ha dejado de ser el líder social de antaño. Así, *“los profesores sólo se dedican a hacer sus clases y ya no les importa lo que pasa en la comunidad; se van a sus cursos, no conversan con nosotros”*. Este sentimiento se ha recogido en todas comunidades.

“El profesor debe ayudarnos a mejorar la comunidad. En una faena o en una reunión puede orientarnos porque algunos de repente no están acostumbrados a conversar con sus hijos, entonces, como algunos no hemos terminado el colegio ni la primaria, no sabemos cómo tratar o ayudar a nuestros hijos, cómo debemos ayudar sus tareas, no sabemos cómo exigir a nuestros hijos...”. Evidentemente, parte del rol que la mayoría asigna al docente es ser un consejero, un tutor, un orientador que ayude a las madres y a los padres a apoyar a sus hijas e hijos en la educación y que se comuniquen con ellos de manera abierta y sincera, porque lo ven como el que tiene todas las respuestas y todo lo sabe: *“por algo es profesor”*.

Muchas madres y padres no están conformes con el desempeño de los docentes. Uno de los mayores problemas es el incumplimiento de sus funciones. También lo son las tardanzas e inasistencias permanentes: *“los profesores se van los días miércoles porque dicen que tienen curso y nos engañan, no sabemos si es cierto o no pero los niños no asisten a la escuela porque, compañera, quién les va a enseñar”*. La valoración sobre el docente ha venido en menos: muchos son vistos como ociosos, que no enseñan nada, y esto se demuestra, afirman, en los resultados que las niñas y los niños obtienen cuando, al ser promovidos a un grado superior que no existe en la escuela de su comunidad, deben asistir a otro centro educativo de la provincia. Sucede normalmente, entonces, que luego de su evaluación son bajados de grado, pues no responden con suficiencia

a los logros de aprendizaje del grado que les corresponde. En consecuencia, deben matricularse en uno o dos grados inferiores, lo que evidencia que no aprendieron lo suficiente y que pasaron en la escuela tres o cuatro años poco aprovechados.

Dicen las madres y los padres que cuando conversan con los docentes en una asamblea y abordan abiertamente las actitudes negativas, como inasistencias, tardanzas, etcétera, las cosas normalmente mejoran: ya no faltan, trabajan mejor.

Conclusiones

Planteamos algunas conclusiones en el intento de sintetizar las percepciones de las madres y los padres de familia, de modo que ayuden a orientar las acciones de la escuela rural hacia lo que ellos, así como los niños, las niñas y las comunidades, esperan de esta instancia educativa.

Las primeras conclusiones responden a los objetivos planteados en el diagnóstico. De ellas se desprenden un conjunto de reflexiones que, también a manera de conclusiones, explican otros hechos.

1. Los padres y las madres de familia no se oponen a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Están de acuerdo con que las niñas y los niños aprendan en las dos lenguas, y con que se preserve y promocióne el quechua como idioma de comunicación y enseñanza, porque están seguros de que así sus hijos e hijas pueden aprender mejor y desenvolverse en la vida.
2. La escuela debe enseñar habilidades básicas: leer, escribir, castellano, sumar y restar; pero además debe enseñar la historia comunal, las costumbres, los valores de la comunidad y conocimientos referidos a los sistemas de producción. Aspiran a que sus hijos e hijas sean profesionales.

3. Los aprendizajes que deben lograr las niñas y los niños en la escuela son aquéllos que les permitan partir desde sus propios saberes y experiencias e integrarlos con los conocimientos de la cultura occidental. Sienten la necesidad de que sus hijos e hijas aprendan su historia comunal, sus costumbres, sus valores, su forma de vida y su lengua, además de contenidos procedentes de otras culturas que les permitan insertarse en la dinámica productiva y de la vida de las ciudades.
4. Madres y padres ponen en evidencia y cuestionan los fracasos de la institución escolar en su práctica actual. Sus hijos e hijas no logran leer ni escribir aceptablemente, y si lo hacen consideran que este proceso es muy largo y laxo. Comparan los resultados de ahora con los que ellos obtenían cuando eran alumnos, y esto genera una especie de añoranza por la escuela de antes. Sus mayores demandas están referidas a los logros de aprendizaje en cuanto a las áreas de comunicación integral y lógico-matemática.
5. Desde la perspectiva de las madres y los padres, la escuela carece de supervisión y apoyo; nadie da cuenta de lo que en ella sucede. Es una escuela que va perdiendo valor, reconocimiento social y estudiantes, que sigue igual y no mejora sustantivamente desde hace muchos años atrás. Además, es una escuela carente de buena infraestructura, equipos y mobiliario.
6. Madres y padres piensan que pueden participar más y con una mejor calidad en la escuela, respecto a cómo lo hacen actualmente. Se sienten poseedores de una cultura y una práctica ancestrales que la escuela puede aprovechar. Están dispuestos a asistir a la institución escolar a compartir lo que saben (actividades agropecuarias, tejido, organización del tiempo, respeto, experiencias de vida en relación con sus historias personales, cuentos, práctica de tradiciones, artesanía, deporte, juegos andinos, hábitos de higiene, etcétera).
7. El docente, opinan, es el responsable último de los éxitos y fracasos de sus hijos e hijas. Exigen de él cumplimiento de

su responsabilidades y su función; pero afirman, además, que el docente de las comunidades rurales debe ser una persona que conozca la cultura y las costumbres de la comunidad y debe saber quechua, de tal forma que pueda enseñar en ambas lenguas a los niños y niñas, y ser un líder social comprometido con las causas de la comunidad.

8. Las madres y los padres, al reflexionar sobre los fracasos escolares en sus comunidades, no depositan la responsabilidad solamente en el docente. Por el contrario, manifiestan tener responsabilidad y reconocen que, por sus condiciones de vida y el estilo de la escuela, no han podido participar más directamente en la mejora de las condiciones y situaciones de aprendizaje.
9. Los progenitores demandan una escuela que desarrolle competencias conceptuales y que trabaje las habilidades sociales en un clima de confianza y seguridad, centrando su atención en las niñas y los niños, ayudándolos a superar los problemas de timidez y desconfianza. Señalan especialmente la necesidad de que puedan hablar sin temor, para que comuniquen a los docentes sus necesidades, sentimientos, aspiraciones y temores, y para que establezcan con ellos verdaderos diálogos constructivos, más allá de recibir órdenes en un idioma que, en gran medida, desconocen.

Pistas y reflexiones

Lo que continúa son las pistas y reflexiones que nos suscita el hecho de haber sistematizado la información obtenida en el diagnóstico. Si bien no podemos pretender presentarlas todas en un solo documento, las que consignamos son algunas ideas que deben permitirnos seguir avanzando en la necesaria construcción de la alianza entre la escuela y la comunidad.

1. Respecto a la situación de la escuela rural

Ciertamente, constatamos que las escuelas de las zonas rurales sufren distintos niveles de abandono. Esto, no sólo por parte de los órganos intermedios del sector educación sino también por los propios maestros y maestras, quienes suelen dedicarse a otras actividades generadoras de ingresos económicos, descuidando su labor como docentes. Pero no sólo ellos tienen la responsabilidad; están también las madres y los padres de familia, así como la comunidad en pleno, que se sienten al margen de la educación y dejan esta tarea únicamente a los docentes. Por otro lado, desde los inicios de la implementación de la escuela en la zona rural el Estado ha descuidado sus principales necesidades, al asignar a los docentes menos preparados

para estos contextos y desviando la responsabilidad hacia las familias. Es probable que esta situación se dé como resultado de largos años de ausencia de políticas educativas y sociales efectivas a favor de la escuela rural.

En la zona rural no existen condiciones mínimas para que los docentes puedan desempeñar mejor su función. La soledad, la infraestructura inadecuada, el clima, las distancias geográficas y la inaccesibilidad hacen aún más difícil educar, sin que esto sea óbice para que se haga lo mejor posible. Es urgente establecer políticas de mejoramiento de las condiciones económicas y de trabajo, así como políticas de apoyo y asesoría que permitan a los docentes apostar por la zona rural.

Es necesario buscar cambios desde una política de discriminación positiva, estableciendo condiciones diferenciadas para que los mejores docentes, los más preparados, se animen a trabajar en estas zonas. Es preciso realizar esfuerzos para recuperar la imagen de la escuela rural como una instancia educadora clave para el desarrollo de las comunidades rurales. Tiene que dejar de ser vista como una escuela de menor calidad, una escuela para pobres, para los menos capaces, motivo por el cual se asigna a los docentes menos preparados, con el supuesto de que en estos espacios no se necesitan maestros y maestras adecuadamente formados. La escuela rural necesita una urgente respuesta que le permita situarse como institución capaz de hacer frente a las necesidades de desarrollo de las comunidades y las personas, de ser la formadora de las habilidades y competencias necesarias para el desenvolvimiento favorable de las niñas y los niños tanto en los ámbitos urbanos como en los rurales.

Es imperativo cerrar las enormes brechas que existen entre las escuelas urbanas y las escuelas de zonas rurales, y entre las condiciones de estas escuelas y las existentes en las escuelas del resto del país.

2. Construir la participación de las madres y los padres en el proceso educativo

Las madres y los padres ven con preocupación los magros resultados que la escuela rural viene obteniendo. Sin embargo, se sienten al margen de la solución porque, en su concepto, no están preparados para intervenir en ella y menos para exigir una educación de calidad para sus hijos e hijas. Es probable que esto nazca del hecho de haber recibido mensajes como “ustedes no pueden”, “ustedes no saben” y “no se inmiscuyan en el trabajo del maestro”, con el resultado que muchos de ellos se aíslan del centro educativo y dejen a su suerte tanto al docente como a la propia institución escolar.

Se aspira a una participación que permita la integración comprometida del padre y la madre en el proceso de aprendizaje, haciendo que todo el saber acumulado se incorpore y se trabaje en la escuela. Partiendo de estos saberes, y buscando de esta manera la pertinencia cultural, las niñas y los niños podrán construir los conocimientos y aprendizajes nuevos. De ser así, estaríamos cambiando los mensajes negativos que la escuela y la familia han intercambiado, tales como “ustedes no pueden intervenir porque no saben nada, son ignorantes y analfabetos”, por señales como “ustedes son importantes, capaces, conocedores de su cultura”, de manera que apostemos por la complementariedad entre ambos, en beneficio de las niñas y los niños.

Para nosotros queda claro que las madres y los padres tienen ideas acerca de la necesaria articulación que debe existir entre comunidad, familia y escuela. La reingeniería de la educación rural implica hacer una reforma profunda y generalizada en las formas y los mecanismos de participación de las madres y los padres, así como de otros agentes comunales. El tema de la integración de la escuela y la familia merece una atención especial en el intento de adecuar la escuela a las comunidades rurales.

3. La mirada de las madres y los padres a la escuela, y viceversa

La escuela es vista como un factor de progreso y desarrollo para las familias; es un medio que permite el ascenso social y económico, que debería facilitar a quienes ingresan a ella dejar de ser lo que son. ¿Podría tomarse esto como una negación de su condición y su vida?; bajo esta perspectiva, ¿qué idea de desarrollo están manejando las madres y los padres?; ¿qué tipo de desarrollo aspiran para su comunidad?; ¿la comunidad debe despoblarse y migrar todos a las ciudades para ser mejores? Al respecto, cabe citar un apunte de Juan Ansión (1989): *“La escuela es percibida como canal de salida del campo, de acceso a la ciudad y al “progreso”. Como se ha visto, se asocia ciudad con progreso, en contraposición al campo percibido como atraso. La ilusión de tener hijos profesionales está en trasfondo, como la mejor salida, aunque a veces el realismo obliga a reconocer que esto no será posible. Como primer pasó de “adelanto”, de todos modos está el que los hijos sepan leer y escribir y el que hablen castellano. En todo campesino es fundamental la búsqueda de esta salida individual- familiar”, y esto incluso entre los dirigentes más dinámicos. Tal vez ellos, más que otros, sean los exponentes de esa gran ambición, que no necesariamente es un impedimento para un desarrollo comunal, pues también puede ser un punto de partida para un liderazgo comunal dentro de una perspectiva moderna.*

La migración del campo a la ciudad está asociada con el necesario aprendizaje del castellano, ya que es la lengua de uso común en las ciudades.¹ Hablarlo bien implica que uno podría

1. Tal parece que ya las ciudades están saturándose y que el fenómeno migratorio tiene también efectos de retorno “forzado”. Hemos encontrado, durante el estudio, una pastora con título de maestra que, después de haber intentado durante cinco años una plaza docente, retornó a la comunidad y a las actividades de pastoreo porque le fue imposible lograr una colocación como maestra.

conseguir un trabajo; además, es la lengua de prestigio que permite situarse mejor económicamente. Por ello, en cierta medida algunos padres exigen que la alfabetización se realice en castellano, como prioridad, pero a su vez piden que sus niños y niñas no dejen o pierdan el quechua; esto se debe a que no tienen la información y comprensión clara sobre los fundamentos que indican la conveniencia de la iniciación de la lectura y la escritura en la lengua materna –en este caso, el quechua–. Este hecho parece no haber sido explicado de manera suficiente y clara a las familias en anteriores propuestas de EBI. Tal parece que se les ha informado que sólo se trabaja el aspecto lingüístico –y más el quechua–, sin poner énfasis en la comprensión de la importancia que otorga a su cultura –a sus saberes, conocimientos, costumbres y valores– en el proceso de aprendizaje y formación de la identidad de sus hijos e hijas. Esta información poco clara y limitada de lo que significa una propuesta de EBI en su real dimensión hace que las madres y los padres carezcan de suficientes elementos de juicio para plantearlo o pensarlo.

En la idea de las madres y los padres, la escuela es vista como factor de desarrollo comunal. Su rol en este ámbito es fundamental, sostienen, porque quienes pasen por sus aulas deben ser capaces de ver con otros ojos a su comunidad; entonces, desde esta otra mirada, les será posible plantear el desarrollo desde adentro, para ellos y para el resto, sin dejar de ser ellos mismos. Es decir, afirmarse como andinos y quechuas, e incorporar los contenidos de otras culturas que aporten a la construcción personal, sin que los desarraigue de su ser cultural sino que los afirme en ello.

4. La interculturalidad y el uso de lenguas

Las madres y los padres de familia desean que la escuela sea creadora y recreadora de la cultura y del saber de la comunidad, y que a través de ella se canalice la construcción de estos saberes y su aprendizaje por parte de las niñas y los niños. Con

base en este pedido, desean que los maestros y las maestras que vayan a enseñar en las comunidades sean personas que conozcan las costumbres, la tradición y, en suma, la cultura de la comunidad, para que puedan formar a sus estudiantes

La afirmación *“En la ciudad también deben enseñar sobre la vida de las comunidades, como también en la comunidad deben aprender lo que se hace en la ciudad, porque cuando nuestros hijos vayan a la ciudad no van a saber nada sobre ella”* transmite la idea de **interculturalidad**: las niñas y los niños no sólo deben prepararse para la vida en el campo sino también para la vida en otros contextos. Así pues, las madres y los padres son conscientes de la necesidad de que sus hijos e hijas también conozcan otras culturas y sepan interactuar, a partir de esto, dentro del marco del respeto y la valoración del otro.

Según las madres y los padres, los aprendizajes que se desarrollan en castellano son olvidados fácilmente; creen que si enseñara en ambos idiomas ya no se olvidarían. En general, madres y padres aceptan la enseñanza en la escuela en ambas lenguas, lo que implica una contradicción con las versiones presentadas en muchos textos y con lo que los maestros sostienen respecto a una supuesta negativa de las familias frente al uso y la enseñanza en ambas lenguas.

Así pues, el análisis de este tema nos lleva a la necesaria revisión de las hipótesis de los docentes de las escuelas y lo que muchos estudios e investigaciones llegan a concluir: *“los padres y madres de familia muestran resistencia a que a sus hijos se les enseñe en quechua porque el quechua no es un idioma comercial y no se tiene nada escrito sobre ello”*. Madres, padres y líderes comunales con los que hemos dialogado y analizado la problemática educativa de las zonas rurales, y lo que estudios recientes comparten, es que no se oponen a la utilización del quechua en la escuela sino que, de manera clara, exponen sus preocupaciones legítimas frente al fracaso de la escuela en cuanto no logra desarrollar en las niñas y los niños niveles aceptables de logro de aprendizajes básicos.

5. Las condiciones de trabajo y los aprendizajes

Las condiciones en las que trabajan los docentes de las zonas altas son bastante precarias. Viven solos en el centro educativo, no tienen con quién intercambiar ideas ni con quién conversar, porque las chozas más cercanas están generalmente a cinco o seis kilómetros de distancia. Esto impide su movilización, y se quedan solos en la escuela luego de que sus estudiantes se van por las tardes. Muchos se dedican a dormir, no leen ni preparan sus clases. Como las supervisiones de la Unidad de Gestión Educativa Local no son suficientes, se quedan sin preocuparse por hacer una mejor intervención educativa. El docente está atrapado en la rutina monótona, en la soledad pedagógica, en la marginación y la pérdida del sentido de su ser docente.

Esta situación amerita una serie de decisiones de política como nuclear escuelas en redes, procurar que en cada escuela haya por lo menos dos docentes, que se dicte la primaria completa y que se intente la formación de una comunidad educativa; asimismo, programas de formación a distancia, acompañamiento y asesoría constante, prolongación del horario de clases implementando internados o albergues, vigilancia y compromiso de la comunidad y las familias, y mejora de las condiciones de vida y laborales de los docentes. Así, éstos podrán tener más posibilidades de idear juntos la manera de trabajar de una manera más positiva. En las condiciones actuales, es difícil pretender que estos docentes piensen siquiera en apostar por la educación.

En palabras de Juan Ansión (1989), *“La situación social y cultural de los profesores rurales no es nada fácil. No son pocos los que han accedido a su situación como un modo de hacerse profesionales, de salir de su condición campesina. Esos profesores están entonces entre los más imbuidos del mito progreso en su versión más individualista de búsqueda de ascenso social individual. Están orientados hacia la ciudad por sus expectativas*

y también muchas veces por que tienen allá a sus familias. Sin embargo, se ven obligados a vivir en el campo. Para aquellos que provienen del medio urbano, la vida en el campo es a menudo una suerte de exilio; para los que han nacido en el medio rural, el tener que quedarse en él pareciera indicarles que sus expectativas han fracasado”.

Al ser insuficientes, los aprendizajes desarrollados por la escuela agudizan las diferencias, dividiendo a la comunidad entre las familias que tienen a sus hijos e hijas en la escuela de la comunidad y aquéllas que los tienen en los centros educativos de los pueblos o distritos. Por lo tanto, la participación también se divide de acuerdo con esos indicadores que ponen en evidencia los niveles económicos. Las familias con dinero pueden trasladar a sus hijos e hijas a otros lugares, donde van a garantizar que estén aprendiendo efectivamente; las familias que no tienen los recursos necesarios deben resignarse a convivir con la escuela rural, que fracasa. A partir de esta observación sostenemos que se debe hacer una apuesta real por la escuela rural y por el desarrollo de los pueblos. No tomar acciones contundentes y claras en este sentido, es optar por su extinción.

Podemos concluir que a la escuela rural asisten los más marginales del sistema, aquéllos a quienes no les queda otra opción y no pueden escoger porque la falta de recursos económicos les impide ir a lugares que brindan una educación de mejor nivel. Frente a esta realidad y ante la visión de las madres y los padres al respecto, nos asaltan algunas dudas: ¿es posible construir una escuela rural eficiente?; ¿pueden las niñas y los niños de las escuelas rurales obtener logros de aprendizaje similares o cercanos a los de otras escuelas?; ¿debe plantearse una política de discriminación positiva respecto a la escuela rural?; ¿qué aspecto de la problemática se necesita enfrentar para estrechar la brecha entre la escuela rural y escuela urbana?

6. Educación: ¿un derecho o un favor?

La educación en las zonas rurales y en muchos ámbitos urbanos se ha concebido como un favor que el docente hace a las familias. Por eso entre las madres y los padres subsiste la costumbre de llevarle regalos (una gallina, un cordero u otros), para que enseñe bien a su hija o a su hijo, cuando en realidad es responsabilidad y deber del docente enseñar bien, en tanto que para ello el Estado le está asignando un sueldo.

Es necesario avanzar en el cambio de la concepción de las familias sobre la escuela y la presencia del docente en la comunidad. Éste tiene la misión de educar a las niñas y los niños sin necesidad de recibir dádivas de parte de sus madres o de sus padres.

Necesitamos apostar por un nuevo rol de las madres y los padres en cuanto a su relación y su presencia en la escuela. Señalamos ya que están dispuestos a integrarse a la escuela y, en ella, a dar lo que saben y lo que desean, desde sus conocimientos y sus prácticas. Esto implica su participación educativa en la escuela y no una participación meramente utilitaria.

Bibliografía

ANSIÓN, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO, COTESU, Ministerio de Educación y Ministerio de Agricultura.

CUBA, Severo y Liliam HIDALGO

2002 *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación-Programa Especial MECEP (Serie: Métodos y Técnicas).

GUERRERO ORTIZ, Luis

1994 *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (Serie Infancia y Sociedad).

GODENZZI ALEGRE, Juan

1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

LABAKÉ, Julio César

1997 *La participación de los padres en la escuela: integración familia-escuela*. Buenos Aires: Bonum.

MONTERO, Carmen (compiladora)

1990 *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO.

ROCKWEL, Elsie; Ruth MERCADO y otros

1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en las escuelas primarias andinas*. Lima/Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.

SEPÚLVEDA, Gastón

2001 "Interculturalidad y construcción de conocimiento", en *Docencia N° 13, año VI*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.

Varios autores

1989 *La educación rural en el Perú. Hablan los maestros*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES).

ZAVALA, Virginia

2001 *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)*. Lima: PLANCAD, GTZ, KfW, Ministerio de Educación (Serie Educación Bilingüe Intercultural).

Esta obra se terminó de imprimir en agosto de 2005,
en los talleres gráficos de la Tarea Asociación Gráfica Educativa.
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña. Lima 4, Perú.
Teléfono 424 8104 • Fax 424 1582.



El encuentro entre familia y escuela ha supuesto desde siempre un entramado de complejas relaciones. Generalmente las familias ven poco satisfechas sus expectativas respecto a lo que esperan de la escuela; por su parte éstas permanentemente reclaman apoyo concreto y compromiso efectivo en la gestión escolar. En ambos casos suele encontrarse mutuas acusaciones en la búsqueda de responsables del fracaso escolar.

Cuando el contexto del encuentro es bilingüe y en comunidades andinas rurales, la situación tiende a ser más compleja, pues persiste una extendida imagen acerca de cómo las familias andinas se oponen a la posibilidad de trabajar desde la lengua materna en la escuela.

El presente texto es un aporte en el sentido de entender que propiciar este encuentro supone, principalmente, acercarse a los imaginarios, sentimientos y opiniones de la comunidad.

Ernestina Sotomayor Candia, educadora del equipo de TAREA, ha trabajado este tema con comunidades de la provincia de Canchis en el Cusco, su trayectoria profesional como maestra de educación inicial, educadora de niños de la calle, pero sobre todo su trabajo con poblaciones rurales le ha permitido acercarse a estas familias y entregarnos valiosas sugerencias para repensar la construcción de un vínculo que debe permitirnos establecer otro tipo de articulación en el trabajo conjunto entre familias y escuelas de las zonas rurales.

Liliam Hidalgo.